

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Debates acerca do ensino superior pós-pandemia

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Helder Lima Gusso
organizadores



LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA
HELDER LIMA GUSO

organizadores

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Debates acerca do ensino superior pós-pandemia



Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

E59 Ensino superior e formação profissional [recurso eletrônico] : debates acerca da universidade pós-pandemia / Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Helder Lima Gusso, organizadores . – Florianópolis : UFSC, 2022. 68 p.

E-book (PDF)

Disponível em: <https://doi.org/10.5007/978-85-8328-130-6>

ISBN 978-85-8328-130-6

1. Ensino Superior. 2. Universidades e faculdades. 3. Formação profissional. I. Feitosa, Lígia Rocha Cavalcante. II. Gusso, Helder Lima.

CDU: 378

Elaborada pela bibliotecária Dênira Remedi – CRB-14/1396



fapesc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

A elaboração deste e-book contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), edital n. 26/2020, termo 2021TR000309.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa - ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, onde leciona e orienta no curso de graduação e no programa de pós-graduação em psicologia. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas em temas como educação superior, trajetórias acadêmicas e profissionais, juventudes e construção e avaliação de recursos educativos aplicados a programas de formação profissional e de orientação profissional.

Helder Lima Gusso - helder@gusso.me

Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde leciona e orienta no curso de graduação e no programa de pós-graduação em psicologia. Coordenador do Núcleo de Análise do Comportamento da UFSC e do programa online de educação científica OPERANDA. Pesquisa e orienta em temas como ensino superior, educação online, tecnologias de ensino e gestão de instituições de ensino superior, ciência e tecnologia.

Andrey Oliveira Ramos - psi.andreyoliveiraramos@gmail.com

Psicólogo graduado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Atua como psicoterapeuta analítico-comportamental de adultos e crianças com e sem atrasos no desenvolvimento. Atualmente é mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na área de Psicologia das Organizações e do Trabalho.

Carlos Alexandre Campos - carloscampos_psico@yahoo.com.br

Psicólogo graduado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Possui Formação em Orientação Profissional e de Carreira pelo Instituto do Ser. Mestre, Doutor e Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado ao Núcleo de Estudos de Processos Psicossociais e de Saúde nas Organizações e no Trabalho (NEPPOT). Tutor de Orienta-

ção Pedagógica no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Jamile Rosane Zanette Antônio - jamilezanette@hotmail.com

Arquiteta e Urbanista formada pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestra em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UNESC). Professora do Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da Escola Superior de Criciúma (ESUCRI) onde leciona e orienta no curso de graduação e coordena a Comissão de Trabalho de Curso. Pesquisadora nas áreas de Cidades, Intervenções e Dinâmicas Urbanas, Psicologia Ambiental e Subjetividade.

Leila Gracieli da Silva - leila_gracieli@hotmail.com

Doutoranda em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha Atenção Psicossocial: Clínica, Prevenção e Promoção da Saúde. Psicóloga, graduada pela UNESC (2012). Mestre em Saúde e Processos Psicossociais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2016). Professora na Faculdade Alfa Umuarama/PR. Psicóloga clínica. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1002-8045>.

Marilucia Ramos Anselmo - marilucia.ramos@ufsc.br

Psicóloga Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Especialização em MBA em Gestão de Pessoas (2015), Mestranda em Psicologia Organizacional e do Trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina com o Projeto “Acolhimento e Trajetórias Profissionais no Ensino Superior: percepções de estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina”.

Nicolas Lindner - niglaz@gmail.com

Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em processos de aprendizagem e gestão da inovação. Mestrando em Psicologia na UFSC com o projeto “Desenvolvimento de habilidades lúdicas em crianças com TEA: Comportamentos de pais como parte das contingências para o aprendizado”. Atua como assessor na gestão, pesquisa e desenvolvimento de produtos e serviços na Oficina do Aprendiz. Mantém como objeto de estudo e interven-

ção o uso de recursos e contextos lúdicos para criarem condições favoráveis à aprendizagem.

Tallita Frandoloso - frandolosotallita@gmail.com

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina (2011). Especialista em Avaliação Psicológica. Possui especialização na modalidade Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul e em Saúde da Família pela Escola de Saúde Pública de Florianópolis. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ “Clínica da Atenção Psicossocial e Uso de Álcool e outras Drogas”. Tem experiência na área de Saúde Mental, com ênfase em prevenção e promoção.

Samuel Thomaz da Silva - samueltsilva@gmail.com

Biólogo, licenciado e bacharel, formado pelo Instituto de Biociências da UNESP, Campus de Botucatu, SP (2011). Psicólogo, formado pela Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, SP (2021). Mestrando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, SP (2022), com projeto de pesquisa na área de Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos - PCDC aplicada ao desenvolvimento de repertórios profissionais. Áreas de atuação: Psicologia Escolar; Psicologia Clínica Comportamental; Psicologia Organizacional e do Trabalho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA..... 13

**O ENSINO-MERCADO NA AMAZÔNIA PÓS-PANDEMIA: NOVOS DILEMAS,
ANTIGAS PRÁTICAS**

*Leila Gracieli da Silva*17

**REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR
DURANTE E APÓS A PANDEMIA**

Carlos Alexandre Campos 23

**EDUCAÇÃO ALL-LINE: CRIANDO CONDIÇÕES PARA APRENDER EM
QUALQUER LUGAR**

Nicolas Lindner..... 29

**AS MUDANÇAS PÓS-PANDEMIA NA UNIVERSIDADE SÃO MUDANÇAS DE
COMPORTAMENTO OU DAS FORMAS DE FAZER MAIS DO MESMO?**

Andrey Oliveira Ramos 37

**COVID-19: O FATOR CRISE COMO CATALIZADOR DE MUDANÇAS NO ENSINO
SUPERIOR**

*Samuel Thomaz da Silva*41

A UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRA · UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO

Jamile Rosane Zanette Antônio..... 47

**A PROMOÇÃO EM SAÚDE MENTAL COMO UM CAMINHO PARA REPENSAR A
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA**

Tallita Frandoloso 53

**UNIVERSIDADE PÓS-PANDEMIA: UM OLHAR ACOLHEDOR AO ESTUDANTE
TRABALHADOR**

Marilúcia Ramos Anselmo 59

APRESENTAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR PÓS-PANDEMIA

A concepção deste e-book surgiu em 2020 quando nós, professores organizadores, oferecemos a primeira edição da disciplina eletiva Ensino Superior e Formação Profissional no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse período, enfrentamos o contexto de crise sanitária provocada pelo novo coronavírus (COVID-19) e, por conseguinte, precisamos adotar a oferta da disciplina no formato online.

Ao longo do semestre, a disciplina viabilizou leituras e debates que nos fez refletir acerca do que seria (ou como poderia ser) a Universidade no pós-pandemia. Algumas perguntas foram norteando esse debate, tais como que mudanças ocorrerão nas Instituições de Ensino Superior? Que impacto terão os currículos ou a organização dos cursos de graduação ou nos Programas de Pós-graduação? Que efeitos a experiência com ensino online trarão sobre a forma como os processos de ensinar e aprender ocorrem nas universidades? Que efeitos isso terá sobre os estudantes? Que mudanças ocorrerão na relação entre Universidades e sociedade?

Para reunir as reflexões dos estudantes da disciplina, foi proposta como atividade avaliativa final a produção de um ensaio teórico sobre o ensino superior pós-pandemia. Tanto nós, professores, quanto os mes-trandos e doutorandos vinculados à disciplina, entendemos que essas produções poderiam ganhar outros rumos e espaços de leitura. Diante desse compromisso conjunto, organizamos esse e-book com o objetivo de compartilhar reflexões, sob diferentes perspectivas e pontos de partida, do que pode estar reservado à educação superior em contexto pós-pandemia. Para tanto, estão apresentados oito ensaios que discutem os matizes deste enfoque para a educação superior e a formação profissional.

O capítulo um, O ensino-mercado na Amazônia pós-pandemia: novos dilemas, antigas práticas, de autoria de Leila Gracieli da Silva, têm por objetivo discutir o ensino superior pós-pandemia no Estado de Rondônia. A ausência de políticas de ensino eficazes e o predomínio da ótica capitalista no ensino-mercado na região norte são elementos norteadores

para o debate acerca do acesso e da qualidade da formação oferecida em tempos pós-pandemia.

No capítulo dois, Reflexões sobre desafios e mudanças no ensino superior durante e após a pandemia, de Carlos Alexandre Campos, é analisado o quanto as questões estruturais e organizativas do processo didático-pedagógico sofreram modificações no contexto do ensino superior em meio a pandemia, bem como os impactos vivenciados pelos sujeitos envolvidos neste cenário e alguns possíveis desdobramentos futuros destes aspectos, que precisam ser evidenciados para tentar contribuir com implementação de melhorias no ensino superior de modo geral, endereçadas a novos rumos sobre os quais talvez nunca se tenha imaginado.

O capítulo três, Educação all-line: criando condições para aprender em qualquer lugar, de Nicolas Lindner, discute sobre caminhos que a Universidade precisará desenvolver para estabelecer interação entre a ciência e a sociedade, de modo que se torne mais funcional para lidar com os problemas sociais emergentes e com o futuro que está por vir pós pandemia do Covid-19. Nesse sentido, propõem que a universidade e seus atores explorem novos canais de construção de conhecimento disponíveis, assumindo a diversidade e complexidade dos insumos dos processos de ensinar, bem como as particularidades e preferências dos processos de aprender, pode gerar condições para construção de um processo de ensino-aprendizagem mais individualizado e, portanto, valioso.

O capítulo quatro, As mudanças pós-pandemia na universidade são mudanças de comportamento ou das formas de fazer mais do mesmo?, de Andrey Oliveira Ramos apresenta argumentos de que a universidade, de modo geral, não mudou o necessário para atender as necessidades do período de pandemia. O autor problematiza de forma contundente o quanto as mudanças implementadas durante a pandemia efetivamente foram orientadas à garantia dos processos de ensinar e aprender no ensino superior, ou apenas atenderam a necessidade de parecer que professores ensinavam e alunos aprendiam. E, dessa maneira, talvez seja otimismo desmedido supor que as universidades farão diferente no pós-pandemia.

O capítulo cinco, COVID-19: o fator crise como catalizador de mudanças no Ensino Superior, de Samuel Thomaz da Silva tem por objetivo discutir as mudanças ocorridas na educação, mais especificamente sobre as medidas emergenciais adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e suas possíveis consequências para o período pós-pandêmico. Nesse contexto, mesmo que a pandemia pareça ter atuado como

lente de aumento revelando antigos problemas, ela parece também ter o efeito de impacto para movimentar a comunidade acadêmica na direção de desenvolver e implementar soluções.

O capítulo seis, *A Universidade sem fronteira: um exercício de imaginação*, de Jamile Rosane Zanette argumenta na direção de reconhecer as mudanças que, por conta da pandemia, pareciam apenas emergenciais, tornarem-se foco de novas perspectivas de ensino e de aprendizagem. Com base em cenários prospectivos, apresenta exercícios de reflexão para uma universidade constituída por novas estruturas, novos processos didático-pedagógicos e por uma nova produção do conhecimento atenta às demandas atuais da sociedade.

O capítulo sete, *A promoção em saúde mental como um caminho para repensar a Instituição de Ensino Superior pós-pandemia*, de Tallita Frandoloso discute as contribuições da promoção em saúde mental como um caminho para repensar a Instituição de Ensino Superior pós-pandemia. Nesse contexto, desenvolver um novo olhar, integral e interdisciplinar como um dos papéis da Instituição de Ensino Superior pode ampliar e transformar a relação saúde – ensino superior – comunidade acadêmica.

E, por fim, o capítulo oito, *Universidade Pós-Pandemia: Um olhar acolhedor ao estudante trabalhador*, de Marilúcia Ramos Anselmo analisa as mudanças provocadas pela expansão das universidades no tocante ao perfil do estudante e da necessidade de garantir sua permanência que agora somam-se ao impacto que a pandemia trouxe para este público. No contexto pós-pandemia, caberá à universidade investir em uma política de acolhimento às demandas deste estudante, que chegará ainda em maior vulnerabilidade, tanto econômica, quanto de saúde mental.

