

**FUTURO DO
ENSINO SUPERIOR:**
TENDÊNCIAS,
PERSPECTIVAS E
QUESTIONAMENTOS

Clio Nudel Radomysler
Déise Camargo Maito
Enya Carolina Silva da Costa
Marina Feferbaum

 **FGV DIREITO SP**

A SÉRIE PESQUISA DIREITO GV TEM COMO OBJETIVO PUBLICAR PESQUISAS E TEXTOS DEBATIDOS NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. A SELEÇÃO DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DA COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES.

FUTURO DO ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS, PERSPECTIVAS E QUESTIONAMENTOS

Clio Nudel Radomysler

Deíse Camargo Maito

Enya Carolina Silva da Costa

Marina Feferbaum

ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA SOB A LICENÇA CREATIVE COMMONS ATRIBUIÇÃO NÃO COMERCIAL 4.0 INTERNACIONAL (CC BY-NC 4.0), EXCETO ONDE ESTIVER EXPRESSO DE OUTRO MODO, PERMITINDO-SE CÓPIAS E REPRODUÇÕES, NO TODO OU EM PARTE, DESDE QUE PARA FINS NÃO COMERCIAIS E COM IDENTIFICAÇÃO DA FONTE.



EDITORA-CHEFE

CLARISSA PITERMAN GROSS

EDIÇÃO

LYVIA FELIX

PREPARAÇÃO

MONALISA MARCONDES NEVES

REVISÃO

PAULA BRITO ARAÚJO

EDITORAÇÃO E E.PUB

KNOW-HOW DESENVOLVIMENTO EDITORIAL

PROJETO GRÁFICO

ULTRAVIOLETA DESIGN

CAPA

MARCELO GUERREIRO (ULTRAVIOLETA DESIGN)

Futuro do ensino superior [recurso eletrônico] : tendências, perspectivas e questionamentos / Clio Nudel Radomysler ... [et al.]. - São Paulo : FGV Direito SP, 2022.
126 p. - (Pesquisa Direito GV)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-87355-36-8

1. Ensino superior. 2. Ensino superior - Estudo e ensino. 3. Universidades e faculdades. 4. Tecnologias.
5. Formação profissional. I. Radomysler, Clio Nudel. II. Fundação Getulio Vargas.

CDU 378

Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane de Oliveira CRB SP-008061/O
Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas - SP

FGV DIREITO SP

COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES

RUA ROCHA, 233, 11º ANDAR

BELA VISTA – SÃO PAULO – SP

CEP: 01330-000

TEL.: (11) 3799-2172

E-MAIL: PUBLICACOES.DIREITOSP@FGV.BR

DIREITOSP.FGV.BR

SOBRE AS AUTORAS

CLIO NUDEL RADOMYSLER

LÍDER DE PROJETOS E PESQUISADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). DOUTORANDA E MESTRE EM DIREITO CONSTITUCIONAL PELA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDUSP), ONDE TAMBÉM SE GRADUOU EM DIREITO. COORDENADORA DO NÚCLEO DE DIREITO, DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE (DDD) E DO LABORATÓRIO DE DOCÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS (LABDOC) DA FDUSP.

DEÍSE CAMARGO MAITO

PESQUISADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). DOUTORA EM CIÊNCIAS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA DA FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO. MESTRA EM CIÊNCIAS PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDRP-USP). ADVOGADA FORMADA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. COORDENADORA DO GRUPO DE ESTUDOS EM FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO DA FDRP-USP DESDE 2018.

ENYA CAROLINA SILVA DA COSTA

PESQUISADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). MESTRANDA EM DIREITO DO ESTADO E BACHARELA EM DIREITO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). CURSANDO *LICENCE EN DROIT* PELA UNIVERSITÉ JEAN MOULIN LYON III, POR MEIO DO PROGRAMA PARTENARIAT INTERNATIONAL TRIANGULAIRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (PITES). COORDENA O GRUPO DE PESQUISA OBSERVATÓRIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A ATIVIDADE DE EXTENSÃO CLÍNICA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA FACULDADE DE DIREITO DA USP.

MARINA FEFERBAUM

COORDENADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) E DA ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP), ONDE TAMBÉM É PROFESSORA DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO. GRADUADA, MESTRA E DOUTORA EM DIREITO PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. TENDÊNCIAS PARA O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR	13
2. UNIVERSIDADES NO MUNDO E EXEMPLOS DE INICIATIVAS	53
3. PERSPECTIVAS E QUESTÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE	119

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 trouxe inúmeros desafios e questionamentos para docentes, discentes e funcionários das mais diferentes instituições de ensino superior (IESs) ao redor do mundo. Após mais de um ano de ensino 100% *on-line*, ganhamos novas perspectivas para enxergar nossas experiências acadêmicas. Não podíamos imaginar a rapidez com que paradigmas relacionados à educação superior seriam rompidos.

Nesse período, o Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) teve como propósito auxiliar a FGV e outras instituições a se adaptarem a essas mudanças. Diante da necessidade urgente de compreender a realidade em que vivemos e dialogar sobre o que queremos construir no cenário pós-covid, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de diagnosticar tendências para o futuro do ensino superior e buscar exemplos de iniciativas adotadas no Brasil e no mundo para lidar com os desafios do contexto atual. A primeira parte da pesquisa consistiu na análise e identificação de nove tendências para o futuro do ensino superior que representam o que consideramos “futuros preferíveis” para as IESs. Realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, buscando identificar as diferentes tendências de futuro apresentadas.¹ A partir desse levantamento, detectamos e classificamos as nove tendências abordadas na pesquisa.

Nosso objetivo não era identificar as tendências com maior probabilidade de ocorrência nas IESs ao redor do mundo, mas aquelas capazes de inspirar práticas e atitudes que consideramos positivas para o novo contexto que se instaura mundialmente. Com base no levantamento bibliográfico realizado, desenvolvemos as nossas próprias definições para cada uma das tendências, elaboramos questionamentos para aprofundar a reflexão sobre cada uma delas, apresentamos sugestões de boas práticas para a sala de aula e compartilhamos exemplos de atividades de ensino.

¹ A busca por referências foi realizada com o recorte temporal entre os anos 2016 e 2021, nos sites de busca Google Scholar, Ebsco FGV e SciELO, com utilização das palavras-chave “futuro do ensino superior”, “*future of higher education*”, “ensino superior pós-covid”, “*post covid higher education*”, “ensino híbrido”, “*hybrid learning*” e “*blended learning*”.

Compreendemos que os debates sobre “futuro do ensino superior” muitas vezes estabelecem que as universidades precisam responder a mudanças inevitáveis ou criam narrativas simples de futuro para questões muito complexas e variáveis (BAYNE e GALLAGHER, 2020). Mesmo sendo tendências que consideramos “preferíveis”, elas não deixam de ser permeadas por desafios e dificuldades, especialmente considerando o contexto e as características específicas de cada IES. Assim, não pretendemos dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos em cada tendência. Reconhecemos a complexidade abrangida por elas e acreditamos no protagonismo de construção de cenários pelas IESs.

Após esse primeiro momento de análise das nove tendências, tivemos como objetivo identificar IES que representassem casos exemplificativos de implementação delas. Buscamos, em *rankings* de universidades e nas referências em que trabalhamos, instituições diversas entre si e que apresentassem uma variedade de iniciativas em relação às tendências observadas na pesquisa. Selecionamos e analisamos seis IESs, uma de cada continente, identificando, por meio dos seus *sites* institucionais, estratégias de implementação das nove tendências.

Por último, buscamos trazer uma perspectiva brasileira sobre os desafios e as práticas abordados na pesquisa. Aplicamos um questionário para diferentes instituições em parceria com o Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil. O formulário teve como objetivo identificar a visão de instituições brasileiras acerca do futuro do ensino superior, especialmente sobre a relação entre o ensino e as novas tecnologias, bem como diagnosticar os desafios e as oportunidades impostos pela pandemia de covid-19.

Também tivemos a oportunidade de discutir as tendências e os resultados preliminares do questionário com grupos qualificados de docentes, discentes e gestores de instituições de ensino no Brasil.² Em especial, desenvolvemos o *workshop* “Transformação necessária: propostas para o ensino superior em um futuro incerto”, realizado de maneira virtual entre 18 e 21 de outubro de 2021, que contou com a participação de 20 docentes de cursos de Direito,³ em nível de graduação ou pós-graduação, de diferentes

2 Apresentamos resultados preliminares da pesquisa para professores integrantes do Grupo de Trabalho de Inovação do Semesp e participamos do 5º Seminário “O futuro do Ensino Superior”, ocorrido entre 19 e 20 de agosto de 2021, organizado pela mesma entidade.

