

PROPOSTAS FORMATIVAS DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UM ESTUDO COMPARADO**FORMACIÓN DE DOCENTES EM MEDIO DE LA PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDIO DE COMAPRACIÓN ENTRE LAS PROPUESTAS DE LA UNESP Y LA UESPI****TEACHING TECHNIQUES OF STATE UNIVERSITIES IN A PANDEMIC CONTEXT: A COMPARATIVE STUDY**

Recebido em: 31/07/2022

Aceito em: 30/08/2022

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino¹ Ana Paula de Oliveira Augusto² Michele de Lourdes Alves Madureira³ 

Resumo: No ano de 2020, o mundo passou a enfrentar uma crise causada pela COVID-19 que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar estado de pandemia. Foi necessário o isolamento social e medidas de orientação para conter a disseminação do vírus. Como todos os setores, a educação também foi fortemente impactada, estagnando suas atividades presenciais e passando a trabalhar no modo remoto emergencial. O presente estudo atravessa o seguinte questionamento: Quais foram as propostas de formação de professores adotadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI) durante esse contexto pandêmico? Portanto, tem como objetivo analisar comparativamente as propostas formativas nas duas Instituições públicas de Ensino Superior no período entre março/2020 e junho/2021. Partindo deste pressuposto, o estudo de natureza qualitativa, baseou-se na Metodologia da Educação Comparada, seguindo a análise metodológica de Bereday (1972). Os resultados observados apresentaram aproximações no tocante ao cumprimento de legislações federais e estaduais, bem como alguns distanciamentos, relacionados ao planejamento e execução de suas próprias normativas com propostas de continuidade da demanda formativa, além dos contextos sociais díspares em que cada instituição está inserida.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação comparada; Curso de Pedagogia; Pandemia Covid 19.

Resumen: En 2020, el mundo comenzó a enfrentar una crisis provocada por el COVID-19 que llevó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar el estado de pandemia. El aislamiento social y las medidas de orientación fueron necesarias para contener la propagación del virus. Como todos los sectores, la educación también se vio fuertemente impactada, estancando sus actividades presenciales y pasando a trabajar en modalidad remota de emergencia. El presente estudio cruza la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las propuestas de formación docente adoptadas por la Universidade Estadual Paulista (UNESP) y la Universidade Estadual do Piauí (UESPI) durante este contexto de pandemia? Por lo tanto, tiene como objetivo analizar comparativamente las propuestas de formación en las dos Instituciones de Educación Superior públicas en el período comprendido entre marzo/2020 y junio/2021. Con base en este supuesto, el estudio cualitativo se basó en la Metodología de la Educación

¹ Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Mestre em Educação na linha de pesquisa Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação através do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (2011). E-mail: claudiaprazim@phb.uespi.br

² Mestranda em Educação, Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista - (UNESP), Marília - SP. E-mail: ana.augusto@unesp.br

³ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - (UNESP), Marília - SP. E-mail: michele.madureira@gmail.com

Comparada, siguiendo el análisis metodológico de Bereday (1972). Los resultados observados mostraron aproximaciones en cuanto al cumplimiento de la legislación federal y estatal, así como algunas distancias, relacionadas con la planificación y ejecución de normas propias con propuestas de continuidad de la demanda de formación, además de los dispares contextos sociales en los que se encuentra cada institución insertado.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Comparada; Curso de Pedagogía; Pandemia de COVID-19.

Abstract: In 2020, the world began to face a crisis caused by COVID-19 that led the World Health Organization (WHO) to declare a pandemic state. Social isolation and guidance measures were needed to contain the spread. Like all other sectors, education also suffered, stagnating its face-to-face activities, and starting to work in emergency remote mode. This study discusses the measures aimed at training in two public institutions of Higher Education, merging questions about which proposals for teacher training were adopted by UNESP and UESPI during the Covid-19 pandemic. Therefore, the qualitative research aimed to analyze, supported by the methodology of comparative education, the two training proposals offered by the higher education institutions. The study allowed us to observe some similar and different results, felt mainly by the different social contexts in which each institution is inserted.

Keyword: Teacher training; Comparative education; Pedagogy Course; Covid Pandemic 19.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo passou a enfrentar uma crise sanitária causada pela COVID-19. A Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou a situação iniciada no fim do ano de 2019 como uma pandemia, onde todos os países se encontraram em situação de incertezas sobre o que era a doença, seu comportamento, contágio e como contê-la. Ainda em 2020, o Ministério da Saúde (MS) iniciou a emissão de medidas de orientação, sendo necessário estabelecer o isolamento social a fim de estagnar o contágio e assim o avanço no cenário brasileiro. Muitos setores reduziram ou pararam suas atividades e no setor educacional, não foi diferente.

Neste estudo iremos focar na educação, mais precisamente nas medidas voltadas para a formação de professores em duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas: a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tendo em vista a necessidade do enfrentamento da doença mantendo medidas de isolamento social e consequentemente de afastamento educacional, ao mesmo tempo traçando estratégias para a continuidade das atividades das referidas universidades.