O ensino-mercado na Amazônia pós-pandemia: novos dilemas, antigas práticas

Leila Gracieli da Silva

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estão atravessando uma crise ética (Dias Sobrinho, 2014), guiada por vieses economicistas, atravessada pela pandemia da Covid-19, mas não originada por ela. O cenário antes da pandemia já evidenciava falta de planejamento, fiscalização e clareza nos objetivos das IES que, pelo impacto do coronavírus, foram explicitados e agravados com o novo formato (improvisado) de ensino remoto (Gusso et al., 2020).

Toda instituição, incluindo as IES, recebe influências do sistema socioeconômico e histórico-cultural em que estão inseridas. A racionalidade norteadora do século XXI é mercadológica, com foco no sucesso individual (Dias Sobrinho, 2016) e essa ótica pode se refletir no ensino superior. Nessa direção, importa destacar a região Norte do país, onde tudo vira mercadoria (a floresta, os rios, os animais silvestres e, claro, a mão de obra do povo), por que o ensino superior não viraria? Para responder a essa questão, este ensaio tem por objetivo discutir o ensino superior pós-pandemia no Estado de Rondônia.

Rondônia está localizado no sul ocidental da Amazônia, sendo considerado a porta de entrada da Região Norte do país. Possui cerca de 230.000 Km² de extensão e uma população aproximada de 1.800 milhões de habitantes (IBGE, 2010). Destaca-se internacionalmente nos quesitos violência, impunidade e violação de direitos humanos (Jacarandá & Matzembacher, 2018). Esta “terra de muitos ninguéns” (Lima & Locatelli, 2017) é marcada por injustiças, desde o 1º Ciclo da Borracha, à construção da ferrovia Madeira-Mamoré até os conflitos agrários e ambientais atuais. Esse Estado liderou o ranking mundial de pessoas assassinadas no campo em conflitos territoriais (Global Witness, 2016), incluindo territórios indígenas e quilombolas.

No tocante ao ensino, Rondônia possui em torno de 30 IES, das quais apenas uma é pública. Na gênese desse abismo ao acesso educacional vários fatores estão associados, dentre os quais destacam-se aqui a ausência de políticas de ensino eficazes e o predomínio da ótica capitalis-

ta no ensino-mercado na Região. Nesse contexto, a exploração começou com a borracha, depois cassiterita, agora o novo “eldorado” é a graduação.

O ensino superior tem sido ofertado por conglomerados educacionais que têm dominado hegemonicamente a formação na Região Norte, vendendo graduações financiáveis (atrativas de início e impagáveis no final), acrílicas, pré-formatadas e com força de expansão graças à autorização da oferta de até 40% dos cursos na modalidade on-line (Brasil, 2019). As IES regidas pela ótica mercadológica querem lucro, não transformação social (Dias Sobrinho, 2016). A finalidade da educação está, ou pelo menos deveria estar, muito além da economia (Dias Sobrinho, 2013).

A oferta do ensino superior na modalidade on-line é o principal problema ou a forma e finalidade que o ensino está (ou não) sendo planejado e gerido – antes, durante e para além da pandemia do Covid-19. Além do (des)preparo das IES e seus atores para o ensino híbrido pós-pandemia, haja vista que o 100% presencial já não era o futuro antes do Covid, o que se diria depois.

Sobre o assunto, no ano de 2010, o estudo de Tapscott e Williams apontou que o atual modelo pedagógico, que constitui o coração da universidade moderna, estava “obsoleto” (p. 18). Corroborando, Almeida, Almeida e Silva (2020) argumentam que a pandemia apenas evidenciou a necessidade de transformações nos currículos formativos e no processo de ensino-aprendizagem das IES, os quais precisam estar conectados às novas tecnologias e aos desafios reais do mundo contemporâneo. Entretanto, observa-se uma tendência em manter velhas práticas com novas roupagens, como o caso das IES que optaram pela transposição para o ambiente virtual daquilo que já carecia de atualização e melhorias (Gusso et al., 2020).

Observamos na pandemia o jeitinho brasileiro de fazer a velha educação bancária denunciada por Paulo Freire (1987), na qual o docente deposita o conhecimento no aluno/cofre que recebe a informação e guarda, mesmo tendo algumas sérias dificuldades de aplicações futuras, mas o depósito foi feito. Aqui modernizamos a educação bancária e intitulamos “Pix educacional”, tão rápido que ninguém entende o que está acontecendo! Conteúdo transferido direto para o drive do aluno via internet! Se houve aprendizagem é outra história.

O termo Pix educacional refere-se à educação bancária no formato digital. A chave é o e-mail do aluno e o processo de ensino é sustentado em metodologias supostamente ativas, nas quais o aluno é tão ativo que já deveria saber o conteúdo porque os textos e slides já foram disponibili-

zados previamente e, no caso de dúvidas, é só pesquisar no Google ou no Youtube (afinal está tudo na internet!).

Tempos de crise ética, rasos e voltados aos próprios umbigos, nos quais cada um quer “o seu tanto, no seu canto”, uns o salário, outros o diploma, outros a mensalidade. Enfim, para além dos “quereres umbilicais” e independente do ensino ser ofertado na modalidade híbrida, presencial ou EAD os atores que compõem as IES precisam estar conscientes de que seus comportamentos não estão reduzidos a resultados internos e rotineiros, mas devem reverberar mudanças na sociedade que, para além do mundo do trabalho, alcançam a humanidade (De Luca, Botomé & Botomé, 2013).

O que observamos na região Norte é a contínua transformação da vida em mercadoria, inclusive o ensino superior. Em vez de mudanças sociais, mudanças estratégicas nas agências de fomento à pesquisa e ataques às universidades públicas. Os editais de pesquisas têm sido cada vez mais raros e direcionados ao que o governo atual passou a chamar de áreas estratégicas, habilitadoras, de produção, para desenvolvimento sustentável e para qualidade de vida que explicitamente excluem as ciências humanas, ou como já foi dito no início deste capítulo: tempos de crise ética, guiada por vieses economicistas (Dias Sobrinho, 2014).

Novamente, voltemos à linha de base, lá no planejamento, na importância da gestão e na imprescindível clareza de função e objetivos das instituições educativas, a fim de nortear os comportamentos dos atores envolvidos e, conseqüentemente, garantir a produção de conhecimento científico e filosófico e torná-lo acessível (De Luca, Botomé & Botomé, 2013). Raramente os atores das IES alinham posicionamentos político-pedagógicos sobre o que é o ensino superior e como fazê-lo (The Manifesto for Teaching Online, 2019).

Os dilemas e as práticas são antigos e conhecidos. Embora os tempos mudem, é como se a educação estivesse em um eterno *dèjavi* daquela brincadeira “batata-quente”, só que em vez do legume está a responsabilização. A falta de planejamento culmina em improvisos (jeitinhos) e retrocessos. A educação precisa ser pensada e planejada! Do contrário, as conseqüências despontam em baixo desempenho dos alunos; aumento do fracasso escolar; maior evasão; sobrecarga e adoecimento docente (Gusso et al., 2020). O Planejamento e a gestão para todos e de todos os atores envolvidos, haja vista que o atual cenário que assola o Brasil explicita a importância da gestão de qualidade e isso não é exclusividade nem do ensino superior, nem da Região Amazônica.

Um dever possível para o ensino superior amazônida pós-pandemia implica em: planejar e executar o enfrentamento das desigualdades sociais vigentes; criar políticas públicas que viabilizem melhorias na educação (desde o ensino fundamental ao superior); discutir e planejar a gestão e o modus operandi do ensino superior considerando a realidade locorregional e a práxis global, com foco em educar para a humanidade. A pandemia evidenciou que, para além de jeitinhos para o “Ministério da Educação ver” e éticas individuais motivadas por contracheques, estabilidade e diplomas, é preciso formar cidadãos-profissionais comprometidos com a transformação do nosso país e da humanidade, conscientes de que esse é o foco e de que nós, atores educacionais, traçaremos o caminho começando por discutir para onde e como ir!

Referências

Almeida, F. J.; Almeida, M. E. B.; Silva, M. G. M. (2020). De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos [e-book] / Fernando José de Almeida, Maria Elizabeth B. de Almeida, Maria da Graça Moreira da Silva (orgs). - São Paulo: EDUC.

De Luca, G. G.; Botomé, S. S.; Botomé, S. P. (2013). Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. *Acta Comportamentalia*, 21(4), p. 459-480, 2013.

Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), p. 107-126.

Dias Sobrinho, J. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, 19(3), 643-662.

Dias Sobrinho, J. (2016). Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. *Revista Forges*, 4(2), 13-30.

Global Witness. 2016. Pelo 5º ano, Brasil é líder em mortes em conflitos de terra; Rondônia é o Estado mais violento no campo. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36580912>

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. 2012. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE.

Jacaranda, R.; Matzembacher, P. (2018). Direitos humanos e o sistema de justiça dos conflitos de terra na Amazônia Ocidental. *Rev. Direito e Práx.*, Rio de Janeiro, Vol. 9, N.1, pp. 323-350.

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Tapscott, D & Williams, A. D. (2010). *Innovating the 21st-Century University: It's Time!* *Educause Review*, January/February 17-29.

Reflexões sobre desafios e mudanças no ensino superior durante e após a pandemia

Carlos Alexandre Campos

A pandemia da Covid-19 acarretou uma crise de saúde pública com repercussões nas mais diversas esferas da sociedade (Zanon et al., 2020). No campo da educação, as adversidades trazidas pelo novo coronavírus também se fizeram presentes no ensino superior.

As instituições de ensino superior e seus diversos atores (discentes, docentes e gestores acadêmicos) se depararam com grandes desafios ao pensar em como poderiam adequar as atividades deste nível de ensino frente a um cenário de distanciamento social e restrições necessárias para a garantia da vida de todos. A transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial não consistia em algo simples, principalmente ao se considerar o desfavorecimento de condições para uma significativa parcela da população quanto às ferramentas digitais. Inclui-se a isso incertezas e inseguranças, analisando a falta de capacitação de professores e de estudantes para o ensino realizado por meio de plataformas digitais, bem como o despreparo de gestores quanto ao planejamento de ações nesse sentido (Cordeiro et al., 2020; Cruz & Ariño, 2020).

Atrelando-se ao exposto, há também outras problemáticas presentes neste cenário, como a falta de suporte psicológico e a sobrecarga de trabalho dos professores, a oferta de um ensino de baixa qualidade (resultante da falta de planejamento das atividades para serem realizadas por meio digital) e o descontentamento de muitos estudantes no que se refere ao modo como o ensino tem sido ofertado durante a pandemia (Godoi et al., 2020; Gusso et al., 2020). De um modo geral, ao que se pode verificar em tempos de pandemia, tais questões foram desafios presentes na educação superior, não sendo restritas a determinadas instituições ou cursos.

Importa salientar que, para além das questões didático-pedagógicas, é necessário analisar também outros pontos frente a este cenário. Considerando que as situações de aprendizagem ocorrem dentro de parâmetros previamente determinados, há diversos aspectos que podem facilitar ou dificultar a aquisição do conhecimento tendo em vista condições mais ou menos favoráveis vivenciadas pelo sujeito em seu contexto. Desse modo, é imprescindível uma análise sobre as condições nas quais

o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo, bem como em qual medida este tem se efetivado ou se tornado um mero “acúmulo de conteúdos” (Campos, 2020). Pode-se incluir, neste sentido, a própria questão da saúde mental dos sujeitos frente a vivência de tempos desafiadores e a relação da saúde mental com o processo de aprendizagem, principalmente ao considerar que um elevado número de pessoas vivenciou a perda de familiares e amigos causada pela Covid-19 ou, ainda, a perda e/ou redução de fonte de renda de muitas famílias, fatores estes que refletem em diferentes esferas da vida.

