

SÉRIE

14

Ries/Pronex

FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM CONTEXTOS EMERGENTES

MARILIA COSTA MOROSINI
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE
DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
ORGANIZADORAS

 ediPUCRS

**FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM
CONTEXTOS EMERGENTES**

PUCRS

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO RIES-PRONEX

Marília Costa Morosini (Editor - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Alexandre Anselmo Guilherme (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Dóris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
Jorge Enrique Delgado (University of Pittsburgh – School of Education)
Maria de Lourdes Machado Taylor (A3ES/ CIPES Portugal)
Maria Estela Dal Pai Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)
Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de Lisboa – Instituto de Educação)
Patrícia Somers (University of Texas at Austin)
Sérgio Roberto Kieling Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Sílvia Maria de Aguiar Isaia (Universidade Federal de Santa Maria)
Sirlei de Lourdes Lauxen (Universidade de Cruz Alta)
Vera Lucia Felicetti (Universidade La Salle).

CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

Chanceler Dom Jaime Spengler

Reitor Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe e Presidente), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Antonio de Ruggiero, Cláudia Musa Fay, Helder Gordim da Silveira, Lívia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

MEMBROS INTERNACIONAIS

Fulvia Zega – Universidade de Gênova, **Jaime Sánchez** – Universidad de Chile, **Moisés Martins** – Universidade do Minho, **Nicole Stefane Edwards** – University Queensland, **Sebastien Talbot** – Universidade de Montréal.

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

ORGANIZADORES

**Marilia Costa Morosini
Marilene Gabriel Dalla Corte
Doris Pires Vargas Bolzan**

**FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM
CONTEXTOS EMERGENTES**

Série Ries/Pronex | 14



PORTO ALEGRE
2023

© EDIPUCRS 2023

CAPA EDIPUCRS

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO LÍNGUA PORTUGUESA Texto Certo

REVISÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA Mario Reinaldo Vásquez Astudillo

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Publicação apoiada pela FAPERGS e pelo CNPQ.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F996 Futuros da educação superior [recurso eletrônico] : tendências e cenários em contextos emergentes / Organizadores Marília Costa Morosini, Marilene Gabriel Dalla Corte, Doris Pires Vargas Bolzan. – Porto Alegre : ediPUCRS, 2023.
1 Recurso on-line (375 p.) : il. color. – (Série Ries/Pronex ; 14)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-374-1

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Morosini, Marília Costa.
II. Dalla Corte, Marilene Gabriel. III. Bolzan, Doris Pires Vargas.

CDD 23. ed. 378

Ana Paula Magnus CRB-10/2052

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei n° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 05
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3353 4536
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

SUMÁRIO

A RIES E SUAS SÉRIES DE PUBLICAÇÕES | 7

Marília Costa Morosini

APRESENTAÇÃO | 11

EIXO 1 - REDES DE CONHECIMENTOS E CONTEXTOS EMERGENTES

MODELOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADES: TENDENCIAS REGIONALES Y ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN | 25

Axel Didriksson

CENÁRIOS ANTECIPATÓRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUTUROS POSSÍVEIS | 55

Denise Leite, Marcela Mollis

CONTEXTOS EMERGENTES E CENÁRIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GES) | 79

Maria Estela Dal Pai Franco, Gloria Patrícia Marciales Vivas

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO SOLIDÁRIA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO | 101

Marília Morosini, Estela María Miranda, Marilene Gabriel Dalla Corte

EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM CONTEXTOS EMERGENTES | 129

José Vieira de Sousa, Olga Cecilia Díaz Flórez

EIXO 2 - REDES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O CURRÍCULO EM TEMPOS DE INCERTEZA E REINVENÇÕES: CENÁRIOS EMERGENTES PÓS-PANDÊMICOS | 155

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Ana Maria Mouraz Lopes, Egeslaine de Nez

O ENSINAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS CENÁRIOS | 171

Maria Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli

DOCÊNCIAS E REDES DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CENÁRIOS | 197

Doris Pires Vargas Bolzan, Mario Reinaldo Vásquez Astudillo

TENDÊNCIAS E CENÁRIOS NA UNIVERSIDADE: O ESTUDANTE EM UM CURRÍCULO INTERNACIONALIZADO | 227

Vera Lucia Felicetti, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

AMBIENTES VIRTUALES: ESCENARIOS EN CONSTRUCCIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR | 245

María del Carmen Silva Menoni, Ana Carla Hollweg Powczuk

EIXO 3 - REDES COLABORATIVAS E AS PESQUISAS

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DA COOPERAÇÃO: OS CASOS DE PORTUGAL E BRASIL | 269

Sirlei de Lourdes Lauxen, Luísa Cerdeira

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA COVID-19: INOVAÇÕES E [DES]ROMPIMENTOS NO BRASIL E NO URUGUAI | 291

Elisiane Machado Lunardi, Patrícia Viera, Rosane Carneiro Sarturi

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: CENÁRIOS A PARTIR DO DESINVESTIMENTO PÚBLICO | 315

Arnaldo Brito, Elisa Lopes da Cruz Ferreira da Silva, Sérgio Roberto Kieling Franco

ESPAÇOS DIGITAIS ESTABELECIDOS NA PANDEMIA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 337

Adriana Justin Cerveira Kampff, Lucia Maria Martins Giraffa, Sara Dias-Trindade

SOBRE OS AUTORES | 367

ESPAÇOS DIGITAIS ESTABELECIDOS NA PANDEMIA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adriana Justin Cerveira Kampff
Lucia Maria Martins Giraffa
Sara Dias-Trindade

1 INTRODUÇÃO

O cenário de alerta estabelecido pelo SARS-CoV-2 (covid-19) teve seu início no fim do ano de 2019, e suas repercussões mundiais atingiram seu ápice com o estabelecimento do estado de pandemia mundial no início de 2020. De fato, todos já estavam em sinal de alerta pelo acompanhamento das notícias e pelo estado de calamidade pública que se estabelecia na Europa e na Ásia, indicando que haveria algo fora do padrão e, conseqüentemente, a necessidade do estabelecimento de um novo modo de conduta nos diferentes setores da sociedade. Desse modo, a urgência e a falta de conhecimento de como lidar com a covid-19 levou, prudentemente, governos e instituições a decretarem a suspensão das atividades presenciais, e o impacto foi imediato na organização social e em todos os serviços.

Diante desse cenário, as instituições educacionais experienciaram tensões, desafios e possibilidades jamais esperados. Por conseguinte, o registro de todo esse contexto pandêmico e suas discussões passaram a fazer parte da literatura, das pesquisas de mestrado e de doutorado; e a profusão de publicações com partilhas, orientações, experiências e soluções construídas fizeram com que a comunidade que estuda a questão da educação superior (sobretudo em relação ao uso de tecnologias digitais) pudesse protagonizar a situação emergencial, gerando um acervo de práticas, propostas e recursos construídos ao longo desse estado pandêmico, o qual foi prolongado em função das diferentes mutações que o vírus apresenta.

