

**ANÁLISE DO PARECER CNE/CP Nº 14/2022 SOB A LUZ DA SEMIÓTICA PEIRCEANA**

**A PEIRCEAN SEMIOTIC READING OF CNE/CP ADVISORY REPORT NO. 14/2022**

Augusto Theodoro de Carvalho<sup>1</sup>  
Waldmir Nascimento de Araujo Neto<sup>2</sup>  
José Guilherme da Silva Lopes<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estudo analisa o Parecer CNE/CP 14/2022 à luz da semiótica peirceana, investigando como ele interpreta a adoção do ensino híbrido no ensino superior. O objetivo é avaliar a visão do CNE sobre o impacto da pandemia no trabalho docente e o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A metodologia combina análise semiótica do parecer e entrevistas com professores de instituições públicas. Os resultados indicam uma desconexão entre a percepção do CNE e as experiências dos docentes, que relataram desafios na implementação do ensino remoto. A conclusão destaca a necessidade de políticas educacionais que considerem mais profundamente as vozes dos professores na formulação de diretrizes para o ensino híbrido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais; Profissionais da educação; Cultura e educação.

**ABSTRACT:** The study analyzes CNE/CP Opinion 14/2022 in the light of Peircean semiotics, investigating how it interprets the adoption of hybrid teaching in higher education. The objective is to evaluate the CNE's view on the impact of the pandemic on teaching work and the role of Information and Communication Technologies (ICT). The methodology combines semiotic analysis of the opinion and interviews with teachers from public institutions. The

---

<sup>1</sup> Mestre em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Educação em Química, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Química do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. Química. Rua José Romão Guedes, nº 9, Bairro Granbery, CEP: 36010-480, guto.carvalho@estudante.ufjf.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Química. Avenida Athos da Silveira Ramos, 149 Bloco A – sala 624-B, Cidade Universitária, CEP: 21941-909, Rio de Janeiro – RJ. waldmir.neto@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Química pela Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. Química. Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Química. Campus Universitário, s/n. Martelos, CEP: 36036-900, Juiz de Fora – MG. guilherme.lopes@ufjf.br. (32) 2102-3310 ramal:30.

results indicate a disconnect between the CNE's perception and the experiences of teachers, who reported challenges in implementing remote teaching. The conclusion highlights the need for educational policies that consider teachers' voices more deeply in formulating guidelines for hybrid teaching.

**KEY-WORDS:** Educational policies; Education professionals; Culture and education.

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise do Parecer CNE/CP 14/2022, emitido pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação (doravante também chamado CNE), que discute a implementação de métodos de ensino e de aprendizagem híbridos no ensino superior. A abordagem adotada baseia-se na noção de semiose, conforme a teoria semiótica de Charles Peirce, e é complementada por dados empíricos derivados de um projeto de pesquisa que examina de forma mais ampla as consequências da pandemia de COVID-19 na educação superior. Como objetivo específico, desejamos: (i) avaliar a interpretação feita pelo CNE sobre a situação imposta aos docentes do ensino superior, especialmente em relação ao uso contingente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); (ii) oferecer um ensaio sobre o potencial da teoria semiótica de Peirce como fundamento teórico-metodológico para análise deste parecer.

É válido salientar que estamos cientes do Parecer CNE/CP 34/2023, que tem como finalidade alterar, de modo pontual, aspectos textuais do Parecer CNE/CP 14/2022, a fim de elucidar acerca da proposta original, ou seja, a promoção de Diretrizes Nacionais quanto ao ensino híbrido na graduação e pós-graduação *strictu sensu*, além da pesquisa, que podem ser mediados por TIC. Neste sentido, manteremos o foco de apresentação dos dados e da análise no primeiro parecer.

Sabemos que com a retomada do Ensino Presencial, diversas iniciativas foram implementadas para marcar o período "pós-pandemia", ainda influenciado pelas experiências vivenciadas durante o pico da pandemia de COVID-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Estas iniciativas visavam analisar os impactos gerados nos processos de ensino e de aprendizagem devido à transição abrupta para o Ensino Remoto Emergencial. Este período de transição e seus efeitos foram amplamente estudados por diversos autores (Hodges et al., 2020; Zimmerman, 2020; Aucejo et al., 2020; Bao, 2020; Carrillo & Flores, 2020; Huang et al., 2020;

Jowsey et al., 2020; Sandars et al., 2020; Borba, 2021; Viana & Menduni-Bortoloti, 2021; Castioni et al., 2021; Aguiar et al., 2022; Gonçalves & Souza, 2022; Merac et al., 2022).

O parecer em questão, já ratificado pelo conselho pleno, constitui a base fundamental para o projeto de resolução (PROCESSO 23001.000265/2021-36). Este projeto sugere diretrizes nacionais para o desenvolvimento de metodologias híbridas de ensino e de aprendizagem no ensino superior. Especificamente, este estudo questiona algumas das políticas públicas de educação delineadas no parecer, que foram afetadas pela situação imposta aos docentes universitários. Adicionalmente, apresentamos contrapontos à alegação documental de que a adoção emergencial de TIC é desejável e constitui uma evolução natural para o setor no contexto pós-pandêmico. Portanto, nossa investigação é guiada por questões como: os docentes do ensino superior percebem o uso compulsório de tecnologias durante o ERE como um fator de melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem? Isso influencia professores e professoras a desejarem a continuidade do uso desses recursos tecnológicos?

Ao examinarmos como docentes conduzem processos de ensino, e integrar teoria e prática para proporcionar uma experiência transformadora, estamos abordando o que é comumente referido como práxis. Os seres humanos, sendo entidades históricas, desempenham papel crucial na produção cultural. Eles são moldados pelos valores culturais que variam ao longo do tempo e dos contextos, enquanto simultaneamente influenciam esses mesmos valores. Esse intercâmbio é fundamental na educação e exige uma definição clara e compartilhada de objetivos entre professores e alunos. Essa clareza facilita a criação de um ambiente que promove diálogo, comunicação, engajamento e colaboração efetiva no contexto do trabalho pedagógico (Ferreira, 2021).

Em nossa análise, adotamos como ponto de reflexão a noção de Desenvolvimento Profissional Docente (doravante também chamado DPD). Este processo, pelo qual docentes evoluem continuamente na construção de sua identidade profissional, transcende os cursos formais de formação e capacitação (Bassoli, 2017). Ele se estende de maneira ampla, contínua e contextualizada ao longo da vida do professor. Cada docente desenvolve métodos únicos de ensino, baseados em suas experiências pessoais e na utilização de recursos disponíveis, adaptando o modo como aborda diferentes conteúdos. Professores expandem seus conhecimentos e aprimoram suas competências por meio da participação em uma variedade de práticas, processos e contextos, tanto planejados quanto espontâneos, que contribuem para o aperfeiçoamento de suas habilidades docentes (Fiorentini e Creci, 2013). Assim, o DPD é um processo contínuo de observação e reflexão que ocorre durante e após a prática educativa, dentro e fora da sala de aula.

Gatti (2023) destaca a necessidade de desenvolver uma nova cultura socio-política-educacional diante da proposta de um currículo híbrido, que integra elementos do ensino presencial e à distância, suportados por TIC. Este modelo pedagógico implica não apenas em adaptar métodos de ensino, mas também em reformular o contexto educacional. Em linha com essa visão, o Parecer sobre Ensino Híbrido ressalta que a evolução tecnológica e a maior conectividade facilitam o acesso a dispositivos tecnológicos, permitindo percursos curriculares mais variados e uma dinâmica ampliada nas interações entre professores, alunos, e o ambiente educacional. Estas novas configurações promovem interações mais eficazes, amplas e multidirecionais, contribuindo para uma educação mais flexível e adaptativa (Brasil, 2022).