É possível reconhecer os inúmeros desafios vivenciados na esfera do ensino superior durante a pandemia. Com o passar dos meses, muitos dos atores envolvidos neste contexto (com destaque para os docentes) foram desenvolvendo repertórios mais ou menos adaptativos diante das necessidades e (im)possibilidades encontradas, de modo que se pode analisar a busca por desenvolvimento e/ou aprimoramento no que tange às questões de tecnologias digitais visando qualificar a oferta das atividades de ensino remotamente.

Atualmente, há instituições de ensino superior que já retornaram às atividades letivas presenciais. No entanto, ainda oferecem a possibilidade de ensino remoto aos estudantes que assim o preferem e que as condições acadêmicas permitam, mantendo-se atentas às orientações sanitárias. Há também instituições que continuam exclusivamente na modalidade do ensino remoto emergencial. Esse período pode ser analisado, de algum modo, como o início de um período de transição, e também possibilita refletir sobre o modelo de ensino híbrido, o qual combina atividades presenciais e remotas e que pode ser um modelo bastante evidente após a pandemia.

Considerando o exposto, é possível refletir sobre como será o contexto do ensino superior pós-pandemia. Ainda há muitas incertezas, no entanto ao se considerar questões vivenciadas ao longo do período pandêmico, é possível analisar que, em grande medida, quando do retorno para as atividades presenciais após a pandemia não mais se encontrará o cenário que era presente até antes disso. Muito provavelmente esta é uma das certezas: o ensino superior vivenciará mudanças no pós-pandemia.

Um aspecto central a ser analisado é a necessidade de modificações nos currículos dos cursos superiores, buscando adaptá-los às mudanças do mundo, garantindo formação acadêmica com qualidade e, sobretudo, de acordo com as demandas atuais. Dentre tantas incertezas presentes no cotidiano, é primordial considerar que o “mundo digital”

estará cada vez mais presente na vida dos sujeitos, quer seja na esfera educativa (em qualquer nível de ensino), quer seja no mundo do trabalho. Assim, é imprescindível que os cursos superiores, prioritariamente, busquem ofertar uma formação atual e pertinente com as demandas do mundo do trabalho, buscando não destoar da realidade digital que já é tão presente e a qual, com base no cenário vivenciado, não se terá como negar a existência e importância – independentemente de qual seja a área de formação.

Nesse cenário digital, aqui voltado para as questões do ensino superior, tem-se as tecnologias educacionais. Estas, por sua vez, configuram-se como algo cada vez mais fortalecido, mesmo considerando um panorama de aulas presenciais após a pandemia. Acerca disto, Santos et al. (2021) destacam as tecnologias digitais enquanto aspecto que apresenta benefícios e desafios, apontando também a necessidade de mudança na mentalidade de ensino, sendo necessário desenvolver cada vez mais um processo de ensino-aprendizagem focado na postura ativa do estudante – o que se relaciona com a utilização de metodologias ativas nesse nível de ensino –, sendo o professor um facilitador do processo de aprendizagem, concedendo centralidade ao discente e ao seu próprio processo de construção e aquisição do conhecimento.

As metodologias ativas de aprendizagem consistem em algo que, embora já estivesse presente no ensino superior há algum tempo antes da pandemia (ainda em uma escala reduzida), têm ganhado cada vez mais espaço. No contexto da pandemia, torna-se possível analisar que o modelo de ensino remoto e as metodologias ativas apresentam uma estreita ligação, uma vez que tal modalidade de ensino pode ser melhor aproveitada quanto melhor informado e envolvido estiver o estudante acerca dos seus processos de aprendizagem.

Frente ao exposto, por meio das metodologias ativas no contexto educativo os estudantes ganham um papel de maior protagonismo no processo formativo, o que lhes requer, na mesma intensidade, maior compromisso com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Segundo Palmeira et al. (2020), a utilização de tais metodologias implica, também, no modo como o estudante vivenciará o ensino superior, uma vez que há uma ressignificação do seu modo de aprender, sendo a autonomia para a aprendizagem um ponto fundamental a ser desenvolvido nos/pelos discentes.

Também nesse sentido, a formação docente necessitará de modificações frente às demandas atuais, principalmente no que tange à utilização de tecnologias educacionais e de metodologias de ensino. A pande-

mia demonstrou a necessidade de que se pensem novos modelos e novas práticas de ensino, não somente para este momento, mas também para o futuro do ensino superior. Nesse período, houve mudanças substanciais nas atividades de trabalho dos professores. A maioria desses profissionais não apresentaram repertórios adequados para atuar nas condições de ensino em vigor. Nessa direção, para se discutir a utilização das metodologias ativas como alternativa para esse contexto formativo, conforme indicam Ferreira e Morosini (2019), é fundamental que os docentes recebam formação adequada e, junto a isso, acreditem neste formato de aprendizagem e estejam dispostos para, assim como os estudantes, ressignificarem o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Com base no exposto, tornou-se possível analisar o quanto as questões estruturais e organizativas do processo didático-pedagógico sofreram modificações no contexto do ensino superior em meio a pandemia, bem como os impactos vivenciados pelos sujeitos envolvidos neste cenário e alguns possíveis desdobramentos futuros destes aspectos. Cabe salientar que, para além do apresentado, há muitos outros impactos importantes. Na esfera subjetiva, por exemplo, é fundamental considerar os impactos na identidade e na representação dos papéis de professor e estudante que se tinha antes do cenário da pandemia e em como isso se modificou, estando longe do espaço físico da sala de aula, dos laboratórios e de espaços do campus de modo geral – tais pontos, certamente, também possibilitariam uma interessante análise. Perspectivando o futuro, o retorno ao ambiente universitário trará, muito possivelmente, novos arranjos e concepções a esses atores e ao cenário da universidade.

Por fim, para além dos aspectos aqui elucidados, muitas outras mudanças tendem a ocorrer no contexto do ensino superior após a pandemia, como na gestão das instituições e na modalidade de oferta dos cursos, por exemplo. Algumas mudanças podem ocorrer no sentido amplo do ensino superior, enquanto outras podem ser relativas a determinadas instituições de modo mais específico. O contexto de modificações irá requerer adaptação e, provavelmente, novos requisitos de capacitação dos sujeitos envolvidos com este nível de ensino. Por mais desafiador que seja, o novo cenário poderá possibilitar mudanças positivas ao ensino superior de modo geral, endereçadas a novos rumos sobre os quais talvez nunca se tenha imaginado.

Referências

Campos, C. A. (2020). Evasão do ensino superior: Os impactos da COVID-19. In R. M. Cruz et al. (Orgs.), *Atenção à saúde mental nas pandemias: Perspectivas e estratégias* (pp. 239-241). Ampla.

Cordeiro, M. V. C., Coelho, N. B., Saraiva, P. M., Rodrigues, T. A., & Pinheiro, A. A. G. (2020). Os novos desafios dos professores de IES no pós pandemia: Um estudo realizado com docentes das instituições de ensino superior de Juazeiro do Norte – Ceará. *ID on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(52), 703-717.

Cruz, R. M., & Ariño, D. O. (2020). Educação durante e pós pandemia. In R. M. Cruz et al. (Orgs.), *Atenção à saúde mental nas pandemias: Perspectivas e estratégias* (pp. 229-234). Ampla.

Ferreira, R., & Morosini, M. (2019). Metodologias ativas: As evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9.

Godoi, M., Kawashima, L. B., Gomes, L. A., & Caneva, C. (2020). O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: Desafios, aprendizagens e expectativas de professores universitários de educação física. *Research, Society and Development*, 9(10).

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Palmeira, R. L., Ribeiro, W. L., & Silva, A. A. R. (2020). As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: A utilização de recursos tecnológicos na educação superior. *Holos*, 5.

Santos, A. C. M., Souza, J. D. R., & Santos, W. B. (2021). Reflexões sobre o impacto da pandemia no ensino superior privado no ano de 2020. In L. C. G. Dornellas & T. A. Bastos (Orgs.), *Políticas educacionais e práticas*

pedagógicas em tempos de pandemia: Tensões e novas perspectivas na educação brasileira (pp. 29-40). Editora Científica.

Zanon, C., Dellazana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. (2020). COVID-19: Implicações e aplicações da psicologia positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 37.

Educação all-line: criando condições para aprender em qualquer lugar

Nicolas Lindner

Identificar o local de chegada, quando alguém está em um percurso, é o primeiro passo para saber quais caminhos serão percorridos. Sem um norte, uma bússola, qualquer caminho serve. Todo viajante se depara com escolhas entre destinos e percursos em algum momento, seja de barco, de carro, de avião ou a pé. Definir o destino, quase sempre, é condição para qualquer outra decisão envolvida na viagem. Será que essa lógica também se aplica quando o percurso a ser trilhado é de aprendizagem? Quando alguém está aprendendo algo novo e relevante? Não parece ser comum um aprendiz ter claro a função das inúmeras atividades que realiza no processo de ensino formal. Onde ele deveria chegar ao cumprir todos os currículos de sua história acadêmica? Será que os professores que propõem as atividades e objetivos de ensino tem clara a função das aulas que dão? O aprendizado relevante ocorre apenas na sala de aula? Onde mais? As respostas destas e outras questões são amplamente discutidas por estudiosos da Educação há décadas e ganharam contornos reluzentes no período pandêmico que vivemos, incluindo outros personagens e olhares ao debate.

Vive-se uma era com intensas fake news, amparadas pelas pseudociências (ou ciências ocultas como alguns preferem) que colocam em jogo o papel do conhecimento e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem, da própria Universidade e de outros espaços da Educação. Esse conflito não é novo, mas sim histórico (Sagan, 2006): marcado por inúmeras políticas públicas que foram adotadas na história moderna (em todo mundo), amplamente baseadas em credices, achismos, “bolas de cristal” e outras práticas que distorcem o conhecimento científico e manipulam a opinião pública. No entanto, as experiências com a pandemia Covid-19 (com suas políticas de enfrentamento desconectadas do conhecimento científico), somada aos níveis de desemprego e retrocesso econômico que enfrentamos nos possibilita questionar: Como deveria ser a Educação no pós-pandemia? Que efeitos a experiência com ensino remoto emergencial trará sobre o modo como os processos de ensinar e aprender ocorrerão na Educação? As experiências forçadas pela pan-

demia apresentam possibilidades reais para transformar (reconhecer?) o ensino-aprendizagem em um processo que vai além das paredes das Universidade e Escolas e que, quando orientado por objetivos funcionais, pode ocorrer em qualquer lugar com sucesso. A universidade e seus atores precisam ter claro seus objetivos e dispô-los por meio de todos os canais possíveis (all-line) para seus alunos e, indo muito além deles, ser um farol de conhecimento frente à grande diversidade de oportunidades de aprendizagem – com muita desinformação e manipulação – que toda a sociedade está exposta nesta era das Fake News.

O conhecimento é um insumo que precisa ser transformado (Kien, 2020). A Universidade – protagonista na produção e divulgação do conhecimento científico - possui importante função social e não deve se manter em sua Torre de Marfim, isolada da sociedade e “apenas” guardiã da Ciência. Neste contexto, ensinar é transmitir “conteúdos”? Repassar conhecimentos em sala de aula? Ou desenvolver a capacidade de outras pessoas para lidar com o “mundo” à luz do conhecimento? Não é incomum que o hábito de fazer alguma coisa lhe dê uma forte aparência de “finalidade em si mesma” (Botomé, 2001; Skinner, 2007). De onde vem a crença que ler algo equivale a fazer aquilo sobre o que se leu? Que a aula dada é conteúdo aprendido? Postman e Weingartner (1972) já denunciavam há 50 anos que muitas práticas que orientam a educação são fundamentadas em si mesmas, sem uma relação direta com as necessidades da vida cotidiana e da comunidade onde o ensino está inserido.

A falta deste “voltar-se para fora”, buscando resolver problemas sociais nos sistemas de relações que a integram, potencializa o conflito da própria Universidade frente à sociedade. Essa “miopia” da Universidade, que muitas vezes se perde em seus processos internos, técnicos, de forma ritualística, sem abertura para oportunidades nos ambientes externos às salas de aula, pode ter sofrido um choque de realidade com a Pandemia do Covid-19. Praticamente todos os professores e alunos do mundo tiveram que lidar com o processo de ensino-aprendizagem fora da “sala de aula”, em contextos e com recursos novos. Passaram, em maior ou menor grau, por aprendizados para lidar com a nova realidade – e cumpriram seus papéis de um modo diferente do que sempre fizeram.