A temática surgiu a partir de discussões e reflexões durante o primeiro semestre de 2021 na disciplina “História da Profissão Docente”, ministrada pela Profa. A Dra. Ana Clara Bortoleto e a Profa. A Dra. Leila Inoue Rony Silva Ilka Miglio, proposta dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - UNESP, Campus de Marília/SP. Momento oportuno para refletir a respeito da formação de professores diante do cenário pandêmico em que nos encontrávamos.

O estudo atravessa a seguinte questão norteadora: Quais propostas de formação de professores foram adotadas pela UNESP e UESPI durante a pandemia de Covid-19? Portanto, a pesquisa tem como objetivo analisar comparativamente as duas propostas.

A Metodologia aqui adotada é a Educação Comparada, definida por Bonitatibus (1989, p.3) como “uma área multidisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais - no todo ou em partes - de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, [...] e uma perspectiva, sempre e necessariamente, comparativa”. Esses estudos têm o propósito de encontrar semelhanças e diferenças em práticas educacionais e ainda trazer reflexões e possibilidades que contribuam para solucionar falhas pontuais.

O texto é apresentado em seções, sendo: 1 - Introdução; 2 - Da formação do curso de Pedagogia no Brasil às políticas de formação de professores; 3 - A metodologia da Educação Comparada; 4 - As propostas desenvolvidas pelas universidades; 5 - Aproximações e distanciamentos das propostas da UNESP e UESPI e por fim, 6 - Considerações finais.

O estudo nos permitiu encontrar pontos similares e diferenciados nas duas realidades comparadas, observadas principalmente em virtude de os contextos sociais e econômicos locais serem díspares. Justifica-se a relevância da pesquisa pela sua contemporaneidade no que diz a respeito à formação de professores, que tem especial enfoque nas pesquisas e discussões no meio acadêmico.

DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fazendo uma breve digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, foi proposto no final do século XIX a criação das escolas normais através de cursos específicos para esse campo. Considera-se que estes foram os primeiros espaços educacionais configurados para a formação dos professores como profissionais da educação. Saviani (2004, p.113) ressalta que a proposta é vista como, “[...] tentativas de elevar os estudos da educação ao nível superior [...]”, mencionando a Lei de n.88 de 1982, que “institui o Curso Superior da Escola Normal, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as escolas normais e ginásios”.

Há deste período em diante, um movimento voltado para a organização dos cursos de formação de professores ao longo da história, porém a maior parte delas possui pouca durabilidade ou não conseguem ser implementadas. Saviani (2004) menciona que no Decreto

nº 19.851/31, foi prevista a formação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras (FFCL), passando a figurar ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, dando espaços de prestígio na área da educação em vias acadêmicas.

De acordo com Santos e Mororó (2019), a Reforma Francisco Campos estabeleceu as primeiras medidas legalistas para alterar as condições de formação de professores através do Decreto nº 19.850/31, que organiza a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), o que segundo Saviani (2004), foi almejado que a FFCL funcionaria como um Instituto de Educação, tendo a incumbência de formar professores. A faculdade foi legalmente instituída, entretanto, não chegou a ser instalada.

Saviani (2004) afirma que Anísio Teixeira (Diretor Geral de Instrução – DF, 1932), criticou a escola normal por não atender as necessidades de uma escola de cultura geral e nem profissional, propondo um “Programa Ideal” a ser implantado nas Escolas Normais. Outro fato histórico nesta década foi a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Através da instituição da FFCL se visava colaborar também com a formação de professores secundários e do próprio ensino superior.

Segundo Santos; Mororó (2019), a Reforma de Francisco Campos, provocou as primeiras alterações significativas nas condições de professores do ensino secundário, pois solicitava seu registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC). A reforma apresentou também a exigência de haver uma formação específica nos cursos de licenciatura. Havia uma preocupação em regulamentar a formação dos professores para atuar no ensino secundário, assim, se instituiu o primeiro curso de licenciatura no Brasil através da fórmula 3 + 1, na qual o aluno formava-se bacharel nos três primeiros anos, após os quais adicionava um ano de curso de Didática para obter o título de licenciado.

Em 1935, de acordo com Saviani (2004, p. 116), por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criada a Universidade do Distrito Federal. A Escola de Professores foi absorvida e recebeu o nome de Escola de Educação. O Decreto de nº 5.513/35 apresentou como finalidade: “[...] prover a formação do magistério, em todos os seus graus [...]”. Já em 1938, o Decreto nº 9.269/38, criou o Instituto de Educação (organização complementar para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural), que foi extinto e absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. De acordo com Saviani (2004), pelo Decreto nº 1.190/39 a FFCL e Pedagogia, apresentou a Didática como seção especial. Neste período teve origem o curso de Pedagogia.

Tanuri (2000) menciona que na década de 1940 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal, evidenciou-se neste encontro preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. O parecer apresentado solicitava registro do MEC dos diplomas dos professores normalistas por escolas oficiais para que pudessem atuar em qualquer parte do território nacional, ainda reivindicava políticas de remuneração e de gratificação, além de aumento nos vencimentos.

