Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

ISSN: 3086-6553 v. 2, 2026

DOI: https://doi.org/10.68103/cv76z673

A formação de professores e as tecnologias digitais: uma análise dos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas

Maria Clara Miranda[1]
https://orcid.org/0009-0001-3859-7821

Thais Cristina Rodrigues Tezani[2]
https://orcid.org/0000-0002-0601-1865

Resumo

Este estudo investiga os desafios e as perspectivas da formação inicial, em cursos de Pedagogia de universidades públicas paulistas, frente às Tecnologias Digitais (TD). O objetivo foi analisar como os currículos preparam profissionais para as demandas da era digital. A metodologia consistiu na análise documental de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e matrizes curriculares, focando na inserção de disciplinas sobre TD. Os resultados revelam disparidades acentuadas entre as instituições quanto à carga horária e ao enfoque pedagógico. Evidencia-se que, embora as tecnologias constem nos currículos, a aplicação prática e o tempo dedicado são majoritariamente limitados, exceto em uma instituição com maior integração tecnológica. Conclui-se que há uma necessidade premente de políticas acadêmicas que promovam a qualificação docente e o uso crítico das tecnologias na educação, visando superar lacunas formativas identificadas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Pedagogia. Tecnologias Digitais. Currículo. Universidades Públicas.

Teacher training and digital technologies: an analysis of pedagogy courses at public universities in São Paulo

Abstract

This study examines the challenges and prospects of initial teacher education in pedagogy programs at public universities in São Paulo in relation to digital technologies (DT). The objective was to analyze how curricula prepare professionals for the demands of the digital age. The methodology consisted of a

[1] Graduada. Universidade Estadual Paulista/Bauru. E-mail: mariamdahpg@gmail.com
[2] Doutora. Universidade Estadual Paulista/Bauru. E-mail: thais.tezani@unesp.br

documentary analysis of Course Pedagogical Projects (CPP) and curriculum matrices, focusing on the inclusion of courses on DT. The results reveal marked disparities among institutions regarding course load and pedagogical approach. It is evident that, although technologies are included in the curricula, practical application and the time dedicated to them are mostly limited, except at one institution with greater technological integration. It is concluded that there is a pressing need for academic policies that promote teacher training and the critical use of technologies in education, aiming to overcome the identified training gaps.
Keywords: Initial Teacher Education. Pedagogy. Digital Technologies. Curriculum. Public Universities.

Formación docente y tecnologías digitales: un análisis de los cursos de pedagogía en las universidades públicas de São Paulo

Resumen
Este estudio analiza los retos y las perspectivas de la formación inicial en los estudios de Pedagogía de las universidades públicas de São Paulo ante las tecnologías digitales (TD). El objetivo fue analizar cómo los planes de estudios preparan a los profesionales para las exigencias de la era digital. La metodología consistió en el análisis documental de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) y las matrices curriculares, centrándose en la inclusión de asignaturas sobre TD. Los resultados revelan marcadas disparidades entre las instituciones en cuanto a la carga lectiva y el enfoque pedagógico. Se pone de manifiesto que, aunque las tecnologías figuran en los planes de estudios, la aplicación práctica y el tiempo dedicado son, en su mayoría, limitados, salvo en una institución con mayor integración tecnológica. Se concluye que existe una necesidad apremiante de políticas académicas que promuevan la cualificación docente y el uso crítico de las tecnologías en la educación, con el fin de superar las lagunas formativas identificadas.
Palabras clave: Formación inicial. Pedagogía. Tecnologías digitales. Plan de estudios. Universidades públicas.

1 Introdução

A cultura digital, ao permear as diversas dimensões do cotidiano contemporâneo, redefine os modos de comunicação, interação e construção do pensamento. Esse acelerado desenvolvimento tecnológico impulsiona transformações profundas nas esferas sociocultural, econômica e, primordialmente, educacional. Nesse panorama, as Tecnologias Digitais (TD) deixam de ser meras ferramentas acessórias para se tornarem elementos constituintes da tessitura social e histórica atual.

Ao compreender que as TD atravessam todas as instâncias de sociabilidade, depreende-se que elas reconfiguram também os processos de ensino e aprendizagem. Sob essa ótica, Moreira e Schlemmer (2020) argumentam que a onipresença digital em ambientes de aprendizagem formais e informais exige uma reestruturação dos ecossistemas educacionais. Para os autores, a desconsideração desses recursos implica negligenciar o potencial de inovação e modernização indispensáveis à educação contemporânea.

Consequentemente, a escola é desafiada a transcender o acesso à informação, repensando currículos e práticas pedagógicas para abarcar novas formas de construção e compartilhamento de saberes. Nesse cenário de transição, a atuação docente adquire novas complexidades, exigindo competências que superam o domínio técnico e demandam um uso crítico e criativo das tecnologias. Torna-se central, portanto, a formação inicial, momento em que o futuro professor desenvolve a base conceitual necessária para integrar as TD de forma significativa à sua práxis.

Diante da relevância da formação docente para as demandas do século XXI, surge o problema que orienta esta pesquisa: como as universidades públicas do estado de São Paulo têm incorporado as TDIC na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia?

O presente estudo justifica-se pela necessidade premente de avaliar se a formação dos pedagogos acompanha as transformações tecnológicas que mediarão suas futuras salas de aula. Ao investigar as propostas curriculares das instituições públicas paulistas, busca-se contribuir para o fortalecimento de políticas de formação que alinhem a prática pedagógica às exigências da sociedade digital.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia das universidades públicas estaduais de São Paulo incorporam as demandas relacionadas às tecnologias digitais. Para o alcance desse propósito, definem-se os seguintes objetivos específicos: identificar a presença de disciplinas voltadas à tecnologia nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia; mapear as competências trabalhadas nessas disciplinas e sua articulação com os desafios práticos do cotidiano escolar.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, pautada na análise documental de PPCs, matrizes curriculares e ementas de disciplinas obrigatórias. Complementarmente, o estudo fundamenta-se na revisão da legislação vigente e na literatura contemporânea sobre formação docente, utilizando a análise de conteúdo para a categorização e interpretação dos dados.

2 Os atuais cenários para a formação de professores

Os cenários contemporâneos voltados à formação de professores transmutam-se à medida que a sociedade se reconfigura. É imperativo que a preparação docente acompanhe as mudanças estruturais do tecido social,

garantindo que os profissionais estejam engajados e aptos a responder aos desafios da atualidade. Com o avanço das tecnologias digitais, emergiram transformações profundas nas dimensões econômica, humana e cultural. Nesse sentido, Riedner e Pischetola (2016) argumentam que a revolução tecnológica do final do século XX não apenas disponibilizou novas formas de produzir e difundir informações, mas alterou a própria essência das relações sociais. Para os autores, essas mudanças manifestam-se precocemente no contexto escolar, uma vez que as crianças, desde a infância, interagem com o mundo mediadas por diversas linguagens midiáticas.

Essa conjuntura evidencia que o ambiente educacional não é uma ilha isolada das rupturas tecnológicas. Pelo contrário, tais transformações exigem novas posturas pedagógicas diante das formas emergentes de produção do conhecimento. Torna-se fundamental, portanto, refletir sobre como as tecnologias digitais são incorporadas à prática escolar e, prioritariamente, como essa relação é construída durante a formação inicial.

Nesse contexto, compreender a tecnologia como um elemento cultural — e não meramente instrumental — é o primeiro passo para repensar o currículo. Reforçando essa perspectiva, Perin, Freitas e Coelho (2023), em interlocução com o pensamento de Castells (1999), observam que a sociedade da informação se caracteriza pela capacidade de criar interfaces entre campos tecnológicos distintos através de uma linguagem digital comum. Sob esse prisma, a transição para uma "sociedade digital" consolida-se quando o ensino mediado por tecnologias deixa de ser uma opção para tornar-se uma necessidade estrutural.

Dessa forma, a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, atenta à complexidade das TD nos ambientes educativos. Esse entendimento está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que preconizam a capacidade do egresso em articular teoria e prática, compreendendo o impacto das tecnologias na aprendizagem de modo ético e colaborativo. Tal orientação normativa reforça que as tecnologias digitais não podem ser tratadas como apêndices curriculares, mas como parte constitutiva do fazer pedagógico.