3 Agradecemos a contribuição dos participantes do curso: Adriana Jacoto Unger, Alex Pessanha Panchaud, Ana Augusta Rodrigues Westin Ebaid, Arthur Emanuel Leal Abreu,

regiões do país. Nesse *workshop* foi possível mapear iniciativas de implementação das tendências no contexto das instituições de ensino brasileiras. Ainda no âmbito da pesquisa, realizamos uma série de formações docentes a partir da construção e divulgação de dois guias instrucionais: (i) [“Guia Ensino Participativo Online – 2ª edição”](#) (FEFERBAUM *et al.*, 2021a), com o objetivo de auxiliar docentes na construção de atividades síncronas e assíncronas em seus cursos; e (ii) o guia [“Ensino emergencial em sala híbrida: um guia pedagógico em construção”](#) (FEFERBAUM *et al.*, 2021b), com o objetivo de apoiar docentes na condução de cursos em salas de aula híbridas. Com base no questionário, na construção dos guias e nesse amplo diálogo com diferentes atores nacionais, apontamos perspectivas e questionamentos sobre o futuro do ensino superior no cenário brasileiro.

Este relatório, portanto, apresenta os resultados dessas etapas de pesquisa e está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo é dedicado à caracterização de nove tendências para o futuro do ensino superior, com a indicação de questões relevantes, sugestão de práticas para sala de aula e exemplos de atividades. O segundo, à apresentação de diferentes iniciativas de implementação das tendências em seis instituições internacionais; e o terceiro, à reflexão sobre como essas tendências têm sido levadas em consideração no cenário das instituições brasileiras.

Acreditamos que os resultados apresentados a seguir contribuem para o aprofundamento do diálogo sobre os desafios que as IESs enfrentam no contexto atual e incentivam a reflexão sobre diferentes possibilidades de mudança. As tendências, as iniciativas e os questionamentos aqui colocados são um ponto de partida relevante para construirmos novos caminhos e perspectivas em direção ao futuro do ensino superior que queremos, incentivando a adoção de novas práticas e a realização de outras pesquisas sobre o tema.*

Caio Gracco Pinheiro Dias, Claudia Albagli Nogueira Serpa, Elisabete Mariucci Lopes, Fernando da Cruz Urias, Jádere de Figueiredo Correia Neto, Larissa de Alencar Pinheiro Macedo, Lia Carolina Batista Cintra, Marcelo Leandro Pereira Lopes, Maria Lúcia de Freitas Petrucci Ferreira, Paulo Sérgio Figueiredo Perassi, Raquel Moraes de Lima, Raquel von Hohendorff, Rodrigo Fernandes Rebouças, Salete de Oliveira Domingos, Sarah Larryana Souza de Alcântara e Semirames de Cássia Lopes Leão.

* N.E.: Os *links* relacionados nesta obra foram consultados em julho de 2022.

1. TENDÊNCIAS PARA O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo, passamos a descrever cada uma das nove tendências identificadas na pesquisa, destacando suas características e apontando questionamentos a serem levados em consideração nos debates intra e interinstitucionais. Indicamos também sugestões de práticas para sala de aula e exemplos de atividades, com base nas nossas referências bibliográficas, nos guias instrucionais realizados e em três experiências de ensino promovidas no âmbito desta pesquisa: a disciplina de projetos multidisciplinares “Dilemas jurídicos da pessoa biônica”, oferecida na Graduação da FGV DIREITO SP no 1º semestre de 2021; a disciplina “Direito e Tecnologia”, oferecida no Mestrado Profissional da FGV DIREITO SP no 2º semestre de 2021; e o *workshop* “Transformação necessária: propostas para o ensino superior em um futuro incerto”, mencionado na introdução.

Vale ressaltar que nosso objetivo não é dar conta de todos os fatores envolvidos em cada tendência e das diversas possibilidades de implementação delas pelas IESs. Também não pressupomos que todas as instituições precisavam incorporar as tendências da mesma maneira; nosso objetivo é apoiar o diálogo e qualificar as decisões a serem realizadas pelas IESs, a partir de seu contexto específico.

As nove tendências analisadas, que passam a ser detalhadas a seguir, são as seguintes: (i) interação global-local; (ii) liderança voltada para transformação social; (iii) democratização das instituições de ensino superior; (iv) aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*); (v) formação integral e multi, inter e transdisciplinar; (vi) personalização e flexibilidade para docentes e discentes; (vii) protagonismo dos(as) estudantes e cocriação em sala de aula; (viii) preocupação com bem-estar e equidade; e (ix) novo papel da tecnologia.

1.1. INTERAÇÃO GLOBAL-LOCAL

A primeira tendência está atrelada às relações da instituição com o mundo e com comunidades de seu entorno, isto é, às diferentes dimensões de interação tanto no nível internacional como no local. Essa tendência envolve, portanto, duas dimensões: (i) internacionalização e (ii) integração com a comunidade local.

1.1.1. INTERNACIONALIZAÇÃO

A tendência de internacionalização pode ser compreendida como um processo abrangente, que vai além de uma educação internacional fragmentada

(DE WIT, 2013). Nesse sentido, envolve um processo intencional de “integração da dimensão internacional, intercultural e global”⁵ às metas, funções e práticas das IESs, de acordo com suas características e seus interesses específicos (KNIGHT, 2012).

Para além das possibilidades de mobilidade acadêmica entre estudantes e docentes de diferentes instituições ao redor do mundo, a internacionalização envolve um aumento das cooperações e dos convênios com IESs, empresas e organizações de diferentes países (GALLAGHER e BAYNE, 2018). Observamos também a criação de *campi* internacionais, a ampliação de ofertas de codiplomação entre instituições, de redes de pesquisa internacionais, além do movimento chamado internacionalização “em casa”, que permite a estudantes acessarem, de forma virtual, cursos, bibliotecas e outras atividades oferecidas por IESs de diferentes partes do mundo.

Em um ambiente que favorece a competição global por estudantes e a emigração de capital humano especializado de regiões em desenvolvimento para outras regiões (“fuga de cérebros”), é relevante que os processos de internacionalização observem valores e princípios como promoção da aprendizagem intercultural, cooperação interinstitucional baseada no benefício mútuo, solidariedade, respeito e parceria justa (UNESCO, 2021). Mais do que uma disputa de mercado, é possível vislumbrar a colaboração entre instituições, como a promoção de um ambiente multilíngue – e não só centrado na língua inglesa –, com incentivo à tradução das publicações e pesquisas em diferentes idiomas (UNESCO, 2021), além do incentivo ao fortalecimento de instituições do Sul Global.

1.1.2. INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE LOCAL

Para além do movimento de internacionalização “abrangente”, cada vez mais se observa a preocupação com a integração da universidade com a comunidade local e com a construção de uma “comunidade universitária”, por meio de iniciativas de colaboração e do estabelecimento de vínculos de

⁵ A palavra “internacional” é usada aqui no sentido de relações entre nações, culturas ou países, enquanto “intercultural” é utilizada para abordar os aspectos da internacionalização “em casa”, isto é, a relação entre a diversidade de culturas existente dentro de países, comunidades e instituições. Por fim, a palavra “global” é incluída para fornecer o sentido de alcance mundial (KNIGHT, 2004).

confiança entre docentes, estudantes, funcionários, órgãos locais e a população próxima da instituição (BAYNE e GALLAGHER, 2020).

Verifica-se a intensificação do relacionamento entre as universidades e suas cidades-sede (GALLAGHER e BAYNE, 2018), inclusive pelo fortalecimento de IESs orientadas a necessidades locais e à resolução de problemas concretos dos cidadãos, governos e empresas da região, visando à promoção da transformação social (SPEIGHT *et al.*, 2020). Esse movimento inclui, ainda, a valorização dos conhecimentos locais e o incentivo à aprendizagem por meio de projetos de impacto social em parceria com comunidades locais (UNESCO, 2021).