Esse estado de incerteza, segundo Morin (2021), apresenta uma revelação importante relacionada à percepção criada na modernidade, de que tudo era ou parecia separado, que se estaria isolado fisicamente e conectado virtualmente, sensação essa que se mostrou equivocada. Tudo no mundo contemporâneo é inseparável. A globalização da economia, a mundialização das diferentes relações sociais, culturais, educacionais e políticas, especialmente aquelas associadas ao uso de tecnologias digitais, gerou um estado de conexão indivisível. E, para a maioria das pessoas despreparadas para o convívio no espaço virtual, a crise pandêmica fez evidenciar, mais ainda, a necessidade dos investimentos em educação e tornou o direito à conectividade um direito humano universal.

Morin (2021) destaca que os desafios pós-coronavírus serão tão preocupantes quanto a própria crise atual gerada pela pandemia, e que o futuro imprevisível já está em gestão hoje. Neste artigo, serão discutidas as implicações e emergências diante do contexto pandêmico, evidenciando o contexto brasileiro e o contexto português, destacando similaridades, diferenças e oportunidades criadas para a organização do espaço virtual, bem como abordando a problemática da formação docente, a qual não contemplava (apesar dos muitos esforços dispendidos em quatro décadas) a efetiva atuação em ambiente digital.

2 TENDÊNCIAS E CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES

O cenário emergente mais impactante que a humanidade viveu na era da pós-modernidade até o momento é, sem dúvida, este estabelecido pela covid-19. O ano de 2020 foi considerado o mais crítico em função da inexistência de vacina e os anos subsequentes estão sendo dramáticos, em função das consequências advindas da paralisação dos sistemas educacionais, dos colapsos na área da saúde, das dificuldades da economia e do incremento das crises humanitárias. O relatório *online* da *World Health Organization (WHO)*¹ permite acompanhar todo detalhamento da evolução da pandemia e seus impactos nos diversos continentes. No tocante à educação, em março de 2020, a UNESCO lançou a *Global Education Coalition (GEC)*, um programa de parceria multissetorial para atender a necessidade urgente de assegurar, em algum grau, a continuidade do aprendizado, que foi afetado em uma escala sem precedentes com o fechamento das instituições educacionais. Essas circunstâncias excepcionais vieram colocar à prova os sistemas educativos no mundo inteiro, que, de um momento para o outro, tiveram a necessidade de converter todo o processo educativo de forma a encontrar alternativas para que milhões de estudantes continuassem os seus processos formativos, mesmo confinados em seus domicílios (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020). O encerramento das escolas, total ou parcialmente, no Brasil e em Portugal, ditou que milhões de alunos necessitavam de acesso à internet e condições tecnológicas para darem continuidade aos seus estudos.

A GEC é uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante a suspensão das atividades educacionais presenciais, reunindo mais de 150 membros integrantes da ONU, in-

¹ Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 18 nov. 2022.

cluindo sociedade civil, academia e setor privado. Três são os eixos de atenção: conectividade, professores e gênero. De acordo com dados da UNESCO (2021), cerca de 24 milhões de alunos correm o risco de não voltar à escola, gerando uma descontinuidade no aprendizado que pode se estender por mais uma geração de alunos. Outro dado importante está relacionado à questão de gênero, dado que tradicionalmente as mulheres possuem mais baixa escolaridade e enfrentam maiores desafios para obter escolaridade, especialmente em educação superior. O relatório aponta que mais de 11 milhões de meninas – da educação pré-primária ao ensino superior – podem não voltar à escola em 2022. Esse número alarmante, além de ameaçar décadas de progresso feito em direção à igualdade de gênero, também coloca meninas em todo o mundo em risco de gravidez na adolescência, casamento forçado e violência. Além disso, a crise da covid-19 corre o risco de aumentar a lacuna anual de financiamento para a educação nos países mais pobres, para até US\$ 200 bilhões por ano. O fechamento de escolas, devido à crise da covid-19, revelou inicialmente que mais de 75% das crianças não tinham acesso a oportunidades relacionadas ao aprendizado digital, que é inviável sem conectividade e eletricidade. Em países como Chade, Malawi e Níger, a proporção de pessoas com acesso à eletricidade é inferior a 1 em 5, fato esse que agrava a situação dos estudantes, pois sem energia não existe acesso aos sistemas digitais. O grande desafio, portanto, que já se anunciava antes da covid-19, está relacionado às questões de infraestrutura e aprendizagem digital, apontadas sistematicamente como tendências para educação neste século 21, conforme indicadas nos relatórios *Horizon Reports* da ECUCAUSE². O ECUCAUSE *Horizon Report*[®] traça o perfil das principais tendências, tecnologias e práticas emergentes que apontam o futuro do ensino superior e prevê uma série de cenários e implicações para esse futuro, tomando por

² Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2021/2/horizon-reports>. Acesso em: 18 nov. 2022.

base as perspectivas e experiências de um painel global de líderes e especialistas em ensino superior.

Há mais de uma década, as tendências em educação apontam para o uso de plataformas educacionais com recursos integrados, aplicações baseadas em Inteligência Artificial e analítica de dados educacionais, inclusão de recursos de robótica, experimentações em espaços maker, modelagem de ensino híbrido e outras oportunidades atreladas a uma concepção educacional que prepara o estudante para atuar no futuro (que já começou nos países que compõem o grupo de líderes econômicos mundiais), permeado e impactado pela cultura digital como contexto formativo e de atuação profissional nos mais diversos setores.

No relatório da UNICEF intitulado *“Reimage Education”*, publicado em 2020, os especialistas apontam o custo de adequar os sistemas educacionais para atender as demandas já antecipadas nos relatórios e estudos realizados ao longo do primeiro ano pandêmico. Quanto custará o acesso universal à aprendizagem digital? A resposta é, aproximadamente, US\$ 1,4 trilhão. Dessa maneira, a universalização do aprendizado digital para o período 2021-2030, distribuídos em: US\$ 410 bilhões para eletricidade universal, US\$ 428 bilhões para conectividade universal à internet, US\$ 498 bilhões para tornar o uso de dados acessível e US\$ 46 bilhões para a entrega recorrente de aprendizado digital, considerando crianças e jovens. Não basta apenas realizar os investimentos na aprendizagem digital em âmbito de educação superior, é preciso preparar os jovens desde a escola para que, quando acessem o sistema superior, já estejam com fluência e preparo que permita um disruptivo projeto de aprendizagem digital. A UNICEF salienta que, com compromisso e coalizão global de parceiros, isso é possível, porém sabe-se da dificuldade em articular ações transnacionais e realizar os investimentos de forma global e descentralizada.