Em última análise, a escola e os cursos de licenciatura configuram-se como espaços estratégicos para a reconstrução de saberes e o desenvolvimento de competências digitais. O desafio imposto às universidades é o de alinhar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) às exigências da contemporaneidade, integrando as tecnologias como um eixo formativo transversal. Para aprofundar essa discussão, esta pesquisa empreende uma análise que articula o cenário legislativo e as produções científicas recentes, buscando identificar lacunas e boas práticas que permitam avaliar o preparo das instituições na formação de docentes críticos e competentes.

2.1 Contextualização legal

No advento da Era Digital, consolidou-se a premissa de que as tecnologias digitais podem desencadear impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa concepção, fomentaram-se políticas públicas voltadas à inclusão, modernização e integração de aparatos tecnológicos, impulsionando um movimento acelerado de inserção das escolas no universo digital. Todavia, apesar da celeridade desse processo, a compreensão das práticas mediadas pela tecnologia permanece um fenômeno complexo. Como bem asseveram Schuhmacher, Alves e Schuhmacher (2018), o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é multifacetado, pois abrange desde a subjetividade docente — motivações e crenças — até as percepções sobre a própria natureza da aprendizagem.

Embora pesquisas recentes demonstrem que o uso de tais ferramentas em sala de aula facilita a construção do conhecimento, observa-se que sua implementação prática ainda enfrenta obstáculos severos, gerando frustrações e, por vezes, a rejeição por parte dos docentes. Nesse cenário, torna-se imperativo refletir sobre as estratégias de implementação tecnológica no cotidiano escolar, analisando, primordialmente, como essa temática é abordada na formação inicial. Conforme apontam Schuhmacher e Oliveira (2023), torna-se essencial considerar que os obstáculos epistemológicos, os quais levam o professor a situações de angústia e até rejeição no uso das TD, não são inerentes a sua prática em si, mas construções que ocorreram durante os processos de ensino e aprendizagem ao longo de sua formação.

Nesse sentido, o docente cuja formação foi aprimorada para atender às demandas tecnológicas de maneira crítica, tende a encontrar menos desafios em sua práxis pedagógica. Em contrapartida, aqueles cuja formação inicial foi lacunar, enfrentarão barreiras significativas para a efetiva inclusão digital. Por conseguinte, é essencial que os cursos de licenciatura e as políticas públicas atuais reavaliem o papel do educador, bem como a estruturação da sua formação inicial e continuada. Nesse processo de redefinição, é fundamental que o desenvolvimento profissional não se limite à mera reprodução de técnicas ou conteúdos. Quando utilizadas de modo intencional e crítico, as tecnologias potencializam o ensino, exigindo, portanto, um olhar atento à base formativa do professor.

Corroborando essa perspectiva, Libâneo (2012) defende que a formação docente deve ser permanente, articulada à prática e orientada por um viés crítico-emancipador. A inserção tecnológica não pode ocorrer de forma acrítica ou desvinculada da intencionalidade educativa; ao contrário, exige que o docente desenvolva competências específicas para selecionar, adaptar e integrar recursos que favoreçam práticas dialógicas e participativas.

Diante desse panorama, é necessário investigar como as políticas públicas de formação têm se organizado para suprir tais demandas contemporâneas. Documentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforçam a relevância de preparar os profissionais para os desafios da atualidade, indicando

que a formação deve transcender o domínio técnico e configurar-se como um processo ético, político e social.

Nesse contexto legislativo, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que, em sua Competência Geral 5, preconiza a necessidade de os estudantes compreenderem, utilizarem e criarem tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. O objetivo é que o aluno exerça protagonismo e autoria, o que, consequentemente, impõe novas exigências ao corpo docente.

Em suma, os desafios presentes — que incluem desde a resistência à mudança e a precariedade estrutural das escolas até a carência de capacitação — aceleraram a busca por novos marcos regulatórios que assegurem uma educação de qualidade. Além do PNE e da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) reiteram que o professor deve ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para ampliar as possibilidades de aprendizagem (Brasil, 2002). No intuito de aprofundar essa análise, as normativas elaboradas ao longo dos anos foram organizadas neste trabalho em dois eixos fundamentais: "Leis Gerais da Formação Docente" e "Leis voltadas ao uso das tecnologias no contexto educacional".

A análise fundamenta-se, primordialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que estabelece a obrigatoriedade da formação de docentes para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Tal exigência abrange desde a atuação na educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, como mencionado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) reiteram a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a necessidade de atualização constante das matrizes curriculares das licenciaturas.

No que tange ao fortalecimento desses requisitos, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, representou um marco ao determinar a formação em nível superior para todos os profissionais da educação básica. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, consolidou a licenciatura plena como patamar formativo mínimo, extinguindo a possibilidade de formação em nível médio (modalidade Normal) para o ingresso de novos docentes na carreira.

Somado a esse arcabouço normativo, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) instituiu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no decênio 2014-2024. Esse documento configura-se como um instrumento basilar para a valorização do magistério, ao propor estratégias específicas para a formação inicial e continuada, visando à capacitação técnica e científica dos profissionais da educação frente às complexidades contemporâneas.

No que concerne às tecnologias na formação docente e no âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996) já sinalizava, em seus artigos 32, 36 e 62, a relevância desses recursos para a formação discente e para a capacitação do magistério. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) reiterou o papel das TD, elencando estratégias cruciais para a modernização do ensino. Destaca-se a Estratégia 15.6, que preconiza a reformulação curricular das

licenciaturas visando à inclusão do uso pedagógico de recursos digitais, além de incentivar a formação continuada como meio de atualização frente às inovações tecnológicas.

Nesse horizonte, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências digitais e o fomento ao uso responsável e ético das tecnologias no ambiente escolar. Mais recentemente, o cenário normativo fora substancialmente ampliado pelo Marco Legal da Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), que visa democratizar o acesso a recursos digitais e sistematizar a capacitação docente em metodologias integrativas. Tais diretrizes foram regulamentadas pelo Decreto nº 11.483/2023, que prioriza a criação de conteúdos digitais e a integração tecnológica aos currículos de forma estruturante.

Todavia, a existência de um arcabouço legal robusto não garante, por si só, a efetividade das práticas pedagógicas. Diante do hiato entre a norma e a realidade escolar, é imperativo que as Instituições de Ensino Superior (IES) reavaliem seus projetos pedagógicos, incorporando o uso das tecnologias de maneira transversal ou por meio de componentes curriculares específicos. O objetivo deve ser uma formação qualificada que transcenda o domínio puramente técnico, capacitando os futuros docentes para uma integração crítica e reflexiva das TD. Ademais, as universidades devem fomentar programas de formação continuada que ofereçam suporte pedagógico real aos professores em exercício, alinhando as políticas públicas às práticas institucionais.

Ressalte-se que, sem uma mudança estrutural nos currículos de formação, corre-se o risco de perpetuar um sistema que demanda o uso tecnológico, mas negligência o preparo para sua aplicação articulada. Como adverte Libâneo (2012) sobre a necessidade da formação por meio da "pedagogia crítica engajada", a qual possibilite ao professor em formação a compreensão teórica dos problemas, os instrumentos para ação prática e assim gere alterações significativas para os problemas do sistema de ensino brasileiro.

Em suma, para além das diretrizes e normativas, urge um compromisso efetivo das instituições formadoras para que a qualificação docente acompanhe, com rigor e criticidade, as complexas demandas da educação contemporânea.

Como as universidades estaduais públicas de São Paulo têm estruturado seus currículos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia para enfrentar os desafios da Era Digital? Tais cursos têm preparado os futuros pedagogos para integrar, de forma crítica e emancipatória, as tecnologias no contexto escolar?

3 Procedimentos metodológicos

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que se volta à compreensão de fenômenos complexos, priorizando o significado que os sujeitos atribuem as suas práticas (Gonçalves, 2005). No escopo deste estudo, busca-se compreender como os cursos de formação docente têm preparado os futuros pedagogos para a mediação tecnológica. Para fundamentar essa

perspectiva, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376) afirmam que "[...] o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto".

Dessa forma, a análise não se restringe a dados puramente quantitativos — como a mera contagem de disciplinas ou carga horária —, mas volta-se ao impacto da presença (ou ausência) dessas discussões na formação crítica do docente e na sua aptidão para enfrentar os desafios da Era Digital.