Para refletir

- Como estreitar a relação com instituições internacionais e ao mesmo tempo fortalecer as instituições nacionais, dedicando recursos e atenção à comunidade nacional e local e evitando a “fuga de cérebros”?
- De que maneira podemos implementar políticas que assegurem mobilidade acadêmica para os diferentes perfis de estudantes e docentes?
- Como avaliar o nível de internacionalização sem focar em critérios apenas quantitativos (relação entre entrada e saída de professores, pesquisadores e alunos, número de acordos internacionais, etc.), mas sim tendo uma abordagem qualitativa, intercultural e orientada para resultados concretos?
- Devemos promover a integração com as comunidades locais de maneira pontual, por meio da criação de novos cursos e projetos, e/ou de maneira estrutural, pela incorporação de questões locais de forma transversal no currículo?
- Como realizar pesquisas e projetos junto a comunidades locais de uma forma que seja capaz de retribuir a sua colaboração e abertura ao público universitário? A troca de experiências com a comunidade virá acompanhada de algum tipo de certificação ou remuneração para os participantes não formalmente vinculados à instituição?

Sugestões para sala de aula

Recomendamos que os docentes tenham clareza sobre se o conteúdo e os desafios abordados nos seus programas de curso referem-se a questões globais, regionais, nacionais e/ou da comunidade ao entorno da IES. Sugerimos incluir, como objetivo de aprendizagem explícito no currículo, o desenvolvimento de um olhar crítico para a solução de problemas

complexos nos âmbitos global, nacional, regional e/ou local. Incorporar uma maior diversidade de contextos nos casos trazidos, exemplos mencionados e referências utilizadas em sala de aula, assim como uma diversidade regional de docentes e convidados a participar do curso, são estratégias que contribuem para que estudantes sejam capazes de compreender, identificar e navegar por questões internacionais e locais.

Em relação a metodologias de ensino, sugerimos realizar dinâmicas voltadas para a promoção do diálogo entre estudantes, organizações e comunidades locais e internacionais envolvidas com o tema do curso. Alguns exemplos de metodologias que podem ser adotadas são: a aprendizagem por projetos, em que estudantes são desafiados a construir um projeto que atenda a necessidades da comunidade local, ou a aprendizagem por problemas, em que estudantes são instigados a investigar e analisar questões globais complexas.

Exemplo de atividade

Um exemplo de atividade para aprofundar o diálogo com a comunidade local é a realização de entrevistas pelos estudantes com atores locais relevantes nos temas debatidos em sala de aula. No curso “Direito e Tecnologia”, propusemos aos estudantes a realização de entrevistas, em duplas ou individualmente, com profissionais da área de governança de dados. A entrevista teve como objetivo a identificação de desafios e boas práticas para a implementação de um modelo de governança e foi realizada extraclasse pelos participantes do curso. Os discentes sistematizaram em um documento de uma página os principais achados das entrevistas, relacionando-os com referências bibliográficas do programa da disciplina. Esses documentos foram posteriormente debatidos em sala de aula.

Outra proposta de atividade, com o objetivo de trazer um olhar global para os estudantes, é o mapeamento de iniciativas positivas sobre determinado tema em diferentes locais do mundo. No mesmo curso de Direito e Tecnologia, os estudantes, em grupos de quatro pessoas, investigaram iniciativas positivas nacionais e internacionais de enfrentamento de discriminação algorítmica. Criamos um documento compartilhado no Google Slides para que cada grupo descrevesse as iniciativas identificadas e para que pudessemos dialogar sobre elas coletivamente (Figura 1).

FIGURA 1 – ATIVIDADE ASSÍNCRONA REALIZADA EM GRUPO PARA MAPEAMENTO DE INICIATIVAS POSITIVAS DE TECNOLOGIAS, REALIZADA NO APLICATIVO GOOGLE SLIDES

Nome da Iniciativa	Título <excerto que mostre a relevância da referência>
Inserir Imagem Representativa	Descrição: <Qual é a iniciativa? Descrição sobre o funcionamento, sua aplicabilidade, pontos positivos/negativos e sua relação com os diferentes marcadores sociais da diferença>
	Relevância: <em poucas palavras, escreva por que a referência é importante e pode servir de inspiração para outras iniciativas positivas>
Autor(a): <nome de quem preencheu o card>	Fonte: <indique os sites e demais fontes consultadas no preenchimento>

Fonte: Elaboração própria.

1.2. LIDERANÇA VOLTADA PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Problemas de degradação ambiental e desigualdade social foram ainda mais evidenciados pela crise pandêmica, o que enseja um movimento mais intenso para formar estudantes capazes de realizar transformações sociais positivas e buscar novas políticas e práticas institucionais sustentáveis (EDUCAUSE, 2021). De acordo com relatório formulado por especialistas da Unesco, o ensino superior deve assumir a responsabilidade de promover o bem-estar da terra e contribuir para o seu desenvolvimento social e econômico (UNESCO, 2021).

Aponta-se uma crise de liderança no contexto atual para enfrentar os problemas sociais, cada vez mais complexos e globais. Nessa perspectiva, há a necessidade de um novo paradigma de liderança, de uma concepção individual para uma concepção coletiva ou sistêmica de liderança, centrada na habilidade de sustentar espaços reflexivos, colaborativos e criativos, que sejam capazes de produzir mudanças estruturais e positivas (SENGE *et al.*, 2014). Destaca-se a proposta de incorporação pelas IESs de uma “alfabetização para transformação social”, centrada não apenas na adição de novas habilidades, mas também no desenvolvimento de uma maior consciência sobre si, sobre os outros e sobre a sociedade como um todo (SCHARMER, SARMA e KELTNER, 2020).

Tais preocupações representam oportunidades para que as instituições desenvolvam novos projetos de pesquisa, currículos e práticas, a fim de formar

novas gerações de líderes social, econômica e ambientalmente preocupados (EDUCAUSE, 2021), estimulando o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades interdisciplinares (STANFORD, 2019), considerando, em especial, elementos de (i) cidadania e (ii) sustentabilidade.

1.2.1. CIDADANIA

Nesse contexto, é ressaltado o papel das universidades em ajudar os estudantes a desenvolverem plenamente seu potencial individual e a participarem da vida social e política nas esferas global e local (UNESCO, 2021). Mais do que apenas uma preparação para o mercado de trabalho, busca-se desenvolver uma “cidadania com propósito” (SPEIGHT *et al.*, 2020, p. 103). Essa concepção de cidadania seria bastante ampla, abrangendo, por exemplo, noções como “cidadania global”, em que se enxerga toda a população humana como um grupo perante o qual se tem deveres, enfatizando a humanidade comum para além de fronteiras nacionais (UNESCO, 2015); e “cidadania digital”, que parte da responsabilidade individual para compreender como os atos no ambiente digital afetam o coletivo e envolvem direitos como o de “acessar as ferramentas tecnológicas, de decidir quais dados queremos fornecer e quais não, de receber ou não determinadas propagandas” (FEFERBAUM, 2021, p. 34).

1.2.2. SUSTENTABILIDADE

Para além dos elementos de cidadania, a sustentabilidade, nos seus eixos ambiental, financeiro e social, desponta como um indicador fundamental a ser observado nas diferentes IESs (BAYNE e GALLAGHER, 2020).

Em relação ao aspecto ambiental, as instituições de ensino passam a ter uma maior preocupação em promover a diminuição dos seus impactos ambientais, com redução de emissões de carbono, otimização do uso de energia e estímulo a programas de educação ambiental. No que concerne ao aspecto financeiro, surgem desafios voltados, por exemplo, para como tornar as instituições acessíveis ao maior número de alunos, mantendo a qualidade do ensino, e a sua capacidade de administrar seus custos e investir em inovação. Por fim, quanto ao aspecto social, há uma maior preocupação com o bem-estar, a inclusão e a melhoria na qualidade de vida de todos os envolvidos no processo educativo, sejam professores, estudantes, funcionários ou mesmo a comunidade local.

Destaca-se, portanto, a necessidade de educar para a sustentabilidade. Para

Otto Scharmer (2019), entretanto, a implementação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) não requer uma educação voltada para conteúdos, mas sim uma educação que seja capaz de transformar a falta de vontade política e de desenvolver competências voltadas para a ação coletiva. Tal movimento envolveria formar pessoas e organizações que tenham como propósito a criação de bem-estar coletivo, que sejam conscientes das transformações que ocorrem na sociedade, capazes de lidar com esses “processos de ruptura”, e também capazes de exercer colaborativamente a liderança (ABREU, 2013).