Neste período emergente, além do acompanhamento de dados educacionais, diversos documentos com orientações para professores e instituições, sobre como dar continuidade aos processos educa-

cionais remotos, preferencialmente digitais, foram criados. No caso específico do ensino superior, além dos já citados, como UNESCO e EDUCAUSE, é relevante referir a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Associação Internacional de Universidades (IAU), o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) e a Associação Europeia de Educação Internacional (EAIE), entre outros organismos e associações, com desdobramentos regionais, nacionais e locais, que visavam apoiar o desenvolvimento de estratégias para a reorganização da educação superior diante dos desafios trazidos pela pandemia do novo coronavírus (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020).

Por meio de uma análise mais detalhada dos documentos pesquisados, torna-se evidente que cada Instituição de Ensino Superior, de forma particular, precisa compreender seu contexto e construir, a partir dos recursos disponíveis e em diálogo com a sua comunidade, um plano próprio para minimizar os impactos da crise. Além da virtualização do ensino, suporte ao bem-estar acadêmico, às demandas acadêmico-administrativas, às atividades de pesquisa e de extensão, às práticas profissionais e à internacionalização, entre outros aspectos, precisa ser considerado pela Instituição de Ensino Superior em seu planejamento, dada a complexidade da composição da formação universitária (MACHADO; SOSO; KAMPFF, 2020, p. 653).

Considerando os diversos aspectos envolvidos, para além das questões de infraestrutura, a formação de professores para o desenvolvimento de suas aulas no contexto digital emergente é ponto central das orientações, o que inclui não apenas a produção de materiais digitais, mas também as metodologias adequadas aos novos cenários, estratégias de engajamento da comunidade acadêmica e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Na Figura 1,

destacam-se os três eixos basilares para refletir sobre o futuro da educação. Apresenta-se o conceito de educação *onlife*, definida por Schlemmer, Di Felice e Souza (2020) como educação associada à realidade hiperconectada, na qual o “real” (físico, presencial) e o “virtual” (digital, *online*) se integram, instigando instituições, professores e estudantes a repensar o sistema educativo, enquanto ecossistema.



Figura 1 – Eixos basilares para refletir sobre o futuro da educação

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

O **currículo** dos cursos universitários necessita desenvolver competências, ser flexível e interdisciplinar, possibilitando que os estudantes o percorram com autonomia e apoio, de modo a não apenas preparar para profissões presentes e futuras, mas criar condições de trabalhabilidade em contextos imprevisíveis. Neste cenário pandêmico/pós-pandêmico, depara-se com o acrônimo BANI (*Brittleness, Anxiety, Nonlinearity and Incomprehensibility*) (THORNBURG, 2021), denotando um tempo histórico marcado pela fragilidade do mundo, pela incer-

teza e ansiedade das pessoas, pela não linearidade dos efeitos das ações e pela incompreensão dos fatos dada a complexidade crescente.

Os **sujeitos** do processo educacional, especialmente docentes e discentes, precisam de mudanças de atitude e de ressignificação dos seus papéis tradicionais. Professores tornam-se curadores da informação e de estratégias de aprendizagem, enquanto se espera dos discentes que sejam proativos, criativos e engajados em suas aprendizagens, ambos comprometidos com um pacto de qualidade e inovação formativa, assumindo responsabilidade social e ambiental. Aos gestores das instituições educacionais cabe fomentar e criar as condições para que os novos papéis se estabeleçam.

A profusão de tecnologias, o volume de experimentações e pesquisas em andamento neste período pandêmico e a diversidade de contextos, em que estão inseridas as comunidades acadêmicas distribuídas ao redor do globo, apontam para o sincretismo de soluções educacionais e, especialmente, para composição de modelos educacionais híbridos, ressignificando e amalgamando os espaços presenciais/físicos e virtuais/digitais de aprendizagem, ou seja, **espaços digitais** (MEIRA, 2020). As conquistas realizadas no período pandêmico apontam para um movimento irreversível de adoção de modelos híbridos inovadores para uma **educação onlife**.

3 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.1 O CONTEXTO BRASILEIRO

O sistema de educação superior no Brasil é regulado pelo Ministério da Educação (MEC), emitindo diretrizes e dispositivos legais a serem observados pelas redes e instituições de ensino de todo o país. As modalidades de ensino, denominadas na legislação de presencial ou a distância, definem características próprias e restrições para oferta acadêmica de cursos superiores. Assim, atualmente, cursos universitários

de graduação classificados como presenciais, em linhas gerais, podem contar com até 40% de sua carga horária a distância, não aplicável ao curso de Medicina. E cursos universitários de graduação na modalidade a distância também operam com atividades presenciais, quando previsto no seu projeto pedagógico de curso. Frente à regulação descrita e vigente no país, a suspensão urgente de aulas na deflagração da crise sanitária, ainda na primeira quinzena de março de 2020, trouxe grande preocupação com as possibilidades de continuidade das diversas atividades acadêmicas que compõem a formação universitária.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 343 (BRASIL, 2020a), autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizassem meios e tecnologias da informação e comunicação pelo prazo de 30 dias. Tal portaria, que inicialmente excluía o curso de Medicina, foi substituída pela Portaria n. 345, em 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), com a possibilidade de atendimento às disciplinas teóricas-cognitivas dos primeiros quatro anos do referido curso. As portarias, que excluía inicialmente a substituição de práticas profissionais de estágio e laboratórios, foram sendo reeditadas e incrementadas nos meses subsequentes, dada a continuidade da crise sanitária.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, emitiu um Parecer n. 5/2020 (BRASIL, 2020c) com orientações para que as instituições pudessem adequar também as atividades práticas para o contexto remoto, conforme as possibilidades estruturais e exigências formativas de cada área. Em 16 de junho, com o crescimento do número de casos e, conseqüentemente, de mortos pela covid-19, a Portaria n. 544 do MEC (BRASIL, 2020d) estendeu o prazo das concessões frente ao cenário pandêmico até 31 de dezembro de 2020. Destaca-se ainda que o MEC assinalou que as alterações de modalidade de disciplinas e práticas previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, durante esse período, deveriam ser deliberadas nos colegiados internos das universidades, registradas e apensadas aos projetos dos cursos de graduação,

além de informados ao Ministério em até 15 dias de suas adequações. Em 2021, nova regulação ampliou o prazo, até 31 de dezembro de 2021.

Cabe destacar que, com o avanço expressivo da vacinação no país em 2021, além de atividades práticas essenciais já retomadas presencialmente no ano anterior, gradualmente um número maior de atividades acadêmicas presenciais foram sendo retomadas, predominando práticas e laboratórios, além de experiências com ofertas híbridas (com previsão de alguns encontros presenciais e outros *on-line*), revezamento de alunos presenciais (para manter o distanciamento exigido em protocolo vigente) ou mesmo com aulas simultâneas (com alunos presenciais e outros participando remotamente em tempo real).