Quanto às fontes de informação, a pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental. Gil (1995) aponta que ambas as modalidades guardam estreita proximidade, diferenciando-se, contudo, pela natureza de suas fontes:

> Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 1995, p. 74).

A vertente documental desta pesquisa concentrou-se no levantamento de dados junto aos acervos digitais das universidades públicas do estado de São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). O objetivo foi mapear as estratégias formativas dessas instituições diante da cultura digital.

4 Resultados e discussões

O corpus da pesquisa abrangeu 10 cursos de Licenciatura em Pedagogia, assim distribuídos: a UNESP, cujos seis campi ofertantes possuem currículos próprios; a UNICAMP, com curso em um único campus; a USP, que oferta a graduação em dois campi; e a UNIVESP que, por sua natureza de universidade virtual, apresenta uma estrutura curricular unificada para todos os seus polos.

O procedimento analítico foi subdividido em duas etapas: primeiramente, procedeu-se ao exame dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das referidas instituições; em um segundo momento, analisaram-se as matrizes curriculares, com foco na identificação de disciplinas obrigatórias dedicadas especificamente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza o panorama geral das instituições analisadas.

Quadro 1 – Comparação inicial entra as Universidades

Universidade	Campus	Período do curso	Carga horária/ curso	Disciplinas obrigatórias que abordam tecnologia	CH/ disciplinas
UNESP	Araraquara	Noturno/Vespertino	3420h	Não possui disciplinas obrigatórias	-
UNESP	Bauru	Noturno	3060h	TDIC na prática pedagógica	60 horas
UNESP	Marilia	Noturno/ Matutino	3360h	TDIC na Educação	60 horas
UNESP	Presidente Prudente	Noturno/Vespertino	3375h	TCI na prática pedagógica	45 horas
UNESP	Rio Claro	Noturno	3390h	TDIC na Educação	60 horas
UNESP	S.J do Rio Preto	Noturno	3315h	Mídias e Educação	30 horas
				Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	30 horas
UNICAMP	Campinas	Integral/Noturno	3825h	Educação e tecnologias	60 horas
USP	São Paulo	Noturno/Vespertino	3240h	Introdução ao Letramento Midiático e Informacional	Optativa
USP	Ribeirão Preto	Noturno	3270h	Novas TCI	Optativa
UNIVESP	Online	Online	3640h	Pensamento Computacional	80 horas
				Educação mediada por tecnologias	80 horas

Fonte: elaboração própria (2025).

Após a conclusão da comparação inicial, procedeu-se ao exame minucioso das ementas de cada disciplina obrigatória identificada. Por fim, as estruturas curriculares dos cursos foram confrontadas com base nos seguintes critérios analíticos:

- Presença de Componentes Específicos: identificação da existência (ou ausência) de disciplinas obrigatórias que abordam, de forma focalizada, as tecnologias digitais.
- Interdisciplinaridade e Transversalidade: verificação de como (ou se) as tecnologias são integradas de modo interdisciplinar nas matrizes curriculares, para além de componentes isolados.
- Suficiência da Carga Horária: análise da densidade horária destinada ao tema frente às demandas e aos desafios impostos pela Era Digital no contexto escolar, avaliando se o tempo dedicado permite o desenvolvimento das competências digitais requeridas para a prática docente.

Quando investigamos o cenário atual da formação inicial de professores, torna-se essencial compreender como as universidades estão incorporando as

tecnologias digitais em seus currículos e em suas práticas normativas. Embora as políticas e diretrizes incentivem o uso das tecnologias digitais, ainda é necessário investigar como esses direcionamentos se materializam nos cursos de formação docente.

A exposição dos resultados inicia-se pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), cujos campi serão abordados em ordem alfabética. No campus de Araraquara, a Licenciatura em Pedagogia é ofertada nos turnos vespertino e noturno. Dentre as diretrizes formativas delineadas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), destacam-se os seguintes objetivos voltados à formação docente:

> A organização curricular em vigor pretende realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido aqui, como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil [...] entende -se que esta formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades (UNESP/Araraquara, 2022, p. 3).

No PPC constata-se um compromisso institucional com a qualidade educativa e com o atendimento às demandas da contemporaneidade. Contudo, ao analisar a matriz curricular vigente — que integraliza uma carga horária total de 3.420 horas — constata-se também uma lacuna significativa: o curso ainda não oferece disciplinas obrigatórias especificamente voltadas ao estudo e à aplicação das TD. Esse dado é relevante, pois evidencia um distanciamento entre as intenções formativas declaradas e a estrutura pedagógica operacionalizada.

No que concerne ao campus de Bauru, os objetivos do curso estão estruturados em dimensões gerais e específicas, a saber:

> Formar professoras e professores para o magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e desenvolver atividades de gestão educacional, compreendendo o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o no âmbito do conhecimento científico, filosófico e artístico com vistas a práxis (UNESP/Bauru, 2021, p.20).

No que tange aos objetivos específicos, depreende-se que o curso privilegia uma formação crítica, visando constituir profissionais comprometidos com a função social da escola e aptos a manejar os desafios inerentes à docência no cotidiano escolar. A proposta pedagógica busca promover uma educação que transcenda o senso comum, fundamentando-se no rigor científico e na reflexão crítica como vetores de desenvolvimento humano e transformação social. Ademais, o documento assevera que o currículo está em estrita consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pois tal preocupação com a formação crítica substancia-se na organização curricular da unidade, que prevê componentes que articulam teoria e prática, integrando o uso das tecnologias digitais ao fazer

pedagógico. O curso, ofertado exclusivamente no período noturno, integraliza uma carga horária total de 3.200 horas. Desse montante, 60 horas são destinadas à disciplina obrigatória "Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica" (UNESP/Bauru, 2021), cuja ementa apresenta a seguinte redação:

> A disciplina tem por objetivo trabalhar os conteúdos das demais disciplinas por meio do eixo articulador do curso, ou seja, a prática pedagógica na escola de educação básica contemporânea; realizando estudos interdisciplinares e proporcionando a reflexão sobre a atuação do Pedagogo diante do uso das TDIC no processo de ensino aprendizagem. Para isso, se faz necessário estudar o conceito de tecnologia e sua relação com a prática pedagógica na escola de educação básica; o uso das TDIC em situações didáticas; conhecimento e avaliações de portais educacionais, softwares e demais conteúdos disponíveis na web 2.0.

Evidencia-se, mediante os dados analisados, uma preocupação institucional com a oferta de uma formação que capacite os docentes frente às demandas da educação básica brasileira no contexto contemporâneo. Nesse panorama, torna-se incontestável a necessidade de preparar os profissionais para mediar as tecnologias onipresentes na cultura digital.

No campus da UNESP de Marília, a Licenciatura em Pedagogia é ofertada nos turnos matutino e noturno, ambos compartilhando o mesmo PPC e uma carga horária total de 3.360 horas (UNESP/ Marília, 2025). Os objetivos do curso estão estritamente alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), fundamentados na Resolução CNE/CP nº 1/2006. A partir das diretrizes de seu PPC, o curso busca consolidar uma formação articulada entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Tal proposta fundamenta-se em uma perspectiva inclusiva e no estrito cumprimento das normas estabelecidas pelas DCN.

É relevante notar que o Objetivo VII do referido documento ressalva explicitamente que o docente deve ser apto a mediar o uso das tecnologias. Para atender a essa exigência, a matriz curricular prevê a disciplina obrigatória de 60 horas intitulada “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação”, alocada no segundo semestre do primeiro ano. Contudo, verificou-se um óbice metodológico relevante: a ementa da disciplina não se encontra disponível publicamente e, apesar das reiteradas tentativas de contato com o departamento responsável, o documento não foi disponibilizado para análise. Tal ausência de transparência limita a compreensão sobre a profundidade e a abordagem pedagógica conferida ao tema nesta unidade.

Em continuidade ao mapeamento, analisou-se o curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente. A graduação, ofertada nos períodos vespertino e

noturno, integraliza uma carga horária de 3.375 horas. Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (2022), o objetivo geral da formação é:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/Unesp comprometido com a qualidade social da educação e com a formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, também na gestão escolar da Educação Básica, pretende formar o Professor polivalente, com domínio do processo de ensino-aprendizagem para Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em atividades de Gestão Escolar (UNESP/Presidente Prudente, 2022, p. 4).