Aprender é um processo em que o comportamento de um indivíduo é modificado, possibilitando que ele se relacione de maneira diferente (nova) com o meio em que vive (Kubo & Botomé, 2001). É a transição entre o que um organismo não era capaz de fazer para algo que ele passa a ser capaz de fazer. Seja por meio de condições de ensino formal ou não.

A aprendizagem é um processo constante, fruto das complexas interações que o sujeito estabelece com seu meio. Não se aprende “apenas” quando há um insight, uma nova ideia, um experimento é feito ou quando o professor expõe todo o conteúdo no tempo previsto. Ao considerar que o ambiente está em constante mudança, assim como as ações das pessoas também estão, é possível concluir que estamos o tempo todo em processo de aprendizagem (Botomé, 2001; Skinner, 1953; Catania, 2006). Um relatório da National Research Council (Bell, Lewenstein, Shouse & Feder, 2009) demonstra por meio de amplas evidências que as experiências cotidianas, como um passeio no parque, podem contribuir para o aprendizado das pessoas e seu interesse em Ciência e meio ambiente. Essa noção de aprendizagem avança muito a compreensão de mera transferência de conteúdos, *modus operandi* secular na educação brasileira e mundial, já denunciadas por Paulo Freire (1996) e Carolina Bori (Nale, 1998). Extrapola também o “espaço sagrado” de ensino: sala de aula. Dado que as pessoas estão em constante processo de aprendizagem, somado aos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, é ingênuo pensar que os alunos devam aprender em um único espaço físico. É um desperdício não explorar oportunidades de aprendizagem em outros ambientes, desde que alinhadas aos objetivos curriculares de qualquer curso.

A pandemia Covid-19 tem potencial de evidenciar, apesar de todas as dificuldades que impõe aos gestores, professores e alunos dos sistemas educacionais desde 2020 (Gusso, Archer, Luiz, Sahão, de Luca, Henklain, Panoso, Kienen, Beltramello & Gonçalves, 2020), alguns aspectos relevantes sobre como, em quais espaços, em qual ritmo, com quais tecnologias, em quais mídias e com quais tipos de experiências os alunos podem e preferem aprender. Examinar essas variáveis parece ser relevante para melhor preparar as condições de aprendizagem que os alunos terão, para cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolver novos comportamentos relevantes para a futura atuação social profissional que ocuparão. Com a suspensão das aulas presenciais, as aulas à distância em caráter emergencial passaram a predominar, lançando mão de recursos digitais e tecnológicos para os encontros virtuais. Será que os alunos e os professores preferem assim? É provável que muitos não prefiram, dada as condições emergenciais das mudanças impostas. Mas é bem provável que alguns aspectos nestas mudanças tenham maior aceitabilidade que outros. Talvez fossem ainda mais aceitas (e funcionais) caso as mudanças pudessem ter sido planejadas e implementadas gradualmente. Mas ainda podem, certo? Assim sendo, avaliar a validade social (Carter & Whee-

ler, 2019) das diferentes experiências educacionais implementadas no período da pandemia parece um caminho necessário para aumentar a participação e o engajamento dos professores e alunos nos processos de aprendizagem nos próximos anos.

Um aspecto que merece destaque neste processo de adaptação da educação “offline” para a “online” foi a clara demarcação, e a consequente busca pela função, entre os momentos síncronos e assíncronos de aprendizagem. Reconhecer e dar a devida importância para esses dois momentos no processo de ensino-aprendizagem nas universidades (e claro, nas escolas) poderá ser uma conquista de grande valor. O momento síncrono deveria ser mais bem explorado para sínteses teóricas ou práticas, seja pela produção de debates, experimentos, intervenções, e outras que envolvem o coletivo e a presencialidade. Em especial as aprendizagens que surgem nas interações professor-aluno e aluno-aluno. Os momentos assíncronos, distantes física e temporalmente, mas unidos de forma significativa com o processo e os objetivos de aprendizagem do currículo acadêmico, podem e devem ser mais bem explorados conforme as condições e experiências dos alunos. Muitas ferramentas digitais e métodos educacionais que foram apropriados no período da pandemia provavelmente vieram para ficar e agregar valor (com melhora do ensino, ganho de tempo e outros) às aulas presenciais.

Descobertas recentes desafiam a crença geral que o lugar para o aprendizado de conhecimentos científicos seja a sala de aula e a leitura de textos. Comparações internacionais das tendências de aprendizado do conhecimento científico durante o período de vida das pessoas sugere que muito, senão a maior parte do conhecimento é aprendido fora da escola (Bell et al, 2009). Esse dado desperta questões importantes sobre onde nossos esforços devem ser despendidos se queremos melhorar a compreensão (apreensão?) e função pública da Ciência e da Universidade. Na média, cerca de 5% do tempo de vida de um norte-americano é “gasto” em salas de aula e apenas uma pequena fração disso é dedicada ao aprendizado científico. Esse dado nos provoca a buscar o melhor caminho para aumentar a compreensão pública e função da ciência e alcançar as pessoas durante nos outros 95% de suas vidas (Falk & Dierking, 2010), incluindo os momentos que não estão alunos de algum curso. Surge assim, como oportunidade para melhor cumprir a função da Universidade os programas de ensino que construam ou incluam ambientes (existentes) de livre escolha para o aprendizado científico. Estes caminhos não formais podem ajudar a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem,

cumprir a função social da formação científica universitária, os objetivos das disciplinas de algum curso em questão, além de potencialmente melhorar a compreensão pública da ciência. Assim de fato, levar a Universidade e a Escola para ocuparem ambientes que estão além de suas paredes, incluindo os virtuais.

O isolamento social decorrente da Pandemia de Covid-19 aumentou o uso de recursos digitais nas casas e, parece ser inevitável que as novas gerações usarão os recursos que estão disponíveis de modo online para seus processos de aprendizagem – tendência em alta antes mesmo da pandemia, vale destacar. Considerar e incorporar aspectos das experiências dos aprendizes na preparação das atividades de aula, em especial os comportamentos de aprender já aprendidos em suas interações com o mundo offline ou online (all-line) parece ser um caminho promissor. Quais suas preferências de aprendizagem nesses contextos? Qual a melhor experiência para o processo de aprendizagem desta geração? Será que é ficar 4-6 horas por dia sentados em uma sala de aula fechada, com pouco espaço, ouvindo uma pessoa falar? Faz sentido isso num momento pós-pandemia? O normal que nunca foi normal? Muitos jogos, apps, cursos em ambientes virtuais, canais de Youtube etc. apresentam inúmeras oportunidades de aprendizagem, mesmo que não explícito ou intencional pelos seus desenvolvedores. Cabe aos professores e gestores identificarem os melhores insumos para incorporar aos seus processos assíncronos de ensino, por meio de diferentes mídias. Ou então produzirem recursos tecnológicos para isso, fundamentados, por exemplo, nas contribuições do Design e da Programação, em especial o Design de Jogos (Salen & Zimmerman, 2012) e a Gamificação (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011), que apresentam experiências diversas nos contextos de ensino-aprendizagem (Caponetto, Earp & Ott, 2014) e aparenta ter grande potencial para gerar resultados significados na Educação (Huang & Soman, 2013) em período pós-pandêmico.

Mudar e aperfeiçoar a Universidade para lidar com estes dilemas da sociedade contemporânea, sobrepostos pela crise gerada pela pandemia, parece ser condição básica para criar maior bem-estar e autonomia social. O caminho provavelmente passará por desenvolver uma nova interação entre a Ciência e a Sociedade, mais funcional para lidar com os problemas sociais emergentes e com o futuro que está por vir após a Pandemia do Covid-19. Explorar todos os canais (all-line) de construção de conhecimento disponíveis, assumindo a diversidade e complexidade dos insumos dos processos de ensinar, bem como as particularidades e

preferências dos processos de aprender, pode gerar condições para construção de um processo de ensino-aprendizagem mais individualizado e, portanto, valioso. O ambiente digital, por exemplo, é contexto “natural” para as novas gerações de alunos e tem grande potencial de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Pode ainda fornecer acesso à educação em larga escala – como os Massive Open Online Courses (MOOCs) –, com custos reduzidos, alcançando inclusive pessoas que não são alunas da Universidade. O espaço virtual também permite incorporar outras formas de “dar aula”, mais dinâmicas e com recursos que complementam e potencializam a exposição do professor e a leitura de textos e, provavelmente, vão ao encontro dos interesses e das formas de aprender dos alunos. Focar nessas soluções – e outras necessárias – se torna imperativo para a Educação no pós-pandemia. As experiências e aprendizados deste longo período pandêmico que ainda vivemos precisam ser avaliadas e incorporadas quando pertinentes – e não apenas negligenciadas como algo provisório e sem valor. A Universidade terá, inexoravelmente, papel central na construção de novos caminhos para o ensino-aprendizagem e transformação social no pós-Pandemia. O caminho aqui apresentado é apenas uma pequena parcela da solução para o grande problema que estamos enfrentando.

Referências

Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Feltes, & U. Ziles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 685-708). Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias do Sul: EDUCS.

Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits* (Vol. 140). Washington, DC: National Academies Press.

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014, October). Gamification and education: A literature review. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 1, p. 50). Academic Conferences International Limited.

Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019). *The social validity manual: Subjective evaluation of Interventions*. Academic Press.

Catania, A. C. (2006). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2010). The 95 percent solution. *American Scientist*, 98(6), 486-493.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., Panoso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O. & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*, 29.

Kienen, N. (2020). Objetivos de ensino ou comportamentos-objetivo? 1º Seminário de ensino de análise do comportamento, UFPR. [Vídeo]. Youtube.

Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170.

Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301.

Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Contestação: Nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.

Sagan, C. (2006). *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. Editora Companhia das Letras.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes. Publicação origem de 1953.

As mudanças pós-pandemia na universidade são mudanças de comportamento ou das formas de fazer mais do mesmo?

Andrey Oliveira Ramos

O comportamento das pessoas que compõem as universidades é o mesmo comportamento das pessoas que trabalham como bombeiros: apagar incêndios. Trata-se de uma similaridade infeliz e injusta com esta última classe, considerando que para estes apagar incêndios é realmente sua função social. O mero retorno ao espaço físico das universidades por si só provavelmente não produzirá mudanças significativas dos comportamentos de quem as compõem. A intenção não é ser pessimista, pelo contrário, é convencer de que vale a pena atentar-se a isto para evitar perder uma boa oportunidade para criar mudanças duradouras no contexto universitário. Para tanto, será descrita de modo assistemático uma parcela das interações de algumas pessoas com a universidade antes da pandemia e alguns dos efeitos da pandemia sobre essas interações, a fim de argumentar que a universidade, de modo geral, não mudou o suficiente durante a pandemia para sustentar mudanças significativas de comportamento, mas sim que possibilitou novas formas de fazer mais do mesmo.

Em primeiro lugar destaca-se que a universidade pré-pandemia é caracterizada em parte pela predominância de formas de conceber e realizar o ensino de seus alunos fundamentadas em muita fé. Kubo e Botomé (2001) em seu artigo intitulado: “Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais”, fazem um detalhado exame das noções de “ensinar” e de “aprender” que regem as interações entre professores e alunos, e descrevem a interdependência desses dois processos. Entendê-los desse modo é entender que só é possível dizer que se ensinou algo quando se demonstrar que esse ensino produziu a aprendizagem daquilo que se propôs. Não entendê-los assim é conseguir dizer que se ensinou, ainda que os alunos não tenham aprendido, ideia que por isso exige, de fato, muita fé, e que se constitui irônica considerando o componente básico da função da universidade apresentada por Botomé (1997) de “produzir conhecimento científico”. Ainda assim, é esta a concepção de ensinar e aprender que prevalece nas instituições de ensino superior.

