



O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios

Bruna Casiraghi^a, Evely Boruchovitch^b, Leandro S. Almeida^c, & Pedro A. Almiro^d

^a Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, Brasil. E-mail: bruna@casiraghi.com.br

^b Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

^c Universidade do Minho, Portugal.

^d Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumo

As intensas mudanças ocorridas nas últimas décadas impactaram os indivíduos, as organizações e a sociedade como um todo. Neste contexto, o ensino superior passou a ser entendido como tendo um papel central na compreensão dos processos e desafios de tais mudanças, bem como na busca de soluções para os problemas atuais e futuros. O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre os desafios desta etapa da educação em contexto mundial e destaca algumas particularidades da situação brasileira e portuguesa. Mais concretamente, será dada ênfase às questões relacionadas com a expansão do ensino superior, com a incorporação da tecnologia como ferramenta de ensino e de aprendizagem, com as demandas para a formação profissional, com a necessidade de rever conteúdos, metodologias e papéis de estudantes e professores, com os processos de formação de professores e, ainda, com as ações afirmativas. Considerando o contexto atual, reflete-se também acerca das mudanças associadas ao ensino à distância e às estratégias de enfrentamento em resposta à pandemia da Covid-19. Ao resgatar os objetivos e os desafios do ensino superior, procura-se consolidar a importância da própria universidade como espaço privilegiado para a construção dos alicerces de uma sociedade democrática mais justa e igualitária, ao mesmo tempo em que deve se constituir como instância promotora de mudanças efetivas no “aqui e agora” face aos relevantes desafios que a humanidade atravessa.

Palavras-chave

Ensino Superior, mudanças sociais, qualidade da educação, direito à educação, igualdade social.

Introdução

As mudanças socioculturais ocorridas na transição do século XX para o século XXI tiveram uma magnitude e intensidade jamais experimentadas pela humanidade. Práticas profissionais foram redefinidas, mercados inteiros foram criados, enquanto outros pura e simplesmente desapareceram. O avanço rápido da tecnologia deixou de nos causar vertigem e passámos a conviver naturalmente com intermináveis sequências de novas ondas de inovação tecnológica a ponto de não nos surpreendermos mais com os feitos alcançados. Na realidade, aos poucos passámos a considerar estas inovações como consequências esperadas de um ritmo de crescimento e incorporação acelerada da tecnologia nas nossas vidas.

A par de todo esse desenvolvimento, o mundo também enfrenta importantes desafios: a preservação e recuperação do meio ambiente, mudanças climáticas, garantias de direitos fundamentais de grupos sociais minoritários e vulneráveis, erradicação de formas degradantes de trabalho, tais como o trabalho infantil, escravo e brutal, diminuição das desigualdades entre indivíduos e entre nações, manutenção e ampliação de instituições democráticas, valorização e respeito pelas diferentes identidades culturais, entre muitas outras questões que precisam de ser alvo de atenção no quadro das propostas de desenvolvimento sustentado proposto pelas Nações Unidas para esta década. As soluções apresentadas para a mitigação destes problemas e a melhoria das condições de vida no planeta perpassam, na maioria das vezes, pela educação, de modo geral, e destacadamente pelo Ensino Superior (ES), tendo em vista o seu papel primordial na produção de conhecimento, na formação científica e técnica dos indivíduos, no desenvolvimento socioeconômico, na consolidação da cidadania, nas atitudes individuais e coletivas relativas à saúde, no fortalecimento das instituições e na construção de uma sociedade mais justa (Almeida et al., 2012; Ferreira, 2009; Giroux, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2020; Martins & Martins, 2019).

Os desafios do Ensino Superior no século XXI

As tecnologias de informação e comunicação influenciaram de forma decisiva o comportamento humano em diferentes âmbitos, perpassando os aspetos pessoais, as relações sociais e de trabalho, as económicas, as de lazer e, como não poderia deixar de ser, a educação (González-Sanmamed et al., 2018). A partir da década de 90, com o lançamento da *world wide web* (www ou web), foi possível partilhar, com rapidez, facilidade de acesso e fidedignidade, dados em larga escala e a nível mundial, o que se refletiu em mudanças significativas na sociedade e na forma de produzir e divulgar conteúdos e conhecimentos (Oliveira, 2014). A incorporação tecnológica invadiu o cotidiano da maioria das pessoas no mundo, que utilizam constantemente aparelhos celulares, e-mail e aplicativos para troca de informações, consumo de bens e serviços e contato social. Mensagens que demorariam semanas ou meses para chegarem ao destino há três décadas atrás, hoje são trocadas em segundos e de forma partilhada por vários intervenientes, facilitando a comunicação e o fluxo de informações e interação não só entre conhecidos, mas em uma escala global.

Novas formas de aprender foram inegavelmente incorporadas a partir da evolução tecnológica. A conectividade, a possibilidade de decidir o quê e como se aprende, a superação da barreira espaço-tempo para a aprendizagem e a valorização da aprendizagem informal ampliaram as possibilidades de aquisição de conhecimento ao mesmo tempo que propiciaram novas formas de ensinar (González-Sanmamed et al., 2018; Sáiz-Manzanares et al., 2021). A gama de opções disponíveis é tão vasta que permite ao estudante não apenas escolher e personalizar a procura de conteúdos, como também eleger a forma mais agradável ou mais prática de apresentação do tema buscado. Assim, uma pessoa interessada em um determinado tema poderá não somente ter acesso sob o formato de videoaulas, animações, debates, webinars, podcasts, áudio, texto, entre outros, como encontrará também dentro de cada uma dessas categorias diferentes estilos, dando a oportunidade de escolher aquele que melhor se adequa às suas necessidades ou preferências. A dimensão monumental da informação disponível não se estanca apenas na diversidade de formatos, sendo também evidente na qualidade da informação fornecida. Junto à informação adequada e correta, adentram à tela dos dispositivos toda a sorte de conteúdos errôneos, deturpados ou flagrantemente forjados em igual volume.

Com tamanho impacto das tecnologias na vida das pessoas, mesmo os processos educativos, historicamente resistentes a mudanças, sofreram adaptações e incorporaram novidades no ensino. Frente ao avanço constante, os alunos, muitos dos quais já nascidos na era digital, mostram-se mais hábeis no processo de adaptação às novas ferramentas, enquanto os docentes ainda são reticentes ao seu uso (Lobo & Maia, 2015). Um estudo realizado com docentes do ES no Brasil e em Portugal (Silva et al., 2014) não identificou diferenças entre os professores dos dois países e mostrou que os professores utilizam tecnologias no seu cotidiano para uso pessoal, mas a sua utilização na gestão pedagógica ainda é bastante insatisfatória, apontando a necessidade de formação dos professores para incorporação destas ferramentas no processo de ensino. Neste ponto parece haver alguma diferença na atitude e adesão por parte de professores e estudantes, parecendo esta vontade de incorporação estar mais presente nas formas dos estudantes aprenderem do que na forma dos professores ensinarem.