Segundo Santos; Mororó (2019) com o cenário da ditadura militar, por volta de 1968, as ações e discursos do governo impactaram na educação. No primeiro momento de implantação do regime houve uma crescente demanda por educação almejando recuperar a economia do país; no segundo momento, caracterizou-se por medidas práticas, instalando um sistema educacional adequado ao modelo econômico vigente.

Foi estabelecido um acordo com o governo americano, criando uma Comissão e um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária que tinha entre as suas atribuições “Estudar a forma da Universidade brasileira”. A Reforma Universitária de 1968, segundo Santos; Mororó (2019), constituiu-se como um marco regulatório da formação de professores. As licenciaturas que estavam vinculadas a FFCL, passaram a se organizar em departamentos específicos, por área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; licenciatura curta e/ou plena, destinadas a formar professores para atuação no 1º e 2º grau.

Ainda segundo os autores, a criação dos departamentos (ou institutos) consolidou a prática da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES) e possibilitou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, conseqüentemente as atividades de ensino na graduação foram perdendo o prestígio para o campo da pesquisa e da pós-graduação.

De acordo Santos; Mororó (2019), com o advento da Lei de nº 5.692/71, foi consolidada a formação “aligeirada” para diplomar professores, também abriu espaço para instituições de iniciativa privada da educação como mercadoria. Por outro lado, as instituições públicas também propuseram licenciaturas curtas a partir de medidas tomadas por Valnir Chagas foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que ofereciam no ensino superior, cursos de licenciatura curta e plena, que visavam a formação de professores para as disciplinas especializadas do ensino médio e dos cursos de formação de tecnólogo. Com este cenário de ausência de políticas públicas nesta área, a falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para a formação de professores, fracassam em seu

desempenho oriundos dos cursos de licenciaturas curtas e da proliferação de cursos particulares, que se deu origem a um movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores (SANTOS; MORORÓ, 2019).

Em 1980 o movimento ganha mais força com a instalação do Comitê Nacional de Pró-Formação do Educador que foi substituído no período de 1983 a 1990 pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. A partir da década de 90 o movimento em prol das reformas dos cursos de formação de professores passa a se denominar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que desde então luta pela definição de uma política nacional de formação de professores.

Santos; Mororó (2019) afirmam que na década de 90, o processo de reforma se constituiu numa agenda de acordos no governo Fernando Collor, Itamar Franco, tendo seu auge durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso. É neste contexto em 1996 que aconteceram mudanças na educação, principalmente nas políticas de formação de professores, preconizadas pela LDB de nº 9394/96. Outra medida tomada pelo governo e articulada à LDB que regulamenta o desenvolvimento da Educação Básica e política de valorização do professor, foi a Lei nº 9424/96 criando o Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF) que foi substituído pelo Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) em 2007.

A Resolução da CNE/CP 01/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de graduação licenciatura plena, que menciona:

[...] Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; [...]. (BRASIL, 2002, p.04)

Nesse contexto, cada licenciatura foi regulamentando suas diretrizes, dentre elas, a DCN do curso de Pedagogia, regulamentada através da resolução nº 1/2006. Nos governos Lula e Dilma (2003-2018) as reformas apresentaram uma nova configuração, com o objetivo principal de interiorização do Ensino Superior.

Em 2007, em relatório organizado pelo MEC, apontava-se como problema o déficit do número de professores para o Ensino Médio. Algumas das alternativas encontradas foram:

ampliar o investimento na Universidade Aberta do Brasil (UAB); criar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a instauração das políticas de valorização do professor alinhadas às metas de compromisso.

Ainda em 2007, de acordo com Santos; Mororó (2019) o governo modificou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao concedê-la o papel de articular a política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica das redes públicas, abrindo caminho através do decreto nº 6.755/2009 para a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Segundo dados oficiais do MEC, da criação do Parfor em maio de 2009 até dezembro de 2012, mais de cinquenta e quatro mil professores se beneficiaram da formação. Sendo levado a trezentos e noventa e sete municípios e implantadas quase duas mil turmas. Desse total, a maior concentração se deu no Norte e Nordeste, com cerca de quarenta e oito mil educadores, seguidos pelas demais regiões e seus seis mil discentes.

Segundo Santos; Mororó (2019, p.13), em 2014 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta vinte metas, sendo que três delas visam definir a política de formação de professores, mudando o rumo das licenciaturas:

A primeira estratégia 12.4 estabelece prioridades para a formação de professores da Educação Básica, sobretudo das áreas de matemática e ciências; a segunda, estratégia 13.4 diz respeito à melhoria de qualidade dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, embora traga a avaliação como parâmetro de medida de qualidade e relevância desses cursos para além da diversidade; e a terceira, estratégia 16.2 propõe a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica e definição de diretrizes.

Em 2015 entra em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores, através da resolução CNE/CP de no. 02/2015, nesse documento estavam contidas as orientações para formação inicial, formação de professores e o plano de carreira docente. Foi um grande avanço, pois envolveu atores sociais importantes para refletir a proposta das diretrizes, dentre os quais, podemos citar a ANFOPE. Com a mudança vinda após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, muitas políticas para formação de professores foram ameaçadas. Uma nova DCN foi aprovada em 2019 e as IES passam por um processo de alinhamento dos seus cursos de licenciatura baseando-se na resolução CNE/CP nº 02/2019.