A indicação da prevalência dessa concepção de ensino e aprendizagem pré-pandemia possibilita comparação com o que ocorreu com as atividades universitárias devido à pandemia. A realização das atividades de ensino precisou “migrar” em grande parte para a modalidade on-line. Porém, como descrito por Gusso (et al., 2020), as instituições de ensino superior têm funcionado sem considerar as dificuldades de acesso a essa modalidade, sem considerar as condições de saúde de professores e alunos, e sem considerar a interdependência das noções de “ensino” e “aprendizagem”, partindo da ideia de que apresentar informações é sinônimo de ensinar. Condições já presentes antes da pandemia. Sendo assim, é possível indicar que em grande parte não houve mudanças reais do que é produzido pelas atividades das pessoas que compõem a universidade, apenas mudanças no modo de continuar a produzir o que já era produzido: fracasso escolar e aumento das desigualdades.

As tentativas de adaptação para o que Gusso (et al., 2020) descrevem ser a Educação a Distância foram isoladas e insuficientes. E durante os meses de aulas on-line a sobrecarga de tarefas e outros desafios inviabilizaram mais do que possibilitaram o planejamento de alternativas. Desse modo, se antes, no início e no desenvolvimento da pandemia não havia condições suficientes para permitir uma reorganização do que de fato deve ser objeto de foco das universidades, então será possível esperar que o mero retorno à modalidade presencial seja diferente?

Aqui parece ser necessário mencionar a distinção indicada no título deste texto entre uma mudança de comportamento e uma mudança no modo de agir (formas de fazer mais do mesmo). Em síntese, aqui comportamento é, como descrito por Botomé (2015) e definido por Skinner (1969), um tipo específico de relação indissociável entre aquilo que um indivíduo faz, isto é, sua atividade, e o ambiente no qual isso ocorre. Assim, é composto por três componentes: os acontecimentos que ocorrem antes ou concomitantemente à ação de um sujeito, sua ação, e aquilo que ocorre depois ou concomitantemente à ação do sujeito. Dessa forma, mudança comportamental aqui é compreendida como uma mudança na interação entre ao menos dois desses componentes, enquanto mudança de ação é meramente a mudança de um dos componentes (a ação do sujeito), porém não das interações desse componente com outro. Em outras palavras, se Fulano às vezes chora e às vezes sorri para conseguir um doce, seu comportamento não mudou, diremos que Fulano “Pede por doce”, mesmo que a forma de como o faz varie (chorando ou sorrindo). Agora, se ao sorrir Fulano não só consegue um doce, mas recebe também

um afago de sua professora, e assim passa a sorrir mais do que a chorar na presença de sua professora e de um doce, então, aí sim seria possível dizer que seu comportamento mudou.

Ainda que seja imprudente usar essa analogia sem o cuidado necessário, ela é útil à medida que viabiliza descrever a pergunta de se o retorno a modalidade presencial irá ser diferente da seguinte forma: O que mudou com a pandemia foram os comportamentos dos alunos e professores ou apenas as ações que constituem esses comportamentos? Houve mudanças nas interações dos alunos com as universidades ou houve mudanças apenas na forma dessas interações? Considerando o que foi indicado por Kubo e Botomé (2001) sobre a noção de “ensinar” e “aprender” e o que foi apresentado por Gusso et al. (2020) sobre como a pandemia afetou as atividades das instituições de ensino superior, é provável que apenas as ações mudaram, o que antes era um problema presencial se tornou um problema virtual.

A universidade, tal como era conhecida pré-pandemia, possivelmente será estranha por um breve momento à medida que as pessoas retornem. Os espaços de convivência, as salas de aulas e os corredores provavelmente serão fonte de experiências gratificantes para muitos. Por isso, é relevante aproveitar estes espaços para pensar e criar condições que sustentem efetivamente mudanças de comportamento e não apenas de formas de agir, e fazê-lo antes que a estranheza acabe, enquanto as pessoas ainda estejam cientes de que isto seja possível. Trata-se de uma indicação genérica, no entanto, o destaque relevante é de que independente do que o pós-pandemia seja, as mudanças significativas de comportamentos não estarão dadas mediante o retorno presencial, elas precisarão ser construídas.

Referências

Botomé, S.P. (1997). Universidade, Extensão Universitária e Identidade Institucional. (p.25-33). Em: Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária. São Paulo: Vozes.

Botomé, S. (2015). A Definição de Comportamento. Recuperado 30 de julho de 2021, de <http://www.itrcampinas.com.br/txt/definicaobotome.pdf>

Gusso, H., Archer, A., Luiz, F., Sahão, F., Luca, G., & Henklain, M. et al. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes para a gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Kubo, O., & Botomé, S. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação Em Psicologia*, 5(1): <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

COVID-19: o fator crise como catalizador de mudanças no Ensino Superior

Samuel Thomaz da Silva

O ano de 2020 ficará marcado na história como um ano de importantes mudanças. A pandemia do coronavírus SARS-Cov2, inicialmente vista por muitos como um breve período de pequenas adaptações, já se coloca hoje, após mais de um ano e meio do primeiro caso confirmado, como importante marco histórico da humanidade. As transformações decorrentes dela atingiram os mais diversos setores da sociedade, no entanto, este ensaio pretende se debruçar sobre as mudanças ocorridas na educação, mais especificamente sobre as medidas emergenciais adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e suas possíveis consequências para o período pós-pandêmico.

Dados da UNESCO (2020) apontam que 91% dos estudantes do mundo foram afastados das atividades presenciais durante a pandemia. Além disso, as primeiras projeções de que as medidas de distanciamento social e quarentena durariam entre 2 e 3 meses se provaram completamente equivocadas. No Brasil, considerando esse prognóstico, a maioria das IES suspenderam suas atividades de ensino - cerca de 83%, segundo dados do MEC (BRASIL, 2020) - sem um planejamento concreto que considerasse o que encontramos hoje na prática: mais de um ano e meio de medidas sanitárias restritivas que continuaram impedindo o retorno das atividades presenciais.

Ao passo que o cenário de isolamento mais prolongado foi se desenhando, o debate sobre possibilidades alternativas para o retorno das atividades acadêmicas se tornou inevitável, o que colocou em destaque o uso das tecnologias digitais como principal caminho de retomada. No entanto, com o pouco tempo disponível para planejar a adequação das atividades, o que se viu na maioria das IES foi a reprodução de atividades já realizadas presencialmente, porém transmitidas por meios virtuais, tais como Google Meet, Microsoft Teams, Zoom etc (GUSSO et al., 2020).

Assim como em outros contextos, como apontado na matéria publicada no The Guardian na qual moradores de algumas das principais cidades turísticas da Europa descrevem que durante a pandemia passaram a perceber os efeitos predatórios do turismo para as próprias cidades

(BRUNTON, 2020), as condições impostas por este evento de tamanha magnitude parecem ter atuado como lente de aumento e destacado problemas já enfrentados pela Educação há anos, mas comumente negligenciados por alunos e professores em seu cotidiano. A falta de motivação dos alunos na realização das atividades, de preparo dos professores tanto no planejamento das condições de ensino quanto no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e de infraestrutura das Instituições são apenas alguns exemplos de elementos que compõem a crise educacional que vem sendo agravada nas últimas décadas de forma silenciosa (CARVALHO, 2017), mas que no contexto pandêmico tomou proporções quase impossíveis de serem ignoradas.

A discussão gerada entre professores, alunos e comunidade escolar a partir do uso inapropriado e equivocado do termo EAD para se referir às atividades propostas como alternativas neste retorno, da qual inclusive resultou o cunho do termo Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al, 2020), ilustra bem essa perspectiva de que a pandemia tenha atuado como lente de aumento para situações problema pré-existentes. Isso porque, o EAD, enquanto estratégia pedagógica, tem, amparado em décadas de pesquisa, modelos e critérios de avaliação muito claros e que demonstram que seu sucesso é decorrente de cuidadoso planejamento, o que nitidamente contrasta com a mera transposição de atividades antes realizadas presencialmente, e agora transmitidas por ferramentas digitais.

Nesse sentido, o fato de alunos e professores terem passado a nomear indiscriminadamente essa transposição de atividades pedagógicas de “EAD” gerou grande desconforto naqueles que há anos trabalham e estudam o tema. Por sua vez, tal desconforto e a discussão por ele motivada, trouxeram para as discussões entre professores e alunos aspectos importantes do processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, suas falhas.

O que a princípio poderia parecer apenas uma disputa no campo teórico pelo uso de determinada terminologia, na verdade mostra que a reflexão acerca do que se faz dentro e fora da sala de aula, do ponto de vista dos objetivos pedagógicos, aumentou de frequência nos diálogos cotidianos de alunos e professores. Em outras palavras, a aparentemente simples discussão “isso que estamos fazendo é ou não EAD?” se mostra como um exemplo de que alunos e professores passaram a falar sobre o processo de ensino e aprendizagem e a buscar melhores estratégias de estudo (alunos) e de ensino (professores), ou, pelo menos, a questionar as que estão sendo utilizadas.

Ainda sobre os efeitos da pandemia, para além de destacar os problemas já existentes (lente de aumento), ela parece também estar atuando como fator gerador/motivador de transformações nos mais diversos contextos. Guenther (2020) analisou os efeitos da pandemia e do isolamento social sobre o meio ambiente. Em seu artigo, o autor explora e discute dados sobre a diminuição da poluição, o aumento do uso de meios de transporte alternativos, a expansão do trabalho remoto, a mudança no padrão de consumo das pessoas na direção de um consumo mais consciente, o aumento na confiança da população em relação à ciência, dentre outros. A análise desses indicadores demonstra mudanças concretas já alcançadas em decorrência do momento de crise instalado pela pandemia, o que talvez sinalize a possibilidade real de mudanças para um período pós-pandêmico também em outros contextos, como o educacional.

Como discutido por Guenther (2020), o impacto repentino causado pela pandemia nas rotinas de trabalho, de estudo, nas relações e na percepção acerca das necessidades humanas provocou rupturas em hábitos arraigados e importantes reflexões sobre o que é de fato essencial ou supérfluo. Demandou a realização de atividades de modos diferentes, como no caso do uso de recursos virtuais, que atingiu proporções inimagináveis de serem alcançadas em um espaço de tempo tão curto, forçando que suas qualidades e problemas fossem experimentados. Ou seja, o momento atual de crise (em vários contextos, e, portanto, também na educação) parece ter aberto espaço para a reflexão do que se faz e do como se faz dentro da sala de aula das IES, e esse, talvez seja um primeiro passo para se discutir o papel das IES para a sociedade e se pensar em mudanças efetivas para o período pós-pandêmico.

Importante destacar que a discussão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, que passaram a figurar no cotidiano dos professores e alunos, em decorrência da lente de aumento lançada sobre eles por conta da pandemia, já apontam bons frutos em direção à superação de antigas dificuldades. Um número crescente de professores parece ter começado a falar sobre a necessidade de reestruturação de planos de ensino e dos objetivos de suas disciplinas, da revisão do material didático, da busca por novas formas de avaliação, da elaboração de novas estratégias de ensino etc. Já entre os alunos, começam a aparecer questionamentos sobre seu papel no processo de aprendizagem, valorizando estratégias como a formação de grupos de estudo, a necessidade de maior atenção na organização das rotinas diárias, dentre outras. Em outras palavras, alunos e professores parecem ter sido provocados pela pandemia a sair da inércia

na qual se encontravam e passaram a reconhecer a importância de seu papel ativo no processo de ensino (professores) e aprendizagem (alunos).

No entanto, é importante apontar que, como sinalizado por Gatti (2020), os efeitos da pandemia podem culminar em duas direções principais: 1. na transformação das formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou 2. de uma volta às condições anteriores à pandemia, retomando-se padrões e problemas já anteriormente consolidados. A discussão trazida neste Ensaio nos faz acreditar no Caminho 1, já que para além das mudanças motivadas pelas adversidades impostas pela pandemia - o impacto das quarentenas, da quase paralisação do sistema produtivo e do comércio, dos problemas nas relações interpessoais decorrentes do isolamento social e dos dilemas na saúde - as consequências das novas contingências em vigor parecem apontar para um caminho promissor, sobretudo no que diz respeito às soluções encontradas e das alternativas criadas para a superação dessas dificuldades, tais como a redução do medo no uso das tecnologias, o desenvolvimento de novas habilidades e principalmente o reconhecimento dos pares (professores e alunos) acerca da necessidade de mudanças.