Para refletir

- Como introduzir de modo transversal a formação para liderança coletiva ou sistêmica nos diferentes eixos da instituição?
- De que forma a instituição pode balancear o seu papel de promover transformações sociais positivas com suas funções de qualificação para o mercado de trabalho e aprofundamento acadêmico?
- Como equilibrar liberdade de cátedra e diversidade político-ideológica dos e das docentes com a orientação institucional para adoção de objetivos voltados para a transformação social?
- Quais são as competências e habilidades necessárias para a formação de cidadãos conscientes no currículo das IESs? Quais métodos de ensino e ferramentas de avaliação devem ser utilizados para atingir esse objetivo?
- Como promover a sustentabilidade (ambiental, social e financeira) de maneira concreta e contínua, e não meramente de forma pontual e voltada para estratégias de marketing, isto é, como fazer com que as instituições de fato incorporem esses princípios como propósito interno na cultura organizacional?

Sugestões para sala de aula

Para a construção de um programa de curso preocupado com a formação para a transformação social, sugerimos que os estudantes sejam encorajados a identificar como os sistemas de poder e de privilégio se relacionam com os temas abordados no curso; que tenham a oportunidade de examinar criticamente esses sistemas em suas dimensões estrutural, institucional, cultural e pessoal; e que possam identificar possibilidades para ações em busca de transformações sociais.

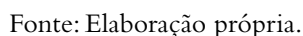
Os seguintes objetivos específicos de aprendizagem podem ser incluídos no curso: dominar conteúdo sobre desigualdades e relações de poder, desenvolver pensamento crítico, adquirir ferramentas para realizar ações de impacto social, desenvolver capacidade de autorreflexão (especialmente sobre os próprios privilégios) e ter consciência de como marcadores de desigualdades impactam dinâmicas sociais (HACKMAN, 2005).

Não basta, entretanto, ter objetivos de aprendizagem voltados para transformação e uma metodologia de ensino que reproduza discriminações e autoritarismos em sala de aula. Sugerimos atenção para que o processo de aprendizagem seja democrático e participativo, inclusivo e afirmador da agência e das capacidades de cada estudante de trabalhar colaborativamente e criar mudanças (HACKMAN, 2005, p. 4). Recomendamos utilizar métodos ativos de ensino e ter cuidado com a inclusão em sala de aula, construindo um processo de aprendizagem dialógico e centrado no protagonismo dos(as) estudantes (*vide* item 1.7).

Exemplo de atividade

No *workshop* “Transformação Necessária”, realizamos uma atividade para promover a reflexão sobre privilégios e desigualdades no ambiente acadêmico, contribuindo para uma educação voltada para a transformação social. Conforme a Figura 2, a seguir, preparamos um mural virtual, utilizando a ferramenta Padlet, com frases que relatavam diferentes experiências na carreira acadêmica, abrangendo questões de gênero, raça, classe social, origem regional, entre outras. Os participantes receberam a orientação de dar um “like” para as afirmações que se adequassem à realidade deles e um “dislike” para afirmações que não se adequassem, de forma anônima. Após todos lerem o mural, dialogamos sobre semelhanças e diferenças entre as experiências dos integrantes do grupo, procurando identificar iniciativas relevantes para promover a igualdade no ambiente acadêmico.

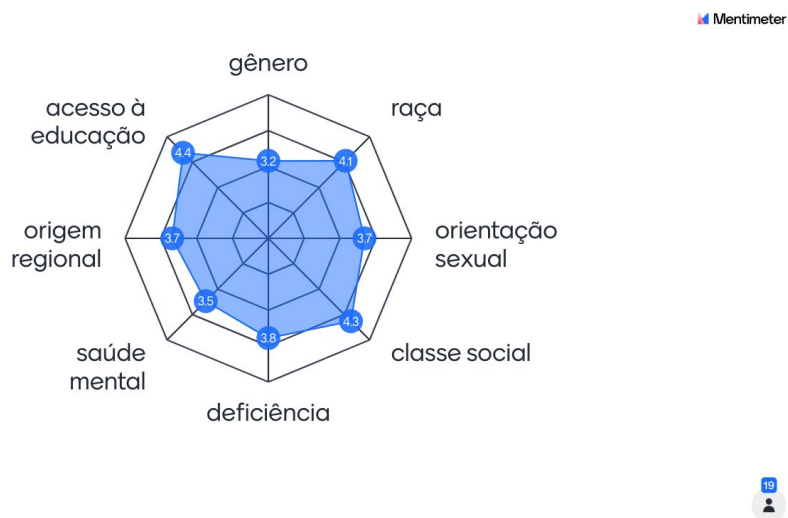
FIGURA 2 – ATIVIDADE DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS EXPERIÊNCIAS DESCRITAS NO APLICATIVO PADLET



21

o perfil da sala (Figura 3).

FIGURA 3 – EXERCÍCIO DE REFLEXÃO SOBRE PRIVILÉGIOS E DESIGUALDADES REALIZADO POR MEIO DO APLICATIVO MENTIMETER



Fonte: Elaboração própria.

1.3. DEMOCRATIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Assim como a própria palavra “democratização”, a tendência destacada é polissêmica e relacionada a diferentes aspectos da organização e gestão das IESs.

Em uma primeira perspectiva, a democratização pode ser sinônimo da ampliação do acesso ao ensino superior, via promoção de políticas públicas (i. e., ProUni, FIES), concessão de bolsas de estudo e abertura de mais vagas e cursos (GOMES e MORAES, 2012). A democratização também passa pela disseminação do conhecimento construído nas IESs de forma aberta e gratuita. Por sua vez, em uma terceira perspectiva, a democratização pode ser enxergada como o processo de gestão democrática da educação, com participação de profissionais da educação e da comunidade na condução do projeto político-pedagógico e nos órgãos colegiados deliberativos (MENDONÇA, 2001).

Diante da diversidade de debates abrangidos pelo tema, selecionamos alguns pontos que se destacaram na pesquisa, sendo eles: (i) recursos educacionais abertos; (ii) políticas de inclusão e permanência; e (iii) modelos de negócio democráticos.

1.3.1. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

A pandemia trouxe à tona a necessidade de recursos educacionais no meio digital, em um movimento de ampliação do número de organizações que oferecem esses recursos, mas também do número de interessados e inscritos em diferentes cursos e formações digitais gratuitas. Tornar o conteúdo de cursos, materiais e atividades “aberto” significa torná-los facilmente acessíveis para docentes, estudantes e público em geral, de maneira gratuita ou com baixo custo (OLC, 2020).

A realização de recursos educacionais abertos facilita o diálogo entre a comunidade universitária e a população em níveis local e global, o que se relaciona com a primeira tendência apresentada na pesquisa. Optar por materiais abertos no currículo também facilita a sua apropriação por um número maior de estudantes, tendo em vista que, considerando o alto custo de livros e materiais didáticos, alunos desprivilegiados socioeconomicamente acabam não tendo acesso equitativo aos recursos de aprendizagem. Representa, portanto, um processo de disseminação do conhecimento construído na universidade.

No entanto, é importante pensar nas formas como tais recursos serão disponibilizados ao público, sem que isso resulte em acúmulo de funções ou trabalho não remunerado por parte de docentes e funcionários, ou ainda que acabe prejudicando a sustentabilidade financeira e a proteção dos direitos autorais da instituição.

1.3.2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

Para além do uso dos recursos educacionais abertos, a democratização das IESs perpassa pela implementação de políticas de inclusão e permanência, como bolsas, isenção de custos, reserva de vagas, políticas de moradia e cursos de capacitação complementares (i.e., línguas estrangeiras, redação, oratória). Não se trata apenas de garantir o acesso para todos, que de maneira simultânea pode representar um movimento de massificação e queda na qualidade do ensino e das instalações (ALTBACH, 2013), mas de fornecer experiências educacionais de alta qualidade e serviços de apoio para possibilitar que os estudantes se preparem de maneira equânime para as realidades futuras (UNESCO, 2020).

Nesse sentido, alinhada à tendência de bem-estar e equidade (item 1.8 mais à frente), instituições passam a compreender questões de desigualdade como estruturais e demandantes de políticas contínuas, levando em consideração,

nas escolhas institucionais e nas orientações pedagógicas, os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, classe social, identidade de gênero, orientação sexual e origem.