No contexto do ERE, questionamos se o contato forçado com as TIC contribuiu para a adaptação do DPD e se isso pode favorecer transformações curriculares. De acordo com o CNE, a resposta é afirmativa. Eles argumentam que os currículos precisam ser mais flexíveis, capazes de promover desenvolvimentos assertivos e reconhecer aprendizados adquiridos informalmente ao longo da vida dos estudantes (Brasil, 2022).

Dessa forma, articulamos uma questão de partida neste artigo: pode a interpretação do CNE, sobre as semioses ocorridas com a imposição do ERE, sustentar a defesa categórica de que "todos os docentes do Ensino Superior no Brasil desejam esse futuro", e que esses docentes, supostamente, aprenderam a construir (esse futuro) durante a pandemia de COVID-19?

Consideramos necessário debater as características dos fenômenos em torno da imposição do ERE às atividades docentes do ensino superior (doravante também chamado ES). Sendo assim, consideramos importante lançar mão de metodologias cuja base ferramental trabalhe com elementos que pertençam a fenomenologia, sendo uma delas a semiótica peirceana. Como enunciado por Peirce (2017, p. 45), “em seu sentido geral, a lógica é, [...] apenas um outro nome para semiótica, a quase necessária, ou formal, doutrina dos signos”. Ainda, para Peirce, tem-se que

um signo ou representamen, é algo que, num certo aspecto ou capacidade, está para alguém em lugar de algo. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Chamo este signo que ele cria o interpretante do primeiro signo. O signo está no lugar de algo, seu objeto. Está no lugar desse objeto não em todos os seus aspectos, mas apenas como referência a uma espécie de ideia (Peirce, 2017, p. 46).

Santaella e Nöth complementam dizendo que “a relação do signo (S) com o seu objeto (O) e o seu interpretante (I) é o que importa nessa definição. O signo não é uma classe de coisas, mas um elemento de um processo, para o qual Peirce introduz o termo *semiose*”. Por semiose, entende-se “um processo no qual o signo ‘age como’, ou tem a função de um mediador entre o

objeto, que ele representa, e o interpretante, que resulta como seu efeito significativo no processo da semiose” (Santaella; Nöth, 2017, p. 39, grifo dos autores).

Ao ter isso em conta, percebemos que a semiótica peirceana não se coloca simplesmente como um estudo de signos, mas sim, como estudo de processos de semiose. Isso manifesta a amplitude das possibilidades de atuação da semiótica e permite uma reflexão ampliada dos processos que são consignados dessa forma. Para termos com mais algum detalhe o sentido do conceito de semiose na semiótica peirciana, selecionamos o trecho a seguir.

(Semiose) corresponde a uma relação consistente entre S, O e I que não é redutível a propriedades desses três termos. Signo, objeto e interpretante são papéis funcionais dessa relação triádica irreduzível. Em um nível pragmático, podemos caracterizar esses papéis funcionais de acordo com uma estrutura comunicacional (...) semiose é uma relação consistente entre variações na forma de um objeto (O) e os efeitos correspondentes sobre um intérprete (interpretantes – I), sendo essa relação OI determinada pela mediação de um signo (S) (Atã; Queiroz, 2019, p. 3 e 4. tradução nossa).

Esta delimitação do parecer enquanto como signo contribui com um arcabouço analítico que acreditamos auxiliar na compreensão de suas possíveis formas de agir. Essa escolha nos proporciona articulação, por um viés crítico, sobre as afirmações feitas pelo CNE. Diante disso, avancemos com o intuito de elucidar como construímos os dados da análise semiótica do Parecer como signo.

## **QUESTÕES DO MÉTODO, ESCOLHAS E ASPECTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS SUBJACENTES**

No desenvolvimento do presente estudo, optou-se por uma abordagem que entrelaça aspectos teóricos e metodológicos da semiótica de Charles Sanders Peirce com a análise do documento em questão. Esta escolha é realizada com o desejo de enriquecer a análise, entremeando a teoria, e permitir uma interlocução profunda entre teoria e prática. Na sessão seguinte, na qual iniciamos a análise do documento, tais aspectos semióticos serão explorados e dialogados de maneira a elucidar como os elementos que delimitamos como definidores das semioses e suas relações se manifestam, e contribuem para a significação proposta do conteúdo do parecer. Esta justaposição teórica, portanto, não só se presta à análise, mas cria uma lente específica por intermédio da qual o texto pode ser interpretado em consideração aos aspectos que emergem da interação entre signo, objeto e interpretante.

Importante reafirmar que consideramos o parecer CNE/CP N° 14/2022 como um signo que medeia as reflexões e oferece um conjunto de conjecturas realizadas pelo CNE a respeito do período no qual transcorreu o ERE. Isso acarreta, ao nosso ver, impactos no DPD de forma

ampla. Além disso, neste mesmo parecer, emergem ideias sobre o Ensino Híbrido, culminando em uma concepção de Cultura Híbrida supostamente já fixada no âmbito do ES. Esta concepção, segundo o documento, estaria centrada na integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao saber-fazer de docentes e estudantes, indo além do simples acesso a conteúdos e informações na internet, um processo de expansão da sala de aula.

Como fundamento do método na semiótica de Charles Peirce, é importante recolocar que numa relação triádica genuína, não apenas o signo, mas também seus objetos e interpretantes possuem natureza sígnica, mas cada um diferencia-se nela pelo papel que desempenham nas semioses. Outro aspecto é que, sob a perspectiva peirciana, o interpretante do signo não pode ser considerado absoluto ou definitivo. Portanto, a semiose delineada numa análise semiótica, e conforme esta metodologia, é apenas uma proposição e não um termo final, pois faz parte da natureza do interpretante gerar outro interpretante. Ainda assim, ao delimitarmos uma semiose, a degeneração que impomos ao caráter significante genuíno é o que se manifesta como uma diferenciação funcional nesta abordagem, pois a consideramos uma instanciação, um aspecto da vida no interior da educação.

O signo, como o primeiro componente do processo de semiose, promove a mediação entre o objeto e o interpretante. A referência do signo ao seu objeto é uma propriedade objetiva do signo, uma característica ou fundamento que lhe confere o poder de produzir um interpretante, independentemente de este ser efetivamente produzido ou não. E este é um destaque da escolha metodológica que oferecemos, ao delinear o parecer como signo. Nesta metodologia, o parecer, enquanto uma leitura e orientação política do estado brasileiro sobre a educação, mantém-se como potência para desdobrar ações no mundo. A lógica expressa pela ação do signo revela um processo que sugere que a semiose, idealmente, tende a um estado final, independentemente do contexto em que ocorra (Santaella, 2008).