Assim como as unidades anteriores, o campus de Presidente Prudente apresenta objetivos alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais, fundamentando-se, contudo, na Resolução nº 2/2015. O Objetivo V deste documento ressalta que os cursos de formação inicial devem propiciar ao docente a capacidade de "[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem" (Brasil, 2015, art. 8º).

Nesse sentido, a matriz curricular da unidade oferta a disciplina de 45 horas, intitulada "Tecnologias Digitais da Informação (TDI) na Prática Pedagógica". Nota-se que, apesar de o objetivo institucional ser ambicioso, a carga horária destinada é a menor registrada entre as unidades da UNESP que possuem componentes específicos, até então analisadas. A ementa da referida disciplina estabelece:

> Conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e educação. Estudo analítico sobre a articulação do uso pedagógico das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar e no trabalho docente, notadamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Recursos pedagógicos de/com TDIC para o ensino de conteúdos escolares na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (UNESP/ Presidente Prudente, 2022).

Depreende-se, portanto, que existe uma preocupação institucional com os avanços tecnológicos que permeiam o ambiente escolar e impactam a práxis docente, buscando-se integrar tais saberes à base formativa dos licenciandos.

No que concerne ao campus da UNESP de Rio Claro, o PPC vigente, elaborado em 2023, estabelece que: "O curso de Pedagogia visa à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, bem como nas funções administrativas e pedagógicas, tais como: direção, supervisão, coordenação e orientação educacional" (UNESP/Rio Claro, 2023, p. 3).

Os objetivos específicos, igualmente alinhados às DCN, delineiam o perfil do egresso. Observa-se, fundamentando-se na leitura do PPC, um compromisso

institucional com uma formação docente de caráter qualitativo e inovador, orientada ao atendimento das novas demandas do campo profissional educacional. Nesse contexto, o curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, ofertado exclusivamente no período noturno, integraliza uma carga horária total de 3.390 horas.

Desse montante, 60 horas são destinadas a um componente curricular especificamente voltado às tecnologias onipresentes no cotidiano escolar. A disciplina, intitulada "Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação", apresenta, conforme a ementa disponibilizada pela instituição, a seguinte fundamentação:

> A disciplina se concentra no estudo e caracterização das recentes Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TIC), procurando analisar suas possibilidades e potencialidades para a atuação de professores na Educação Básica. Serão estudadas diferentes ferramentas digitais, compreendendo equipamentos e aplicativos, visando o desenvolvimento de uma proposta de ensino, com a utilização das TIC analisadas (UNESP/ Rio Claro, 2023).

O último campus da UNESP analisado foi o de São José do Rio Preto, cuja graduação integraliza uma carga horária de 3.315 horas e é ofertada no período noturno. Ao examinar o PPC vigente, também elaborado em 2023, observa-se que os objetivos gerais convergem com os das demais unidades e mantêm o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais. Todavia, o documento destaca-se por uma nítida preocupação em articular a teoria à prática por intermédio da curricularização da extensão, conforme preconizado pelas normativas federais recentes. Sobre esse aspecto, o documento assevera:

> Pela sua própria natureza, o curso de Pedagogia sempre realizou atividades extensionistas, embora não estivessem explicitamente destacadas no seu Projeto Político- pedagógico. Dessa forma, esta proposta de alteração visa apresentar a inserção dos estudantes em atividades junto à comunidade externa (UNESP/São José do Rio Preto, 2023, p.3).

No que tange à articulação entre o currículo de São José do Rio Preto e as demandas da cultura digital, observa-se a oferta de dois componentes curriculares de 30 horas cada, estruturados de forma sequencial: "Mídia e Educação", alocada no primeiro semestre do terceiro ano, e "Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação", ministrada no segundo semestre do quarto ano.

A primeira disciplina estabelece como objetivos fundamentais: "Compreender as relações entre os fundamentos da educação e a mídia na escola; compreender o conceito de mídia-educação; compreender os conceitos de ensino e aprendizagem subjacentes ao uso das mídias na sala de aula; analisar criticamente a mídia." (UNESP/ São José do Rio Preto, 2023, p. 74).

É relevante destacar que a disciplina de "Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação" possui a anterior como pré-requisito. Essa organização curricular pressupõe que o domínio crítico das linguagens midiáticas é condição *sine qua non* para a posterior aplicação técnica e pedagógica das TDIC. Dentre os conteúdos programáticos previstos para este segundo componente, destacam-se:

> Sociedade contemporânea e as relações com a inovação tecnológica; Psicologia da aprendizagem e tecnologia educativa; Informática na Educação: visão histórica da Informática na Educação; abordagens de uso do computador na Educação (instrucionista e construcionista); Tipos de software; Exploração e análise de alguns softwares educacionais; Cultura da mobilidade; Desenvolvimento da Web - Web 2.0 e Web 3.0; Ferramentas da Web 2.0 e suas aplicações na educação (Ementas das disciplinas - UNESP/São José do Rio Preto, 2023, p. 111).

Para além dos componentes específicos, observa-se que os conteúdos tecnológicos são abordados de maneira interdisciplinar em outras ementas examinadas. Essa perspectiva de transversalidade tecnológica manifesta-se em todos os Projetos Pedagógicos de Curso analisados, inclusive naquelas unidades que não preveem disciplinas obrigatórias dedicadas ao tema. Tal constatação sugere uma tentativa de integrar a cultura digital ao currículo de forma difusa, embora a eficácia dessa integração careça de componentes que assegurem o domínio técnico-pedagógico inicial.

Em continuidade ao mapeamento, analisou-se a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que oferta a Licenciatura em Pedagogia nos turnos integral e noturno, em seu campus sede. O curso destaca-se pela robusta carga horária de 3.825 horas em ambos os períodos — a maior registrada entre as instituições presenciais analisadas até o momento. De acordo com o seu PPC, o curso de Pedagogia da UNICAMP:

> O currículo de Pedagogia é constituído por um rol bastante diversificado de disciplinas que vão desde a área de humanas, como filosofia, psicologia, sociologia, história, antropologia, linguística, passando por aquelas que tratam do currículo escolar – português, matemática, geografia, história, ciências -, até aquelas que situam a atuação do pedagogo no contexto da legislação e das políticas educativas, contribuindo para a reflexão na sala de aula e acerca da sala de aula, bem como no contexto do planejamento e da gestão escolar (COMVEST/ UNICAMP, 2025).

Depreende-se, portanto, que o currículo da UNICAMP visa à formação de pedagogos aptos a exercerem uma práxis crítica em sala de aula, sintonizada com as demandas contemporâneas dos currículos escolares. No que concerne às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a instituição oferece o

componente curricular intitulado "Educação e Tecnologias", com carga horária de 60 horas. De acordo com a ementa vigente, disponibilizada no portal oficial da universidade, a disciplina possui a seguinte caracterização: "Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Os alunos vivenciarão situações práticas que os levarão a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias na educação". (UNICAMP, 2025).

A análise das demais disciplinas que compõem o currículo da UNICAMP permitiram inferir que a temática tecnológica é abordada de maneira transversal em diversos componentes, reforçando a perspectiva interdisciplinar do curso.

Dando continuidade ao mapeamento, procedeu-se ao exame da Universidade de São Paulo (USP). Nesta instituição, a Licenciatura em Pedagogia é ofertada em dois campi: São Paulo (Capital) e Ribeirão Preto. Na unidade da capital, o curso é disponibilizado nos períodos vespertino e noturno, integralizando uma carga horária de 3.240 horas. Conforme preconizado em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), os objetivos da formação docente são:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia visa a formação sólida, do ponto de vista teórico e prático, de profissionais de educação aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes períodos da vida, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e nas mais variadas ações de natureza pedagógica. Tal formação, marcada pela articulação entre teoria e prática, deve envolver atividades de pesquisa e cultura e extensão universitária. Esses profissionais poderão exercer a função docente na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no ensino de disciplinas pedagógicas. Poderão, também, atuar nas funções de gestão e de suporte pedagógico das instituições escolares em diversas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares (Universidade de São Paulo/ São Paulo, 2025, p. 14).