1.3.3. MODELOS DE NEGÓCIO DEMOCRÁTICOS

O movimento pela democratização do acesso e permanência vem também acompanhado da discussão acerca do futuro dos modelos de negócio na educação. Surgem preocupações acerca da influência dos interesses de mercado sobre os sistemas de ensino e sobre o currículo dos cursos, inquietações quanto à qualidade do ensino e disparidade entre instituições de elite e instituições de massa, associados, ainda, à queda na confiança na importância de diplomas universitários (GALLAGHER e BAYNE, 2018).

Diante da existência de diferentes categorias de IESs (privada com e sem fins lucrativos, pública gratuita, pública com mensalidade, ensino executivo por empresas), aponta-se a necessidade de aprofundamento do diálogo e da reflexão intrainstitucional e interinstitucional sobre o funcionamento de cada modelo, a partir de princípios de qualidade e democratização da aprendizagem, e com a participação das organizações reguladoras.

As fronteiras entre educação e mercado se tornaram mais tênues, o que demanda uma reflexão sobre os modos de financiamento de cada categoria e sobre como assegurar a sustentabilidade financeira sem promover a precarização do trabalho e do ensino, garantindo, por exemplo, a valorização salarial de docentes, pesquisadores e funcionários, a melhoria nos recursos e na infraestrutura para a realização do trabalho acadêmico, a integração entre pesquisa, ensino e extensão e a participação dos atores sociais nas decisões institucionais.

Uma das tentativas de equilibrar os diferentes interesses surge com o incentivo à gestão democrática nas instituições, com envolvimento ativo de docentes, discentes e funcionários na tomada de decisões, proposta que merece ser debatida e alinhada às realidades de cada instituição.

Para refletir

- Como equilibrar a disponibilização de recursos educacionais abertos com a proteção dos direitos autorais e da sustentabilidade financeira das IESs?
- Quais grupos vulneráveis devem ser privilegiados nas políticas de inclusão e de permanência, levando em consideração a limitação de recursos das instituições?
- Como incentivar a democratização da gestão e a maior participação na tomada das decisões institucionais sem prejudicar a eficiência e a capacidade de inovação das IESs?
- Como avaliar o movimento de especialização das IESs voltadas mais para a formação técnica e para as necessidades do mercado de trabalho e menos para o desenvolvimento de pesquisa e projetos de extensão?
- Como promover um diálogo qualificado inter e intrainstitucional sobre modelos de negócio, a influência do mercado e seu impacto na qualidade do ensino das IESs?

Sugestões para sala de aula

Sugerimos incorporar, como objetivos de aprendizagem do curso, que os estudantes desenvolvam a capacidade de comunicar e disseminar o conhecimento construído em sala de aula para um público mais amplo. Os estudantes, por exemplo, podem ser instigados a realizar trabalhos sobre educação em direitos que sejam divulgados nas redes sociais ou na biblioteca digital da instituição. Outra possibilidade é estimulá-los a criar eventos presenciais abertos ou mesmo virtuais que abordem temas trabalhados no curso.

Recomendamos também, quando possível, promover a reflexão sobre o papel do ensino superior em sala de aula e incentivar a participação dos alunos nos espaços abertos de discussão sobre os rumos da universidade.

Para tornar mais acessível o conhecimento construído dentro do curso, é possível que os docentes compartilhem, de forma gratuita, por meio de redes sociais, *sites* institucionais, bibliotecas digitais, entre outras plataformas, tanto o programa de curso quanto notas de ensino e as próprias aulas gravadas. Outra possibilidade é construir e oferecer cursos a distância, oficinas e *workshops*, também de forma gratuita. Nesse caso, é importante que a instituição ofereça incentivos financeiros para que docentes possam realizar esse tipo de trabalho de maneira remunerada.

Exemplo de atividade

Na disciplina “Dilemas jurídicos da pessoa biônica”, por meio da aprendizagem baseada em projetos, os estudantes desenvolveram trabalhos com o objetivo de contribuir para os debates sobre a regulação de tecnologias na área da saúde. Um dos resultados dessa disciplina foi a realização de um *policy paper* pelos estudantes sobre regulação de inteligência artificial aplicada ao diagnóstico médico no Brasil, tendo como público-alvo legisladores e atores da sociedade civil.

Buscando expandir os resultados para além do ambiente da sala de aula, alguns dos materiais produzidos foram publicados e divulgados para a comunidade externa, com realização de evento para compartilhamento dos resultados da pesquisa e do posicionamento encontrado pelos discentes (Figura 4).

FIGURA 4 – WEBINAR “POSSÍVEIS ABORDAGENS REGULATÓRIAS DA IA APLICADA AO DIAGNÓSTICO MÉDICO NO BRASIL”



Fonte: Canal YouTube FGV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a38K4-uXBnU>. Acesso em: 9 abr. 2022.

1.4. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (LIFELONG LEARNING)

A tendência de aprendizagem ao longo da vida, ou *lifelong learning*, caracteriza-se pela formação contínua por toda a vida, com revisão do ritmo e espaço de aprendizagem para desenvolver ao máximo o potencial e as competências dos indivíduos em qualquer estágio da sua trajetória profissional (STANFORD, 2019).

Com a complexidade e as mudanças rápidas do mundo atual, o aumento da idade de aposentadoria e a pressão por maior produtividade, surge com mais constância a necessidade de requalificar profissionais já inseridos no mercado e de formar estudantes capazes de “aprender a aprender”, buscando e adquirindo novos conhecimentos de forma contínua e autônoma. Segundo Bayne e Gallagher (2018), esse contexto exige que as universidades sejam capazes de integrar estudantes de diferentes idades e trajetórias, transformando o ambiente universitário em um ponto de encontro e trocas de experiências, por meio do oferecimento de diferentes modalidades de cursos. Esse cenário também demanda que as universidades sejam capazes de oferecer um conhecimento atualizado e prático, que acompanhe as mudanças sociais e exigências do mercado de trabalho.

Os autores citam como exemplos a ampliação da educação *on-line*, currículos desagregados, programas baseados em competências, aprendizagem por pares, aprendizagem por experiência, além de microcursos pontuais e “*stackable degrees*”, em tradução literal, diplomas ou graus empilháveis, pelos quais os alunos podem buscar continuamente níveis sucessivos de educação, parando ou alterando sua rota a partir do número de créditos cursados, obtendo desde certificados até grau de bacharéis e mestres, por exemplo.

Há ainda a continuidade de utilização dos chamados MOOCS (*Massive Open Online Courses*), que já são adotados por algumas instituições e empresas há mais de uma década, como forma de atender à necessidade de requalificação profissional em áreas de alta demanda (OLC, 2020).

Para refletir

- Como definir a função da universidade na formação ao longo da vida? Como diferenciar os espaços formativos das universidades e as formações desenvolvidas pelas empresas para qualificação profissional?
- É possível integrar pessoas de diferentes idades e experiências profissionais em um mesmo curso ou é necessário desenvolver cursos específicos por faixa etária e trajetória profissional? Quais estratégias de ensino podem ser usadas para valorizar as diferentes experiências de vida e perspectivas dos(as) estudantes?
- Como ponderar o valor de cada certificação e o papel dos diferentes cursos oferecidos ao longo da vida?
- Como equilibrar as necessidades do mercado com as escolhas e os princípios institucionais?
- Como a instituição pode garantir que os docentes estejam sempre atualizados para lidar com os novos desafios e preparados para formar estudantes de diferentes idades e etapas de vida?

Sugestões para sala de aula

Para que estudantes sejam capazes de aprender de forma contínua ao longo da vida, é relevante incorporar o “aprender a aprender” como um objetivo explícito de aprendizagem no currículo (TALBERT, 2019). Uma estratégia sugerida é dar oportunidades para os estudantes investigarem temas de interesse e apresentarem suas próprias conclusões uns para os outros durante o curso. Em sala de aula, sugerimos trazer dinâmicas em que os estudantes possam desenvolver habilidades de pesquisa, análise e avaliação de dados e informações. Outra estratégia é valorizar não só a elaboração de boas respostas, como também a realização de boas perguntas pelos estudantes.