Essa última DCN trouxe inúmeras críticas, entre elas: ter sido aprovada sem grandes diálogos com os setores, sindicatos, associações e demais interessados; ser uma proposta sob o argumento de alinhar-se a BNCC; apresentar um encolhimento da formação; ter uma visão reducionista, pois vê o professor como executor de tarefas, além de ter uma ótica tecnicista. Por fim, é importante mencionar que no ano de 2020 foi aprovada a Resolução CNE/CP de nº 01/2020, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum (BNC - Formação Continuada) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA

A educação comparada está presente nas pesquisas dos sistemas educacionais há mais de dois séculos, seu início se deu em 1817, com Marc-Antoine Jullien como fundador a partir do texto *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, onde previa um questionário, disposto em tabelas comparativas, voltados para verificação dos avanços e retrocessos, bem como os aspectos positivos que poderiam ser adaptados e copiados. De lá para cá, muitos estudiosos se debruçaram em organizá-la e estruturá-la de forma a contribuir positivamente para o estudo dos sistemas educacionais.

A prática de se realizar estudos comparados em educação se consolidou a partir da constituição dos sistemas nacionais de educação. “Surgiu a necessidade de explorar sistematicamente a qualidade das escolas estrangeiras como meio de avaliar o sistema educacional próprio. Enquanto durar essa necessidade, não haverá falta de demanda para os serviços da Educação Comparada” (BEREDAY, 1972, p. 30).

Esses estudos têm o propósito de encontrar aproximações e distanciamentos em práticas educacionais, em dois ou mais locais, ou até mesmo em um único local em tempos históricos diferentes, além de oportunizar reflexões e pensar em possibilidades que contribuam para solucionar falhas pontuais no contexto analisado.

Nos estudos comparados há uma grande preocupação com “o outro”, uma vez que os contextos vivenciados entre o “eu” e o “outro” não são os mesmos, portanto há que se despir de qualquer preconceito e julgamento que interfira na análise comparativa.

Para Nóvoa (2010, p. 24), “o outro é a razão de ser da educação comparada”. Para ele, assim como para Bereday (1972) e Franco (1992), com a educação comparada podemos conhecer mais a nós mesmos a partir do conhecimento do outro, num movimento permeado de ética e

sem homogeneização das práticas observadas, pois como relata Marcondes (2005, p. 147): “um território nacional ou um espaço cultural não podem ser tratados como unidades homogêneas, uma vez que são espaços percebidos, modelados, vividos diferentemente pelo indivíduo e influenciados por políticas externas”.

Os estudos em Educação Comparada ganharam maior visibilidade após a segunda guerra mundial, quando a “cooperação internacional na área da educação ressurgiu com renovada força” (GOERGEN, 1991, p. 10). Toda essa força se deu de forma simultânea com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que trazia movimentos de estudos sobre os sistemas educacionais no mundo todo.

Surgiram outras instituições de Educação Comparada em diversas partes do mundo e assim o caminho se tornava cada vez mais promissor. Houve um tempo em que a educação comparada perdeu seu prestígio, mas atualmente pode se dizer que as pesquisas, publicações, seminários internacionais, congressos e demais movimentos científicos trouxeram de volta e com muita ênfase esses estudos que são cada vez mais necessários.

Segundo Nóvoa (2017), a fase atual é marcada por números, onde os dados colhidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) comparam resultados educacionais de cerca de oitenta países, promovendo de forma rápida, reflexões e tomadas de atitudes relacionadas às políticas educacionais nos sistemas nacionais participantes. Nóvoa (2017, p. 21) acrescenta que:

O trabalho comparado deve ser capaz de abrir problemáticas, sem se reduzir às métricas, deve promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento por parte dos diferentes atores individuais e coletivos, reconhecendo o papel dos especialistas, mas sem lhes conceder um poder de decisão e de definição das políticas educativas.

Podemos observar que a educação comparada está cada vez mais fazendo parte do cenário educacional mundial, nos cabe promover análises comparativas onde a ética e a preocupação com o outro estejam sempre em primeiro plano.

A análise seguirá os passos da metodologia proposta por Bereday (1972), que indica um método comparativo a partir de quatro passos: descrição, interpretação, justaposição e comparação.

Dessa forma, faremos o estudo comparativo das propostas que as universidades UNESP e UESPI formularam e implementaram durante a pandemia de COVID-19 no que se refere à formação dos professores. Nas seções seguintes iremos nos ater aos dois primeiros passos:

descrição e interpretação de cada um dos polos aqui analisados. Posteriormente realizaremos os dois passos finais, da análise comparativa aqui estabelecida.

AS PROPOSTAS DESENVOLVIDAS PELAS UNIVERSIDADES UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, foi criada no ano de 1976. Atualmente possui cerca de quarenta mil estudantes e três mil professores. Oferece 168 cursos de graduação e 114 cursos de pós-graduação em seus vinte e quatro câmpus que estão distribuídos pelo estado de São Paulo. É considerada uma das melhores Universidades do Brasil e da América Latina.