Para o alcance de tais objetivos, a USP apresenta uma estrutura curricular organizada de forma distinta das instituições observadas anteriormente. Além dos componentes obrigatórios que integram o núcleo de formação comum, o currículo possibilita que os discentes optem, posteriormente, por disciplinas eletivas que compõem três diferentes percursos formativos. Adicionalmente, o curso oferece um rol de disciplinas optativas, externas aos percursos, que permitem a integralização de créditos suplementares. Essa arquitetura curricular pode ser compreendida por meio da esquematização apresentada no próprio PPC:

> O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP (currículo 48015), na estrutura implantada a partir de 2017, tem duração mínima de 4 (quatro) anos (oito semestres) e máxima de 6 (seis) anos (doze semestres), compreendendo 34 (trinta e quatro) disciplinas obrigatórias, que atendem à formação comum, e 9 (nove) disciplinas eletivas. A carga horária do curso, em disciplinas, é de 2.220h. As 9 (nove) disciplinas eletivas possibilitam ao(à) aluno(a) direcionar sua formação segundo seus interesses. Dentre elas, 6 (seis) devem ser cursadas na FEUSP e 3 (três) podem ser cursadas também em outras Unidades da USP, ou mesmo em outras universidades, sob a forma de optativas livres, desde que tenham no mínimo 4 (quatro) créditos aula. A oferta de disciplinas optativas eletivas na FEUSP é organizada de modo a possibilitar a escolha, pelo(a) estudante, de três diferentes Percursos Formativos: Educação e Cultura, Política e Gestão da Educação, e Escolarização e Docência. Cada um desses percursos será descrito em maiores detalhes no item 4.3 deste documento (USP/ São Paulo, 2025, p. 21).

Constata-se que, apesar da expressiva carga horária e de uma organização curricular diferenciada, a unidade da USP em São Paulo não oferece disciplinas obrigatórias ou eletivas que abordem diretamente as tecnologias digitais. O conteúdo tecnológico é relegado à transversalidade interdisciplinar ou à oferta em disciplinas optativas livres, o que torna a formação nessa área uma escolha facultativa do discente, e não uma garantia do percurso formativo obrigatório. Cenário análogo é observado na USP de Ribeirão Preto. Com uma carga horária total de 3.270 horas, o curso estabelece como objetivo geral, em seu PPC de 2024, o seguinte propósito:

> Formar profissionais críticos que poderão atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como gestores nas funções de gestão e de suporte pedagógico nos sistemas educacionais e em processos educativos escolares, na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional e em contextos educativos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essa formação profissional dos pedagogos exige uma concepção teórica de formação de professores, bem como atuação em atividades de pesquisa, de cultura e extensão universitária (USP/Ribeirão Preto, 2024, p. 24).

Dentre os objetivos específicos da unidade, destaca-se a diretriz de: "[...] fomentar a produção científica, em especial aquela compromissada com o diagnóstico dos problemas locais e regionais enfrentados pelo sistema educacional e com as respectivas propostas de intervenção, sem abrir mão, contudo, da pesquisa básica no campo educacional" (USP/ Ribeirão Preto, 2024).

Considerando o atual contexto sócio-histórico, no qual a cultura digital é inerente ao cotidiano escolar e à realidade discente, tal compromisso com o

"diagnóstico de problemas" deveria, teoricamente, abarcar a mediação tecnológica. Todavia, observa-se que o curso não contempla disciplinas obrigatórias voltadas especificamente às tecnologias, restringindo o tema a componentes optativos ou à abordagem interdisciplinar no currículo geral.

Por fim, a última instituição analisada foi a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Fundada em 2012 e vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, a instituição opera exclusivamente na modalidade a distância (EAD), utilizando seus mais de 400 polos presenciais apenas para avaliações e suporte. Conforme dados institucionais: em dezembro de 2024, a Universidade conta com 438 polos, espalhados por 380 municípios do Estado. Atualmente são ofertados nove cursos, com três eixos básicos de ingresso: Letras, Matemática e Pedagogia (Eixo de Licenciatura) (UNIVESP, 2024).

O curso de Pedagogia da UNIVESP integraliza 3.640 horas, configurando-se como a segunda maior carga horária entre as instituições estudadas, superada apenas pela UNICAMP. O objetivo geral do curso, conforme apresentado em seu PPC, estabelece:

> O curso de Pedagogia pretende formar um profissional capaz de atuar em um mundo em profundas e aceleradas mudanças econômicas, sociais e culturais e, para isto, oferece uma sólida formação técnico-prática e metodológica, fundamentada nos conhecimentos técnicos da Pedagogia e suas áreas correlatas, privilegiando o conhecimento pedagógico e a vivência de experiências relativas ao ensino, imprescindíveis à formação do educador (UNIVESP, 2024, p. 34).

Dentre os objetivos específicos, destaca-se o compromisso do curso de Pedagogia em: "Proporcionar a capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas, bem como os conhecimentos de questões contemporâneas e de sua realidade" (UNIVESP, 2024, p. 35).

Nesse sentido, ao analisar como tal compromisso, com uma formação inovadora e tecnológica materializa-se na matriz curricular, observa-se que a UNIVESP oferece duas disciplinas obrigatórias de 80 horas cada — a maior carga horária individual dedicada ao tema entre todas as instituições analisadas.

A primeira disciplina, intitulada "Pensamento Computacional", é ofertada logo no primeiro semestre como um componente comum a todos os cursos da universidade. Seu objetivo principal consiste em:

> Utilizar sistemas computacionais (computadores e celulares) para acesso à internet, programas e compartilhamento de informações; pensar e resolver problemas utilizando quatro características principais: Decomposição (dividir a questão em problemas menores), Padrões (identificar o padrão ou padrões que geram o problema), Abstração (entender como soluções podem ser

> reutilizadas em múltiplos cenários) e Algoritmo (definir ordem ou sequência de passos para solução de problema) (UNIVESP, 2024, p. 39).

Embora a disciplina de Pensamento Computacional não seja exclusiva do curso de Pedagogia, ela desempenha um papel fundamental ao contextualizar a utilização de softwares e a resolução de problemas lógicos e tecnológicos, provendo uma base técnica sólida aos licenciandos.

Complementando essa formação, a segunda disciplina específica, intitulada "Educação Mediada por Novas Tecnologias", é ministrada no quinto semestre. Este componente curricular foca na transposição desses saberes para o ambiente educativo, apresentando em sua ementa os seguintes objetivos:

> A disciplina objetiva discutir como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, tanto presencialmente quanto a distância, evidenciando o papel do docente; refletir e aplicar os conhecimentos trabalhados na disciplina, em situações reais do contexto educacional (UNIVESP, 2024, p. 59).

Analisa-se que a UNIVESP mantém um olhar atento à formação docente no que tange ao uso das tecnologias digitais, coerentemente com sua natureza de instituição que utiliza o ecossistema digital para a mediação do conhecimento em diversas áreas.

É imperativo ressaltar que, em todos os Projetos Pedagógicos de Curso e ementas analisadas nas diferentes universidades, a temática tecnológica faz-se presente, seja de forma direta ou indireta. Contudo, emergem lacunas significativas quando se questiona a profundidade dessas abordagens: os futuros docentes estão, de fato, preparados para os desafios tecnológicos complexos do cotidiano escolar?

Nesse panorama, torna-se fundamental que a integração das tecnologias no contexto educacional supere visões reducionistas que as consideram meras ferramentas. Elas devem ser compreendidas como objetos culturais indissociáveis da realidade dos nativos digitais. Para que atuem como mediadoras efetivas do processo de aprendizagem, reitera-se a urgência de repensar as estruturas da formação docente, em consonância com as reflexões de Riedner e Pischetola (2016, p. 38):

> Nesse sentido, parece necessário repensar a organização do ensino universitário, em que a tecnologia é encarada principalmente como um recurso, um suporte a mais na prática do professor, sem se considerar seu valor intrínseco de artefato cultural, na mediação entre jovens e aprendizagem. É preciso considerar que os alunos têm acesso a uma enormidade de informações e conhecimentos sobre aquilo que estudam na universidade (que foram adquiridas

> em contextos informais) e que podem ser utilizados a favor da aprendizagem formal.

Assim, foi possível entender que existem lacunas na formação docente que foram identificadas a partir das análises feitas entre os cursos, as quais veremos agora.