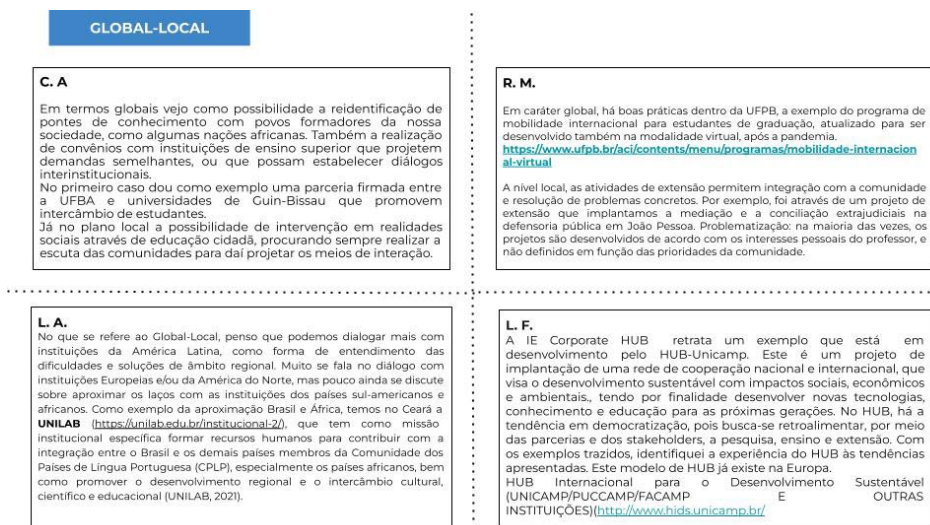
Uma forma de promover uma atitude de abertura para o aprendizado contínuo é dialogar com pessoas de diferentes idades e com diversas experiências durante o curso, que possam compartilhar como o aprendizado contínuo foi relevante para suas trajetórias profissionais e pessoais. Sugerimos que os próprios docentes mostrem em suas escolhas pedagógicas a importância da autoatualização, renovando o conteúdo do curso com questões e referências atuais.

Exemplo de atividade

Um exemplo de atividade para promover o “aprender a aprender” é a proposta de elaboração, pelos estudantes, de estudo de caso individual sobre determinado tema. No curso “Direito e Tecnologia”, pedimos aos estudantes que realizassem um estudo de caso sobre discriminação algorítmica, conectando-a com a leitura sugerida para a aula. O estudo de caso deveria conter: (i) uma breve descrição das características principais do caso, com uma imagem ilustrativa; (ii) uma justificativa para a escolha do caso; (iii) uma análise das consequências sociais, econômicas e jurídicas do caso; e (iv) a indicação de propostas de solução. No encontro síncrono posterior à entrega dessa atividade, houve espaço para que os participantes compartilhassem pontos de destaque e desafios enfrentados na análise dos casos.

Outro exemplo de atividade é a realização de um documento compartilhado, em que estudantes possam escrever comentários, observações e problematizações sobre um determinado tema do curso, desenvolvendo sua reflexão crítica e sua capacidade de aprender de forma autônoma. No *workshop* “Transformação Necessária”, utilizamos a plataforma Google Slides para que os participantes compartilhassem reflexões sobre as diferentes tendências de futuro analisadas na pesquisa, além de iniciativas de implementação das tendências por instituições brasileiras (Figura 5).

FIGURA 5 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE AS TENDÊNCIAS E MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS NO APLICATIVO GOOGLE SLIDES



Fonte: Elaboração própria.

1.5. FORMAÇÃO INTEGRAL E MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR

A busca por uma formação integral e multi, inter e transdisciplinar se relaciona a uma mudança fundamental de paradigma nas IESs: a passagem de um modelo disciplinar fragmentado para um modelo multi, inter e/ou transdisciplinar, que integre diferentes formas de saber e diferentes dimensões do ser humano. Tal movimento envolve três elementos principais: (i) desintegração de fronteiras disciplinares, (ii) formação que leve em conta as diferentes dimensões dos sujeitos e (iii) valorização de diversas formas de saberes.

1.5.1. DESINTEGRAÇÃO DE FRONTEIRAS DISCIPLINARES

O modelo disciplinar fragmentado e unidimensional não é mais suficiente para lidar com a complexidade da realidade social. A partir da segunda metade do século XX, surgem várias propostas para integração e comunicação entre disciplinas, como a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Diante das várias definições para esses conceitos, destacamos, de forma sucinta, a multidisciplinaridade como a proposta de troca de conhecimentos entre disciplinas, sem uma profunda interação ou coordenação. Já a interdisciplinaridade propõe uma integração mais acentuada

de conceitos e metodologias de diferentes disciplinas, para alcançar maior abrangência de conhecimento (SOMMERMAN, 2006; SILVA, 2006). Mais do que o estudo de um mesmo tema por diferentes disciplinas ou a transferência de métodos de uma disciplina para outra, a transdisciplinaridade, por sua vez, busca explorar o que está entre, por meio e além das disciplinas, e propõe uma nova epistemologia para a compreensão de fenômenos sociais e uma diferente postura diante do conhecimento (NICOLESCU, 1999). A tendência da desintegração de fronteiras disciplinares, portanto, nos direciona para novas formas de compreender a formação dos(as) estudantes e a organização do currículo nas IESs, seja por meio da criação de cursos multi, inter ou transdisciplinares, seja por uma nova concepção de malha curricular, que não seja mais fragmentada por áreas específicas de conhecimento.

1.5.2. FORMAÇÃO QUE LEVE EM CONTA AS DIFERENTES DIMENSÕES DOS SUJEITOS

Para além de romper com as fronteiras disciplinares, essa tendência busca promover processos formativos voltados para um engajamento no exercício do desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões: social, cognitiva, emocional e “atitudinal” (SOMMERMAN, 2006).

Nesse sentido, as instituições devem incorporar um olhar para a formação do sujeito de forma integral, levando em consideração diferentes objetivos de aprendizagem, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Unesco). Por essa lógica, os estudantes agregariam experiências formais e informais de aprendizagem, combinando o seu desenvolvimento dentro das instituições de ensino com sua vida pessoal e profissional fora do ambiente acadêmico (YURTCU e KARSACK, 2021). Assim, cabe às IESs promover um conhecimento que não seja apenas resultado da mera transmissão de informação, mas que tenha relação com a experiência global de vida dos estudantes e sua compreensão como seres humanos integrais, dotados de múltiplas experiências, perspectivas e habilidades (HOOKS, 2013, p. 33; SALAZAR, 2013, p. 140).

1.5.3. VALORIZAÇÃO DE DIVERSAS FORMAS DE SABER

O paradigma epistemológico da ciência moderna, pautado nas ideias de objetividade e racionalidade, encontra-se em questionamento e revisão por novas propostas epistemológicas. Essa tendência parte do pressuposto de que uma lógica colonialista sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna e foi responsável pela supressão, desvalorização e hierarquização de diferentes modelos de saberes.

O reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e das limitações do pensamento moderno ocidental para a compreensão dos fenômenos sociais nos leva a incluir diferentes saberes nas IESs, que eram anteriormente deslegitimados ou invisibilizados nos espaços acadêmicos tradicionais. Além do reconhecimento e da valorização de saberes populares, essa tendência visa incluir a arte, a natureza, a espiritualidade, o corpo, a imaginação, os sentimentos e as experiências pessoais nos processos de aprendizagem.

A ideia não é negar ou ir contra a ciência moderna: trata-se de uma ampliação do campo de visibilidade aberto por ela e não uma exclusão ou subtração (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, propõe o conceito de “uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2018), que renuncia a qualquer epistemologia geral e à ideia de “neutralidade” da ciência, permitindo a interação de diferentes formas de saber e sua avaliação a partir de interações e intervenções concretas que possam ser feitas na sociedade e na natureza (GOMES e MORAES, 2012).

Para refletir

- Precisamos abolir a construção do currículo em formato de disciplinas? De que forma enfrentar a fragmentação excessiva do modelo disciplinar sem deixar de proporcionar oportunidades de especialização e aprofundamento do conhecimento?
- Como as IESs podem apoiar uma docência que transcenda disciplinas e estimular parcerias entre docentes de áreas diversas?
- Qual o papel da universidade na formação de diferentes dimensões do desenvolvimento humano (emocional, cognitiva, atitudinal)? Como incorporar a formação integral de forma explícita no currículo das IESs e preparar docentes para promovê-la?
- Como construir espaços de aprendizagem seguros para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, evitando possíveis riscos, como a infantilização, o constrangimento ou superexposição dos estudantes?
- Como podemos incorporar outras epistemologias na pesquisa, no ensino e na extensão? Como romper os muros da faculdade em busca de novos saberes sem perder rigorosidade e qualidade na construção do conhecimento?