Dessa maneira, considerando o estabelecido pela regulamentação nacional, todo o sistema educacional foi impelido a profundas mudanças na forma de ofertar a educação esperada. O processo de gestão e execução dos projetos educacionais exigiu grande envolvimento de todos os atores envolvidos, na busca de soluções adequadas e consistentes com suas características institucionais, expectativas e possibilidades da sua comunidade acadêmica, bem como observados os limites regulatórios e sanitários.

Importante registrar ainda que dado o tamanho continental do Brasil, as ondas de agravamento e abrandamento da pandemia aconteciam em regiões e tempos diversos, cabendo a estados e municípios a gestão conjunta de liberações e suspensão de funcionamentos presenciais dos diversos setores da sociedade, incluindo também horários e taxas de ocupação, além de protocolos de higienização e distanciamento. Nos cenários universitários, em que as práticas ocorrem em diferentes cenários produtivos, a gestão dessas questões trouxe uma complexidade adicional às instituições de ensino superior, haja vista que, para além dos protocolos aplicáveis à educação em dada região, era necessário observar os protocolos das áreas específicas de formação (por exemplo, comércio, indústria, construção civil, saúde, produção audiovisual, aviação, eventos, entre outros).

Em linhas gerais, a legislação emitida no período pandêmico criou a oportunidade para que algumas alternativas de ensino-aprendizagem (mediadas pelas tecnologias digitais em rede) fossem consideradas, tais como Educação a Distância (EaD), Educação *Online* (EoL), *homeschooling* (Ensino Doméstico), Atividade Escolar Remota e Ensino Híbrido, entre outras possibilidades.

É importante registrar que, no contexto pandêmico, emergiu de maneira impactante aquilo que já estava presente na realidade brasileira: as brechas e desigualdades enfrentadas pelos sistemas educacionais, no que concerne às condições institucionais e de suas comunidades, sejam elas no campo da infraestrutura, tais como a disponibilidade de computadores e de conexão com a internet nos domicílios, no grau e maturidade de transformação digital dos serviços e processos acadêmico-administrativos necessários à virtualização das instituições educacionais, além dos níveis de desenvolvimento das competências digitais de técnicos, docentes e estudantes.

No Brasil, país continental com grandes dificuldades em ofertar acesso de qualidade à internet, em função da sua geografia e de políticas fragmentadas, a questão da baixa conectividade e disponibilidade de artefatos para conexão à rede eclodiram de maneira devastadora no contexto escolar. As instituições de ensino superior, geralmente com melhor infraestrutura, encontraram formas de mitigar esses efeitos, abrindo espaços de estudo presencial com distanciamento, para receber alunos sem os recursos necessários ou mesmo, muitas vezes, provendo recursos computacionais, por meio de empréstimo de equipamentos e provimento de pacotes de dados para acesso à internet.

3.2 O CASO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Já nos primórdios dos anos 2000, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cujo modelo pedagógico tradicional está alicerçado na presencialidade, iniciou um movimento de expe-

rimentação intencional do uso de tecnologias para apoio às aulas presenciais e para ofertas de aulas virtuais. Desde o ano 2006, com a adoção da plataforma *Moodle*, todos os professores vêm recebendo formação e, atualmente, toda disciplina da universidade tem uma sala virtual nesse ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, na última década, muitos cursos presenciais passaram a oferecer disciplinas semipresenciais, com parte de sua carga horária com atividades presenciais e outra parte com atividades a distância. E, nos últimos cinco anos, também passaram a ser ofertadas disciplinas *online*, cursadas de forma assíncrona, por meio de trilhas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor com apoio da equipe interdisciplinar da Coordenadoria de Graduação *Online*, além de mediação digital docente constante junto aos estudantes durante todo o período letivo, assegurando acompanhamento e avaliação das aprendizagens. Dessa forma, o trabalho *online*, necessário para a implementação do modelo remoto no momento pandêmico, já era de conhecimento da comunidade em algum grau. Sem dúvida, essa cultura prévia, mesmo que não consolidada em todo o corpo docente, foi significativa no que diz respeito ao período emergencial de adaptação ao ensino remoto.

Já no começo de março de 2020, ao iniciar seu ano letivo, a Reitoria da PUCRS, observando o cenário mundial e nacional de agravamento da pandemia, criou o Comitê Covid para reunir informações e constituir orientações para toda a comunidade acadêmica. Na segunda semana de março, sob a gestão da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD), foi instituído o Grupo de Trabalho Mediação *Online*, para a organização da transformação acadêmica necessária em caso de suspensão de aulas presenciais, reunindo especialistas institucionais em Educação *Online* e membros dos Núcleos de Inovação Pedagógica (NIP) de cada uma de suas sete Escolas (unidades acadêmicas que reúnem cursos e programas por áreas de conhecimentos afins) para compartilhar diretrizes e definir as estratégias de desdo-

bramento das orientações, junto aos demais docentes, considerando a diversidade de necessidades de cada Escola e seus cursos.

Na terceira semana, precisamente no dia 16 de março de 2020, a universidade suspendeu suas aulas presenciais, retomando as aulas virtuais três dias após. Para dar sequência ao processo formativo dos estudantes, foi estabelecido o Ensino Remoto Emergencial, desdobrado em aulas, em formato síncrono com recursos de videoconferência, além da utilização do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, como espaço para compartilhamento de materiais digitais, comunicação entre professores e estudantes, e entrega de atividades avaliativas e *feedbacks*. Importante destacar que não se ofertou EaD e nem EoL ou *homeschooling*³, como habitualmente conhecidos, mas estabeleceu-se um modelo institucional próprio para o período acadêmico pandêmico, orientando toda a comunidade acadêmica sobre o seu funcionamento, por meio de formações docentes, orientação aos estudantes e ciclos contínuos de avaliação do modelo junto aos seus interlocutores e incremento de melhorias ao longo de sua vigência.

Além das oficinas e espaços de mentoria oferecidos aos docentes durante o processo de mudança e nos ciclos de melhoria, uma sala virtual com tutoriais em vídeo e em outros formatos digitais, sobre diversos aspectos técnicos e pedagógicos, foi disponibilizada para todos os professores. Foram abordados temas como a organização do *Moodle*, a seleção e produção de material didático digital, a preparação dos momentos síncronos, o balanceamento adequado da carga cognitiva das atividades virtuais, a organização de atividades colaborativas, as possibilidades avaliativas e de *feedback*, a proteção de dados pessoais da comunidade, os direitos autorais de professores e de outros autores, entre outros aspectos. Pesquisas junto a docentes e estudantes foram aplicadas, no sentido de coletar informações e considerá-las para as

³ Sobre *homeschooling* (Ensino Doméstico), ver em: Casagrande e Hermann (2020).

melhorias necessárias. Além disso, semestralmente seminários de desenvolvimento acadêmico possibilitaram discutir experiências entre os docentes e com especialistas de referência, incluindo as autoras do presente capítulo, qualificando as práticas docentes em andamento.