Neste sentido, torna-se necessário enfatizar que mais do que utilizar as tecnologias como ferramentas de ensino, é importante preparar os estudantes para que façam o uso dessas ferramentas de forma crítica e adequada aos processos de acesso à informação e aos seus procedimentos de estudo e aprendizagem. Não é suficiente, tomando as aulas dos professores ou a apresentação dos trabalhos pelos estudantes, apenas apresentar as aulas ou trabalhos usando slides modernos, coloridos e animados, ou até mesmo fazer uso esporádico de alguns aplicativos de interação ou de realidade virtual, a depender do assunto abordado, pois, desta forma, a tecnologia está basicamente a ser usada como auxiliar da antiga estratégia de transmissão de conhecimento ou exposição dos assuntos. Ao nível dos estudantes uma preocupação tem sido bastante comentada entre os docentes e educadores: os estudantes têm uma infinidade de possibilidades de busca de informação e de conteúdos disponíveis, mas, eles sabem selecionar as melhores fontes? Eles estão preparados para distinguir os

conteúdos fidedignos dos não fidedignos? Ao ter acesso às informações, os estudantes sabem interpretá-las da forma correta e transformam esse conteúdo em conhecimento efetivo? Pensar de forma criativa e crítica é considerado o principal desafio cognitivo do nosso século (Wechsler et al., 2018) e viver em um mundo mediado pela tecnologia e com amplo acesso à informação de todos os tipos e procedências exige que os indivíduos desenvolvam a capacidade de gerenciar, filtrar, interpretar e utilizar os conhecimentos disponíveis (Clavero, 2006; Sáiz-Manzanares et al., 2022).

No modelo de sociedade baseado na informação, refletido por novas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, e denominada sociedade do conhecimento, as atividades mecânicas e repetitivas perdem espaço para aquelas baseadas no conhecimento e na informação, criando um novo perfil profissional almejado pelo mercado de trabalho (Pin, 2020). A complexidade dos problemas atuais exige uma visão sistêmica, que possibilite soluções integradas e interdisciplinares (Escobar, 2010). Neste sentido, espera-se, em um mundo globalizado, com intenso desenvolvimento científico, arquivo e partilha de grandes quantidades de informações e renovação tecnológica constante, que o ES promova as potencialidades de seus estudantes, preparando-os para usufruir dos benefícios da tecnologia e para aprender ao longo da vida (Morgado, 2009; Santos et al., 2019).

As transformações sociais, as novas tecnologias de informação e comunicação, as políticas de formação contínua dos cidadãos e o reconhecimento dos espaços e oportunidades de formação decorrentes de contextos não formais de educação, justificam o entendimento dominante de que as instituições de ensino não são mais o locus detentor do “saber”. O conhecimento está disponível de forma universal, permanente e, na maioria das vezes, gratuita, para todos e a qualquer momento, por isso, não cabe mais aos professores transmitir ideias ou passar informações, é necessário desenvolver competências. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior perderam o estatuto passado de serem as únicas instituições de formação de jovens e adultos, sobretudo quando se defende uma formação dirigida à aquisição e desenvolvimento de competências, já que algumas delas, por exemplo, podem ser melhor desenvolvidas em contextos não escolares ou académicos formais.

Nos nossos dias é feita a apologia de um ensino, nomeadamente ao nível da educação superior (universitária ou politécnica), orientado para as competências, assumindo-se estas como a melhor operacionalização do trabalho do estudante e dos resultados esperados com a sua aprendizagem. O ensino por competência subentende um saber-fazer complexo que mobilize habilidades, conhecimentos e atitudes para uma análise efetiva de situações e de problemas que permita ações que levem a um desfecho favorável (Villarroel & Bruna, 2014). Marinho-Araújo e Almeida (2017) destacam que o conceito de competência, na atualidade, não presume somente um “saber-fazer” baseado na articulação cognitiva de conhecimentos técnico-científicos, mas pressupõe considerar o contexto histórico, social e cultural, além de atributos afetivos e de comunicação.

Ao desenvolver competências, objetiva-se que estas se convertam em autênticas ferramentas de reflexão e atuação no mundo, considerando os aspetos pessoais, profissionais e sociais (Villarroel & Bruna, 2014). A par da formação para a identificação (*problem-finding*)

e para a resolução de problemas (*problem-solving*), a aprendizagem para o desenvolvimento de competências destaca o sentido de proatividade, responsabilidade e autonomia do estudante, mesmo que entre tais competências se inclua o estar com os outros, as parcerias, a cooperação e liderança. A ideia de desenvolver competências, e não mais transmitir conteúdos, acaba por representar, nos nossos dias, várias mudanças significativas na forma de ensinar e aprender ao nível do ensino superior, e a sua relevância justifica os amplos espaços de debate que são continuamente criados para se refletir quanto às melhores formas de prosseguir tal objetivo nas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação e na estrutura curricular dos cursos.

Face a este conjunto alargado de fenómenos e desafios da educação superior, diversos autores apontam a necessidade de mudança no paradigma educacional focado no papel do professor para uma centralidade no estudante, que deve ser ativo e autónomo, com ênfase para utilização de situações simuladas e práticas que permitam a aquisição de competências cognitivas, metacognitivas e o desenvolvimento do pensamento crítico (Carbogim et al., 2017; Melo & Sant'Ana, 2012; Mitre et al., 2008; Morán, 2015; Saiz-Sánchez, 2017).

Estas competências, no espaço europeu do ensino superior, transparecem na Declaração de Bolonha e na reorganização dos ciclos de estudo e estrutura curricular dos cursos operada pelos vários países da Comunidade Europeia nas duas últimas décadas ao nível do seu ES. A par da centralidade do papel do estudante na construção do seu conhecimento e competências, importa reconhecer que as mudanças nas práticas de ensino e de avaliação carecem de professores melhor preparados. Estes novos objetivos educacionais e mudanças de práticas instituídas torna premente a adequação das práticas de ensino dos professores, sendo estes incentivados a adquirirem novos conhecimentos, competências e habilidades que lhes possibilitem intervir de forma mais efetiva no processo educativo, modificando as formas de ensinar e de avaliar (Olivos, 2011; Villarroel & Bruna, 2014).