Sugestões para sala de aula

Para promover uma maior interação entre disciplinas em um curso,

sugerimos incorporar questões complexas no conteúdo do programa, que não consigam ser respondidas apenas por uma área específica do conhecimento. Trazer referências de diferentes áreas do conhecimento para discussão e chamar convidados com especialidades diversas para participar do curso é uma estratégia relevante. Colaborar com docentes de outras áreas para realizar cursos em parceria e estimular o diálogo entre estudantes de diferentes programas também são iniciativas sugeridas.

Uma estratégia para valorizar diferentes saberes e promover uma formação integral é trazer literatura, música e outras manifestações artísticas para dentro da sala de aula, possibilitando, por exemplo, o exercício da criatividade, da empatia e de diferentes sensibilidades e linguagens pelos estudantes. Além disso, outra iniciativa possível é abrir espaço para que estudantes falem de seus sentimentos e experiências pessoais, o que possibilita uma atenção não só para a sua dimensão cognitiva, mas também para as dimensões emocional, atitudinal e social.

Exemplo de atividade

No *workshop* “Transformação Necessária”, incentivando a reflexão da relação dos participantes do curso consigo mesmos e com os outros, realizamos uma atividade de identificação de valores pessoais. Inicialmente, foi solicitado que os participantes do curso listassem dez valores relevantes para si; em uma segunda rodada, foi solicitado que eliminassem três valores menos importantes dentre os dez escolhidos inicialmente; na terceira rodada, deveriam eliminar mais três; e, na última, mais um valor. Com isso, todos ficaram com apenas três principais valores. Após essa dinâmica, refletimos sobre como foi para cada um esse processo de identificação de valores pessoais e como eles lidam com os valores no seu cotidiano.

Em seguida, foi disponibilizado para os participantes um *link* no Mentimeter, para que eles escrevessem, primeiro, valores que eles percebiam em suas IESs e, depois, valores que eles gostariam de ver (Figuras 6 e 7). Os resultados foram discutidos conjuntamente e consolidados em nuvem de palavras. Por meio da dinâmica foi possível identificar valores comuns à turma que propiciaram uma maior integração e reflexão crítica sobre o papel das IESs no Brasil.

FIGURA 6 – ATIVIDADE DE COMPARTILHAMENTO DE VALORES NO APLICATIVO MENTIMETER

Quais os principais valores que vocês veem nas instituições de vocês?

Mentimeter



20

Fonte: Elaboração própria.

FIGURA 7 – ATIVIDADE DE COMPARTILHAMENTO DE VALORES NO APLICATIVO MENTIMETER

Quais são os principais valores que vocês gostariam de ver?

Mentimeter



20

Fonte: Elaboração própria.

Outra atividade realizada no *workshop* buscou trazer os sentimentos dos participantes para dentro da sala de aula, valorizando não apenas a dimensão cognitiva dos sujeitos da aprendizagem, mas também aspectos afetivos. Pedimos aos docentes que compartilhassem, por meio de imagens ou de expressões escritas, como eles se sentiam diante das novas tendências do ensino superior identificadas na pesquisa (Figura 8). Os sentimentos compartilhados demonstram um misto de insegurança e animação e subsidiaram

discussões entre os participantes e suas diferentes realidades.

FIGURA 8 – ATIVIDADE DE COMPARTILHAMENTO DE SENTIMENTOS VIA APLICATIVO JAMBOARD

Como docentes como vocês se sentem com essas tendências?



Fonte: Elaboração própria.

1.6. PERSONALIZAÇÃO E FLEXIBILIDADE PARA DOCENTES E DISCENTES

A tendência de personalização e flexibilidade se define pelo desenvolvimento de experiências de aprendizagem com base em práticas que buscam responder às necessidades específicas de cada indivíduo (UNESCO, 2021). A partir desse movimento, as instituições buscam se preparar para possibilitar a personalização, isto é, a adaptação dos objetivos, métodos, ambientes, recursos, tempos de aprendizagem e *feedbacks* de acordo com cada estudante, possibilitando, ainda, uma maior flexibilidade para as escolhas dos docentes. A personalização inclui oportunidades para que os estudantes reflitam sobre sua própria aprendizagem e declarem propósitos ou metas individuais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. As instituições passam a auxiliar os estudantes nesse processo, para que possam construir sua identidade pessoal e profissional de forma significativa. Tal tendência pode ser facilitada por meio do uso de tecnologias de aprendizagem adaptativa que proporcionem, por exemplo, que os alunos trilhem caminhos personalizados de acordo com suas potencialidades e dificuldades demonstradas a partir de avaliações (OLC, 2020).

Surge, nesse sentido, a importância da flexibilidade e da aprendizagem multi-canaís, com adoção de atividades presenciais, *on-line*, híbridas, além de maior liberdade de escolha para discentes e docentes. Isso porque o uso significativo das ferramentas tecnológicas possibilita a combinação de encontros presenciais e remotos, atividades síncronas e assíncronas, desenvolvimento mais rápido e lento do caminho do curso, a depender do perfil do estudante, sem necessidade de realização de todas as iniciativas de ensino no mesmo espaço-tempo, tornando os cursos mais adaptáveis a cada realidade.

Nesse aspecto, ressaltamos que a pandemia forçou uma rápida transição do ensino presencial para o ambiente virtual, o que acelerou a adoção de modelos híbridos pelas instituições, provocando novas formas de interagir e desenvolver cursos. Para alguns estudiosos, esses novos modelos de aprendizagem, que misturam experiências remotas e presenciais, podem ajudar as instituições a oferecerem maior personalização a cada aluno, além de minimizar interrupções e garantir a continuidade do ensino mesmo diante de mudanças pessoais ou crises futuras (EDUCAUSE, 2021).

Para refletir

- Como promover as potencialidades da personalização e atender a propósitos individuais dos estudantes sem desvalorizar aspectos coletivos da aprendizagem, como a colaboração em equipe e o contato com temáticas fora da zona de conforto?
- Como atender a interesses individuais de estudantes sem transformar a relação de ensino-aprendizagem em mera relação de consumo, desvalorizando a educação e o conhecimento como bens coletivos?
- Como a instituição pode auxiliar nas escolhas dos estudantes para que elas não sejam realizadas de maneira imatura e irrefletida?
- Quais infraestruturas e recursos são necessários para que a instituição e os docentes sejam capazes de apoiar e incluir os diferentes perfis de aprendizagem?
- Como equilibrar as escolhas institucionais com as escolhas de cada estudante?

Sugestões para sala de aula

Para promover maior personalização no curso, uma estratégia sugerida é realizar um formulário ou uma conversa com estudantes no início do curso para identificar diferentes interesses e formas preferidas de aprendizagem. Outra estratégia possível é diversificar os métodos e as avaliações

utilizados no curso para abarcar as diferentes necessidades e os perfis de estudantes, considerando, por exemplo, que existem pessoas que se sentem mais à vontade em pequenos grupos, outras em grupos maiores, pessoas que gostam mais de aprender fazendo, outras apenas ouvindo, entre outras variações.

Recomendamos promover oportunidades para que os estudantes possam escolher e perseguir objetivos específicos de aprendizagem de acordo com seus interesses, como por meio da realização de trabalhos individuais ou em pequenos grupos. Para proporcionar maior flexibilidade, sugerimos atenção às dinâmicas de sala de aula e à conversa frequente com os estudantes, considerando a possibilidade de mudar as escolhas do curso a partir desse diálogo.

Exemplo de atividade

Como exemplo de atividade que auxilia na personalização, pois envolve a coleta de percepção, expectativas e receios dos estudantes sobre o curso, indicamos a realização de uma dinâmica interativa de apresentação do programa. Por meio do aplicativo Mural.co, pedimos que cada participante da disciplina de projetos multidisciplinares “Dilemas Jurídicos da Pessoa Biônica” escrevesse, em *post-its* virtuais, uma expectativa e um desafio em relação ao curso (Figura 9). Em seguida, pedimos que colocassem os *post-its* no momento do curso ao qual se referiam. Por fim, dialogamos coletivamente sobre as primeiras impressões do grupo acerca do programa da disciplina.