No entanto, mesmo com o forte investimento institucional no desenvolvimento docente e com a oferta de condições de infraestrutura tecnológica adequadas na universidade, evidenciou-se grande diversidade, no que se refere à qualidade de conectividade nas regiões domiciliares de técnicos, docentes e estudantes. No período pandêmico, foi bastante comum também a migração de estudantes, docentes e técnicos de suas residências habituais para outras cidades no litoral, no interior ou com a presença de familiares próximos, buscando locais onde havia menor concentração de pessoas e redes pessoais de apoio para o enfrentamento da crise sanitária. Ao deslocarem-se para tais locais, a questão da conexão, mais uma vez, foi ponto crítico para o desenvolvimento das atividades acadêmicas remotas. Esse fato exerceu forte impacto na organização efetiva dos processos de ensino e de aprendizagem, evidenciado na experiência vivida nos anos de 2020 e 2021. A fim de contemplar esse cenário diverso, os professores receberam orientações para gravar os encontros síncronos e disponibilizar acesso aos vídeos gerados na sala *Moodle* para aqueles que tivessem qualquer problema de conexão.

Observou-se uma situação interessante relacionada aos encontros síncronos: grande parte dos estudantes não abria sua câmera e a participação interativa dava-se prioritariamente pelo *chat*. As razões para tais comportamentos variaram desde a inexistência de câmeras nos artefatos, equipamentos obsoletos com baixa capacidade de processamento, conexão de má qualidade com a internet, compartilhamento de um único computador na família (todos em casa e muita gente trabalhando em *home office*), faltas frequentes de energia elétrica, até o receio do estudante de emitir algum posicionamento equivocado que ficaria gravado ou mesmo com a exposição da alguma situação particular do seu ambiente domiciliar. Essa situação foi relatada pelos

docentes como desestabilizadora e geradora de insegurança no acompanhamento dos alunos.

Para mitigar as dificuldades de prosseguimento dos estudos, a universidade fez um cuidadoso levantamento das necessidades da comunidade acadêmica. Tal ação resultou no envio de material para a casa dos estudantes, no empréstimo de computadores, na doação de pacotes de dados para conexão com a internet e na abertura de espaços de estudo na universidade, respeitando todos os protocolos sanitários. Ações de acolhimento e atendimento psicossocial compuseram um olhar integral sobre as diversas realidades que se descortinaram. Ou seja, o esforço de inclusão foi uma das marcas desse tempo de emergência.

A migração para o remoto transformou-se numa oportunidade de aceleração das questões relacionadas à inovação dos processos pedagógicos, adoção de recursos digitais e desenvolvimento de uma cultura que proporciona, no retorno à presencialidade, a criação de novas perspectivas para aprendizagem digital em cenários de ensino híbrido. Salienta-se que, apesar da urgência e pressão trazidas pela emergência da migração do presencial ao remoto, ocorreram ganhos no fazer docente com quebra de preconceitos em relação à educação mediada por recursos digitais, empoderando professores que antes não acreditavam ser capazes de desenvolver essa ambiência digital. Desde junho de 2020, atividades acadêmicas presenciais vêm sendo gradualmente retomadas, iniciando pelos laboratórios e práticas na área da saúde. A partir de 2021, atividades presenciais em laboratórios e práticas das demais áreas foram ampliadas e mesmo as disciplinas teóricas incluíram algumas aulas presenciais em seus cronogramas.

Quando se menciona ensino e aprendizagem apoiados por recursos digitais, costuma-se dar mais peso ao desenvolvimento da fluência digital do que o que é efetivamente prioritário e disruptivo: a mudança das concepções pedagógicas. A pandemia mostrou que a aquisição da fluência foi mais fácil do que a mudança das concepções pedagógicas e de uma nova compreensão do que é a docência neste

século 21. Nóvoa e Alvim (2021) refletem sobre os desdobramentos que essa crise provocou, resgatam o papel do professor acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo, reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular. Nóvoa e Alvim (2021, p. 12) destacam:

A situação dramática provocada pela covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro.

3.3 O CONTEXTO PORTUGUÊS

Na segunda semana de março de 2020, Portugal acompanhou o encerramento das escolas, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior. Pertencentes a Ministérios diferentes, e perante a autonomia de que gozam as instituições de ensino superior em Portugal, as orientações e os caminhos seguidos tiveram, naturalmente, diferenças.

Nessa mesma semana, uma a uma as universidades, através de despachos reitorais, foram decidindo também a passagem para o ensino remoto: dia 9 de março as Universidades de Coimbra e de Lisboa suspendem as atividades presenciais, seguindo-se, a 10 de março a Universidade do Minho, a 12 de março a Universidade do Porto e, com a decisão, no dia 12 de março de 2020, por parte do Governo Português, de encerrar as portas físicas de todas as escolas, no fim do dia seguinte, todas as instituições de ensino superior seguiram o mesmo caminho. Esse ensino remoto de emergência foi implementado, de um dia para o outro, num país em que a maioria das escolas ainda não tinha integrado eficazmente as tecnologias digitais numa vertente pedagógica. Além disso, a utilização de tais

tecnologias e a formação associada necessária para criar uma prática pedagógica inovadora, dinâmica, significativa e qualitativa, ainda não eram prioridade. Apesar disso, a impossibilidade de os estudantes estarem fisicamente nas escolas acelerou um processo emergente de transição digital em Portugal (Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal), respondendo à falta de recursos tecnológicos e à fraca conectividade à internet (PORTUGAL, 2020).

Dadas as características organizacionais centralizadas da administração e gestão escolar (TORRES, 2018), o Ministério da Educação português, através da Direção-Geral da Educação, assumiu a preparação de um conjunto de orientações e ações de formação dirigidas aos professores. Tais iniciativas foram concebidas para apoiar os professores na transição de um modelo de educação presencial para um modelo completamente virtual, procurando, em paralelo, apoiar os estudantes que não tinham acesso a dispositivos tecnológicos ou à conectividade à internet (DIAS-TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020; HENRIQUES; CORREIA; DIAS-TRINDADE, 2021). Nesse contexto, o Conselho de Ministros português aprovou o referido Plano de Ação para a Transição Digital, que se assume como “o motor de transformação do país” (CONSELHO DE MINISTROS, 2020, p. 8), e que visa pôr em prática um conjunto variado de medidas para proporcionar a digitalização do país. Ao abrigo desse Plano de Ação para a Transição Digital, o Governo definiu, através do programa Escola Digital, o fornecimento de equipamento individual e conectividade gratuita para estudantes e professores, acesso a recursos educativos de qualidade e um forte enfoque na formação digital de professores.