A avaliação é um outro ponto importante e que interfere em todo o processo educativo, assim como na vivência dos estudantes ao longo dos semestres do curso. Apesar dos professores terem à disposição uma ampla gama de instrumentos avaliativos para diferentes objetivos e finalidades, as atividades que exigem processos de memorização ainda são os mais utilizados (Casiraghi & Aragão, 2020; Cunha, 1999; Rodrigues Júnior, 2009). A função da avaliação, principalmente em um contexto de ensino por competências, é acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, possibilitando um diagnóstico que permite rever as estratégias utilizadas e orientar os estudos, além de ser um momento de aprendizagem e indução da racionalidade (Hoffmann, 2005). Infelizmente a prática mais comum é, ainda, submeter os estudantes a um exame que permita avaliar se estão aptos a serem aprovados ou não. Uma avaliação educacional indica aos estudantes os conteúdos relevantes que devem ser levados em conta durante seus esforços de estudo, por isso orienta não só os assuntos, mas as estratégias a serem utilizadas para obterem sucesso nas disciplinas e cursos. Uma avaliação condizente com o perfil de profissional esperado e com as mudanças apontadas numa aprendizagem voltada para a aquisição e desenvolvimento de competências deve estar fundamentada em objetivos educacionais claros e que induzam um trabalho de

aprimoramento contínuo por parte dos estudantes, assente em raciocínios complexos, na promoção da autorregulação e que sejam fundamentados e estreitamente vinculados à pesquisa e à produção de conhecimentos (Bloom, 1988; Cunha, 1999; Monteiro et al., 2012; Rodrigues Júnior, 2009; Schunk & Greene, 2018).

Diferentemente dos docentes da educação básica, os professores que atuam no ES não tiveram necessariamente uma formação pedagógica que garanta seu desempenho como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem em uma proposta ativa. Em sua maioria, esses professores são especialistas em suas áreas de conhecimento, com uma formação voltada para a prática profissional e para a pesquisa, com suas trajetórias acadêmicas quase que exclusivamente envolvidas em questões técnicas, de investigação e de difusão de informação, embasadas por seus mestrados e doutorados que, muitas vezes, centram todo o aprendizado em conhecimentos específicos de sua área de estudo e atuação (Behrens, 2011; Freire & Fernandez, 2015; Pimenta & Anastasiou, 2010). Ser professor do ES implica ter capacidade de pesquisar e produzir conhecimento e, também, ter saberes próprios da docência; no entanto, os cursos de mestrado e doutorado, que constituem requisitos para a docência nesta etapa, na maioria dos casos, não levam em conta a necessidade de desenvolver competências didático-pedagógicas para a atuação neste segmento de escolarização (Almeida, 2012). Como o ato de ensinar é entendido como “natural”, muitos professores não sentem a necessidade de formação específica e exercem sua atividade por tentativa e erro e embasados nas experiências vivenciadas enquanto estudantes (Behrens, 2011; Cunha & Zanchet, 2014). O processo de ensino que tais professores vivenciaram como estudantes foi, na maioria das vezes, o tradicional método expositivo e centrado no professor e, portanto, só lhes é possível replicar tais modelos na sua prática profissional. Para efetivar uma mudança neste cenário é necessário fomentar nos professores vivências que permitam refletir criticamente sobre o seu percurso e o seu fazer pedagógico, desconstruindo experiências vividas e organizando novas referências que subsidiem uma prática fundamentada e consistente com os objetivos a serem alcançados (Almeida, 2012; Boruchovitch & Gomes, 2019; Cunha & Zanchet, 2014).

Vale destacar que, ao falarmos sobre as demandas do mundo moderno e a necessidade de adequação e modificação nos processos de ensino e aprendizagem do ES, não se tem a intenção de reforçar o papel da educação como um mecanismo que reproduz e alimenta o sistema estabelecido, formando sujeitos para atender ao mercado de trabalho. Apesar de certos setores sociais e do mundo empresarial terem essa visão reducionista, e muitas vezes pretenderem condicionar a missão das instituições de ensino superior, pensamos que, muito pelo contrário, desenvolver pensamento crítico e competências transversais se constituem como uma possibilidade de compreender as contradições da sociedade, do mundo do trabalho, dos contextos econômicos, políticos e ideológicos para formar cidadãos comprometidos e capazes de identificar os problemas, propor mudanças e garantir que tais mudanças aconteçam (Freire, 2014; Marinho-Araújo & Almeida, 2017).

O processo formativo proporciona o acesso a conhecimentos e aos bens culturais hegemônicos, permitindo o desenvolvimento da consciência crítica e política (Marinho-Araújo

& Almeida, 2020). Este postulado justifica as preocupações em vários países com a democratização do acesso e a equidade do sucesso no ES, face a décadas sucessivas em que este nível formativo foi destinado a elites socioeconómicas, privando de tais direitos largas camadas populacionais. A escolarização da população possibilita estabelecer as bases da política democrática e expande a comunicação e a interação social, e favorece a consolidação da democracia. Os conhecimentos produzidos no âmbito do ES ou possibilitados pelo aprimoramento a partir desta etapa levam ao desenvolvimento de opiniões fundamentadas, assim como a aceitação genuína das diferenças, a respeito de diversos assuntos, como meio ambiente, direitos humanos, igualdade de gênero, entre muitos outros, assim como permite, de forma mais efetiva, a organização de movimentos sociais e a consequente mudança da sociedade (Schofer et al., 2021). Nas palavras de Giroux (2010, p.28), «educar os jovens no espírito de uma democracia crítica proporcionando-lhes o conhecimento, a paixão, as capacidades cívicas e a responsabilidade social necessários para enfrentar os problemas da nação e do mundo, também significa desafiar a existência de fronteiras disciplinares rígidas, o culto da especialização ou de conhecimentos altamente especializados alheios à vida pública, e ideologias antidemocráticas que zombam do exercício da liberdade acadêmica».

Participar de uma mudança social efetiva e promover os ideais democráticos implica transformar as suas próprias engrenagens e formas de funcionamento, iniciando-se este processo de mudanças profundas pelo próprio sistema educativo. Brown (2004) salienta que as instituições de ES devem se comprometer explicitamente com a diversidade, deixando de vislumbrar tais atividades como periféricas e assumir uma posição de liderança em prol da compreensão, aceitação e tolerância com a diversidade cultural. Segundo o autor, não se trata apenas de instigar tais pensamentos e sentimentos, mas de observar o quanto o próprio ambiente universitário reproduz modelos não inclusivos, e adotar políticas que permitam preparar o corpo docente e administrativo para lidar com a diversidade, ao mesmo tempo que promove ações de diversificação do seu quadro de funcionários e de estudantes. Outra importante ação é consciencializar os professores da relação entre suas práticas educativas e a função social do ES e, para tanto, é necessário integrar tais conceitos nos textos e trabalhos produzidos que, na maioria das vezes, se preocupam em demasia, ou somente, com um desses aspetos, como se fossem assuntos diferentes e independentes (Rowland, 2003). Apesar da tradição histórica de atender às necessidades da elite, o ES pode tornar-se um local de fortalecimento dos ideais democráticos na medida em que, deliberativamente, abre espaço ao pluralismo, promove a inclusão social, desafia as tradições segregacionistas e promove o respeito pelo outro (Englund, 2002).