Em virtude da pandemia do Covid-19, as transformações ocorridas nos setores educacionais trouxeram grandes desafios no Brasil e no mundo. Com a expansão do vírus, políticos e gestores tiveram que tomar medidas emergenciais como a suspensão das aulas presenciais em todas as modalidades de ensino. Não sendo algo muito diferente para a situação da UNESP, que através do comunicado nº 03 do Comitê Covid-19, informou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais do dia 17 de março de 2020 até o dia 17 de abril do mesmo ano. A priori acatou as diretrizes gerais previstas em Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo que:

[...] no exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e normas legais estabelecidas, com destaque para a previsão contida no art. 2º da Portaria MEC 2.117/2019, as instituições de educação superior podem considerar a utilização da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais [...].

Assim, implementaram as devidas adaptações ou complementações em face às peculiaridades locais, elaborando os respectivos planos operacionais de reorganização das atividades acadêmicas e administrativas, a fim de minimizar esses problemas e traçar novas expectativas. As plataformas para o ensino remoto se tornaram o caminho viável e praticável, na tentativa de dar continuidade ao ano letivo em meio às restrições impostas pela pandemia de COVID-19 (ZAJAC, 2020).

Dessa forma, foi constituído por meio da Portaria UNESP - 121, de 27 de março de 2020, o **Comitê UNESP Covid-19** com objetivo de agregar e induzir pesquisas que foram sendo estruturadas na própria universidade para dar resposta a curto, médio e longo prazo, de

forma que contribuam com a prevenção e combate a disseminação do vírus da Covid-19. Além de realizar o acompanhamento permanente da evolução, traçar diretrizes para a elaboração de planos de contingência e recomendação de medidas administrativas e acadêmicas que se façam necessárias, a fim de promover a execução segura de atividades presenciais estratégicas, para manutenção do dinamismo, vital ao cumprimento do seu papel social.

Uma das ações de suma importância do comitê foi a elaboração de um documento buscando trazer as estratégias para reorganização das atividades acadêmicas e administrativas da UNESP no contexto da pandemia que é apresentado na reunião extraordinária com os três principais órgãos colegiados: Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária; e Conselho de Administração e Desenvolvimento, realizada em 3 de março de 2021. Para mais é possível encontrar quais os procedimentos adotados, protocolos padrões e ainda normativas distribuídas por área disponíveis na plataforma.

As medidas adotadas pela universidade para o enfrentamento da pandemia e reorganização de suas atividades estão descritas nos comunicados e outros documentos divulgados pelo comitê na página www.unesp.br/covid19. O cenário pandêmico tem sido regularmente analisado, reavaliado e ajustado às suas recomendações técnico-administrativas.

Os Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 109 e 110 de 2020 resultaram em orientações para as IES, no documento destaca-se que a garantia das aprendizagens essenciais, definidas para as atividades acadêmicas dos Cursos de Graduação, deveria ocorrer com a utilização de estratégias educacionais possíveis, buscando garantir ao máximo o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências esperadas. Dessa forma, a universidade se organizou da seguinte maneira:

Artigo 3º - As disciplinas deverão ter continuidade integral ou parcial com o emprego de estratégias de aprendizagem não presencial, quando possível [...] § 1º As estratégias não presenciais adotadas devem considerar a possibilidade de alunos que não tenham acesso à rede de Internet [...] § 2º - As atividades desenvolvidas remotamente serão creditadas aos estudantes [...] § 3º O docente responsável pela disciplina terá a carga horária relativa à disciplina ministrada considerada normalmente [...].

Já no que se refere especificamente sobre a formação dos professores, diante do atual cenário, alguns programas foram elaborados com auxílio do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - IEP³, que proporcionou cursos, lives e orientações aos docentes. Também, foram disponibilizados tutoriais instruindo o uso de plataformas como Google Meet; Google Classroom; Moodle; Biblioteca UNESP; GSuite e dentre outros links de apoio. Além

de fornecer plantões de ajuda durante todo o ano letivo. Foi um pedido extra da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para auxiliar os docentes da UNESP na reorganização de suas aulas no contexto do ensino remoto emergencial.

O referido IEP foi criado em 2009 diante do crescimento das atividades em Educação à Distância (EaD) na universidade, vinculadas ao Gabinete do Vice-Reitor e para dar suporte a Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária, com objetivo de promover a pesquisa em práticas pedagógicas e em metodologias inovadoras de ensino, apoiadas no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação; contribuir, articular e desenvolver políticas para as ações concernentes à formação acadêmica, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Como pode ser visto, sua atuação foi de suma importância fornecendo orientações técnicas e pedagógicas que possibilitam atender as necessidades de procedimentos metodológicos e práticas docentes específicas dentro desses moldes.

A Prograd, posteriormente, convicida de que a situação exigiu dos docentes da UNESP para a organização de suas aulas no contexto de ensino remoto, intencionada à reforçar todo o apoio aos docentes no desenvolvimento das disciplinas, acionou a Formação InovaGrad e estabeleceram parceria a fim de oportunizar um curso de formação de professores com o objetivo de promover a inovação dos cursos de Graduação e a reconceituação dos ambientes de aprendizagem. Com intenção de apoio aos docentes e na busca de soluções, a formação se configura em curso de apoio ao ensino, com encontros temáticos, diálogos via chat e plantões de dúvidas voltados para orientações sobre como criar e preparar a sala de aula virtual através da ferramenta G Suite e no ambiente Classroom, além de suporte de material disponível em site.