No que diz respeito ao ensino superior, cada universidade definiu os seus processos de adequação a esse novo regime de ensino e aprendizagem, seguindo com atenção todas as recomendações emanadas pelo ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, dando resposta a essa situação emergencial de forma pouco uniforme e cujo sucesso dependeu de vários fatores, nomeadamente de meios

técnicos existentes, experiência com ensino digital e formação adequada (FLORES *et al*, 2021).

Em relação ao componente tecnológico, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) indicou, em fevereiro de 2021 (durante o segundo confinamento da população portuguesa), a necessidade de também contemplar o ensino superior no programa Escola Digital do Governo atrás mencionado, pois também aqui existem fragilidades e necessidades socioeconômicas, essencialmente entre os estudantes que carecem de apoio por parte do Governo (CRUP, 2021).

Essa falta de preparação para a utilização dos ambientes educativos digitais, por parte da grande maioria dos docentes universitários, justifica-se pelo fato de que, em Portugal, é a Universidade Aberta a única instituição de ensino superior completamente a distância, sendo reconhecidas a todas as outras universidades apenas a possibilidade de acreditarem alguns cursos nessa modalidade ou em regime de ensino híbrido. Por esse motivo, diferentes autores reconhecem que muitos dos procedimentos adotados se fixaram em procedimentos instrumentais e práticas pedagógicas exclusivamente transmissivas (PEREIRA; FRAGA; GOUVEIA, 2021; REIS, 2021).

Com as incertezas sobre a crise pandêmica, vários reitores optaram, nesse ano letivo, por manter as aulas em regime remoto até o fim do ano letivo, o que significou que no segundo semestre de 2019/2020 (de fevereiro a maio de 2020) estudantes e docentes ficaram confinados ao espaço digital mais de metade do tempo.

O ano letivo seguinte, 2020/2021, foi retomado já num regime presencial híbrido, tendo novamente as diferentes instituições de ensino superior tomado as devidas medidas para assegurar que todas as regras definidas pela Direção Geral de Saúde fossem seguidas. Porém, o agravamento da situação epidemiológica em janeiro de 2021 remeteu a sociedade portuguesa para um segundo confinamento e, consequentemente, todas as instituições de ensino voltaram ao ensino remoto emergencial, situação que se prolongou até 19 de abril do mesmo ano.

Nesse segundo confinamento, esperava-se que alguma aprendizagem sobre educação digital tivesse sido conseguida e, como Pereira, Fraga e Gouveia (2021, p. 3) referem, “tornou-se recomendável a transição para uma educação digital de qualidade, assente em aprendizagens virtuais em ambientes colaborativos e construcionistas, a partir das plataformas selecionadas”. De fato, as diferentes universidades portuguesas definiram, desde a abrupta passagem para o confinamento, estratégias de formação, acompanhamento e superação de todas as dificuldades tecnológicas, educativas, psicológicas e sociais de toda a sua comunidade acadêmica.

3.4 O CASO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Como referido, as instituições de ensino superior que já tinham alguma experiência de trabalho em EaD conseguiram adaptar-se melhor, ou pelo menos de forma mais célere, ao contexto iniciado em março de 2020. No caso da Universidade de Coimbra, a decisão reitoral de passar todas as atividades letivas para o contexto não presencial, com efeitos, desde o dia 10 de março de 2020, apesar de ter originado várias incertezas, quer de docentes, quer dos discentes, foi acompanhada de perto por uma estratégia que visava diminuir ao máximo a entropia de um sistema de ensino que não representava a cultura da instituição.

Nesse sentido, quer a reitoria da Universidade de Coimbra, quer as diferentes unidades orgânicas, de imediato procuraram colocar em prática estratégias de acompanhamento e apoio de toda a comunidade acadêmica. Entre elas constam ações de formação (para professores, mas também para estudantes), acompanhamento psicológico e empréstimo de equipamentos tecnológicos e digitais a todos aqueles que deles necessitassem, entre várias outras.

Seguindo uma estratégia reitoral que já visava à inovação pedagógica dessa universidade, enquadrada numa visão de acompanhamento das necessidades formativas transversais do ensino superior, o reitor decidiu criar, em julho de 2020, na dependência das vice-reitorias

encarregadas das Atribuições dos Assuntos Acadêmicos, Serviços de Ação Social, da Investigação e do 3.º Ciclo de estudos, o Projeto Especial Aprendizagem e Inovação Pedagógica na Universidade de Coimbra (UC-AIPED).

Da mesma forma, integrado na assumida importância de um ensino superior de qualidade, constituído numa sociedade cada vez mais interconectada e internacionalizada, como forma de ultrapassar problemas e de alcançar paz, prosperidade e progresso (em linha com a Quinta Cimeira de Bolonha, realizada em Paris em maio de 2018), esse projeto conta com uma equipe multidisciplinar e tem por objetivo

[...] agregar todo um conjunto de iniciativas e estratégias que conduzam à melhoria da aprendizagem e da inovação pedagógica, estimulando uma metamorfose assente na relação estreita entre ensino, investigação e desafios societais, numa ótica nacional e internacional, e respeitando a especificidade da UC e da sua missão científica e pedagógica (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2020, p. 176).

Acompanhar a visão de que a universidade “tem que se reorganizar, passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo” (NÓVOA, 2000, p. 132), é reconhecer uma necessária mudança de paradigma. Essa mudança tem de contemplar uma visão global do sistema educativo, uma combinação entre práticas, pesquisa e criatividade, no sentido de dar resposta aos objetivos essenciais que estão na base da existência das instituições de ensino superior (DIAS-TRINDADE, 2021).

Desse modo, têm vindo a ser colocados em prática vários projetos que, naturalmente, apesar de esse projeto especial visar muito mais do que uma vivência educacional em tempos de pandemia, acabou por ser amplamente influenciado por essa condicionante, apostando em atividades que têm como principal objetivo a inovação pedagógica,

mas que integraram atividades diretamente focadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade em tempos de pandemia.

As atividades organizadas pelo UC-AIPED integraram formação docente – programa UC Docência Labs – que tem tido edições nos períodos de pausas letivas para realização de exames e que contaram com a participação de quase mil docentes em dois anos, integrando workshops sobre as plataformas informáticas que a universidade foi desenvolvendo, sessões de partilha de práticas docentes, workshops sobre metodologias ativas de aprendizagem com ou sem recursos digitais, entre outros.