Para alguns autores seria ingenuidade pensar que os governos e corporações investiriam no ES somente para a promoção dos indivíduos, da democracia ou para resolução de problemas sociais. Do ponto de vista económico, instituições como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) afirmam que o crescimento económico na sociedade do conhecimento, fundamentado nos serviços, requer investimento no capital humano, indicando que o crescimento é impulsionado e sustentado pela presença de trabalhadores qualificados, o que capacita os países a participarem de uma

economia global baseada no conhecimento (Ramirez, 2011; Schofer et al., 2021). Tal visão indica a necessidade de aumentar a capacidade da formação superior para atender às demandas do mercado, o que conduziu a uma forte expansão do ES em todo o mundo nas últimas décadas, num misto de atenção às necessidades crescentes de trabalhadores qualificados pelo mercado e, também, à democratização do acesso a estudantes ditos “não-tradicionais”, possibilitado pelo investimentos na área e aumento no número de vagas (Almeida et al., 2012; Silva, 2019).

A expansão do ES assumiu ritmos e intensidades diferentes de acordo com a realidade de cada região do planeta (Meyer & Schofer, 2006). Por exemplo, a expansão ocorreu de forma mais intensa em países com sistemas de ensino básico e médio bem desenvolvidos e generalizadas a quase toda a sua população. Ao mesmo tempo, essa expansão ocorreu de forma mais lenta em países com muita diversidade étnica e linguística, o que aliás sugere que a competição ou um ensino superior mais elitizado favorece a privação de direitos de grupos menos favorecidos (Schofer & Meyer, 2005). Outro aspeto importante que deve ser mencionado é que a organização das instituições de ES ao redor do mundo indica um isomorfismo, com formas de funcionamento e credenciamento bastante semelhantes. Um desses exemplos recentes é a política comum da União Europeia em matéria da organização dos títulos académicos e definição de objetivos de aprendizagem, nomeadamente a subscrição pelos países europeus da Declaração de Bolonha, favorecendo sistemas de acreditação e de fluxo de estudantes e de graus académicos entre diferentes instituições e países (Meyer & Schofer, 2006; Schofer & Meyer, 2005).

A ampliação do acesso ao ES gerou diversificação tanto de instituições e cursos como no perfil dos estudantes e fomentou a necessidade de ações voltadas a adequações nas universidades, nos currículos, nos processos de ensino e aprendizagem e nas estratégias de acolhimento, adaptação e retenção (Almeida, 2007; Matta et al., 2017; Murtaugh et al., 1999; Rios et al., 2018). A abertura progressiva do ES a um número maior de alunos, e ainda a alunos socialmente mais diferenciados, justifica alterações no funcionamento das instituições e na organização dos planos curriculares e nas metodologias de ensino-aprendizagem dos cursos.

Mais precisamente, no que concerne aos estudantes, a expansão verificada no ES tem proporcionado uma progressiva heterogeneização; novos estudantes provenientes de grupos socioculturais desfavorecidos ou de idades mais avançadas acedem ao ES e, com isso, temos nos mesmos cursos e salas de aula estudantes bem diferentes nas suas competências, métodos de estudo, motivações e projetos profissionais futuros. Frente a esta heterogeneidade, destaca-se a preocupação social, académica e económica com a retenção e conclusão dos cursos universitários (Baggi & Lopes, 2011; Osti & Almeida, 2019), inclusive porque o financiamento e a qualidade das instituições aparecem hoje associados às taxas de sucesso e de conclusão dos cursos pelos estudantes que nelas ingressaram (Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011). A OCDE aponta que formar a maioria dos estudantes que iniciam os estudos é um critério-chave para a avaliação do desempenho das instituições, acrescentado a possibilidade desse critério ser ampliado tomando em consideração a taxa de emprego por

parte dos diplomados, preferencialmente dentro das áreas científicas e tecnológicas dos seus cursos de formação (OECD, 2018).

O primeiro ano de formação tem sido considerado um período crítico para o abandono dos estudos, o que pode ser explicado pelas dificuldades de adaptação. Diversas variáveis podem explicar essas dificuldades de adaptação, por exemplo o fato de não ingressarem em cursos ou instituições de primeira escolha, a saída de casa dos pais e a falta de amparo familiar, os problemas de relacionamento com colegas e professores, ou as dificuldades de aprendizagem e/ou rendimento, motivos esses que devem ser avaliados com a devida profundidade para que se efetivem ações institucionais de acolhimento e de apoio diferenciadas em função das características e necessidades dos ingressantes (Almeida, 2019; Santos, Ferraz, & Inácio, 2019).

O abandono do ES é um problema complexo, dinâmico e multifatorial, e dada a universalidade da sua ocorrência acaba por ser investigado em diferentes países. A decisão de abandonar pelo estudante surge a partir de um processo gradual de desvinculação e tomada de decisão que tem como variáveis relevantes o contexto de aprendizagem e o rendimento acadêmico associados a fatores pessoais relacionados com o desenvolvimento psicossocial do estudante. Quando tais vivências e resultados alcançados ficam aquém das expectativas prévias dos estudantes e não compensam os seus níveis de investimento ou projetos socioprofissionais futuros, então surgem os pensamentos e as intenções de abandono por parte dos estudantes, muitas vezes vivendo de forma isolada este processo progressivo de desvinculação e de decisão conducentes ao abandono (Bean, 1982; Morrow & Ackerman, 2012; Casanova et al., 2019).

Os altos índices de abandono contabilizados todos os anos no ES denunciam que a expansão não se traduziu efetivamente em democratização (Almeida et al., 2012; Borges & Ribeiro, 2019; Franco, 2008), indicando que as taxas de permanência e conclusão apontam para resultados preocupantes, podendo, inclusive, levar ao aumento das desigualdades sociais, resultado oposto ao esperado (Barbosa, 2019). Se a despeito das altas taxas de crescimento do número de matrículas no ES nos últimos anos, ainda estamos muito distantes de universalizar o acesso (Barakat & Shields, 2019), o fenómeno do insucesso académico e do abandono da formação afeta sobretudo os estudantes provenientes dos estratos sociais mais desfavorecidos, muitos deles já frequentando cursos e instituições que não foram a sua primeira opção profissional (Almeida, 2007; Saavedra et al., 2006).