O formato do curso permite ao cursista percorrer o processo formativo das trilhas de aprendizagem de acordo com seu próprio ritmo e quantas vezes achar necessário. Dessa forma, pode-se observar a oferta de apoio através do projeto sobre práticas pedagógicas e tecnológicas de apoio ao ensino superior através da formação continuada.

O Decreto Estadual nº 65.849/21 serviu de parâmetro para dar continuidade ao ensino remoto, sendo possível a retomada das atividades presenciais através dos seguintes fatores: a vacinação da comunidade, a situação epidemiológica da pandemia sob controle e condições de biossegurança das unidades. Dessa forma, o comitê deu prosseguimento às análises de cenários e toda e qualquer recomendação que pudesse ser alterada em função dos fatores descritos acima, sendo amplamente divulgada em tempo hábil para sua implementação.

Pode-se observar que a universidade procurou atender prontamente as medidas estabelecidas pelos órgãos governamentais federal e estadual, bem como traçou e executou suas próprias estratégias formativas, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos futuros profissionais em formação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Neste item iremos nos debruçar na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A UESPI foi criada no ano de 1984, por meio da Lei Estadual nº 3.967/1984, que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP), com o intuito principal de ofertar cursos de licenciatura. Em 1993, a UESPI foi autorizada a funcionar como multicampi, através de Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993. Atualmente, a instituição possui doze campi entre a capital e o interior do Piauí.

A referida universidade, conduziu a continuidade de suas atividades durante a crise sanitária causada pelo vírus COVID-19. Manifestou-se a respeito das discussões iniciais sobre a suspensão das atividades remotas no dia 18 de março de 2020. Essa orientação pautou-se na Portaria nº 77-2020, publicada pela pró-reitoria de Administração, com Regimento Interno para servidores, professores, alunos, bolsistas e estagiários. Até o dia 31 de março de 2020, a orientação era que se trabalhasse com a quantidade reduzida da equipe e em sistema de rodízio. As demais atividades acadêmicas se dariam no modelo remoto emergencial.

Tal portaria se pautou na Lei nº 13.979, de 06 fevereiro de 2020, que apresentou medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública no âmbito internacional sobre a pandemia, bem como foi balizada pelo Decreto Estadual de nº 18.884, de 16 de março de 2020. A priori redigiu-se um comunicado que foi publicado no site da IES, orientando que os servidores que estivessem desempenhando suas atividades em regime remoto não se ausentassem do Estado, pois poderiam ser convocados a trabalhar presencialmente, no interesse da Instituição.

É importante registrar que no ano de 2020 a universidade não conseguiu organizar-se para o retorno das aulas no modelo remoto emergencial, os professores ocuparam-se com outras demandas da universidade, tais como: reformulações de resoluções que regulamentam o ensino, pesquisa e extensão.

Diante do cenário, aulas suspensas, sem expectativas de retorno presencial e sem uma orientação precisa sobre como as aulas iriam retornar, mesmo no ensino remoto emergencial, a instituição por meio da pró-reitoria de graduação e em parceria com professores do Curso de

Ciências da Computação, lançou um curso de formação continuada, no mês de maio de 2020. Vale ressaltar que de acordo com a LDB de 1996, a formação (capacitação) dos docentes deve acontecer em todos os níveis de educação: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, s/p)

Na sua primeira oferta, o curso teve a inscrição de quinhentos e vinte e cinco docentes da IES (UESPI, 2020). O curso objetivou apresentar diversas tecnologias digitais educacionais aos docentes, intitulado: “Ferramentas da Ação Didática: Plataformas e Ferramentas Digitais para o uso acadêmico”. O curso foi dividido em 5 módulos, acrescido de um módulo extra, assim definido: 1 - Novas tecnologias e educação; 2 - Ferramentas colaborativas do G-Suíte (Parte 1); 3 - Ferramentas colaborativas do G-Suíte (Parte 2); 4 - Edição e compartilhamento; 5 - Turbinando as aulas; Módulo Extra - Bônus-prêmio.

Apesar da oferta do curso de formação para que os professores pudessem diversificar suas práticas pedagógicas, a formação era um dos muitos pontos a serem discutidos dentro do contexto universitário e os sujeitos envolvidos no processo pudessem seguir com as atividades. Alguns pontos dificultaram o retorno das aulas: a falta de acessibilidade dos alunos a equipamentos eletrônicos e à internet; muitos professores ainda apresentavam limitações em relação ao uso das ferramentas tecnológicas e resistência em relação ao trabalho no modo remoto emergencial. Diante da impossibilidade de resolver essas questões, sobretudo a de acesso a equipamentos eletrônicos e internet, a IES seguiu com a suspensão das aulas até março de 2021, iniciando seu primeiro contato via ensino remoto com ajustes no calendário proposto pelos Conselheiros com o chamado Período Especial Curricular (PEC) 2020.