Para discentes, foi organizado o programa Skills@UC, integrando iniciativas diversificadas com o objetivo de capacitação em diferentes domínios transversais sobre trabalho em equipe, apresentação de trabalhos, gestão emocional, comunicação ou empreendedorismo, entre outros, e que por ano tem contado com a participação de cerca de mil estudantes da universidade. Apesar de ter já uma infraestrutura digital própria na universidade – o Nónio –, foram criadas plataformas de apoio ao ensino remoto, em “resposta à necessidade de digitalização de processos potenciada pela pandemia de covid-19, permitindo uma maior proximidade entre docentes e estudantes” (SIMÕES, 2021, n.p.). Hoje, essa plataforma acabou por se transformar num espaço que visa ir muito além da resposta às necessidades pandêmicas, tendo ganhado o prêmio de *Best Education Project* nos *Portugal Digital Awards* atribuídos em 14 de dezembro de 2021. A distinção reconhece, assim, o salto qualitativo que a Universidade de Coimbra procurou realizar no sentido da digitalização.

Num esforço coletivo, a Universidade de Coimbra procurou que o período de ensino remoto emergencial respondesse aos requisitos fundamentais para a qualidade de um ensino em formato completamente digital. Revendo as condições apresentadas pela *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU, 2016), no que diz respeito ao ensino superior *online*, verifica-se a preocupação com a tecnologia e com as infraestruturas, quer no sentido de que ela esteja acessível a todos, quer pelo fato de que criou plataformas adequadas às suas

necessidades (presentes e futuras), a preocupação com a formação docente e com o acompanhamento aos estudantes sob diversas formas.

Tal como reconhecido pelo relatório realizado pela *European University Association* (GAEBEL *et al.*, 2021), e que apresenta já alguns dados fruto de uma vivência em ambiente pandêmico, o envolvimento proativo, a solidariedade entre pares e a colaboração são fundamentais para o sucesso das universidades. Albuquerque e Reis (2021) refletem sobre o contexto pandêmico e de que forma este fez as instituições de ensino superior repensarem as suas estratégias e as suas práticas, como é o caso da Universidade de Coimbra, mencionando que o período que o ensino superior tem vindo a enfrentar nos últimos dois anos revela as insuficiências e necessidades de reinvenção necessárias operar em seu seio, mas também revela e catalisa as potencialidades, os caminhos de transformação e a sabedoria adquirida para que essa reinvenção se processe da melhor forma.

3.5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CENÁRIOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Como exercício de comparação e síntese dos contextos apresentados, destacam-se, na sequência, aspectos macros e micros dos países, no que concerne às universidades cujos casos são apresentados.

No **nível macro** dos países, em relação às políticas públicas, é possível identificar uma maior articulação governamental nacional em Portugal, assumindo a orquestração do plano de transformação digital, a formação de professores e a disponibilização de recursos tecnológicos e de conectividade à internet para professores e estudantes. No Brasil, a ênfase do governo federal esteve em legislar sobre as possibilidades e retirar barreiras regulatórias, deixando aos sistemas públicos de educação, gestados pelos estados e municípios, e às instituições educacionais federais e privadas, os desafios formativos e estruturais. A falta de maior articulação nacional centralizada no

Brasil acontece em um cenário marcado por sua diversidade cultural, geográfica, política e econômica que contrasta com Portugal.

De forma abrangente, a organização da oferta de EaD pelas instituições de ensino superior nos dois países é diversa. Em Portugal, a tradicional Universidade Aberta (UAB) é de fato uma entidade estabelecida para poder ofertar aulas na modalidade de EaD. Possui reconhecimento nacional e congrega as ofertas desse tipo. Suas diretrizes e trabalho consolidado serviram de referência para organização do processo emergencial nas universidades presenciais. No caso do Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) não se efetiva como uma instituição e sim como uma política que possibilita a um conjunto de instituições públicas, especialmente federais, a oferta de EaD, mediante editais específicos e assumindo características diversas. Embora não esteja presente em todas as instituições de ensino superior do país, um número expressivo de instituições comunitárias e privadas brasileiras oferecem cursos a distância ou ao menos disciplinas a distância, que se constituíram em núcleos experienciais que subsidiaram a transposição para o Ensino Remoto Emergencial em cada contexto.

No cenário brasileiro do ensino superior, cabe ainda referir que as universidades públicas brasileiras, com destaque para as federais, suspenderam aulas por longo período em 2020, com impactos nos anos seguintes para regularização do calendário acadêmico. Na rede privada e comunitária, em geral, as instituições migraram rapidamente para o ensino remoto, mitigando atrasos e perdas de aprendizagem gerados pelas interrupções. Não houve estabelecimento de unidade nas ações para oferta de aprendizagem em meio digital.

Em **nível micro**, em relação às universidades de Coimbra e PUCRS, observa-se similaridade de ações no período pandêmico, priorizando ações formativas dos docentes (enfrentamento do hiato formativo relacionado à fluência digital e às práticas pedagógicas adequadas aos ambientes virtuais e híbridos), de apoio psicológico e de aspectos de infraestrutura para sua comunidade acadêmica, sem abrir mão das

características próprias de seus projetos educativos institucionais. Nos dois casos aqui analisados, houve convergência de ações no sentido de manter a oferta dos cursos em andamento, buscar alinhamentos institucionais em relação aos recursos digitais e às intencionalidades e práticas pedagógicas, visando assegurar a qualidade educacional e a oportunidade para inovação educacional.

4 APONTAMENTOS FINAIS

O relatório da UNESCO (2021, n.p., tradução nossa) aponta os riscos e caminhos para o futuro da educação, destacando quais seriam as ações necessárias para renovar a educação, a saber:

- A pedagogia precisa passar de um foco em aulas orientadas pelo professor centradas na realização individual para enfatizar a cooperação, a colaboração e a solidariedade.
- Os currículos precisam mudar para enfatizar o aprendizado ecológico, intercultural e interdisciplinar.
- O ensino precisa deixar de ser considerado uma prática individual para se tornar ainda mais profissionalizado como um esforço colaborativo.
- As escolas são instituições globais necessárias que precisam ser salvaguardadas, incluindo arquiteturas, espaços, tempos, horários e agrupamentos estudantis de diversas formas.
- Em todos os tempos e espaços de aprendizagem, é necessário deixar de pensar que a educação ocorre principalmente nas escolas e em determinadas idades e, em vez disso, acolher e expandir as oportunidades educacionais em todos os lugares para todos.