Assim, parece oportuno que gestores e membros da comunidade acadêmica aproveitem esse momento de crise e seu potencial catalisador de reflexões indutoras de mudanças para revisar Tecnologias de Ensino (técnicas para aumentar o sucesso do processo ensino-aprendizagem), rediscutir objetivos, matriz curricular, itinerários acadêmicos, nível de envolvimento dos alunos, objetivos das IES, enfim, se movimentar em busca de melhores condições de ensino. O que temos de experiência histórica é que crises nos fazem refletir, nos reinventar. No que diz respeito à crise educacional que já enfrentamos há anos, conhecemos os problemas e temos as ferramentas necessárias para buscar as soluções já existentes ou até criar novas. Em suma, da mesma forma que a pandemia parece ter atuado como lente de aumento trazendo para o foco antigos problemas, ela parece também ser o “empurrãozinho” que faltava para “forçar” a comunidade acadêmica a se movimentar em direção à busca por desenvolver e implementar soluções.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). (2020). Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>

Brunton, J. (2020). Nature is taking back Venice': wildlife returns to tourist-free city. *The Guardian*, v. 20.

Carvalho, J.S.F. (2016). Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, 43, p. 1023-1034.

Gatti, B.A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34, p. 29-41.

Guenther, M. (2020). Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 15, n. 4, p. 31-44.

Gusso, H.L. et al. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Hodges, C. et al. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, n. 1, p. 1-9.

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION). COVID-19 Educational disruption and response. 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>.

A Universidade sem fronteira · um exercício de imaginação

Jamile Rosane Zanette Antônio

O debate sobre a Covid-19 tem proporcionado um momento de reflexão em inúmeras áreas do conhecimento. Assim como em outros momentos da história, as mudanças sociais, políticas e econômicas oportunizam tempos de transição e de transformação da humanidade. Um dos importantes acontecimentos encontra-se na economia, firmado pela revolução industrial, onde passamos de uma economia de mercado para uma “sociedade de mercado” (BOFF, 2015). Nossas relações se modificam, há um abalo no que, até então, era nossa maneira de viver e esse novo estresse é o que nos encaminha para um pensar e agir diferente. Estamos novamente em um desses processos. Há uma nova transição estrutural em curso, impulsionada pela pandemia e por uma era de transformações que se inicia, podendo ser o principal evento de transformação do século XX para o século XXI.

Mozart Neves Ramos, educador, escritor e também químico, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), em uma de suas explanações sobre como será a educação do ensino superior no mundo pós novo-coronavírus, comparou a pandemia como uma espécie de catalisador (SEMESP,2020). O catalisador, em química, tem como principal função acelerar a velocidade da reação química. Da mesma maneira em que o vírus vem atuam no processo de um novo mundo. Entende-se “novo mundo” as transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e ainda, espaciais. Abrangendo como um todo, essa nova fase em discussão.

Diante do cenário apresentado e direcionando para o campo universitário, tema central deste ensaio, é possível reconhecer mudanças que, no primeiro momento eram emergenciais, tornarem-se foco de novas perspectivas de ensino e de aprendizagem. Isso porque, uma maneira diferente de educação foi experimentada no período de isolamento social. Exemplificando, acadêmicos, colaboradores, professores e gestores precisaram interromper o método tradicionalista de ensino, voltado às atividades exclusivamente presenciais, para mergulharem em um processo de adaptações, considerando um “novo” método ensino que, a

princípio, ocorreu em meio ao improviso, conhecido como método remoto. O método remoto, aparentemente “novo” naquele contexto, já era um método explorado pelo ensino à distância. O ensino à distância, por sua vez, é um modelo de educação capacitado com tecnologias e sistemas operacionais condizentes com os programas ofertados e atividades desenvolvidas. Compreendendo essas circunstâncias, percebe-se que o método ajustado de educação, representado por improvisos ora assíncronos, ora síncronos, tornou-se a única estratégia de manter a comunicação externa para a continuidade do processo de aprendizagem durante o período de quarentena.

A atual maneira de ensinar e de aprender motiva a uma série de novos ensaios sobre como conduzir a educação, especialmente, de nível superior, já que desse período de transição surgirá a universidade do amanhã. É um tempo desafiador, repensar e reinventar-se será inevitável.

A discussão a partir daqui concentra-se em algumas projeções futuras imaginadas, por meio de um exercício de reflexão. Desse modo, o discurso concentra-se no conceito de universidade sem fronteiras, com diferentes significados sob múltiplas perspectivas.

Na primeira perspectiva da universidade sem fronteira nosso olhar é para a estrutura predeterminada dos cursos ofertados, uma mudança que vem sendo observada de maneira tímida, por meio dos currículos mais flexíveis que apresentam disciplinas optativas em diferentes áreas do conhecimento, assim como em estágios e horas complementares validados em áreas de interesses do acadêmico. Dessa maneira, acredita-se que a flexibilização ganhe ainda mais força e seja elemento principal para novas organizações dos cursos universitários. Entende-se que a atual forma de encaminhar os estudantes faz com que eles sigam apenas um caminho, orientados por disciplinas sequenciais, fase a fase, o que pode contribuir para a formação de um padrão de profissional. Será que precisamos estudar sempre da mesma forma e seguir os mesmos passos dentro do curso que foi escolhido? Será que dessa maneira o ensino não produz um aprendizado em série? Essas pontuações podem nos encaminhar para uma universidade sem fronteiras no sentido de derrubar as preconcebidas organizações e focar na construção dos caminhos através dos planos de carreira de cada estudante, extinguir os limites de que todos devem caminhar pelo mesmo lugar e permitir percursos diferentes que alcancem as mesmas competências e habilidade da área de conhecimento escolhida, permitir mais autonomia para elaborar seus próprios “cursos”, promover cada vez mais o autoconhecimento e a busca por seus

propósitos. Um exemplo é que, dentro de cada área de conhecimento existem disciplinas em associação com outras áreas de conhecimento, sendo assim, o aluno, quando direcionado a partir de seu propósito, pode permear o campus das diversas áreas de conhecimento, visitando, descobrindo e conhecendo novos saberes, novas pessoas e novos aprendizados, caracterizando a singularidade dentro da coletividade e de fato alcançando a transdisciplinaridade.

Outra perspectiva da universidade sem fronteira ainda acompanha a problemática da produção em série do aprendizado e vem no sentido de ser uma limitação, limitação de produção de conhecimento e também do surgimento de novos pensamentos. É entender que a fronteira, conceituada no sentido de limite, neutraliza os pensamentos, distanciando-os de oportunidades de gerar novos estudos, enquanto que deveria apresentar uma proposta de reflexão, de integração e do surgimento novas teses (HISSA, 2002), ou seja, é entender que limitar pode também produzir o óbvio, seguindo os padrões e conformando-se com teorias disponíveis. O incentivo, nesse ponto, é “pensar fora da caixa”, é incentivar mentes abertas e receptivas a inovações. Para isso, é necessário que a nova universidade estimule novos pensadores, associada a investimentos e assumindo um papel exponencial. Uma dessas oportunidades é através da criatividade, ponto de partida dos avanços tecnológicos.

A próxima perspectiva que vamos discutir é o de ser sem fronteira por conta do acesso facilitado, impulsionado pela mudança na metodologia de ensino, onde o estudante, de qualquer lugar, pode participar de programas oferecidos por universidades espalhadas pelo mundo. Da mesma forma, o docente poderá disseminar seu trabalho e contribuição científica de forma mais aproximada, cessando fronteiras. Ainda nessa perspectiva, entraremos, de fato, no processo de internacionalização, relacionando também, com intercâmbios e parcerias através de pólos conectados e espalhados pelas mais diversas regiões do planeta. Com isso, a formação será engrandecida e as experiências mais evoluídas.

No complemento das perspectivas anteriores encontramos outro significado do conceito de universidade sem fronteira, o uso da inteligência artificial como possibilidade de aprendizagem e nesse sentido, apreendemos também o papel fundamental da inovação no desenvolvimento de software, mídias e plataformas digitais (o que algumas empresas juniores já estão empenhadas em desenvolver) que poderão se tornar as novas ferramentas da educação. E por se tornarem novos instrumentos, as aulas, até então, ministradas por meios conteudistas pode-

rão estar mais voltadas às práticas, à aproximação com a comunidade, ao propósito de melhorias e benefícios sociais e a mobilidade social, função essencial da educação. Além disso, nesse mesmo processo encontra-se à aplicação de metodologias ativas, de um novo papel do professor como tutor e do desenvolvimento de competências para além do diploma, resignificando que o diploma é de fato ponto de partida e não de chegada (CAREY, 2015; MOSCARDINI; STRACHAN; VLASOVA, 2020).

A última perspectiva tratada neste ensaio vai de encontro aos limites físicos dos espaços de salas de aula. Nesse sentido, a fronteira extinguida é além de material, é imaterial, quando entendida em seu fator social. Entende-se que o aprendizado é alcançado em qualquer lugar, não necessariamente em um espaço determinado. Aqui, cabe o ditado popular “vivendo e aprendendo” e, essa experiência também pôde ser sentida durante a pandemia, onde as salas de aula passaram a ser nossos próprios lares. A reflexão proposta é fazer com que levemos o ensino para novas ambiências, novos espaços, espaços livres, espaços públicos, espaços. Permitir que o conhecimento percorra comunidades, entenda necessidades locais e busque soluções pertencentes ao lugar e para o lugar. Fazer da cidade um laboratório vivo e a universidade em toda a cidade (CAREY, 2015).

Por fim, este ensaio permitiu o exercício da reflexão e de novas possíveis perspectivas sobre a temática universitária. Foram apontadas algumas direções, mas o desafio apresenta-se maior e mais complexo, sabendo que outras abordagens se farão necessárias e que esse exercício de reflexão será constante para os novos tempos. Compreender o que, de fato, acontecerá não está em nosso domínio, o que é possível é pensar e repensar através de projeções, o que é possível é imaginá-lo.

**Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará**
(Trecho da música de Lulu Santos,
Como uma Onda. Reflexo do
agora e do depois)

Referências

Boff, L. (2015). A era das grandes transformações: a reflexão ecológica se complexificou. não se pode reduzi-la apenas à preservação do meio ambiente. a totalidade do sistema mundo está em jogo. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 11 maio 2015. Disponível em: <https://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2015/05/08/a-era-das-grandes-transformacoes.html>

Carey, K. (2015). The end of college: Creating the future of learning and the university of everywhere. New York: Riverhead Books.

Hissa, C. E. V. A. (2002). Mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.

Moscardini, A. O., Strachan, R.; Vlasova, T.. (2020). The role of universities in modern society. Studies In Higher Education, p. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1807493>

SEMESP (2020). Série Como será a educação superior pós Covid-19? Especialistas da Educação analisam os cenários. Webinar- Webconferências. Realização de Semesp e Sthem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFGkjue7LGQ> . Acesso em: 29 jul. 2021.

A promoção em saúde mental como um caminho para repensar a Instituição de Ensino Superior pós-pandemia

Tallita Frandoloso

Os países vivenciaram uma emergência de saúde pública devido à disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, declarada como uma pandemia, em 12 de março de 2020 (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2020). A crise sanitária impactou a população em diferentes âmbitos e exigiu respostas emergentes, entre elas, a adoção das medidas de distanciamento e isolamento social (Reis-Filho & Quinto, 2020; Oliveira, 2020). No contexto da educação, estas medidas impuseram a restrição das atividades presenciais. Conforme estimativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o fechamento temporário afetou 23,4 milhões de estudantes do ensino superior e 1,4 milhão de docentes na América Latina e Caribe. Esse quantitativo representa, aproximadamente, mais de 98% da população de estudantes e professores da educação superior da região (UNESCO, 2020).