A retomada do calendário em janeiro de 2021, deu continuidade às atividades referentes ao primeiro semestre de 2020 (2020.1), contemplando onze mil estudantes através das plataformas G Suíte, *Google Classroom* e *Google Meet*. Em Junho/2021 as formações executavam o semestre 2020.2 e ainda se contabilizavam dezessete meses de estaque das atividades presenciais. Em novembro/2021 iniciou-se o período referente ao primeiro semestre de 2021 (2021.1).

Em março de 2021, foi regulamentado o Decreto Estadual de nº 19.529/21, que dispõe sobre as medidas sanitárias adotadas para o enfrentamento do atual cenário. Somente as

atividades administrativas voltaram ao trabalho presencial com a capacidade máxima de 30% de cada setor e em sistema de revezamento.

Apesar da pouca oferta de formação, cada professor foi buscar meios para se qualificar para o contexto educacional que se apresenta. É possível que a ausência de direcionamento tenha ampliado as chances de que o professor realize a transposição das práticas do presencial para o ensino remoto emergencial, não compreendendo as variáveis que envolvem tal situação. Há necessidade de pensar no planejamento, o tempo de aula, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno e a avaliação da aprendizagem.

Gusso et al. (2020) mencionam que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou um documento de indicações em relação ao que as instituições de ensino poderiam realizar durante o período de pandemia:

[...] repriorizar objetivos curriculares; identificar opções para recuperar o que foi perdido; identificar meios/recursos de ensino; definir papéis e expectativas de professores; criar meios de comunicação com professores e estudantes; em caso de inviabilidade do ensino on-line, identificar alternativas; definir mecanismos apropriados de avaliação dos estudantes durante a emergência; definir mecanismos adequados de aprovação e conclusão de cursos; desenvolver forma de checagem diária com cada estudante; desenvolver forma de checagem com professores; e fornecer orientações aos estudantes sobre o uso seguro das ferramentas on-line. (GUSSO ET AL., 2020, p.10)

Tacitamente, foram observadas inúmeras dificuldades por parte dos docentes, muitos não adotaram as plataformas digitais trabalhadas na formação, mesmo as de fácil manuseio como *Google Classroom* restringindo-se apenas a marcar videoconferências via *Google Meet* com os alunos para ministrar suas aulas síncronas.

Por fim, é importante ressaltar que a IES, excetuando a única proposta de formação aqui explanada, não apresentou em meio a pandemia propostas contínuas de formação para dar suporte aos docentes e discentes. Foi essencialmente na prática cotidiana, através do constante diálogo entre docentes e discentes, que as ações pedagógicas foram alinhando-se para atender às demandas burocráticas, mas sobretudo às demandas de aprendizagem.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PROPOSTAS DA UNESP E UESPI

O estudo realizado nas seções anteriores, buscou seguir os dois primeiros passos da metodologia da educação comparada proposta por Bereday (1972): descrição e interpretação. Iniciamos com a descrição, por meio de cuidadosa coleta de dados, utilizando as fontes

primárias: legislações pertinentes a nível federal e estadual e documentos regimentais deliberativos de ambas as instituições. Bem como de fontes secundárias via site oficial das universidades e informações dos conselhos e/ou comitê de enfrentamento do COVID 19.

O segundo passo procurou interpretar o material coletado relacionando-os com seus contextos sociais, políticos e educacionais provenientes da vivência significativa de cada instituição, conforme as instruções de Bereday (1972, p.67) “esse passo consiste em submeter a informação pedagógica à análise das ciências sociais”. Essa análise foi realizada separadamente, de forma ética e cuidado com o outro, em cada um dos pólos do estudo aqui proposto, preparando o material e direcionando-o para o próximo passo do estudo comparado.

Justapostos, lado a lado, os dados seguiram para a comparação em que apontará as possíveis convergências e divergências nas propostas de formação de professores para o contexto singular vivenciado e a qual relataremos na sequência.

Tanto UNESP quanto UESPI iniciaram seus planejamentos de forma semelhante, à luz da legislação federal, procurando direcionar suas estratégias de forma a cumprir as orientações disponibilizadas pelos órgãos competentes designados.

Hierarquicamente também cumpriram e seguiram as legislações, pareceres e decretos emitidos pelos governos estaduais a que pertencem, respectivamente estados de São Paulo e Piauí. Entrelaçando as diretrizes dos dois âmbitos governamentais (federal e estadual) responsáveis pela condução a que a instituição deve se basear.

Em último degrau hierárquico, as universidades se debruçaram em reunir seus conselhos e/ou comitê, a fim de traçar planos para o prosseguimento das normativas e estratégias que embasaram todo o caminhar da formação de professores que se seguiria no período de suspensão das atividades presenciais e adoção de ensino remoto decorrentes da Pandemia do COVID-19, mostrando plena preocupação com a sua produtividade.

Foram semelhantes também, as estratégias propostas pelas duas universidades no que se refere à formação dos professores. Ambas focaram em oportunizar tutoriais, treinamentos e cursos voltados para o aprendizado de plataformas, como o Google Meet e Google Classroom que auxiliassem os docentes nos planejamentos de suas aulas para a continuidade, via ensino remoto, das suas disciplinas.