A delimitação e o estudo da semiose constituem a primeira parte da análise que propomos neste texto. O método procurou se fixar em uma abordagem qualitativa profunda. Optamos por realizar leituras repetidas do documento, com o objetivo de compreender e interpretar os significados subjacentes em seu conteúdo. Este processo nos permitiu selecionar características específicas do texto para servirem como dados de análise em diferentes categorias semióticas: objeto imediato, objeto dinâmico, interpretante imediato, interpretante dinâmico e interpretante final. Mediante esta estratégia, buscamos captar tanto a manifestação explícita quanto as implicações mais sutis das narrativas empregadas no parecer. Importante salientar que nossa análise prescindiu do uso de ferramentas digitais analíticas ou da contagem de palavras, focando exclusivamente na interpretação qualitativa do texto, em conformidade

com os princípios da semiótica peirciana, que enfatiza a importância dos processos interpretativos e dinâmicos na compreensão dos signos.

A segunda parte dialoga com as estruturas emergentes dessa análise e falas de professoras e professores de Instituições de Ensino Superior, e constituem uma base empírica associada ao projeto pesquisa vinculado ao presente artigo. As falas destas e destes docentes foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas online, realizadas a partir do período da pandemia, entre os anos de 2020 e 2023 por intermédio do aplicativo Google Meet. Estas entrevistas seguiram o pressuposto de Gil (2008, p. 112), no que se refere, por exemplo, à recomendação desse tipo de abordagem em situações nas quais os respondentes possam se sentir desconfortáveis com perguntas formuladas de maneira mais rígida.

O método das entrevistas incluiu, como um de seus principais eixos, a flexibilidade para expandir as perguntas ao longo da conversa (Fujisawa, 2000). Este aspecto visava aprofundar a coleta de informações ou entender melhor as perspectivas dos respondentes. As entrevistas foram gravadas, e totalizam um acervo de mais de 720 minutos de áudio, o que tornou possível a revisão de pontos essenciais dos dados coletados e permitiu "reforçar a imagem, analisar em conjunto com o cenário, o ambiente da pesquisa e o quadro teórico" (Belei et al., 2008, p. 193).

Na seleção das(os) docentes participantes da pesquisa, inspiramo-nos nos princípios de Pierre Bourdieu (2008), optando por profissionais do ensino superior que tinham proximidade com o pesquisador ou que foram apresentados a ele, buscando estabelecer um contato inicial positivo e amigável. Isso visava proporcionar entrevistas fluídas, onde os participantes se sentissem à vontade para se expressarem livremente sobre os temas abordados. As entrevistas foram estruturadas seguindo as orientações de Martins (2006) e Araújo Neto (2009), e as falas foram transcritas conforme um método não naturalista, isto é, "os elementos idiossincráticos da fala, como gagueiras, pausas e vocalizações involuntárias, são omitidos" (Oliver et al., 2005, p. 1, tradução dos autores), visando a clareza textual e a proteção da identidade dos entrevistados.

Quanto à seleção, consideramos que ao analisar documentos oficiais desta natureza, é essencial reconhecer e incorporar a subjetividade e a autonomia dos pesquisadores na escolha e construção dos dados. Ao ponderarmos, sob o jugo de um método, aspectos da observação participante e uma autorreflexão em perspectiva etnográfica, admitimos que a interação prolongada e direta com o material documental inevitavelmente envolve uma perspectiva subjetiva (Alland e Alland, 2011). Esta abordagem permite compreender de maneira mais profunda as diretrizes e políticas educacionais ao valorizar a interpretação contextual e a empatia com os sujeitos envolvidos. Além disso, julgamos ter logrado êxito ao adotar enfoque que equilibra subjetividade adequada com a objetividade crítica, garantindo que os dados sejam

coletados e analisados com rigor e profundidade. Desta forma, consideramos oferecer uma pesquisa que não apenas reflete a complexidade das políticas educacionais, mas também respeita a diversidade e especificidade dos contextos culturais abordados, fortalecendo a validade e a relevância dos resultados obtidos.

## UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO PARECER

A finalidade do Parecer CNE/CP Nº 14/2022 é formular “Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior” (Brasil, 2022, p. 1). Para isso, o CNE parte da concepção de que as formas remotas de ensino impostas pela pandemia deveriam ser perpetuadas, mesmo após o retorno do ensino presencial, ao alegar que “tudo indica que a pandemia vai ser atenuada, mas **as abordagens híbridas**, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer” (Brasil, 2022, p. 2, grifo nosso).

Daremos início à esta análise ao posicionar um diagrama que cumpre o papel de estabelecer as relações entre os correlatos S-O-I e seus subtipos. Esse movimento estabelece relações entre os três correlatos funcionais S-O-I, e de suas sub-tipificações: objeto imediato (Oi), objeto dinâmico (Od); interpretante imediato (Ii), interpretante dinâmico (Id) e interpretante final (If). Temos na Figura 1 um diagrama que organiza essas categorias com uma apresentação sumarizada de suas relações.

O signo “não consegue representar plenamente seu objeto” (Santos et al. 2016, p. 86). Aquilo que determina o signo, ao mesmo tempo é aquilo que o signo representa de alguma maneira. O processo de mediação realizada pelo signo entre objeto e interpretante ficaria fragilizado sem a delimitação também de um contexto, “ou seja, de relações construídas entre signo e objeto através de dados que se encontram fora do signo, nomeado por Peirce como “experiência colateral” (Santos et al., 2016, p. 86. grifo dos autores). A experiência colateral é o “conhecimento necessário para entender, completar e fortalecer a compreensão da relação objeto e signo” (Linz, 2003, p. 2). Por meio da experiência colateral imprimem-se as influências das relações contextuais, culturais e dos diferentes estados das coisas do mundo sobre a semiose.

Um interpretante é afetado pelo signo em articulação com as experiências colaterais nas quais subjaz ou com as quais se estabelece como precedente. Atribuímos como experiência colateral os usos de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto do ERE, devido ao fato de estarem aqui como função que delimita as formas de agir dos



correlatos em toda semiose do Parecer. Cumpre também destacar que a experiência colateral está fora do signo, portanto fora do interpretante que o signo determina. Ela é representada na Figura 1 como uma delimitação que circunscreve a ação dos correlatos, a semiose em particular.

**Figura 1:** Diagrama representando semioses do parecer com seus correlatos funcionais.

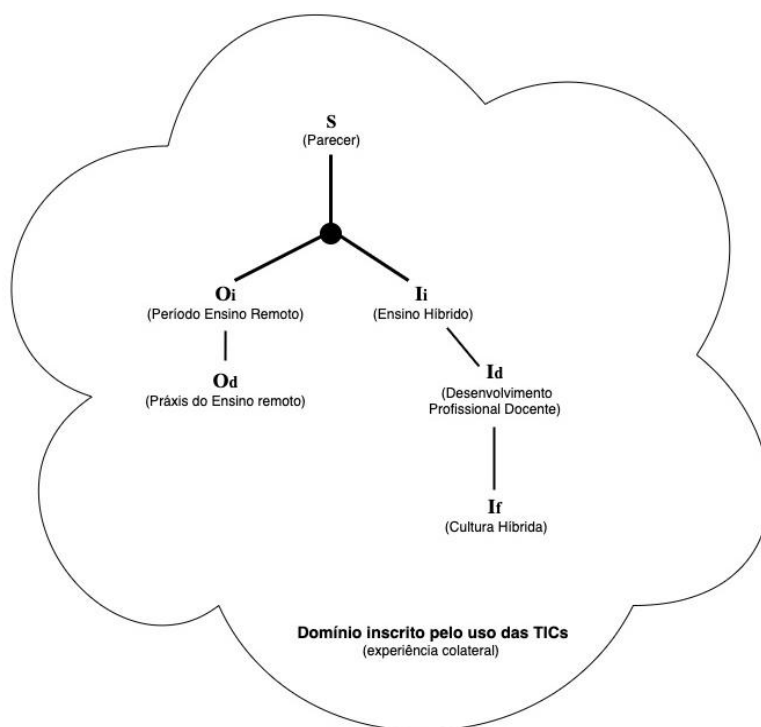
**Fonte:** Produzida pelos autores (2025)

O parecer é um legisigno. Os legisignos são tipos de signos que são leis, ou regras gerais, que são usados para representar objetos ou ideias de maneira consistente dentro de um sistema de signos. Um documento público, como uma lei, um parecer, ou mesmo uma declaração oficial, funciona dentro de um sistema jurídico ou administrativo como regra ou princípio que orienta comportamentos, interpretações e ações. Ele estabelece uma forma de comunicação e significado que é reconhecida e aceita dentro de uma comunidade. Assim, o parecer se enquadra na definição de legisigno por ser uma norma que regula e estabelece padrões de conduta e interpretação, operando como um signo generalizado que guia e estrutura as interações sociais e legais.