Esforços de democratização do Ensino Superior no Brasil e em Portugal

Na generalidade dos países foi criada legislação e implementadas políticas em apoio do ingresso e do sucesso académico dos estudantes no ES. Estas iniciativas consideram as realidades sociais de cada país e o próprio nível de desenvolvimento do seu sistema de ES.

Especificamente no Brasil, os dados do Censo da Educação Superior de 2019 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020) revelam que o país possui 2608 instituições de ES, sendo 302 públicas e 2306 particulares. Estas instituições abrigam 8.604.526 matrículas, das quais 76.9% são em instituições privadas e em instituições de ensino

presencial (71.5%). Para a ampliação da oferta, uma das estratégias adotadas foi o ensino à distância (Alonso, 2010), que é oferecido por instituições públicas e privadas e que se configurou como uma medida para atingir grande número de estudantes e populações residentes em locais mais distantes dos grandes centros. Dentre as matrículas no ensino à distância, a disparidade dos números entre instituições públicas e privadas é ainda mais marcante. Com esta incidência, o ensino à distância pode apresentar algumas vantagens: a possibilidade de o estudante exercer mais a sua autonomia e gerir os seus próprios planos de trabalho, estabelecendo o seu próprio ritmo e possibilitando individualizar os percursos formativos; o facto de não necessitar de deslocamento, permite reduzir custos e facilita o acesso ao estudo de populações mais desfavorecidas; a possibilidade de integrar no processo educativo a tecnologia e seus benefícios, como aproveitar as possibilidades de comunicação e interação dos ambientes virtuais. No entanto, o que se observa é a proliferação de propostas construídas a partir da dinâmica do “barateamento” alcançado por meio da simplificação dos processos didático-pedagógicos e da relação desproporcional entre o número de professores e tutores por estudante (Gomes, 2013), tornando esses cursos desinteressantes e de qualidade questionável.

Outra estratégia adotada pelo governo brasileiro para expandir o ES, considerando as dificuldades relacionadas com a dimensão territorial e com a diversidade populacional, foi a criação dos Institutos Federais a partir de 2008, que permitiu a disponibilização de cursos presenciais e a interiorização da oferta (Rosinke et al., 2020). Os Institutos Federais têm como proposta oferecer educação superior, básica e profissional, com ênfase na educação profissional e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento de regiões periféricas e espaços anteriormente não contemplados pelas políticas educativas (Souza & Silva, 2016). Tanto o “Ensino à Distância” como os “Institutos Federais” têm como grande desafio a garantia da qualidade dos cursos oferecidos e a redução de altas taxas de evasão, sobretudo nos cursos oferecidos à distância. Não havendo qualidade suficiente e não sentindo os estudantes o apoio necessário à sua formação, os esforços e os recursos investidos não trazem o retorno esperado (Alonso, 2010; Rosinke et al., 2020).

Em Portugal, o ensino superior privado é minoritário e concentra-se nas cidades mais povoadas do litoral do país. O ensino superior politécnico está instalado nas capitais de distrito por todo o país assegurando uma formação mais profissionalizante. Recentemente estas instituições politécnicas foram desafiadas a criarem cursos superiores de curta duração (dois anos) voltados para uma capacitação profissional, reunindo estudantes que tendencialmente abandonam o ES por considerarem o seu ensino demasiado teórico ou então demorado face à sua vontade de entrada no mercado de trabalho o mais rápido possível. Referimo-nos aos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) específicos para certas formações ou atividades profissionais, entendidos como uma formação vocacional ou profissionalizante.

Também em Portugal, procurando facilitar o acesso ao ES da população adulta sem a realização do ensino secundário foram criadas condições específicas de ingresso para maiores de 23 anos. Esta medida tem proporcionado que, quer o subsistema universitário quer o subsistema politécnico (em particular este), recebam adultos que por razões diversas não

concluíram o ensino secundário ou não ingressaram no ES na sequência da conclusão do secundário (acesso tradicional e da larga maioria dos estudantes). Estas condições específicas passam por uma avaliação das suas competências e das suas motivações, e na verdade diversificaram bastante o público estudantil. Infelizmente, nem sempre acedem aos cursos que gostariam em função do *numerus clausus*, e a falta de alguma diferenciação pedagógica nos métodos de ensino e de avaliação, não atendendo à idade, aos compromissos familiares e/ou profissionais destes estudantes, provoca o seu abandono sem a conclusão da graduação.

Retomando a educação brasileira, verificamos que a educação básica pública, apesar de ampla, possui problemas sérios de infraestrutura e organização geral, enquanto a matrícula em escolas particulares é a opção mais frequente da parcela da população com condições de arcar com tais gastos. Situação inversa ocorre ao nível do ES, sendo as instituições públicas reconhecidas como instituições de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, oferecendo ensino gratuito tanto na graduação como na pós-graduação. Contudo, essa oferta não atende à demanda em um país de dimensões continentais. Em decorrência, um grande número de instituições particulares e, atualmente, grandes grupos empresariais, são responsáveis por atender a maior parte da demanda do ES do país. O estudo recente de Bielschowsky (2020) indica que, em 2018, 48.1% do total de matrículas do país concentravam-se em dez grandes grupos, com quase metade dessas matrículas em cursos com avaliações insatisfatórias, de acordo com o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

Para favorecer o acesso às universidades públicas das populações marginalizadas, negros, indígenas e pobres, são implementadas políticas afirmativas, nomeadamente sistema de cotas que estendem o ES público de qualidade a estas populações tradicionalmente afastadas do ES ou frequentando instituições privadas de menor qualidade. A política de cotas é oriunda da desigualdade social, da pressão de grupos sociais estabelecidos e de acordos internacionais assinados, sendo efetivadas somente em 2012 por meio de lei nacional que garantia a reserva de vagas para estudantes advindos de ensino médio público e de baixa renda, salvaguardando a representatividade de negros, pardos e indígenas (Rosa, 2014). Estudos que avaliam o impacto destas políticas apontam a importância das ações afirmativas para a inclusão dos estudantes de populações vulneráveis no ES, sem deixar de mencionar que tais ações, isoladas, não são suficientes para resolver o problema da desigualdade na educação brasileira (Ferreira, 2020; Rosario & Soares, 2021; Lilli, 2020; Souza & Brandalise, 2017; Wagner et al., 2021).