No *Horizon Report*, de 2021 (EDUCAUSE, 2021, p. 13, tradução nossa), seis itens de uma lista que inicialmente consistia em 141 foram elencados como tendências e práticas relacionadas à educação digital:

1. Inteligência Artificial (IA): transversalizada em diversos espaços e tempos curriculares, destacando *self-supervise learning* (auxiliando o estudante a se organizar na sua aprendizagem), possibilitando a criação de plataformas de engajamento do aluno desde sua admissão no curso e aconselhamento de disciplinas, até a customização do currículo em função de interesse e desempenho.
2. Modelos de Curso Misto e Híbrido (*Blended Learning*): apontados como mais que tendências e sim como consolidação para ampliação das práticas já sinalizadas de ensino híbrido, as quais serviram de inspiração para construção da maioria das práticas pedagógicas adotadas nas universidades do mundo inteiro durante a pandemia.
3. Análise de Aprendizagem (*Learning Analytics*): abrangendo um subconjunto do campo maior de análise de dados, notadamente os educacionais. As instituições de ensino superior continuam a evoluir e emerge cada vez mais a necessidade de sistemas internos para coletar, armazenar e utilizar efetivamente os dados que estão atualmente acessíveis em prol das estratégias de ensino e de aprendizagem.
4. Microcredenciamento: definidos pela *State University of New York (SUNY)*⁴ como programas de estudo que “verificam, validam e atestam que habilidades e/ou competências específicas foram alcançadas”, as microcredenciais “diferem dos diplomas e certificados tradicionais em que geralmente são oferecidos em prazos mais curtos ou mais flexíveis e tendem a ser mais estreitamente focados”.

⁴ Disponível em: <https://www.suny.edu/> Acesso em: 18 nov. 2022.

5. **Recursos Educacionais Abertos (REA):** existe a indicação que este vasto acervo produzido nestes dois últimos anos de materiais multimodais, especialmente digitais, seja licenciado como de domínio público ou licenciado de uma maneira que forneça a todos perpétua permissão para se engajar nas atividades dos 5R: reter, reutilizar, revisar, remixar e redistribuir. Este direcionamento se consolida como tendência.
6. **Aprendizado *Online* de Qualidade:** a experiência de produção em larga escala de cursos *online* mostrou que a parte mais crítica não é o acesso ou apropriação das ferramentas de edição/criação, mas que o mais importante são as estratégias de como ensinar *online* de forma eficaz, criando cursos de qualidade. Para enfrentar este desafio, faculdades e universidades trouxeram uma variedade de estratégias, incluindo modelos, cursos autodirigidos, consultoria, centros de recursos e plataformas personalizadas.

Nesses apontamentos finais, ao sistematizar as tendências apresentadas nos relatórios da UNESCO e do *Horizon Report* apresentadas aqui, é importante considerá-las à luz das discussões que permearam este texto como um todo, que descortinam cenários híbridos inovadores, iniciados no período pandêmico, e que consideram a educação *onlife* em contextos *digitais*. Como base comparada, foram analisadas as alterações promovidas por Brasil e Portugal em seus sistemas educacionais durante a pandemia e, de forma particular, os casos de duas universidades de referência, notadamente a PUCRS e a Universidade de Coimbra, cujas estratégias adotadas apontam na direção desejada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C.; REIS, F. (coord.). **O admirável mundo novo**: educação superior em ambientes híbridos. São Paulo: UC & STHEM Brasil, 2021. P. 3-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 20/5**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 344, de 6 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n. 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020.
- CONSELHO DE MINISTROS. Resolução do Conselho de Ministros n. 30/2020. **Diário da República**, n. 123/2020, Série I, 2020, p. 6-32.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS (CRUP). **Envolvimento das universidades no Plano de Recuperação e Resiliência e no Programa Portugal 2030**. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2021/02/16/1613510985384_Propostas_do_CRUP_PRR_e_P2030_nov_2020.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

DIAS-TRINDADE, S. Educação, inovação e competências digitais no ensino superior. *In*: ALBUQUERQUE, C.; REIS, F. (coord.). **O admirável mundo novo: educação superior em ambientes híbridos**. São Paulo: UC & STHEM, 2021. p. 18-23.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. O Ensino Remoto Emergencial na educação básica Brasileira e Portuguesa: A perspectiva dos docentes. **Tempos & Espaços em Educação**, v. 13, p. 1-23, 2020.

EDUCAUSE. **Horizon Report**, n. 4, 2021. Disponível em: <https://library.educationcause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?#page=4&la=en&hash=64CACBDA4DACoF6158951941AD2A8952A9A81100>. Acesso em: 18 nov. 2022.

EUROPEAN ASSOCIATION OF DISTANCE TEACHING UNIVERSITIES (EADTU). **Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach**. 2016. Disponível em: https://e-xcellencelabel.eadtu.eu/images/E-xcellence_manual_2016_third_edition.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

FLORES, M. A. *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, 2021, p. 1-28, 2021.

GAEBEL, M. *et al.* **A. Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions**. European University Association, jan. 2021. Disponível em: <https://eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html>. Acesso em: 18 nov. 2022.

HENRIQUES, S.; CORREIA, J. D.; DIAS-TRINDADE, S. Portuguese Primary and Secondary Education in Times of Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. **Education Sciences**, v. 11, 542, 2021.

MACHADO, K. G. W.; SOSO, F. S.; KAMPPFF, A. J. C. Aulas on-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 633-655, set./dez. 2020.

MEIRA, S. **21 anotações sobre 2021**. 2020. Disponível em: <https://silvio.meira.com/silvio/21-anotacoes-sobre-2021/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MORIN, E. É hora de mudamos de via: as lições do corona vírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, A. Universidade e Formação Docente. **Interface**, n. 7, p. 129-138, 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y.C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, n. 42, p. 1-16, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Anual da UNESCO no Brasil 2021**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550>. Acesso em: 6 dez. 2022.

PEREIRA, G.; FRAGA, N.; GOUVEIA, F. Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia da covid-19: que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 21, p. 1-22, 2021.

PORTUGAL. **Portugal Digital**: Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal. 2020. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-pdf.aspx>. Acesso em: 18 nov. 2022.

REIS, R. D. **The Covid-19 Generation**: The Impact of the Covid-19 Pandemic on Higher Education Students in Portugal. Dissertação (European Master's Programme in Human Rights and Democratization) – University College Dublin, Dublin, 2021.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I, M, R. S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020.

SIMÕES, R. M. **Universidade de Coimbra vence Portugal Digital Awards**: UC Teacher eleita melhor projeto de educação. Universidade de Coimbra, 2021. Disponível em: <https://noticias.uc.pt/artigos/universidade-de-coimbra-vence-portugal-digital-awards-uc-teacher-eleita-melhor-projeto-de-educacao/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

THORNBURG, D. A educação em um mundo cada vez mais caótico. [Entrevista concedida a]. Jamais Cascio. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 101-105, jan./abr. 2021.

TORRES, L. M. A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, p. 59-81, 2018.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Reimagine education**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/87286/file/Reimagine%20Education%20Brochure-2020.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **What you need to know about UNESCO's Futures of Education report**. 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-futures-education-report>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM CONTEXTOS EMERGENTES

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Despacho n. 10556/2020. **Diário da República**, n. 211/2020, Série II, 2020, 176-178. Disponível em: https://www.uc.pt/regulamentos/reitoria/reitor_/projetos_especiais_observatorios/vigentes/Aprendizagem_inovacao_pedagogica/Desp_10556_2020_29_10_criacao_projeto_especial_aprendizagem_inovacao_uc. Acesso em: 18 nov. 2022.