Ao longo do parecer, o ERE é evocado como apreensão primeira, imediata, para sua própria constituição enquanto signo. Consideramos o ERE como objeto imediato. Na semiótica de Peirce, o objeto imediato

formado

que o  
Esse  
de  
no  
e  
uma



o objeto é aquele primeiramente apreendido, pela representação que o signo faz dele. Este objeto existe de alguma forma própria e estabelece

correspondência com o objeto dinâmico (Santaella; Nöth, 2017, p. 43). Na leitura do parecer se

percebe que é a partir do ERE que se criam as determinações (o objeto determina o signo) para ações futuras, todos os objetivos exarados de regular a prática docente futura são postos a partir das experiências impostas no ERE. Sugerimos para este objeto imediato uma natureza indicial. Assim, construímos até agora uma classe legisigno-indicial. As relações entre objeto imediato e dinâmico procuram emergir no parecer como existentes, conectados por uma relação de fato, que mormente é usada para consubstanciar o próprio parecer.

Este sentido indicial, em termos da segunda tricotomia peirciana, desdobra-se também neste objeto imediato ao percebemo-lo como designação. Para Peirce há signos cujo objeto imediato age como restritor, como limite para a liberdade de interpretação. O parecer projeta seu “ser signo”, imediatamente, em questões que emergiram durante o ERE. Por exemplo, destaca-se do texto: “essa realidade se apresenta no cenário nacional da educação como **resultado direto** da referida pandemia e de pesquisas inovadoras no campo educacional desde 2015” (Brasil, 2022, p. 2, grifo nosso). As pesquisas citadas pelo CNE compreendem documentos criados por reformadores empresariais (Freitas, 2018), tais como o Instituto Península e a Fundação Lemann (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Neste momento cabe perguntar: quais os interesses do CNE ao posicionar de forma equivalente a experiência da pandemia e a atividade de reformadores como orientações para o Ensino Superior? O ERE foi uma imposição e se desdobrou em experiências novas para docentes que sequer haviam cogitado trabalhar diretamente com TIC (Zimmerman, 2020). Ademais, isso é evidenciado no próprio parecer quando explicita: “o período da pandemia exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, **obrigando** professores e estudantes a uma rápida adaptação à essa nova realidade” (Brasil, 2022, p. 2. grifo nosso).

É importante considerar que as pesquisas sobre o uso de recursos das TIC na Educação a Distância começaram na década de 1980 e culminaram com a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1997, que foi ampliado em 2007, como aponta Carvalho (2019) em discussões com diversos autores. Apesar dessas iniciativas governamentais, a integração efetiva entre docentes e as TIC não foi alcançada. Além disso, mesmo com a inclusão das TIC nos cursos de formação de professores, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em julho de 2015 (Brasil, 2015), este esforço não foi suficiente para que os docentes do ensino superior incorporassem as TIC em suas práticas. Diante disso, surge a questão: a imposição do ERE seria realmente uma base sólida para justificar o desenvolvimento do parecer?

O ERE agravou os sentidos históricos de precarização do trabalho docente, prejudicando diversos aspectos desta práxis e criando problemas não somente à vida dos professores, mas

situações ainda piores de exclusão e segregação na sociedade. O ERE impôs à práxis docente uma transformação. Esta práxis, enquanto ação humana vinculada a questões políticas, intencionais e culturais (Castaman; Rodrigues, 2021), projeta-se também como modalidade contínua de formação e que se movimenta a partir do pensar e do fazer pedagógico, é um aspecto dinâmico, temporal e socialmente situado no mundo da vida do professor (Fialho; Neves, 2022). Por isso, situamos o conjunto amplo dos aspectos desta práxis como objeto dinâmico.

O objeto dinâmico é mediado pelo objeto imediato, mas isso não faz com que perca capacidade de influenciar o signo, ou seja, o agir do signo recebe sua determinação. Todavia, segundo Santaella, um objeto dinâmico “só pode ser indicado por aproximação e não representado na sua totalidade, no processo da semiose” (Santaella, 2017, p. 43). A totalidade dos sentidos produzidos como práxis docente durante o ERE não pode ser determinada, por isso e enquanto objeto dinâmico, é usada pelo Parecer como objeto e como objetivo.

O parecer evoca as adaptações contingentes das práxis docentes transcorridas durante o ERE como objeto dinâmico, ou seja, como desdobramento de ações impostas a docentes do ensino superior. É neste terreno de ocorrências que emerge a questão das “abordagens híbridas” (Brasil, 2022, p. 2), por exemplo, quando o CNE diz que “é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento dessas instituições para aulas presenciais” (ibidem). Assim, a tensão entre objeto e objetivo em torno de uma práxis docente que deve ser renovada é percebida ao longo do texto do parecer em diferentes momentos, por exemplo, ao informar sobre a importância na “mudança de papéis dos atores” (Brasil, 2022, p. 4).

O efeito direto deste movimento é a ideia de Ensino Híbrido, aqui tomado como interpretante imediato do parecer. O interpretante imediato é aquele que consta mesmo dentro do signo, é o que está “no nível de primeiridade, sendo, portanto, a potencialidade do signo ser interpretado, seu grau de interpretabilidade” (Santaella, 2017, p. 47). Consideramos ser possível apoiar esta proposição do Ensino Híbrido como interpretante imediato a partir de excertos do texto, conforme a seguir.

(...) a nova abordagem educacional híbrida envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelos usos das tecnologias, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior (Brasil, 2022, p. 4).

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula (...) (Brasil, 2022, p. 8).

De acordo com o Parecer, o contato forçado entre docentes e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocou alterações na postura dos professores em relação ao processo de ensino com o uso de recursos tecnológicos. Isso significa que tal contato pode influenciar o DPD com o objetivo de integrar estas TIC nas atividades docentes. Destacamos o trecho a seguir:

nesta circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive a EaD, sua aplicação como fator de **geração de novas pedagogias** associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2022, p. 4, grifo nosso).

Algo assim já é apontado em pesquisas antes do período ERE e não foram suficientes para adaptação da práxis, ou mesmo do DPD, com objetivo de incorporar as TIC ao processo de EA realizado por docentes do ensino superior, tampouco uma mudança curricular que favoreça (ou imponha) esta adaptação, mesmo estando presente na resolução 2 de julho de 2015 do CNE (Brasil, 2015).