Em síntese, tomando as medidas políticas implementadas no Brasil e em Portugal, apenas parcialmente foram efetivamente democratizadoras do acesso e sucesso do ES, não fazendo esquecer a elitização deste nível de ensino. Ao nível de acesso, sabemos que o número fixado de vagas não afeta da mesma forma os estudantes dos grupos socioculturais mais e menos favorecidos. No Brasil, por exemplo, a reserva de vagas não é suficiente para diminuir as desigualdades, pois esse acesso se dá em cursos menos valorizados, já que os cursos com maior retorno salarial continuam refratários a essas políticas. O mesmo acontece em Portugal, a população estudantil que ingressa no subsistema universitário e politécnico não tem a mesma origem social, predominando nas instituições politécnicas os estudantes

provenientes de grupos socioculturais e étnicos mais desfavorecidos. Ao mesmo tempo, a possibilidade de ingresso dos maiores de 23 anos no ES tem sido vedada ou é bastante escassa em cursos de maior prestígio social.

Colocadas estas dificuldades à democratização desde logo ao nível do acesso, os problemas e as diferenças sociais podem ampliar-se se atendermos à qualidade de adaptação académica, às taxas de sucesso académico e de conclusão dos cursos, ou ainda aos indicadores de empregabilidade dos diplomados. Os números traduzem maiores dificuldades por parte dos estudantes “não-tradicionais”, ou seja, os estudantes não pertencentes aos grupos sociais mais favorecidos e que já tradicionalmente frequentavam o ES. Estas reflexões fortalecem a ideia de que a democratização do ES ainda está longe de ser uma realidade satisfatória, tendo em vista que a real democratização depende, em primeiro lugar, de um acesso não hierarquizado e no qual a escolha dos cursos não seja determinada pelas condições socioeconômicas, raça, cor ou sexo (Saavedra et al., 2006; Sotero, 2013; Souza et al., 2020). Em segundo lugar, apenas medidas de diferenciação pedagógica ou de apoio financeiro, por exemplo, criarão pontos de partida relevantes à permanência e sucesso formativo dos estudantes tradicionalmente afastados do ES.

Ensino Superior em contexto de pandemia

Como se já não bastassem os desafios existentes, a partir de 2019 as instituições de educação tiveram que se adequar a uma nova realidade mundial, a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que suspendeu as aulas presenciais em quase todos os lugares do mundo. Como alternativa para a continuidade das aulas, a solução para os cursos presenciais foi o ensino remoto emergencial (*emergency remote teaching*), que se diferencia do ensino à distância por oferecer aulas síncronas, além de momentos assíncronos, mediadas por plataformas digitais (Alves, 2020). Dada a urgência em oferecer uma solução em contexto de confinamento, o ensino remoto foi proposto sem o devido planeamento e sem prover a formação adequada aos professores e a formação e os recursos tecnológicos aos estudantes (Gusso et al., 2020). A par da impossibilidade de planeamento, verificou-se também uma dificuldade em antecipar as necessidades e as expectativas dos estudantes em relação ao ensino remoto neste contexto específico, o que colocou diversos desafios ao nível da motivação para a aprendizagem nos alunos (Rapanta et al., 2021). Deste modo, podemos antecipar um comprometimento geral da qualidade do ensino-aprendizagem e um descontentamento generalizado dos estudantes (Gemelli & Cerdeira, 2020; Gusso et al., 2020), que terá sido agravado pelo stress psicológico, pelo distanciamento socioemocional, pelo acentuar das desigualdades socioeconómicas, e pelo isolamento cultural (cf. Hamza et al., 2021; Rapanta et al., 2021).

Assim, numa análise retrospectiva, podemos afirmar que a pandemia agravou, ainda mais, as desigualdades sociais. Diversos são os relatos de estudantes excluídos por falta de equipamentos, internet ou espaço adequado em casa para a realização das tarefas e assistir a aulas (Carneiro et al., 2020; Gemelli & Cerdeira, 2020; Gusso et al., 2020). A utilização de equipamentos insatisfatórios para acompanhar e participar dos encontros síncronos, somados aos espaços físicos desfavoráveis, prejudicaram a parcela da população já menos

favorecida em diversos aspetos da vida académica. Esta situação pode ter afetado mais negativamente as mulheres que passaram a acumular, muitas vezes, tarefas domésticas, trabalho e estudo em um mesmo ambiente, reduzindo as suas horas disponíveis para aprendizagem e afetando a sua permanência no ensino superior (Bartmeyer & Salles Filho, 2020; Macêdo, 2020). Quando a sala de aula passa a ser a sala da própria casa, por vezes também a sala de aula com filhos, os problemas domésticos invadem o espaço de aprendizagem dificultando a aquisição de conhecimento e a formação. Estes problemas são, sobretudo, vivenciados pelas mulheres, em particular as mais velhas, quando lhes é exigida a conciliação de responsabilidades académicas, profissionais e/ou familiares.

A perspetiva é de que as mudanças ocorridas na pandemia sejam incorporadas ao processo de ensino, junto com o estabelecimento de um “novo normal” (Alves, 2020), mas há muito para se avaliar já que ainda não temos conhecimento dos resultados concretos do ensino remoto (Gusso et al., 2020). Será que os estudantes aprenderam de forma efetiva, com as estratégias utilizadas? Houve prejuízo para a formação profissional? Quais serão as consequências para a saúde física e mental e para o trabalho docente? As medidas empregadas serviram como apoio e suporte aos estudantes ou foram prejudiciais à saúde, aumentando as angústias em um momento já delicado por demais? Todas as respostas a essas perguntas são ainda incipientes e, apesar de estarmos vivendo um período no qual é possível observar a franca evolução da ciência e muito já se tenha sido produzido e publicado sobre a educação na pandemia, uma análise mais completa e substancial dependerá de resultados factuais que, no caso específico da educação e suas implicações, dependem de tempo.

Conclusão

O presente artigo procurou descrever alguns desafios que afetam o ES, acrescidos pelo impacto da pandemia nos dois últimos anos. Estes desafios decorrem de uma missão do ES assumida ao longo de muitas décadas e das novas exigências e solicitações por parte de uma sociedade em mudança acelerada. Neste cenário de mudança ganham relevância as novas tecnologias de informação e comunicação que, progressivamente, alteram as formas mais tradicionais de ensinar e aprender, e que saíram reforçadas pelo ensino remoto adotado internacionalmente nos períodos mais críticos da pandemia em cada país. Por outro lado, a sociedade e as suas instituições, em particular o setor empresarial, requerem da universidade a formação dos técnicos que faltam ao desenvolvimento das empresas e à competição internacional instituída.

Neste quadro, não podendo o ES ficar alheado dessas preocupações sociais, também é verdade que não deve ficar refém. Atender às demandas do mercado é uma necessidade real, no entanto, a universidade, como espaço de racionalidade, deve promover nos seus intervenientes a consciência e a reflexão sobre as condições socio-históricas e trabalhar em prol do fortalecimento dos ideais democráticos, cumprindo sua função social.