Diante do cenário pandêmico, avaliou-se diversos impactos psicossociais no mundo (Bloom & Cadarette, 2019). Estudos identificaram que o isolamento social resulta em efeitos psicossociais negativos, tornando-se um fator desencadeante de sofrimento (Brooks, 2020; Fiocruz, 2020; Iasc, 2000). Estima-se um aumento da incidência dos transtornos psiquiátricos, entre um terço e metade da população, caso não sejam realizadas intervenções psicossociais (Fiocruz, 2020). Entre as populações que já apresentavam vulnerabilidade em saúde mental, estas implicações podem ser maiores (Lancet, 2020; Vindegaard & Benros, 2020). Estudos realizados com a comunidade universitária brasileira, no início da pandemia da COVID-19, evidenciaram a intensificação de sentimento de impotência, angústia, medo de perder familiares, amigos ou conhecidos, irritabilidade, tristeza, etc (Maia & Dias, 2021; Mota et al., 2021; Ribeiro et al., 2021). Conforme Schmidt et al. (2020), as consequências do sofrimento psíquico vivenciadas durante a pandemia podem perpassar o período pós-pandêmico. Evidências sobre a permanência desses efeitos a longo prazo reforçam a necessidade de formular estratégias de prevenção ou redução de danos,

articulando um trabalho de diversas instituições públicas, mediante a promoção de ações de saúde e educação (Maia & Dias, 2020). Considerando o exposto acima, este ensaio tem como objetivo discutir as contribuições da promoção em saúde mental como um caminho para repensar a Instituição de Ensino Superior pós-pandemia. Desse modo, proponho pensarmos na promoção da saúde mental como um caminho concreto para ampliarmos a relação saúde – ensino superior – comunidade acadêmica. Acreditando que esse caminho, também chegará até a sociedade e, conseqüentemente, contribuirá para a elevação da dignidade humana, com construção das bases de sociedades mais justas, mais igualitárias e desenvolvidas moral, intelectual e economicamente (Dias Sobrinho, 2016).

Entende-se que, historicamente, a universidade investiu no fortalecimento da racionalidade científica, na elaboração de métodos e na produção do conhecimento. Durante esse período, parece ter facilmente esquecido de olhar e transformar o seu próprio funcionamento. Nesse âmbito, o cenário pandêmico evidenciou a necessidade de revisitar antigas problemáticas que ainda permeiam a Instituição de Ensino Superior (IES), entre elas, o olhar fragmentado sobre os atores sociais que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando aspectos relacionados à saúde mental como fator fundamental para o desenvolvimento da comunidade acadêmica.

A tese central deste ensaio parte do pressuposto que o desenvolvimento de um novo olhar, integral e interdisciplinar, torna-se possível quando a instituição assume a sua responsabilidade de transformar a relação estabelecida com a comunidade acadêmica, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de políticas institucionais. Dentre essas políticas, emerge a proposta da Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras de Saúde (Riups).

De acordo com Arroyo (2019), a formulação da política para a UPS deve considerar os determinantes sociais da saúde que priorizam à saúde, à mudança social, à qualidade de vida da comunidade universitária e da população em geral. Conforme Arroyo e Rice (2009), devem conter os seguintes componentes:

- 1) Políticas para propiciar ambientes saudáveis;
- 2) Ações de formação acadêmica profissional em promoção da saúde e educação para saúde e outras modalidades de captação da comunidade universitária;

- 3) Ações de investigação e avaliação em promoção da saúde;
- 4) Desenvolvimento de ações de educação para saúde, alfabetização em saúde e comunicação em saúde;
- 5) Oferecimento de serviços preventivos, de cuidado e de atenção à saúde;
- 6) Desenvolvimento de opções de participação para o desenvolvimento de habilidades, liderança e defesa da saúde dos membros da comunidade universitária;
- 7) Desenvolvimento de ações com alcance familiar e comunitário.

Nesse sentido, para que uma universidade seja considerada promotora da saúde, ela precisa compreender a saúde como parte de seu projeto institucional, fortalecendo a sua responsabilidade social ao estabelecer políticas institucionais que atuam de maneira transversal e promovem a qualidade de vida da comunidade acadêmica (Oliveira, 2017). Para Arroyo e Rice (2009), a UPS refere-se às Instituições de Ensino Superior que desenvolvem a sua cultura organizacional contemplando os princípios do movimento global de promoção da saúde e estabelecendo o apoio contínuo para uma política institucional que esteja nessa direção. Nota-se que os benefícios da UPS possuem o potencial de extrapolar a universidade e retornar para a sociedade. As ações de saúde nesse contexto influenciam o modo de vida dos indivíduos que, por sua vez, também exercem influência nas suas comunidades ao disseminar a promoção da saúde em diferentes espaços coletivos e sociais (Arroyo, 2019; Oliveira, 2017).

Na prática essa construção envolve diferentes esferas. Requer mobilizar a estrutura física, políticas e, essencialmente, estruturas curriculares lideradas pelos gestores universitários que se comprometem com o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis (Soares, et al. 2015). Existem experiências exitosas que podem fornecer subsídios para o fortalecimento dessa proposta e sua implementação no Brasil. Dentre elas, destaca-se a Universidade de Brasília (UnB), principal precursora do movimento nacional e responsável por sediar o I Encontro da Rede Brasileira de Universidades Promotoras da Saúde (Rebraups), realizado em 2018 (Secretaria de Comunicação da UnB, 2018). Entre as diferentes estratégias para o desenvolvimento integral da comunidade acadêmica, acredita-se que o fortalecimento da UPS no país pode ser um caminho concreto para a IES lidar com os desafios pós-pandemia.

Referências

Arroyo, H. V., & Rice, M. (2009). Una Nueva Mirada al Movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en las Américas. Documento de Trabajo Desarrollado para el IV Congreso Internacional de Universidades Promotoras de la Salud. Evento organizado por la Universidad Pública de Navarra a efectuarse en Pamplona, España del 7-9 de octubre de 2009.

Arroyo, H. V., & Rice, M. (2019). Panorama histórico das universidades promotoras da saúde: o caso da América Latina. In: Pina, M.G.M.; Nascimento, L.C.G.; Bittar, C.M.L. (Org). Agir local e pensar global em uma Universidade promotora da saúde. Curitiba, Brasil.

Bloom DE, & Cadarette D. (2019). Infectious disease threats in the twenty-first century: Strengthening the global response. *Front Immunol.*, 10. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2019.00549>

Brooks, S. K. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, n. 10227, p. 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Dias, S. J. (2016). Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. *Revista Forges*, 4(2), 13-30.

Fundação Oswaldo Cruz. (2020). Cartilha Saúde Mental e Atenção Psicossocial - Informações Gerais. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/cartilha-saudemental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19>

Iasc Inter-Agency Standing Committee. (2020). Briefing note on addressing mental health and psychosocial aspects of COVID-19 Outbreak. <https://www.unicef.org/media/65916/file/Briefing%20note%20on%20addressing%20mental%20health%20and%20psycosocial%20aspects%20of%20COVID-19%20outbreak.pdf>

Lancet. (2020). Redefining vulnerability in the era of COVID-19. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30757-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30757-1)

Maia, B. R., & Dias, P. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

Oliveira, L. D. (2020). Espaço e Economia: Novos Caminhos, Novas Tensões. *Espaço e Economia*, 1(17), 1–13. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.93>

Oliveira, C.S. (2017). A universidade promotora da saúde: uma revisão de literatura. 2017,73F. Dissertação (Mestrado em Estudo Interdisciplinares da Universidade) -Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Reis-Filho, J. A, & Quinto, D. (2020). COVID-19, social isolation, artisanal fishery and food security: How these issues are related and how important is the sovereignty of fishing workers in the face of the dystopian scenario. *SciELO Preprints*, 1–26. <https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.54>

Ribeiro, L. S. (2021). Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de uma comunidade acadêmica. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO03423>.

Silva, M. R. I. (2019). Processo de Acreditação das Escolas Promotoras de Saúde em âmbito mundial: revisão sistemática. *Ciênc. saúde coletiva*, 24(2), p.475-486, fev..2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018242.23862016>

Silva, M. R. I. (2019). Processo de Acreditação das Escolas Promotoras de Saúde em âmbito mundial: revisão sistemática. *Ciênc. saúde coletiva*, 24(2), p.475-486.

Soares, A. M., Pereira, A. M. S., & Canavarro, J. M. A. P. (2015). Promoção da Saúde nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas: Reflexões e Desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 49-2.

Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília (2018). I Encontro Nacional de Universidades Promotoras de Saúde. Organizado pela Faculdade de Ciências da Saúde (FS) da UnB. Dispõe sobre o lançamento

da Rede Ibero-americana de Universidades Promotoras de Saúde (Riups). Disponível em <https://noticias.unb.br/117-pesquisa/2220-evento-lanca-redebrasileira-de-universidades-promotoras-de-saude>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2020). COVID-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco.

Vindegard N, Benros M. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain Behav Immun* 2020; 89:531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>

World Health Organization.(1948). *Official Records of the World Health Organization*. New York: WHO.

Universidade Pós-Pandemia: Um olhar acolhedor ao estudante trabalhador

Marilúcia Ramos Anselmo

O perfil do estudante universitário vem mudando rapidamente nos últimos anos. Em atenção a essa mudança, precisamos pensar em diferentes formas de “acolher” os estudantes e suas especificidades. Com o cenário pandêmico que trouxe muitas mudanças econômicas e sociais, precisamos pensar em como viabilizar o retorno presencial dos estudantes. Estes agora precisam recorrer precocemente ao mercado de trabalho para garantir o sustento de suas famílias e a permanência na universidade. Com as mudanças, muitas famílias já não têm como contribuir financeiramente para manter um estudante em outra cidade, ou região do país. Neste ensaio analisaremos as mudanças provocadas pela expansão das universidades, mudança do perfil do estudante e a necessidade de garantir sua permanência, que agora somam-se ao impacto que a pandemia trouxe para este público.

A política de democratização da educação superior impulsionou a expansão dos cursos de graduação no Brasil. Entre os anos de 2003 e 2014, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram responsáveis por operacionalizar a interiorização e aumento da oferta do ensino superior no país (Ristoff, 2016). Nos últimos 10 anos (2009-2019) o número de matrículas na educação superior cresceu 43,7% . No comparativo entre os anos de 2018 e 2019, a modalidade Ensino à distância (EAD) cresceu 45, 0%, enquanto a modalidade presencial teve um redução de 5,2% do número de vagas oferecidas nas instituições de ensino superior. (INEP, 2019)

A expansão do ensino superior também resultou na mudança do perfil dos estudantes da graduação. De acordo com a pesquisa conduzida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior nome por extenso (ANDIFES) em 2019, cujo participantes foram 424.128 (35,8%) dos estudantes matriculados no Ensino Superior, aponta que 70,2% dos estudantes estão na faixa de renda familiar per capita de até 1,5 salário. A média de idade dos estudantes foi de 24,4 anos. O número de estudantes que ingressaram pela política de ação afirmativa cresceu bastante, em 2005, o percentual era de 3,1%, já em 2018 saltou para 48,3% (ANDIFES, 2019).

Ainda de acordo com a pesquisa da ANDIFES (2019), a participação dos estudantes no Programa da Assistência Estudantil (PNAES) representou 30% da amostra (127.238), destes, apenas 3% (3.817) recebem atendimento psicológico. O apoio pedagógico foi acessado por 1,1% (1.399) dos estudantes. Apesar do baixo número de estudantes que acessaram os serviços de apoio, 83,5% do total de estudantes da amostra (354.146) relataram dificuldades emocionais, destes 63,8% (270.593) relatam ansiedade e 45,8% (194.250) relataram desânimo ou desmotivação. Dentre os estudantes que relatam que pensaram em abandonar o curso os motivos mais relatados foram: dificuldades financeiras (32,7%); nível de exigência, carga de trabalho acadêmico (29,7%); dificuldade de conciliar trabalho e estudo (23,6%); problemas de saúde físico e mental (21,2%).