Dessa forma, delimitamos que o DPD como interpretante dinâmico, visto por Peirce como “efeito direto realmente produzido por um signo sobre um intérprete, aquilo que é experimentado em cada ato de interpretação e que é diferente, em cada ato, do efeito que qualquer outro poderia produzir” (CP 8.315, 1897). Santaella esclarece que o interpretante dinâmico está ligado “à dimensão psicológica do interpretante, pois se trata do efeito singular que o signo produz em cada intérprete particular” (Santaella, 2018, p. 24). Assim, segundo o parecer, a experiência vivida pelas(os) docentes durante o ERE acarretou adaptações que os levou a criarem “novas pedagogias”, novos modos de como utilizaram os recursos tecnológicos, impactando o DPD destas(es) docentes.

Para completar esta etapa inicial da análise, propomos a delimitação de um interpretante final, ou seja, o efeito que se associa à categoria do hábito e da lei. A plena realização da interpretabilidade do signo já manifesta no interpretante imediato, mas essa interpretabilidade é progressivamente realizada através de interpretantes dinâmicos, que representam atualizações mais ou menos precisas dessa capacidade interpretativa (Santaella, 2004, p. 78). O interpretante final é um devir. O hábito, no pensamento de Peirce, não é estático, mas é suscetível a mudanças e renovações contínuas (Kull, 2016), o que introduz uma dimensão de devir. Este entendimento sugere que mesmo os hábitos e crenças estabelecidos estão abertos a reinterpretção e mudança, refletindo um processo contínuo de adaptação e evolução. Este enfoque ressalta a fluidez da semiótica peirciana, o que a permite se conectar de maneiras interessantes com terrenos filosóficos distintos e mais amplos de transformação e mudança, como por exemplo discutidos por Deleuze e Guattari (1995).

A mudança que atribuímos emergir do exame do Parecer está delimitada numa semiose em que o interpretante final se manifesta como suposta “Cultura Híbrida”. Este interpretante final supõe uma estabilização curricular em torno de práticas híbridas realizadas no Ensino Superior. Ou seja, tornar-se habitual o uso de recursos advindos das TIC no cotidiano da sala de aula, como, também, nas relações de produção de conhecimento escolar, envolvendo docentes e estudantes, para além do espaço físico da sala de aula das universidades, desencadeando ações que promovam a autonomia e o protagonismo das(os) estudantes, além de trazer flexibilidade ao currículo no intuito de proporcionar motivação às(aos) estudantes pela busca do conhecimento.

Consideramos que o Parecer, atuando como ser-signo, materializa as posições do CNE sobre as semioses desencadeadas pela implementação do ERE aos docentes do Ensino Superior. No documento, argumenta-se que o período do ERE fomentou o desenvolvimento de "novas pedagogias" e motivou estes educadores a continuar utilizando tais recursos no processo de ensino e de aprendizagem (EA), mesmo com o retorno ao ensino presencial. Assim, ao analisar o Parecer CNE/CP Nº 14/2022 como signo e considerar suas nuances sob a óptica da Semiótica Peirceana, enfatizamos a necessidade de examinar o Parecer, artefato que pretende servir de mediador entre interesses para formação de políticas e o DPD.

Em apoio à nossa posição, Silva e Silva (2012) destacam que a mediação é a função principal dos signos, pois eles intermediam entre o sujeito e o mundo, tanto na organização de atividades de produção material e simbólica quanto na estruturação do pensamento. De forma complementar, Santaella (2008, p. 99) ressalta que, em termos de mediação, "os signos mais relevantes são aqueles que são externalizados, pois ao se materializarem, adquirem maior permanência, superando a natureza efêmera dos signos mentais, e facilitam a transmissão de pensamentos entre as pessoas".

Um parecer do CNE no Brasil, embora não seja formalmente um instrumento legislativo, desempenha papel significativo na formulação de políticas educacionais, funcionando como uma instância propositiva de política pública. Entretanto, é crucial incluir as vozes dos docentes na formulação de políticas. Para que as políticas educacionais sejam verdadeiramente efetivas e respondam às demandas reais do campo educacional, é fundamental estabelecer mecanismos de diálogo e consulta que permitam aos professores expressar suas opiniões, preocupações e sugestões. Por isso vamos explorar como os docentes do Ensino Superior perceberam o período do ERE e as adaptações ocorridas em suas práticas pedagógicas.

## DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE PARECER E PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE DUAS IES PÚBLICAS

Nesta sessão, apresentaremos declarações de docentes coletadas durante o período do ERE para confrontar a proposição apresentada no Parecer do CNE. O objetivo é examinar se a interpretação do Conselho sobre as semioses ocorridas com a implementação do ERE realmente sustenta a afirmação assertiva de que "todos os docentes do Ensino Superior no Brasil desejam este futuro", supostamente moldado durante a pandemia de COVID-19. As declarações selecionadas revelam as experiências dos professores com as metodologias de ensino antes e durante a pandemia e expressam suas perspectivas sobre o uso das TIC e os artefatos resultantes destas tecnologias. Esta análise visa desvelar até que ponto as experiências e percepções docentes corroboram ou desafiam as conclusões do Parecer.

Para compreender as concepções dos docentes sobre o uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, questionou-se acerca das metodologias empregadas antes da pandemia. Investigou-se, especificamente, se suas falas incluíam ou não referências a recursos das TIC e qual era a opinião delas(es) a respeito destes recursos. Esta abordagem busca elucidar as percepções e práticas anteriores à pandemia, fornecendo um contexto para avaliar a influência do ERE na adoção das TIC no ambiente educacional.

Profe01, na ocasião, chefe de departamento, vai nos dizer o seguinte:

*Olha! Eu acho, assim, [o recurso das TIC], bem utilizado, ele ajuda. Senão, vira aquela aula que o aluno, você apaga a luz, o aluno vai dormir naquele horário, que está passando os slides. [...] E, assim, eu sinto, às vezes, que tem professor que não consegue se soltar do slide. Fica preso aquilo ali. Dependendo de como é o uso ele pode funcionar de forma ruim, como um recurso ruim na realidade. E não auxiliar na aprendizagem do aluno (Profe01. grifo nosso).*

Esta perspectiva está alinhada com o que Moraes e Lima (2020) descrevem ao afirmar que, atualmente, os artefatos digitais são vistos por seus defensores como um novo paradigma social e cultural. Eles argumentam que esses artefatos têm o potencial de influenciar de maneira significativa o processo de ensino e de aprendizagem, atuando como ferramentas que podem enriquecer a interação, o diálogo, a colaboração e a mediação entre indivíduos em variados espaços e tempos. No entanto, eles enfatizam que o verdadeiro potencial destes recursos não reside nas ferramentas em si, mas na forma como são empregadas e nas vantagens que oferecem aos usuários em diferentes contextos e atividades. (Moraes; Lima, 2020, p. 243).

Até aqui podemos dizer que não é a ferramenta, ou recurso, mas o saber-fazer de quem a utiliza que determina seu sucesso. Sobre o saber-fazer, destacamos a pertinência de nossa

avaliação acerca dos interpretantes. A relação entre os interpretantes e o saber-fazer é dinâmica e interativa. O interpretante imediato influencia o interpretante dinâmico, contribuindo em direção ao interpretante final. Além disso, a experiência acumulada no interpretante dinâmico pode retroagir, enriquecendo o interpretante imediato com novas percepções. Para assegurar que docentes possam explorar plenamente o potencial das TIC, a ação engajada é fundamental.