4.1 Comparação entre as universidades e observação de lacunas e boas práticas

No cenário contemporâneo, a imersão nas tecnologias digitais ocorre de forma ubíqua e pervasiva em diferentes esferas sociais. Nota-se que as novas gerações, em particular, manifestam uma afinidade intrínseca com o universo digital, o que impõe novos desafios ao ambiente escolar. Nesse sentido, Azevedo e Elia (2011) ponderam que os discentes, na condição de nativos digitais, utilizam tais ferramentas de modo crescente, enquanto a instituição escolar apresenta dificuldades em acompanhar essa evolução — seja pela carência de infraestrutura tecnológica, seja pela lacuna na formação técnica docente. Tal cenário ratifica a urgência de uma atualização curricular e de políticas de formação que integrem, efetivamente, as tecnologias digitais ao fazer pedagógico.

Diante desse panorama, este estudo buscou analisar e comparar a abordagem das questões digitais em universidades públicas paulistas. Inicialmente, elaborou-se o Quadro 2 para traçar um perfil geral das instituições, com foco na carga horária total dos cursos e das disciplinas correlatas. Em seguida, procedeu-se a uma análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para verificar se os objetivos propostos contemplavam as tecnologias e como estas se articulavam nas matrizes curriculares.

A análise comparativa revelou disparidades significativas entre as instituições. Embora a totalidade dos PPC reconheça as tecnologias digitais como componentes fundamentais do processo educativo, a operacionalização desse tema varia consideravelmente — desde a obrigatoriedade de disciplinas específicas até diferentes níveis de profundidade teórica nas ementas. Para conferir maior sistematicidade à análise, as universidades foram comparadas sob quatro dimensões:

> a) Integração plena das tecnologias no currículo versus integração parcial ou transversal;
> b) Proporção entre a carga horária total do curso e a carga destinada a disciplinas de tecnologia;
> c) Alinhamento e contraste entre os objetivos dos cursos e
> d) Análise comparativa dos planos de ensino (bibliografia e ementas).

A partir dessa investigação, identificaram-se dois níveis distintos de integração das tecnologias digitais nos currículos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas estaduais de São Paulo:

1. Integração total (explícita e obrigatória): Cursos que apresentam disciplinas específicas com carga horária expressiva. Essas estruturas indicam uma preocupação institucional com o desenvolvimento de competências digitais, permitindo maior aprofundamento teórico-prático.
2. Integração parcial ou interdisciplinar: Cursos nos quais as tecnologias aparecem como conteúdos transversais ou por meio de disciplinas optativas. Tal configuração, embora flexível, pode comprometer o aprofundamento necessário sobre o tema e não garante a formação integral do aluno nessa área. No Quadro 2 é possível visualizar quais cursos e qual nível de integração.

Quadro 2 – Comparativo dos níveis de integração

Universidade	**Campus**	**Disciplinas obrigatórias que abordam tecnologia**
UNESP	Araraquara	-
UNESP	Bauru	TDIC na prática pedagógica
UNESP	Marília	TDIC na Educação
UNESP	Presidente Prudente	TCI na prática pedagógica
UNESP	Rio Claro	TDIC na Educação
UNESP	S.J. do Rio Preto	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação
		Mídias e Educação
UNICAMP	Campinas	Educação e Tecnologias
USP	São Paulo	-
USP	Ribeirão Preto	-
UNIVESP	Online	Pensamento Computacional
		Educação mediada por tecnologias

Fonte: elaboração própria (2025).

Os dados revelam que 30% dos cursos analisados ainda abordam a temática digital de forma transversal ou parcial. Esse índice é expressivo, dada a centralidade das tecnologias em todas as esferas da vida social contemporânea e evidencia que nem todas as matrizes curriculares asseguram o desenvolvimento pleno das competências digitais necessárias ao exercício docente. Embora 70% das instituições apresentem disciplinas obrigatórias — o que denota um avanço em relação a cenários anteriores — ainda persistem lacunas estruturais significativas.

A análise individualizada aponta assimetrias mesmo dentro de uma mesma instituição, como observado na UNESP. Enquanto os cursos dos campi de Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto ofertam disciplinas obrigatórias com cargas horárias variadas, o campus de Araraquara mantém uma integração apenas parcial, sem obrigatoriedade disciplinar. Essa disparidade interna sugere a ausência de uma política curricular unificada, o que resulta em formações distintas para pedagogos a depender da unidade de origem.

Em contraste, a UNICAMP, em seu curso de Pedagogia em Campinas, apresenta uma proposta que visa capacitar o docente para analisar, selecionar e aplicar tecnologias educacionais de modo crítico e contextualizado. A presença de uma disciplina obrigatória específica enquadra a instituição no parâmetro de "integração total", demonstrando um compromisso institucional com a temática.

De modo semelhante, a UNIVESP, por sua natureza de universidade virtual, destaca-se ao ofertar duas disciplinas obrigatórias, alinhando sua matriz curricular às demandas da cultura digital e à identidade da própria instituição. Por outro lado, a USP, em seus dois campi, não prevê disciplinas obrigatórias sobre o tema, limitando-o ao rol de optativas. Tal configuração dificulta a mensuração do preparo dos egressos para os desafios da educação mediada por tecnologias. Embora os Projetos Políticos Pedagógicos da referida universidade reconheçam a relevância do saber tecnológico, a ausência de obrigatoriedade na matriz pode comprometer a formação efetiva do pedagogo frente às demandas contemporâneas.

Com base nesse panorama, a investigação prossegue para a análise da carga horária dedicada ao tema. O objetivo é verificar se o tempo destinado é proporcional à complexidade do assunto. Para tanto, os dados foram categorizados em quatro níveis: a) Carga horária adequada; b) Carga horária satisfatória; c) Carga horária mínima; d) Carga horária insuficiente.

Essa categorização permite aferir se a formação tecnológica tem recebido a prioridade necessária. Afinal, a densidade horária não é apenas um dado quantitativo, mas um indicador político-pedagógico: quanto maior o espaço destinado a essas discussões, maiores as chances de promover uma formação que transcenda o domínio técnico, alcançando as dimensões crítica e ética.

Considerando que a BNCC (2017) estabelece a compreensão e a criação de tecnologias digitais como competências fundamentais, é imperativo que as licenciaturas ofereçam condições para que o futuro docente domine tais ferramentas de forma consciente. O desafio, contudo, não se encerra na oferta da disciplina, mas na profundidade do conhecimento trabalhado. Para atender às dimensões pedagógicas, epistemológicas e técnicas, é essencial que a carga horária seja condizente com as exigências de um cenário educacional cada vez mais complexo.

Portanto, analisaremos a classificação dos níveis e a síntese dos dados: a) Carga horária satisfatória: cursos que possuíam disciplinas com uma carga horária total maior que 60 horas; b) Carga horária mínima: cursos que possuíam disciplinas com uma carga horária total de 45 horas e até 60 horas; c) Carga horária insuficiente: cursos que não possuíam nenhuma disciplina, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Análise da carga horária

Universidade	Campus	Carga horária/curso	CH/ disciplinas	Nível
UNESP	Araraquara	3420	0	Insuficiente
UNESP	Bauru	3060	60	Mínima
UNESP	Marilia	3360	60	Mínima
UNESP	Presidente Prudente	3375	45	Mínima
UNESP	Rio Claro	3390	60	Mínima
UNESP	S.J do Rio Preto	3215	60	Mínima
UNICAMP	Campinas	3825	60	Mínima
USP	São Paulo	3240	0	Insuficiente
USP	Ribeirão Preto	3270	0	Insuficiente
UNIVESP	Online	3640	160	Satisfatório

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise do Quadro 3 revela que os cursos presenciais de Pedagogia das universidades investigadas apresentam uma sub-representação das tecnologias digitais em suas matrizes curriculares. Nas unidades da UNESP (Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto), a carga horária dedicada à temática oscila entre 1,33% e 1,96% do total, o que configura um nível de inserção classificado como mínimo. Embora existam disciplinas específicas em alguns campi, o tempo exíguo destinado ao tema mostra-se insuficiente para fomentar uma formação docente capaz de atuar com proficiência em contextos mediados por tecnologias.