Entende-se que a democratização do acesso ao ensino superior não necessariamente garantiu a permanência de estudantes nas IES. De acordo com Coulon (2017), os maiores desafios enfrentados pelos discentes ingressantes são majoritariamente relatados no primeiro ano de curso. Os estudantes mais jovens, que saíram diretamente do ensino médio, enfrentam o desafio de conhecer novas formas de aprender, conhecer as rotinas e códigos culturais da universidade. Além das mudanças na apropriação do conhecimento, o estudante também enfrenta transformações na vida pessoal e familiar, enfrenta rupturas que exigem dele mais autonomia.

O estudante precisa ser olhado de forma “acolhedora”, principalmente, no seu ingresso em um curso superior. O primeiro ano é considerado um momento crítico, pois nesta fase, para a maior parte dos estudantes, há a transição da adolescência para a vida adulta, que somados às exigências do universo acadêmico, torna-se um desafio, evidenciando-se a necessidade de uma “atenção especial” (Cunha e Carrilho, 2005).

Essa temática volta a ser adotada como central para as IES quando, em março de 2020, após o primeiro caso de transmissão comunitária do vírus SARS-cov 2 (COVID19) foi decretada a suspensão das aulas em todas as modalidades de ensino do país. Neste período, mais especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina, os estudantes passaram a ter aulas na modalidade não presencial. Essa forma de garantir o ensino proporcionou um grande debate na comunidade acadêmica sobre como conduzir as atividades, como dar acesso aos estudantes que não tinham conexão com a internet, como capacitar os professores para trabalhar com as tecnologias, como conduzir as disciplinas e avaliações neste período.

De acordo com Gusso et al. (2020), os principais problemas gerados pela suspensão das aulas presenciais foram: falta de suporte psicológico aos professores, baixa qualidade no ensino; sobrecarga de trabalho dos professores; descontentamento dos estudantes e o acesso limitado ou inexistente às tecnologias necessárias pelos estudantes para o acompanhamento de atividades síncronas e assíncronas. Os autores sugeriram que as principais consequências ao ensino remoto emergencial poderiam ser: baixo desempenho acadêmico dos estudantes; aumento do fracasso escolar; desgaste dos professores e aumento da probabilidade de evasão.

Estas questões já eram pensadas, mas durante a pandemia, estes temas aliados à saúde mental dos estudantes tiveram um foco maior. De acordo com o estudo de Maia e Dias (2020), realizado com universitários portugueses, comparadas às amostras antes e durante o período de suspensão das atividades presenciais, os estudantes apresentaram níveis maiores de ansiedade, depressão e estresse comparados ao período anterior. Os efeitos na saúde mental podem prolongar-se no período pós-pandemia, por isso, os autores sugerem ações que possam minimizar os impactos psicológicos negativos. O estudo teve como limitação a comparação de amostras distintas, mas é um ponto de partida para esta investigação.

O isolamento social, a adaptação ao ensino não presencial, que exige maior autonomia, a preocupação diária com os cuidados de prevenção, saúde e com as incertezas diante de uma possível contaminação tiveram grande impacto na saúde mental dos estudantes, conforme apontou a pesquisa realizada por Caponi et al. (2021) com 1.621 estudantes da UFSC de graduação e pós-graduação. De acordo com a pesquisa, a saúde mental dos estudantes foi afetada pela pandemia, com registros de relatos de ansiedade (39,3%), estresse (37,6%) e desânimo (37,6%) por parte dos respondentes como os sintomas mais frequentes. Nesta amostra o percentual de estudantes que trabalham e estudam é de 46,5% na graduação, e o de 55,1 % dos estudantes que afirmaram mudanças em sua situação financeira devido à pandemia.

A evasão também tem sido uma pauta frequente nesse período. No evento destinado à avaliação do Ensino Remoto (PROGRAD UFSC, 2021) transmitido pelo canal do youtube da UFSC, verificou-se que 6.500 estudantes estavam matriculados na disciplina Código ZZD, que mantém o vínculo do estudante com a universidade; mas na prática o estudante não cursou disciplinas. Este índice foi considerado alto, no universo de 40.000 estudantes matriculados e o retorno às atividades presenciais pode significar uma possível evasão desses estudantes. Este critério de manutenção de matrículas foi estabelecido pela mesma resolução que

instituiu e regulamentou as atividades pedagógicas não presenciais (Resolução Normativa 140/2020/CUn).

Para suprir a demanda de acolhimento do sofrimento psicológico, durante a Pandemia da COVID-19, foi instituída a Comissão Permanente de Monitoramento da Saúde Psicológica Universitária. Para apoiar os trabalhos dessa comissão, foi criada a página Acolhe UFSC para dar maior visibilidade aos serviços de atenção psicossocial que será mantida de forma permanente considerando-se uma concepção ampliada de saúde (Acolhe UFSC, 2020).

Se antes da pandemia, os principais motivos de evasão eram dificuldades econômicas, alta demanda acadêmica e dificuldade em conciliar trabalho e estudo, durante a pandemia estas dificuldades foram aumentadas. No contexto pós-pandemia, a universidade precisará fazer uma política de acolhimento às demandas deste estudante, que chegará ainda em maior vulnerabilidade, tanto econômica, quanto de saúde mental.

Os currículos precisam ser repensados. O que é essencial para a formação de cada profissional precisa ser definido. Talvez um currículo mais integrado em que um mesmo trabalho possa ser avaliado por diferentes disciplinas. A sobrecarga sentida pelos estudantes pode ser amenizada e a aprendizagem aumentada com a concentração das atividades avaliativas. Precisamos desenvolver ações que capacitem este estudante para fazer gestão do tempo e conciliar à vida universitária às outras demandas que surgirão sem comprometer sua saúde mental.

Na universidade pós-pandemia também teremos um aumento na oferta de cursos na modalidade à distância. O Ensino remoto foi de grande sofrimento para muitos, mas também aumentou a possibilidade de acesso a muitos estudantes que residem longe dos Campi. As aulas gravadas possibilitaram o acesso em horários alternativos que não coincidiram com as atividades laborais, também diminuiu ou zerou o tempo de deslocamento. Na pós-graduação tivemos o acesso de estudantes de diferentes cidades e espaços contribuindo mutuamente para a formação uns dos outros. Possibilitou a conciliação de um mestrado, doutorado com outras atividades, possibilitou o acesso às disciplinas de várias universidades, algo que não era possível antes.

Neste período também tivemos uma abertura ao conhecimento. As universidades liberaram o acesso a vários cursos e várias plataformas, as lives oportunizaram grandes trocas e um espaço muito mais amplo de divulgação. O que antes era limitado ao tamanho dos auditórios ou aos recursos disponíveis para diárias foram expandidos. O que antes depen-

dia de muito tempo de planejamento foi liberado de forma quase imediata. Tivemos muitos lançamentos de e-books disponibilizados gratuitamente. O acesso aos congressos também foi ampliado. Uma pandemia que gerou muito sofrimento, mas também outros rearranjos para seguir a produção do conhecimento.

Para justificar os altos custos com o ensino presencial, precisamos aumentar a carga horária das disciplinas práticas, aquelas que preparam o estudante a saber-fazer, que será um diferencial nos cursos. Precisamos transformar o conhecimento em atuação profissional. Em um estudo sobre o desenvolvimento de competências no Ensino Superior, os autores Marinho-Araújo e Almeida (2016) trazem uma importante reflexão sobre a função social da Universidade na formação de profissionais. Segundo os autores o grande desafio é formar profissionais com autonomia que conseguem transformar conhecimento em práticas profissionais e que consigam contribuir para a transformação da sociedade. Os conhecimentos, muitas vezes são fragmentados e distantes da realidade. O papel da Universidade não deve abranger apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de competências transversais. Precisa contribuir para a formação nas dimensões sociopolítica, ética e cultural, na formação cidadão dos estudantes.

A formação de um profissional comprometido com a sociedade e suas demandas é um processo complexo e longo que requer articular “teorias, métodos e experiências” no cotidiano do trabalho. É preciso unir diferentes formas de saberes, normas e técnicas da profissão assim como reflexão e crítica sobre suas práticas que o leve a fazer escolhas éticas e seguras.

Não só a gestão, ou os psicólogos mas também os servidores técnico-administrativos e docentes precisarão pensar formas de amenizar o sofrimento do estudante pós-pandemia, ou corremos o risco de perder este estudante para cursos de formação mais “fáceis” e que demandem menos tempo de dedicação. A universidade precisa repensar seus processos de formação, cumprir sua missão e ao mesmo tempo garantir a permanência ao maior número possível de estudantes.

Referências

ACOLHE UFSC. Comissão Permanente de Monitoramento da Saúde Psicológica Universitária, 2020. Disponível em: <https://acolheufsc.ufsc.br/o-que-e-o-acolheufsc-2/>

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior. (2019). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>.

Caponi,, S. et al. Relatório de Pesquisa: Sofrimento psíquico em acadêmicos da Universidade Federal de Santa Catarina. Equipe de Pesquisa: Núcleo de Estudos em Sociologia, Filosofia e História das Ciências da Saúde (NESFHIS/UFSC). 2021 (Não publicado).

Cunha, S.M., & Carvalho, D.M. (2005).. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qjznyDrBP5CtCf5MmLxZLgv/?format=pdf&lang=pt>

Coulon, A. (2017) O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.* 43(4).https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&nrm=iso.

INEP (2019). Censo do Ensino Superior. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Gusso, H.L.; Archer, A.; Luiz, F.B.; Sahão, F.T.; Luca, G.G. de; Henklain, M.H.O.; Panosso, M.G.; Kienen, N.; Beltramello, O.; Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Maia, B.R., & Dias, P.C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt>.

Marinho-Araújo, C.M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/XpJ5LQbmPjGfSPNcr4rLXzN/?format=pdf&lang=pt>.

PROGRAD UFSC. 1º Seminário Prograd: o Ensino remoto emergencial na UFSC 2020.2. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=seminario+prograd+ufsc

Ristoff, D. Democratização do Campus. Impacto dos programas de Inclusão sobre o Perfil da Graduação. *Cadernos do GEA*, N. 9, jan. jun 2016.

OPERANDA

O OPERANDA – Transformando Conhecimento em Comportamento – é um programa de extensão do Núcleo de Análise do Comportamento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Surgiu a partir da identificação do baixo índice de letramento científico mesmo entre universitários e da dificuldade de muitos estudantes em compreender as possibilidades de uso do método científico como base para atuação profissional. Entendemos que muito além de ensinar as pessoas a falar sobre Ciência, ensiná-las a tomar decisões e agir com base no método científico é o que deve caracterizar a formação no ensino superior.

O OPERANDA disponibiliza uma plataforma online que disponibiliza cursos de educação científica de modo público e gratuito. Nossa missão é ensinar comportamentos científicos aos estudantes do ensino superior, de modo que possam tomar decisões e atuar profissionalmente com base no método científico.

Acesse nossos cursos e saiba mais sobre o OPERANDA em nosso site: <https://operanda.sites.ufsc.br>



O Travessias integra um projeto de extensão do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir do do jogo de cartas Travessias estimula-se a promoção de espaços autônomos e criativos de trocas entre jovens para refletir acerca de suas trajetórias escolares e profissionais. Para tanto, desde 2019, é oferecida formação online e presencial para atores educativos, a fim de tornar possível o uso desse recurso educativo com jovens em contextos escolares ou similares.

Com os impactos causados pela pandemia de COVID-19, a educação superior deparou-se com novos desafios e com ampliação de demandas já conhecidas para garantir o ensino, as aprendizagens e as relações da e com a comunidade universitária. Para lidar com esse contexto, a oferta da educação superior teve de manter o compromisso com a agenda da produção do conhecimento e com a manutenção dos processos educacionais acessíveis à sociedade, promovendo formação acadêmica e profissional de qualidade de maneira ainda mais sensível à nova realidade global. Por outro lado, para garantir isso, é necessário que o ensino superior seja anunciado por meio de políticas públicas e estruturas institucionais que reflitam os novos modos de ensinar e aprender e sob quais circunstâncias mantê-los, de modo a não promover assimetrias no direito à educação. Nessa direção, o debate apresentado neste livro dispõe de reflexões e proposições como um convite para se pensar sobre a educação superior no pós-pandemia.



OPERANDA