Esta ação é determinante no processo de semiose, uma vez que os signos são manifestações do interesse do indivíduo, situadas e condicionadas pelo contexto existente (experiência colateral). Para ir além da ideia de um simples uso, deve-se reconhecer que cada aplicação modifica e transforma tanto a ação do indivíduo quanto o recurso utilizado. Isso ocorre porque a habilidade de projetar e moldar as potencialidades dos recursos disponíveis reside na iniciativa do indivíduo (Moura; Franco, 2021, p 210). Esta capacidade de transformação está alinhada com a concepção de Cultura Híbrida como interpretante final, caracterizando-se como um processo contínuo de "devir", em que as constantes interações e adaptações refletem uma dinâmica de ressignificação cultural.

Ao oferecer uma perspectiva alternativa, Profe02 descreve como ocorreu o processo de implementação do ERE na instituição onde atua. Ele revela que, assim como outros colegas, enfrentou com resistência a implementação dessa modalidade. Apesar disso, esforçou-se para utilizar as ferramentas das TIC da melhor maneira possível. Adicionalmente, relata ter lecionado uma disciplina em colaboração com outro docente mais experiente, bem como com um colega que havia recentemente se juntado ao corpo docente da instituição. A respeito deste momento de trabalho em conjunto, revela:

*Então, a reunião destas três experiências [docentes] nos faz olhar estas ferramentas com certa desconfiança. Por quê? Porque a gente, ao mesmo tempo que olha aquilo ali e está tentando construir da melhor forma para estes alunos, porque não tem jeito, quer dizer, é a forma como a gente tem para acessá-los neste momento de isolamento, da pandemia. Também a gente olha para aquilo como uma coisa, assim, será que aquilo ali não é a negação do professor? Negação do ato de aprender? No sentido de que é isso: “Eu tenho material”. Será que aquilo ali não vai me substituir em algum momento? (Profe02).*

Em confluência com a fala de Profe02, Flores e Gago (2020) confirmam sua percepção de que docentes se articulam da melhor forma possível para manter o processo de ensino e de aprendizagem ao dizerem: “a necessidade de planejar e adaptar a pedagogia e os recursos aos ambientes de ensino foi [durante o ERE] processo marcado pela busca permanente das melhores soluções para atender às necessidades dos alunos, bem como aos objetivos de cada unidade curricular” (Flores; Gago, 2020, p. 510-511. tradução nossa). Neste trecho, a contingência imposta ao sentido de “adaptação” recoloca a práxis docente como objeto dinâmico, mediado pelo objeto imediato na imposição do ERE aos docentes.

As falas de Profe01 e Profe02 também demonstram a centralidade do DPD na transição para uma Cultura Híbrida. Reconhecemos nelas, ainda que de maneira indireta, o valor atribuído ao papel do professor em nossa escolha sobre os interpretantes dinâmico e final. Ambas manifestam contrapontos aos argumentos levantados no Parecer sobre a necessária instalação de processos híbridos na educação superior, e além disso refuta a ideia de que tal caminho possa ser algo natural.

O período do ERE foi marcado pela fragilização nas relações entre professores e alunos: questões emocionais, restrições de acesso à internet, condições operacionais para o trabalho remoto, e o tempo de resposta das instituições para iniciar as aulas dessa forma, denominado emergencial para atender a uma expectativa de algo temporário. O terceiro docente que selecionamos para o diálogo com as questões postas no parecer, distintamente de Profe01 e Profe02, possui experiência com o EaD. Profe03 relata que ao ministrar uma disciplina de laboratório, presencialmente antes da pandemia, solicitava que estudantes se organizassem em grupos de tal modo que cada grupo tivesse alguém que possuísse notebook com acesso à internet, para fazer eventuais pesquisas sobre conteúdos de interesse. Ou seja, Profe03 já articulava o processo de EA com artefatos oriundos das TIC. Destacamos o trecho seguinte:

*Então, basicamente, o que eu utilizo são celular e computador com acesso à internet. A internet acaba sendo importante na sala de aula, por conta que, geralmente, eu vou pedir para eles [estudantes] levantarem informações e no laboratório poderia não ter o acesso desde que eles tivessem as referências digitais. (Profe03).*

Apesar da internet ser vista como um recurso essencial para tal situação e “facilitar” o acesso às aulas síncronas, assíncronas, dentre outros materiais, a Pandemia desvelou que há um problema ainda a ser resolvido, a exclusão digital. De acordo com Carrillo e Flores (2020, p. 478. tradução nossa), “o acesso limitado à tecnologia e à internet era uma realidade e continua a ser uma realidade que os recentes bloqueios e a adoção do aprendizado remoto exacerbaram”. Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos e na Europa, onde muitas universidades conseguiram migrar do ensino presencial para o remoto em poucas semanas, as universidades federais brasileiras enfrentaram desafios significativos. Elas justificaram que a limitação no acesso à tecnologia e a falta de preparo tanto de docentes quanto de discentes impediriam a transição completa das disciplinas para o formato remoto (Castioni et al., 2021, p. 400).

Além disso, Mattos e Mattos (2021) também relatam que houve aumento no trabalho realizado pelas(os) docentes e reitera a respeito da baixa participação das(os) estudantes mediante a estas(es) não disporem de equipamentos para terem acesso às aulas. Diante destes fatos, reiteramos nosso questionamento acerca da afirmação feita no Parecer quanto à volição



por parte das(os) docentes do ensino superior de implementar o Ensino Híbrido nas universidades públicas brasileiras.

A distância entre os interpretantes do parecer e a posição dos docentes se manifesta de forma objetiva em diferentes momentos. Opinião de Profe01 em relação ao que estava fazendo durante o ERE é uma delas, conforme a seguir.

*E assim, eu estou gostando? Não! Não estou gostando. Não vou ser hipócrita de dizer que estou gostando do Ensino Remoto, não. A gente perde a conexão com o aluno. Aquele olho no olho. É o que dá pra fazer (Profe01).*

Na exposição de Profe01, torna-se evidente a valorização do ensino presencial e uma clara preferência por não perpetuar as práticas adotadas durante o ERE após a pandemia. Complementando essa visão, Profe02 destaca o aumento significativo da carga de trabalho dos docentes durante o ERE.

*A minha expectativa é que realmente a gente trabalhe muito mais, que algumas destas práticas remotas, elas vão ficar. E isso vai, de fato, fazer com que a gente trabalhe muito mais, aumente a nossa produtividade. E é óbvio que com isso a tendência que ocorra um adoecimento maior e, enfim, coisas que de certa forma a gente já vivencia (Profe02).*

Para reforçar ainda mais a ideia de distanciamento das práticas adotadas durante o ERE, Profe03 expressa ceticismo quanto ao desejo de continuar utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no pós-pandemia. Ele prevê uma mudança na maneira de trabalhar, sugerindo uma adaptação da práxis que incorpore de forma integrada os recursos das TIC ao processo de Ensino e de Aprendizagem.

*Agora dizer, que algo que se espera, que a gente vai ser diferente, vai fazer mais uso das tecnologias, eu não acredito. Eu acho que isso vai acontecer só se houver necessidade. Eu percebi, assim, as pessoas muito conservadoras, nesse período. Então, eu imagino que, mesmo a gente conhecendo as ferramentas, vendo possibilidades, se pudesse ser como antes as pessoas vão preferir (Profe03).*

Mais uma vez, encontramos uma declaração que diverge do que foi afirmado no Parecer. Embora se mencione um possível uso condicional das tecnologias, indicado pela frase "que isso vai acontecer só se houver necessidade", a preferência desse docente por retornar às práticas anteriores é clara e considerada por ele como a opção mais aceitável.