O cenário na UNICAMP é análogo: apenas 1,57% da carga horária total é voltada à integração das tecnologias digitais. Esse dado indica que, mesmo em cursos com maior extensão temporal, a densidade curricular tecnológica permanece periférica. Em um patamar ainda mais crítico encontram-se a USP (São Paulo e Ribeirão Preto) e a UNESP de Araraquara, onde a ausência completa de disciplinas obrigatórias (0%) evidencia uma lacuna formativa preocupante, distanciando-se das diretrizes nacionais que preconizam o desenvolvimento da competência digital docente.

Em contrapartida, a UNIVESP sobressai positivamente ao destinar 160 horas (correspondentes a 4,39% da carga total) ao tema. Essa proporção superior ratifica o compromisso institucional com a cultura digital, o que é coerente com sua natureza de universidade virtual. Contudo, essa distinção reforça a disparidade entre as modalidades: enquanto a instituição pública virtual prioriza a integração tecnológica, as universidades presenciais ainda tratam o uso pedagógico das tecnologias de modo acessório.

De forma geral, a média de horas destinada à temática nas instituições presenciais é inferior a 2%. A sistematização dos dados permite categorizar o

panorama atual em três níveis predominantes: a) Carga horária mínima (60% das instituições): oferta entre 45 e 60 horas, indicando uma presença pontual e insuficiente frente às competências previstas pela BNCC (2017); b) Carga horária insuficiente (30% das instituições): ausência total de disciplinas específicas, revelando um hiato significativo na formação inicial; c) Carga horária satisfatória (10% das instituições): nível atingido exclusivamente pela UNIVESP, cuja modalidade on-line exige, por definição, maior integração tecnológica. Conforme Schuhmacher e Oliveira (2024, p. 13):

> Construir conhecimentos epistemológicos e didáticos em TDIC não se limita ao uso de recursos básicos, elementares; isso perpassa conhecimentos que permitam que o professor tenha conforto, possa refletir, tenha senso crítico sobre escolhas e possa realizar as melhores escolhas de quando, como e o que utilizar desse grande conjunto de recursos digitais disponíveis para o universo da Educação.

Em suma, o fato de 90% das instituições analisadas apresentarem cargas horárias mínimas ou insuficientes expõe um déficit expressivo na formação tecnológica dos futuros pedagogos. Tais resultados reiteram a urgência de reformas curriculares que não apenas ampliem o tempo dedicado ao tema, mas que aprofundem as discussões de modo a alinhar a formação docente às exigências de uma sociedade imersa na cultura digital.

4.2 Análise dos objetivos e ementas das disciplinas

Depreende-se que a formação docente deve transcender a dimensão puramente instrumental para atingir níveis mais complexos de apropriação tecnológica, articulando de forma dialética a teoria, a prática e a reflexão crítica. Diante das demandas contemporâneas, o professor requer um domínio aprofundado das tecnologias para que possa viabilizar processos de ensino-aprendizagem robustos e significativos, conforme asseveram Schuartz e Sacramento (2020, p. 4):

> Requer-se dos professores, portanto, o reconhecimento de que as TDIC podem ser úteis nos processos de aprendizagem, gerando, inclusive, melhor rendimento escolar. Tal reconhecimento, todavia, só se torna possível à medida que cada professor conhece o que cada tecnologia pode oferecer nos processos de ensino e aprendizagem e, dessa forma, vinculá-la aos objetivos de aprendizagem traçados. Demanda-se, portanto, um conhecimento mínimo sobre as tecnologias, o que se pode fazer com elas e o grau de dificuldade em operacionalizá-las, tanto por parte dos professores como dos alunos.

Essa perspectiva é corroborada por estudos que indicam que a consolidação das competências digitais docentes pressupõe uma reconstrução de saberes e práticas pedagógicas. Todavia, para que o docente desenvolva tais conhecimentos, é imperativo que o processo formativo ofereça subsídios para uma operacionalização crítica e não meramente técnica, das tecnologias. Portanto, com o intuito de aprofundar a investigação sobre a natureza dos conteúdos curriculares, procedeu-se à elaboração de um quadro comparativo (Quadro 4), que sintetiza os objetivos dos cursos e suas respectivas ementas, permitindo a identificação de lacunas formativas.

O Quadro 4 apresenta uma síntese entre os propósitos institucionais e o conteúdo programático das disciplinas vinculadas às tecnologias digitais. A partir desse cruzamento, realizou-se uma avaliação da convergência entre o que é preconizado nos objetivos e o que é efetivamente ofertado nas matrizes. A análise evidencia que, embora todas as instituições declarem compromisso com uma formação crítica e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a integração das tecnologias ocorre de maneira heterogênea. Enquanto algumas unidades oferecem disciplinas específicas com abordagem prática e plena consonância com seus objetivos, outras abordam o tema de forma transversal ou optativa, resultando em uma coerência apenas parcial ou, em casos mais críticos, em uma dissociação entre o discurso pedagógico e a prática curricular.

Quadro 4 - Síntese comparativa dos cursos

Universidade/Campus	Objetivos do Curso (síntese)	Citação às Tecnologias digitais nos objetivos	Disciplinas Relacionadas	Síntese das Ementas	Coerência entre objetivos e ementas
UNESP – Araraquara	Formação de pedagogos comprometi-dos com a qualidade do ensino e as demandas da educação básica.	Não cita diretamente as TDIC nos objetivos.	Não há disciplina obrigatória específica.	-	Incoerente
UNESP – Bauru	Formação crítica e reflexiva, articulando teoria e prática conforme as DCN.	Cita diretamente o uso das TDIC nos objetivos específicos.	TDIC na Prática Pedagógica (60h)	Aborda o uso pedagógico das TDIC, recursos digitais e softwares educativos aplicados à prática docente.	Total
UNESP – Marília	Formação ampla e inclusiva, articulando ensino, pesquisa e extensão.	Cita indiretamente, por alinhamento às DCN.	TDIC na Educação (60h)	Não foi disponibilizada	Não foi possível analisar de maneira concreta.
UNESP – Presidente Prudente	Formação voltada à docência e gestão, em consonância com a Resolução CNE/CP 2/2015.	Cita indiretamente via DCN.	TDI Prática Pedagógica (45h)	Aborda o estudo e aplicação das TDIC em contextos escolares, com foco em metodologias ativas e planejamento pedagógico.	Total
UNESP – Rio Claro	Formação crítica e inovadora,	Não cita diretamente, mas enfatiza	Tecnologias da Informação e Comunicação	Explora ferramentas digitais,	Total

	integrando teoria e prática.	inovação e criatividade.	na Educação (60h)	metodologias de ensino com TIC e integração das mídias na prática docente.	
UNESP – São José do Rio Preto	Formação teórico-prática articulada à realidade escolar.	Cita indiretamente, por alinhamento às DCN.	Mídia e Educação (30h) e TIC Aplicada à Educação (30h)	Aborda o papel das mídias e das TDIC na educação, explorando o uso crítico de tecnologias na prática pedagógica.	Total
UNICAMP	Formação crítica, reflexiva e interdisciplinar.	Não cita diretamente.	Educação e Tecnologias (60h)	Discute as relações entre educação e tecnologias, considerando aspectos éticos, culturais e pedagógicos do uso digital.	Total
USP – São Paulo	Formação sólida, articulando ensino, pesquisa e extensão.	Não cita diretamente.	Não há disciplina obrigatória específica. Apenas em projetos e disciplinas optativas voltadas à inovação.	-	Incoerente
USP – Ribeirão Preto	Formação crítica e científica, com ênfase em pesquisa e gestão.	Não cita diretamente.	Não há disciplina obrigatória específica. Apenas tratadas de maneira interdisciplinar dentro do currículo e em optativas	-	Incoerente
UNIVESP	Formação sólida e crítica, voltada à atuação em contextos digitais e contemporâneos.	Cita diretamente o uso de novas ideias e tecnologias.	Pensamento Computacional (80h) e Educação mediada por novas tecnologias (80h)	Integra o uso de ferramentas digitais, lógica computacional e práticas pedagógicas em ambientes virtuais.	Total

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise comparativa revela um hiato entre o discurso institucional e a realidade curricular. Embora diversos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) preconizem formações inovadoras, críticas e comprometidas com a excelência docente, a ausência de disciplinas voltadas à tecnologia em determinadas instituições expõe uma contradição pedagógica. Tal cenário é preocupante, visto que o domínio das tecnologias digitais é, na contemporaneidade, condição indispensável para o exercício da profissão.