Para além das questões sociais e económicas, foram apresentados diversos aspetos do próprio funcionamento das instituições de ES que necessitam de atenção. De forma breve, pode-se apontar a necessidade de aprimorar os métodos de ensino e avaliação, adequando-

os à realidade dos estudantes e ao ensino por competência, desenvolver políticas que favoreçam a adaptação e a permanência dos estudantes, repensar as condições de trabalho e formação dos docentes ou propor ações para efetivação da real democratização do ES. Sobretudo, face à massificação e grande diversidade do corpo estudantil, a qualidade das instituições passa muito por assegurar o sucesso na formação dos estudantes, em particular daqueles que, tomando a sua origem sociocultural e étnica, estiveram mais décadas impedidos do acesso ao ES. A heterogeneidade dos estudantes sendo assumida, conduzirá necessariamente à flexibilidade curricular ou percursos formativos dos estudantes, à diferenciação pedagógica assente no trabalho de projeto, na resolução de problemas e na aprendizagem cooperativa enquanto motores de uma aprendizagem significativa, à atenção aos suportes informáticos e aos espaços para uma ensino tutorial ou individualizado, à implementação de serviços de apoio psicossocioeducativo aos estudantes, à formação contínua dos professores e à própria capacitação (responsabilização) dos estudantes para o seu papel de estudantes no ES.

Por último, ao resgatar os objetivos e os desafios do ensino superior, buscou-se consolidar a importância da própria universidade como espaço privilegiado para a construção dos alicerces de uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo tempo que se deve constituir como um agente promotor de mudanças efetivas no “aqui e agora”. Para isso, de uma universidade de massas terá que passar a uma universidade preocupada com os estudantes que acolhe. Os novos públicos precisam de contextos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial diferenciados de acordo com as características e necessidades dos próprios estudantes, e negar esta realidade é perpetuar no tempo uma instituição que mais foi motor da diferenciação do que da promoção social, assegurando uma efetiva igualdade de oportunidades e a melhor formação para todos os ingressados. Assegura-se, assim, a autonomia e a responsabilidade dos mais jovens pela sua formação contínua num contexto de mudança social e tecnológica permanente.

Referências

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais* (1ª ed.). Cortez Editora.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 203-215. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP_15-14_Cong.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoio. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.17–33). ADIPSIEDUC.
- Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319–1335. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>
- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 16(2), 355–374. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>
- Barakat, B., & Shields, R. (2019). Just another level? Comparing quantitative patterns of global expansion of school and higher education attainment. *Demography*, 56(3), 917–934. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00775-5>
- Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(2), 240–253. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>
- Bartmeyer, S. M., & Salles Filho, N. A. (2020). O direito humano das mulheres à educação e a pandemia da covid-19: Uma análise da sobrecarga das estudantes da UEPG. *Revista Educação Científica*, 4(8), 1043–1060. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.106>
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Behrens, M. A. (2011). Docência universitária: Formação ou improvisação?. *Educação (UFES)*, 36(3), 441–453. <https://doi.org/10.5902/198464442976>
- Bielschowsky, C. E. (2020). Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 241–271. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99946>
- Bloom, B. S. (Ed.) (1988). *Taxionomia de objetivos educacionais* (9ª ed.). Globo.
- Borges, G. F. S., & Ribeiro, E. A. (2019). A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: Democratização ou massificação?. *Revista Triângulo*, 12(1), 103–118. <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3450>
- Boruchovitch, E., & Gomes, M.A.M. (Eds.) (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?*. Editora Vozes.
- BRASIL. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: Notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Brown, L. I. (2004). Diversity: The challenge for higher education. *Race Ethnicity and Education*, 7(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/1361332042000187289>
- Bunn, M., & Bennett, A. (2020). Making futures: Equity and social justice in higher education timescapes. *Teaching in Higher Education*, 25(6), 698–708. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1776247>

- Carbogim, F. C., Oliveira, L. B., Mendonça, E. T., Marques, D. A., Friedrich, D. B. C., & Püschel, V. A. A. (2017). Ensino das habilidades do pensamento crítico por meio de problem based learning. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(4). <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001180017>
- Carneiro, L. A., Rodrigues, W., França, G., & Prata, D. N. (2020). Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), e267985485. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>
- Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e Oportunidades* (pp.233–256). ADIPSIEDUC.
- Casiraghi, B., & Aragão, J. C. S. (2020). Metavaliação no ensino superior: Raciocínio clínico em provas de Medicina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 31(76), 219–230. <https://doi.org/10.18222/ea.v31i76.4550>
- Clavero, J. O. E. (2006). Educación superior: Tendencias y desafíos. *Educación Médica*, 9(1), 10–14.
- Cunha, M. I. (1999). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4(4). <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072/1067>
- Cunha, M. I., & Zanchet, B. (2014). Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente*, 6(11), 11–22. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/101>
- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship: The democratic potential of the university? *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 281–287. <https://doi.org/10.1023/A:1019840006193>
- Escobar, Y. C. (2010). Interdisciplinarietà: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Luna Azul*, 31. <https://doi.org/10.17151/luaz.2010.31.12>
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do rendimento académico no ensino superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 15, 55–60.
- Ferreira, N. T. (2020). Desigualdade racial e educação: Uma análise estatística das políticas afirmativas no Ensino Superior. *Educação em Revista*, 36, e227734. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>
- Franco, A. P. (2008). Ensino Superior no Brasil: Cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2(4), 53–63. <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028>
- Freire, L. I. F., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: Tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(1), 255–272. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010016>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gemelli, C. E., & Cerdeira, L. (2020). COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In L. V. M. Guimarães, T. C. Carreteiro, & J. R. Nasciutti (Eds.), *Retratos da Educação Fraturada* (pp.115–124). Instituto DH.
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê?. *Educar em Revista*, 37, 25–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200003>
- Gomes, L. F. (2013). EAD no Brasil: Perspectivas e desafios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(1), 13–22. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: Desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11–38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- 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, e238957. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology*, 62(1), 20–30. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Hoffmann, J. (2005). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2019* (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>). INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Lilli, T. (2020). Ações afirmativas e democratização: O sistema de cotas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, 8(3), 249–264. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2020v8n3p249-264>
- Lobo, A. S. M., & Maia, L. C. G. (2015). O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Caderno de Geografia*, 25(44), 16–26. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2015v25n44p16>
- Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: Tecendo sentidos. *Revista do NUFEN*, 12(2), 187–204. <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5), e32ne212. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1–18. <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14708>
- Marques, F. T. (2020). A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1061–1077. <https://doi.org/10.1590/198053147158>
- Martins, I., & Martins, I. (2019). Educação em Ciências e Educação em Saúde: Breves apontamentos sobre histórias, práticas e possibilidades de articulação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(2), 269–275. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020001>
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., Heleno, M. G. V., Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Melo, B. C., & Sant’Ana, G. (2012). A prática da Metodologia Ativa. *Comunicação em Ciências Saúde*, 23(4), 327–339. https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/pratica_metodologia_ativa.pdf
- Meyer, J. W., & Schofer, E. (2006). La Universidad en Europa y en el mundo: Expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15–36. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7423>
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, 2133–2144.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. (2012). The role of teachers at university: What do high achiever students look for? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65–77. <http://josotl.indiana.edu/article/view/2022>
- Morán, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas-Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2. <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=87313703003>
- Morrow, J. A., & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483–491.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40(3), 355–371. <https://doi.org/10.1023/A:1018755201899>
- OECD. (2018). *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*. <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>
- Oliveira, N. A. S. (2014). História e Internet: Conexões possíveis. *Revista Tempo e Argumento*, 06(12), 23–53. <https://doi.org/10.5965/2175180306122014023>
- Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 26–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681264>

- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação acadêmica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.99-114). ADIPSIEDUC.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior* (4ª ed.). Cortez Editora.
- Pin, S. G. C. D. (2020). A sociedade do conhecimento como agente potencializador de novas pautas entre o ensino superior e o mercado de trabalho. um diálogo aberto. um desafio contemporâneo. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, 4(2), 676–696. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7998>
- Ramirez, G. A. (2011). Ensino Superior no Mundo. In S. S. Colombo & G. M. Rodrigues (Eds.), *Desafios da Gestão Universitária Contemporânea* (pp.23–42). Penso Editora.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Rios, R., Costa, V. M. F., Bianchim, B. V., Santos, R. C. T., & Rodrigues, A. M. (2018). Evasão, retenção e diplomação: Ocorrências e motivações. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 11(4), 20–39. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p20>
- Rodrigues-Júnior, J. F. (2009). *Avaliação do estudante universitário*. Senac.
- Rosa, C. M. (2014). Políticas afirmativas para acesso à educação superior brasileira: história e embates. *Plures Humanidades*, 15(1), 52-70. <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/111>
- Rosario, L. G. B., & Soares, J. P. P. (2021). A política de cotas em um instituto superior de educação: As experiências de estudantes negros cotistas. *O Social em Questão*, 50, 245-268. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.52312>
- Rosinke, J. G., Carvalho, E. T., Rosinke, G. C. L., & Silva, G. J. S. (2020). A participação dos Institutos Federais na interiorização da educação superior presencial no Brasil. *Research, Society and Development*, 9(2), e06911570. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342116>
- Rowland, S. (2003). Teaching for democracy in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052348>
- Sá, M. J., Ferreira, E., & Ramos, K. M. C. (2015). Saberes e fazeres docentes: Uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Educação*, 38(2), 280–288. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.16498>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Ramos Pérez, I., Arnaiz Rodríguez, A., Rodríguez Arribas, S., Almeida, L., & Martín, C.F. (2021). Analysis of the learning process through eye tracking technology and feature selection techniques. *Applied Sciences*, 11(13), 6157, 1-24. <https://doi.org/10.3390/app11136157>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Almeida, L.S., Martín-Antón, L.J., Carbonero-Martín, M.Á., & Andrés-López, G. (2022). Effectiveness of self-regulated learning in virtual environments: An analysis using data mining and image mining techniques. *Frontiers in Psychology*, 13, 776806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.776806>
- Saiz-Sánchez, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Pirámide.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283–290. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>
- Santos A.A.A., Ferraz, A. S., & Inácio, A. L. (2019). Adaptação ao Ensino Superior: Estudos no Brasil. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp.65-98). ADIPSIEDUC.
- Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e160077. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Schofer, E., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2021). The societal consequences of Higher Education. *Sociology of Education*, 94(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040720942912>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

- Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N., Prates, E., Dias, A., Almeida, L., & Joly, M. C. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(1), 3–18. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>
- Silva, M. E. N. F. (2019). *Contextos e trajetórias do aluno na explicação do sucesso no ensino superior: A contribuição da modelação multinível*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Sotero, E. C. (2013). Transformações no acesso ao Ensino Superior brasileiro: Algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In M. M. Marcondes, L. Pinheiro, C. Queiroz, A. C. Querino, D. O. Valverde, & D. França (Eds.), *Dossiê mulheres negras: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (p.35–52). Ipea.
- Souza, A. C., & Brandalise, M. Â. T. (2017). Política de cotas e democratização do ensino superior: A visão dos implementadores. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(3), 515–538. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7763>
- Souza, L. P., Passos, L., & Ferreira, R. A. (2020). Segregação no acesso ao ensino superior no Brasil: Perfil dos ingressantes. *Educação, Ciência e Cultura*, 25(2), 157–172. <https://doi.org/10.18316/recc.v25i2.5711>
- Souza, F. C. S., & Silva, S. H. S. C. (2016). Institutos Federais: Expansão, perspectivas e desafios. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2(5), 17–26. <https://doi.org/10.2192/recei.v2i5.1949>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22–34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Wagner, Y. G., Cardoso, L. C. B., & Rodrigues, C. T. (2021). Política de Cotas: Uma democratização ao acesso para cursos de graduação na Universidade Federal de Viçosa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1), 394–416. <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.107529>
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components?. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>

Higher Education in a challenging socio-cultural context

Abstract

The intense changes that have occurred in recent decades have impacted individuals, organisations and society as a whole. In this context, higher education has come to be understood as having a central role in understanding the processes and challenges of such changes, as well as in the search for solutions to current and future problems. The present paper presents a reflection on the challenges of this stage of education in a global context and highlights some particularities of the Brazilian and Portuguese contexts. More specifically, emphasis will be given to issues related to the expansion of higher education, to the incorporation of technology as a teaching and learning tool, to the demands for professional training, to the need to review contents, methodologies and roles of students and teachers, to teacher training processes and also to affirmative action. Considering the current context, it is also reflected about the changes associated with remote teaching and the coping strategies in response to the pandemic of Covid-19. Analysing the objectives and challenges of higher education, it seeks to consolidate the importance of the university itself as a privileged space for the construction of the foundations of a more just and equal democratic society, at the same time that it must constitute itself as an instance promoter of effective changes in the "here and now" in face of the relevant challenges that humanity is going through.

Keywords

Higher education, social change, quality of education, right to education, social equality.

Received: 27.12.2021

Revision received: 18.01.2022

Accepted: 21.01.2022