Notamos que em cada instituição, as medidas emergenciais para prosseguimento apresentaram aproximações. Porém os resultados esperados se deram de forma divergente. Na UNESP as atividades aconteceram com uma interrupção nos trabalhos presenciais de

aproximadamente um mês para planejar e se adequar, dando prosseguimento com o ensino remoto de forma que não interferiu no calendário dos cursos de graduação e pós-graduação. Já na UESPI, o contexto social e econômico dos envolvidos foi um fator preponderante que contribuiu para a suspensão das atividades em 2020 e conseqüente readequação do calendário somente a partir de março de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a pandemia nos forçou a pensar a educação de forma diferente do que já vivenciamos, foram apresentados desafios como lidar com o ensino remoto emergencial, formar professores para esse momento, além de trazer mudanças como novas estratégias de ensino e práticas educacionais. Porém, apesar das Instituições de Ensino Superior buscarem soluções, dentro das reais possibilidades, seguindo orientações do governo federal e estadual, ainda há muitas questões sem respostas.

O estudo sinaliza a importância da formação de professores com atenção às necessidades dos profissionais, dos contextos sociais e até pessoais, com a finalidade de fortalecer as diretrizes da educação. Portanto, a formação aqui é compreendida como aspecto de melhoria no processo educativo ligada aos avanços tecnológicos, uma vez que à medida que aparecem novos avanços, é preciso ter uma formação que atenda a estas mudanças. Dessa forma, a instituição educativa deve ser entendida como espaço de mudança, a fim de que todos os esforços para a formação sejam essenciais para garantir o conhecimento e a utilização de novas tecnologias por parte dos processos, e assumir plenamente seu processo de construtores de conhecimento.

No presente estudo, pudemos observar que ambas as universidades se debruçaram em trazer estratégias e propostas emergenciais, contemplando a formação do quadro docente para lidar com o ensino remoto emergencial. Tanto a UNESP quanto a UESPI reuniram esforços para ofertar formações a fim de que os docentes fossem minimamente amparados, preparando-se para enfrentamento das aulas no modo remoto emergencial.

A UNESP teve apenas um mês de interrupção das atividades acadêmicas para organizar seu planejamento voltado ao ensino remoto emergencial, não havendo interferência no curso do calendário acadêmico. Já a UESPI retornou às atividades acadêmicas de ensino apenas em março de 2021, havendo interrupção de aproximadamente um ano do calendário acadêmico.

Pode ser visto que, as instituições em questão buscaram atender as recomendações dos órgãos federais/estaduais e planejaram suas próprias normativas propondo a continuidade da demanda formativa para o contexto que se apresentou de forma abrupta e inesperada. Compreende-se que o estudo alcançou o objetivo proposto, o de realizar um estudo comparado entre duas universidades – UNESP e UESPI – no que tange às propostas de formação durante o período da pandemia.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo, SP: Editora Nacional de Editora da USP, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 Jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília-DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 Jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 Jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 03 Jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 Jul. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais, **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171. 2016.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Proposições**. Campinas, v.2, n.3, dez, 1991, p.5-20. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2021.

GUSSO, H. L. et al. O Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Debates e polêmicas. Educ. Soc.** Campinas, v. 41, e238957, p. 01-27. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2021.

MARCONDES, M. A. S. Educação Comparada: Perspectivas teóricas e investigações. **Revista Científica EccoS**, 2005, São Paulo, v. 7, nº 1, p.139-163, jun. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570107.pdf>. Acesso em: 16 Jun. 2021.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. Dossier temático entre Paris e PISA: 200 anos de educação comparada, **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, 2017, cidade, nº 51, p. 13-31. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 24 Jun. 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 29 Jul. 2021.

PIAUI (Estado). **Decreto no. 18.884, 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-18.884-de-16-03-2020.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2021.

SANTOS, C. W. dos; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On line**, 2019, Campinas, v. 19, p. 1-19, jun. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 22 Jun. 2021.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Revista Paideia on-line**, 2004, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-114, ago. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYMCXckZ7b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

PIAUI (Estado). **Decreto no.19.529, 14 de março de 2021**. Disponível em: https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/DIARIO14_bb989beb4f-1-p%C3%A1ginas-1-3.pdf. Acesso em: 15 Jul. 2021.

TANURI, L. M. Formação de professores: História, política e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 2008, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 73-92, nov. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/5>. Acesso em: 03 Jul. 2021

UESPI. **Mais de 500 professores da Uespi estão participando do curso de Plataformas e Ferramentas Digitais Para Uso Acadêmico.** Disponível em: <https://www.uespi.br/site/?p=132790>. Acesso em: 17 Jul. 2021.

UNESP. **Comitê Unesp Covid-19.** Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/covid19>. Acesso em: 01 Ago. 2021.

UNESP. **Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas.** Nossas ações. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/iep3/institucional/nossas-acoes/>. Acesso em: 01 Ago. 2021.

ZAJAC, D. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses.** Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC - EPUFABC. Disponível em: <https://epufabc.proec.ufabc.edu.br/ensino-remoto-na-educacao-basica/>. Acesso em: 20 Ago. 2021.