A análise individualizada ratifica as conclusões obtidas nas etapas anteriores. Nos campi da USP e na unidade da UNESP em Araraquara, observa-se um nítido descompasso: apesar de os objetivos institucionais apontarem para uma

formação de alta qualidade, a inexistência de componentes obrigatórios voltados às tecnologias digitais, ignora as demandas educacionais vigentes. Em contrapartida, outras licenciaturas demonstram plena consonância, ao mencionarem explicitamente o uso de novas tecnologias e ofertarem disciplinas específicas que integram práticas digitais de forma sólida, contextualizada e alinhada à formação docente atual.

É imperativo considerar, contudo, que a formação tecnológica não deve se restringir ao caráter meramente instrumental ou técnico. A prática docente exige o enfrentamento de obstáculos epistemológicos e estruturais que transcendem o simples manuseio de dispositivos. Nesse sentido, as ementas examinadas indicam que, enquanto certas disciplinas logram êxito ao alinhar o estudo de ferramentas à reflexão teórica e à prática pedagógica, outras abordam o tema de forma episódica e superficial. Essa abordagem assistemática compromete a apropriação efetiva das tecnologias por parte dos futuros pedagogos.

Em última análise, os dados sugerem que a importância conferida às tecnologias digitais nos discursos institucionais e nas políticas públicas ainda não se traduz em uma integração curricular uniforme. A presença desigual — e, em casos específicos, insuficiente — dessas competências nas matrizes curriculares compromete a preparação dos docentes para atuarem de forma crítica e reflexiva nos ambientes escolares, dificultando o manejo dos desafios impostos pela cultura digital.

Em suma, diante da centralidade das tecnologias digitais na prática docente contemporânea, conclui-se que tanto a carga horária efetiva quanto a abordagem pedagógica adotada nos cursos de Pedagogia analisados são insuficientes para contemplar a totalidade das competências exigidas no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a formação voltada à cultura digital ainda ocupa um lugar periférico nos currículos de licenciatura, operando à margem das necessidades formativas reais.

Tal cenário corrobora a tese de Riedner e Pischetola (2016), que enfatizam a urgência de superar a visão meramente instrumental das tecnologias. É imperativo compreendê-las não apenas como ferramentas de apoio, mas como artefatos culturais que medeiam a aprendizagem e as interações entre os sujeitos, exigindo, portanto, um processo formativo que priorize a reflexão crítica e a integração orgânica nas matrizes curriculares.

5 Considerações finais

A onipresença da cultura digital nas diversas esferas sociais, incluindo a educacional, evidencia que as práticas docentes ainda enfrentam desafios para se alinharem às demandas que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) impõem aos modos de pensar, agir e aprender. Nesse cenário, investigar a formação docente torna-se imperativo para identificar lacunas na formação inicial que resultam em dificuldades práticas no manejo dos obstáculos impostos pelo digital.

A presente pesquisa demonstrou que, embora existam políticas públicas nacionais que preveem a integração tecnológica na formação de professores, a realidade dos currículos de Pedagogia ainda é marcada pela heterogeneidade e pela fragmentação. A análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) revelou uma dicotomia: se, por um lado, os objetivos institucionais manifestam preocupação com os desafios da contemporaneidade, por outro, a efetivação curricular apresenta-se desigual e limitada. A maioria das instituições analisadas destina uma carga horária mínima ou insuficiente às disciplinas de tecnologia, sendo que, em casos críticos, o tema é restrito ao rol de optativas. Ademais, as ementas muitas vezes não abrangem a totalidade das competências digitais necessárias, possivelmente devido à exígua disponibilidade de tempo para o aprofundamento teórico-prático.

Dentre as universidades estudadas, apenas a UNIVESP apresentou uma estrutura consistente, com 160 horas dedicadas ao tema. Contudo, cabe ressaltar que tal desempenho está intrinsecamente ligado à sua natureza de universidade virtual, enquanto as instituições presenciais mantêm cargas horárias iguais ou inferiores a 60 horas — índice insuficiente para a consolidação das competências previstas pelas diretrizes nacionais.

Considerando o objetivo central deste trabalho, afirma-se que a meta foi plenamente alcançada ao identificar as lacunas formativas e a urgência de reformulações curriculares que contemplem, de modo substantivo, o desenvolvimento das competências digitais. Evidencia-se que o déficit nessa formação impacta diretamente a capacidade dos futuros pedagogos em mediar o uso das TDIC de forma crítica, significativa e ética, conforme preconiza a BNCC (2017). Em síntese, embora existam avanços, persiste um longo caminho para que a formação inicial esteja plenamente alinhada às demandas de uma sociedade digitalizada.

Diante do exposto, este estudo abre caminhos para investigações futuras que analisem o impacto real das políticas públicas recentes e verifiquem se as diretrizes nacionais têm provocado mudanças efetivas na estrutura curricular das licenciaturas. Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas que explorem a percepção dos próprios licenciandos sobre sua preparação tecnológica, bem como estudos comparativos entre instituições públicas e privadas, ou entre as modalidades presencial e a distância, a fim de mapear assimetrias e consequências nas práticas pedagógicas.

Em última análise, este trabalho reforça a premência de se repensar a formação inicial de pedagogos, defendendo que o conhecimento acerca das tecnologias digitais não seja tratado de forma instrumental ou periférica, mas como parte integrante, crítica e dialética da ação pedagógica.

Referências

AZEVEDO, C. E. F.; ELIA, M. F. Proposta de uma aplicação de mundos virtuais na educação usando o Open Simulator com diferentes requisitos tecnológicos. **Anais**

do XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – XVII Workshop de Informática na Escola, Aracaju, SE, 21 a 25 nov. 2011. p. 465–475. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1613. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023***.* Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social***.* São Paulo: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê***?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UAb**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 141–158, 2020.

PERIN, B.; FREITAS, A. P.; COELHO, L. Modelo de competência docente digital: uma revisão bibliométrica e de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e42637, 2023. DOI: http://doi.org/10.1590/0102-46984326

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. Tecnologias digitais no ensino superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 1–16, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHUARTZ, L.; SACRAMENTO, S. Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Kairós:** Gerontologia, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 163–181, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/?lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCHUHMACHER, V.; OLIVEIRA, E. A epistemologia do obstáculo docente no uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. **Cadernos de Educação,** Pelotas, v. 66, p. 1–21, 2023. DOI: http://doi.org/10.15210/caduc.v66i0.23038

SCHUHMACHER, V.; ALVES, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 57, p. 1–27, 2018. DOI: http://doi.org/10.15210/caduc.v57i0.13964

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (COMVEST). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Integral***.* Campinas, SP: UNICAMP/COMVEST, [s.d.]. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/cursos/curso-pedagogia-integral/. Acesso em: 22 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Bauru, SP: UNESP/FC, 2021. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/. Acesso em: 23 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia***.* Araraquara, SP: UNESP/FCLAr, 2022. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Presidente Prudente, SP: UNESP/FCT, 2022. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/apresentacao/. Acesso em: 18 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia***.* Marília, SP: UNESP/FFC, 2025. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro. **Projeto Político-Pedagógico**

do Curso de Pedagogia. Rio Claro, SP: UNESP/IB, 2023. Disponível em: https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São José do Rio Preto, SP: UNESP/IBILCE, 2023. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo, SP: UNIVESP, 2024. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/649b33497c1bd14003bc389b/PPC_PEDAGOGIA_Aprovado_pela_Delibera__o_CTA_n__179__de_14_de_junho_de_2023.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Faculdade de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia – PPPLP 2025**. São Paulo, SP: USP/FE, 2025. Disponível em: https://www4.fe.usp.br/graduacao/projeto-politico-pedagogica/licenciatura-em-pedagogia. Acesso em: 28 jun. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Ribeirão Preto, SP: FFCLRP/USP, 2024. Disponível em: https://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=5225&d Forma%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 1 jul. 2025.

Recebido: 28/04/2026
Aprovado: 30/05/2026
Publicado: 27/06/2026

Contribuição de autoria:
Autor 1: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Software, Supervisão, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.
Autor 2: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Software, Supervisão, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Editora responsável: Neide de Brito Cunha
Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

CC BY 4.0