Portanto, temos relatos de que as(os) docentes do Ensino Superior reconhecem que as TIC foram importantes para mitigar os problemas do distanciamento social e continuar com o processo de ensino e de aprendizagem, mas que também houve situações que sentiram medo, angústia, isolamento e desejo de, rapidamente, voltarem ao presencial. Há indícios de que podem querer lançar mão de tais recursos. Todavia, está longe de ser algo "desejado", trazendo, assim, um contraponto ao que é inferido pelo Parecer CNE/CP 14/2022.

Esta ambivalência entre a utilidade reconhecida das TIC durante o período de ensino remoto e a hesitação em adotá-las permanentemente reflete a complexa dinâmica das semioses existentes no contexto educacional. O DPD, atuando como signo vivo dentro do processo semiótico, manifesta um interpretante dinâmico que tende a permanecer na resistência, ao contrário das expectativas do parecer. Este fenômeno sugere que, enquanto objeto imediato, o ERE ofereceu mais desafios do que oportunidades na relação com o objeto dinâmico, a incorporação sustentada destas tecnologias na práxis docente, que permanece fluido e indefinido. A realidade apresentada evidencia que, embora o Parecer CNE/CP 14/2022 proponha um futuro educacional híbrido como algo iminente e desejável, a interpretação final dos envolvidos, ou seu interpretante final, ainda está em formação, sujeito a uma contínua evolução baseada nas experiências práticas e emocionais destes educadores. Todavia, está longe de ser algo “desejado”, trazendo, assim, um contraponto ao que é inferido pelo Parecer CNE/CP 14/2022.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo propusemos e analisamos semioses situadas a partir de sentidos produzidos pelo Parecer CNE/CP 14/2022, ao mesmo tempo, pusemos as questões emergentes desta análise em diálogo com um conjunto de segmentos de entrevistas com docentes, selecionados de uma pesquisa com início no período da pandemia (2020-2023), e tendo em conta ao longo de grande parte do seu tempo, a imposição do ERE no contexto do Ensino Superior.

Ao analisarmos o Parecer como signo e com foco na semiótica de Charles Peirce, percebemos como um aspecto que é fortalecido no texto: a percepção pelo estado de que a pandemia criou condições para uma expansão de atividades de ensino remotas na educação superior. Esta ideia se fortalece em nossa análise à medida que os correlatos S-O-I se relacionam nas semioses que emergem no âmbito do parecer. O objeto dinâmico foi identificado como a práxis docente durante o ERE, que se destacou como objeto dinâmico e um elemento crucial na concepção do Ensino Híbrido proposta pelo documento. Este último foi reconhecido como o interpretante imediato e, juntamente com o que inferimos como interpretante dinâmico, o DPD, aponta para a Cultura Híbrida, vista por nós como o interpretante final do Parecer.

Durante o período de ERE, observamos vivências e transformações que criaram impactos no DPD. Nossa análise permite inferir que, nos termos do parecer e do projeto de resolução anexo, o CNE reconheceu estas mudanças como uma aspiração dos docentes para o período pós-pandêmico, visando uma ampliação das atividades remotas no momento de retorno

ao presencial. Neste contexto, o Conselho desenvolveu e aprovou um parecer que facilita o processo de legalização do Ensino Híbrido, ainda mais, criar uma “cultura híbrida”, pelo menos no âmbito do Ensino Superior.

Ao avaliarmos a interpretação feita pelo CNE em relação às condições impostas aos docentes do ensino superior durante o período de ERE, com especial atenção ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), entendemos que há uma disparidade significativa entre as diretrizes do CNE e as experiências e percepções reais dos professores. Embora o Parecer do CNE sugira uma transição suave e incorporação efetiva das TIC no processo educativo, os relatos dos docentes destacam uma série de desafios práticos e emocionais, incluindo medo, isolamento e resistência à adoção dessas tecnologias de maneira permanente. O parecer sugere uma aceitação generalizada e positiva dessas tecnologias por parte dos educadores, posicionando-as como um avanço inevitável e benéfico para o ensino superior. Tal suposição parece desconsiderar a complexidade das reações dos docentes às mudanças abruptas impostas pelo contexto emergencial da pandemia de COVID-19.

A análise das entrevistas com professores universitários revela uma realidade mais matizada. Muitos docentes expressaram preocupações significativas relacionadas ao estresse tecnológico, à qualidade do ensino e à perda de interação humana direta, elementos essenciais para a prática pedagógica eficaz. Além disso, a pressão para adaptar rapidamente suas metodologias e conteúdos a formatos digitais sem a devida preparação ou apoio resultou em uma experiência de ensino muitas vezes insatisfatória tanto para professores quanto para alunos. Ao apresentar um interpretante final como “cultura híbrida” no ensino superior, como uma evolução desejada a partir das diretrizes do parecer, o CNE pode estar, inadvertidamente, mascarando estas dificuldades e resistências, promovendo uma narrativa que não corresponde inteiramente à realidade vivida pelos docentes.

Esta divergência aponta para a necessidade de reavaliação das políticas de implementação das TIC, sugerindo que, embora as diretrizes do CNE reconheçam o potencial das tecnologias, elas subestimam aspectos de adaptação prática e a realidade vivida pelos educadores. Por isso, é necessário reafirmar, para futuras políticas educacionais, considerar mais profundamente as vozes dos docentes, e garantir que as inovações tecnológicas na educação não apenas atendam às exigências administrativas e teóricas, mas também se alinhem com as necessidades práticas e emocionais dos educadores do ensino superior.

A utilização da semiótica peirciana para analisar o Parecer CNE/CP 14/2022 provou ser não apenas fundamental, mas também extremamente reveladora. Esta abordagem teórico-metodológica robusta permitiu desvendar camadas profundas de significação, além de destacar

as restrições envolvidas no desenvolvimento de algo como uma “cultura híbrida” no contexto do ensino superior. Conforme evidenciado em nossa análise, a aplicação deste quadro teórico realça como signos, no caso, as diretrizes do Parecer, funcionam não apenas como ferramentas comunicativas, mas como agentes ativos na moldagem das práticas pedagógicas e na percepção dos docentes sobre a tecnologia. A capacidade de explorar os interpretantes imediatos, dinâmicos e finais desses signos revelou uma complexidade em que as intenções do CNE e as realidades vivenciadas pelos professores muitas vezes divergem.

Finalmente, este desalinhamento chama a atenção para a necessidade de políticas educacionais mais reflexivas e responsivas, que verdadeiramente considerem e integrem as experiências e as vozes dos educadores no processo de formulação de políticas. É crucial que reflitam um entendimento mais profundo das necessidades e dos desafios enfrentados pelos educadores, evitando a simplificação excessiva de suas experiências e opiniões. Isso implica na promoção de espaços de diálogo abertos e contínuos com a comunidade acadêmica, assegurando que qualquer implementação futura de tecnologias educativas seja mais deliberada, inclusiva e alinhada às realidades das atividades docentes.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carlos Eduardo; MOURA, Marcos; BARROSO, Marta F. Ensino de física em tempos de pandemia: Instrução remota e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 44, p. e20210329, 2022.

ALLAND JR, Alexander; ALLAND, Sonia. The How and Why of This Book. In: *Catalunya, One Nation, Two States: An Ethnographic Study of Nonviolent Resistance to Assimilation*. New York: Palgrave Macmillan US, 2006. p. 7-35.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins. Cultura digital na escola: um estudo a partir dos relatórios de Políticas Públicas no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 58, p. 603-623, 2018. Almeida, M. E. B. D. (2021). Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Revista Práxis Educacional*, 17(45), 52-80.

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARAÚJO NETO, Waldmir Nascimento de. Formas de uso da noção de representação estrutural no Ensino Superior de Química. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. ATÃ, Pedro; QUEIROZ, João. Semiosis is cognitive niche construction. *Semiotica*, v. 2019, n. 228, p. 3-16, 2019.

AUCEJO, Esteban M. et al. The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, v. 191, p. 104271, 2020.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso editora, 2015.

BAO, Wei. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, v. 2, n. 2, p. 113-115, 2020.

ROSA, Fernanda Bassoli. *Desenvolvimento Profissional Docente: Contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de Ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)*. 2017.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*, n. 30, 2008.

BELLUCCI, Francesco (Ed.). *Charles S. Peirce. Selected Writings on Semiotics, 1894–1912*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORBA, Marcelo C. The future of mathematics education since COVID-19: Humans-with-media or humans-with-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*, v. 108, n. 1, p. 385-400, 2021.

BORGES, Patricia Ferreira Bianchini. *Novas tecnologias e formação profissional docente*. *Educação & Tecnologia*, v. 23, n. 1, 2019.

BOURDIEU, Pierre. et al. *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares Azevedo et al. 7. ed. - Petrópolis - RJ: Vozes. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), 2022. *Parecer CNE/CP14/2022 - Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior*. Brasília, MEC, 2022.

BUCZYNSKA-GAREWICZ, Hanna. Sign and dialogue. *American journal of Semiotics*, v. 2, n. 1, p. 27, 1983.

CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European journal of teacher education*, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020.

CARVALHO, Augusto Theodoro de. O Equilíbrio Químico na Educação Básica: uma abordagem metodológica por meio de um objeto de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019

CASALI, Alípio Márcio Dias; UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Curriculum and Frontiers: intertexts. Revista e-Curriculum, v. 21, 2023.

CASALI, Alípio MD. Por um currículo errante. De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos. São Paulo: Educ, PUC-SP, 10-11. 2020

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 68, p. 393-408, 2021.

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. Tempos incertos. In Almeida, F. J. D., Almeida, M. E. B. D., & Silva, M. D. G. M. D. De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos. São Paulo: Educ, PUC-SP, 10-11. 2020

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 1, p. 11-37, 1995.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; NOVA, Carla Carolina Costa da. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 68, p. 155-183, 2021.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Ensino, pesquisa e práxis na formação docente. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 68, p. 370-392, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. Educação e Pesquisa, v. 48, 2022.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FLORES, Maria Assunção et al. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19: um estudo com alunos do Ensino Superior. Revista Portuguesa de pedagogia, v. 55, p. e055001-e055001, 2021.

FLORES, Maria Assunção; GAGO, Marília. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. Journal of Education for Teaching, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. Expressão popular, 2018.

FUGISAWA, Dirce S. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GATTI, Bernardete Angelina. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. *Práxis Educacional*, v. 19, n. 50, p. e11995-e11995, 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Renata; SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todes youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Serviço Social & Sociedade*, n. 144, p. 33-51, 2022.

HODGES, Charles B. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020.

HUANG, Ronghuai H. et al. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, v. 46, 2020.

JOWSEY, Tanisha et al. Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse education in practice*, v. 44, p. 102775, 2020.

KULL, Kalevi. Habits–semioses–habits. *Σημειωτική-Sign Systems Studies*, v. 44, n. 4, p. 623-629, 2016.

LEDERMAN, D. Preparing (quietly) for a fall semester without in-person instruction. *Inside Higher Ed* [em linha]. 2020.

LINZ, Aline M. Grego. A experiência colateral e sua importância para a semiose telejornalística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2003.

MARTINS, Isabel. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*, v. 2, p. 297-321, 2006.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2021.

MERAC, Emiliane Du; SENSIN, Ceyda; LIVI, Stefano. The importance of teacher-student relationship for distance learning during Covid-19 pandemic. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, v. 2022, n. 25, 2022.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. Artefatos digitais na aprendizagem de conceitos: possibilidades para a cibercultura. *Revista Teias*, v. 21, n. 60, p. 242-254, 2020.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo; FRANCO, Sergio Roberto Kieling. Narrativas digitais, design e significados: alguns entrelaçamentos. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 205-218, 2021.

OLIVER, Daniel G.; SEROVICH, Julianne M.; MASON, Tina L. Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social forces*, v. 84, n. 2, p. 1273-1289, 2005.

OSMAN, Mohamed ElTahir. Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of education for teaching*, v. 46, n. 4, p. 463-471, 2020.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, v. 2, p. 16, 1932. [Obra citada como CP seguido pelo número do volume e número do parágrafo].

PEIRCE, Charles. Sanders. 1839-1914. *Semiótica / Charles Sanders Peirce*; [tradução José Teixeira Coelho Neto] São Paulo: Perspectiva - (Estudos; 46 / dirigida por J. Guinsburg). 2017.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A profissionalização da carreira docente em Química e o conhecimento profissional do professor: um viés histórico. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 9, n. 1, p. e21011-e21011, 2021.

SANDARS, John et al. Twelve tips for rapidly migrating to online learning during the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*, v. 9, 2020.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Introdução à semiótica*. Paulus Editora, 2017.

SANTAELLA, Lucia. Epistemologia semiótica. *Cognitio: Revista de Filosofia*, v. 9, n. 1, p. 93-110, 2008.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. Editora Iluminuras Ltda, 2005.

SANTAELLA, Lucia. O papel da mudança de hábito no pragmatismo evolucionista de Peirce. *Cognitio: Revista de Filosofia*, v. 5, n. 1, p. 75-83, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. Thomson/Cengage Learning, 2018.

SANTOS, Marcelo; CHIACHIRI, Roberto; PERSICHETTI, Simonetta. Semiótica peirceana e recepção: algumas bases conceituais e metodológicas a partir do conceito de experiência colateral. *LÍBERO*, n. 37, p. 81-90, 2016.

DOS SANTOS, Reginaldo. *ENTRAVES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR*. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 4, n. 10, 2018.

SILVA, Joeliton Chagas; SILVA, Adjane da Costa Tourinho. *Pressupostos da teoria semiótica de Peirce e sua aplicação na análise das representações em química*. 2012.



CARVALHO, A. T.; NETO, W.N.A.; LOPES, J.G.S.

VIANA, Daniela Santos Brito; MENDUNI-BORTOLOTI, Roberta D.'Angela. Estágio Supervisionado contribuindo com o processo formativo de uma mestranda em estágio de docência na pandemia. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 2, n. 01, p. e202118-e202118, 2021.

VIEIRA, Eloisa; MEIRELLES, Rosane MS; RODRIGUES, D. C. G. A. O uso de tecnologias no ensino de química: a experiência do laboratório virtual química fácil. Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências, v. 8, 2011.

ZIMMERMAN, Jonathan. Coronavirus and the great online-learning experiment. Chronicle of Higher Education, v. 10, n. 3, p. 28, 2020.