Além disso, no *workshop* “Transformação Necessária” aplicamos formulários anônimos para coleta de *feedbacks* e avaliação dos participantes sobre o curso, utilizando o Google Forms, o que pode ser uma estratégia relevante para a construção de um ambiente colaborativo, em que todos se sintam responsáveis pela aprendizagem, e mais flexível e adaptado aos interesses daquela turma. O Gráfico 1, a seguir, apresenta os resultados parciais do preenchimento de formulário de avaliação anônimo.

FIGURA 9 – ATIVIDADE DE VISUALIZAÇÃO DE EXPECTATIVAS (EM AMARELO) E DESAFIOS (EM ROSA) EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DO CURSO, REALIZADA NO APLICATIVO [MURAL.CO](https://mural.co)



Fonte: Elaboração própria.

1.7. PROTAGONISMO DOS(AS) ESTUDANTES E COCRIAÇÃO EM SALA DE AULA

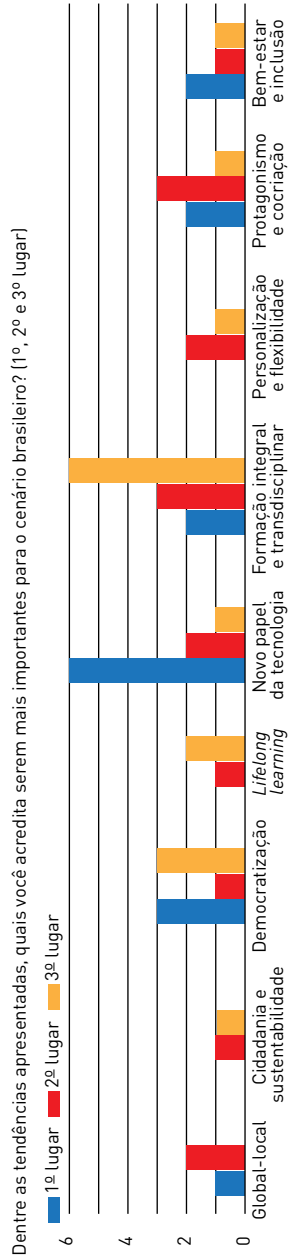
A tendência de protagonismo e cocriação está relacionada a uma mudança de paradigma do ensino. Implica sairmos de um ensino centralizado no papel de professores para um ensino centrado nos estudantes, valorizando não só a participação, mas o protagonismo e a colaboração dos discentes em sala de aula (FEFERBAUM *et al.*, 2021a).

Nesse sentido, a tendência pode ser mais bem explicada a partir de três frentes: (i) ênfase em experiências significativas de aprendizagem; (ii) cocriação e experimentação; e (iii) gamificação e potencial do lúdico.

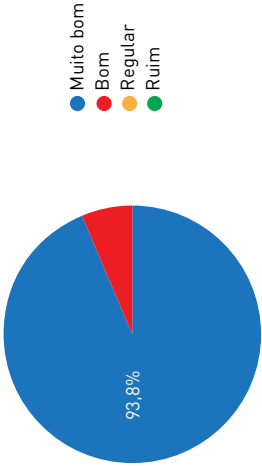
1.7.1. ÊNFASE EM EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM

Essa tendência propõe que as IESs tenham como prioridade o desenvolvimento de experiências significativas de aprendizagem, isto é, uma aprendizagem que promova mudanças no aprendiz, que continue após o encerramento do curso e que tenha potencial de ser útil não só para a sua atuação no mundo do trabalho, mas para que viva melhor em comunidade (FINK, 2003, p. 7).

GRÁFICO 1 – RESULTADOS PARCIAIS DE FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO ANÔNIMO ON-LINE, VIA GOOGLE FORMS, PARA QUE OS PARTICIPANTES PUDESSEM AVALIAR O CURSO E NOS FORNECER SUGESTÕES



O que você achou da proposta do *workshop* de cocriar cenários para o futuro do ensino superior e analisar tendências?
16 respostas



Fonte: Elaboração própria.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não deve ser instrumentalizada e baseada apenas na realização de tarefas, mas sim na valorização de vivências impactantes, que despertem a criatividade e a curiosidade dos estudantes (THE UNIVERSITY OF EDINBURGH, 2019, p. 14).

Assim, assistimos a uma mudança no papel do docente tradicional, que deixa de operar como um transmissor de conteúdo e avaliador do desempenho individual, assumindo a função de facilitador de experiências e do processo de construção coletiva do conhecimento (GHIRARDI, 2015, p. 75-76). Há uma compreensão maior de que o protagonismo das aulas deve ser dos alunos, e não do docente, porém, sua atuação é essencial para conduzir os estudantes durante o processo e delimitar objetivos claros de aprendizagem.

1.7.2. COCRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Essa tendência busca valorizar a criatividade, a colaboração, a curiosidade e o erro em sala de aula (BAYNE e GALLAGHER, 2020). Em um ambiente de aprendizagem focado no desempenho e com excesso de instrumentos de avaliação, há pouca oportunidade de experimentação e de descoberta, que é fundamental para uma formação qualificada, sendo relevante criar espaços em que os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizagem, com apoio docente. A capacidade de criar coletivamente soluções para desafios complexos é uma das competências cada vez mais relevantes no contexto atual, sendo interessante que as IESs saibam desenvolver o potencial criativo de cada estudante.

Institucionalmente, envolve convidar os estudantes a fazerem parte da construção do projeto político-pedagógico, da decisão dos currículos e da organização da experiência de aprendizagem (SPEIGHT *et al.*, 2020, p. 97). Inclui também propostas para envolver os estudantes como protagonistas do processo coletivo de aprendizagem, com desenvolvimento de mentoria, aprendizagem por pares e autoavaliação. Nesse sentido, não basta apenas agrupar os estudantes e propor que elaborem uma solução para determinado problema, é necessário provocar conscientemente a interação entre eles e a sua atuação como copartícipes em diversas esferas das IESs.

1.7.3. GAMIFICAÇÃO E POTENCIAL DO LÚDICO

A gamificação é a aprendizagem que incorpora elementos de jogos (pontuação, desafios, fases, regras, etc.) em seu processo, para promoção do conteúdo,

interação ou mesmo como forma de avaliação (OLC, 2020). No entanto, antes de sua incorporação nos cursos é interessante refletir sobre o equilíbrio entre o estímulo à competitividade que os jogos podem ensejar e a busca por jogos cooperativos, ou por um brincar mais livre e lúdico. Tal movimento se insere em uma perspectiva de valorização da educação lúdica, que consiste em uma educação que se assemelha ao brincar, uma “atividade livre, criativa, imprevisível, não centrada na produtividade” (FORTUNA, 2001, p. 117).

Desenhar o curso de forma que ele tenha espaços para momentos lúdicos e de quebra-gelo é uma prática que auxilia na construção de um ambiente de maior bem-estar para os estudantes e pode coexistir e até mesmo auxiliar no desenvolvimento de atividade acadêmica séria, rompendo com o sentimento de tédio, tensão e apatia (HOOKS, 2013, p. 16-17). A educação lúdica também traz elementos socioculturais significativos e é uma ferramenta motivadora do aprendizado, da socialização, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e da criatividade.

Para refletir

- Como conciliar a ênfase na promoção de experiências significativas de aprendizagem sem demonizar ou excluir a avaliação do processo formativo?
- Como o docente pode manter seu papel ativo em sala de aula e no processo de aprendizagem sem prejudicar o protagonismo dos estudantes?
- Como sustentar um ambiente seguro de aprendizagem para que os discentes consigam desenvolver sua capacidade de experimentar, criar e lidar com o erro?
- De que maneira podemos equilibrar o incentivo a participar de jornadas, competições e jogos, sem cair na lógica de que o objetivo é ganhar e ser premiado a qualquer custo, mas, ao contrário, valorizar o processo e os aprendizados construídos?
- Como repensar o processo de aprendizagem e as experiências a partir da ludicidade? Como fazer os alunos levarem a sério as atividades gamificadas e não banalizarem o lúdico?

Sugestões para sala de aula

Para uma aprendizagem significativa, sugerimos identificar e apresentar aos estudantes como os objetivos de aprendizagem do curso podem ser úteis para a vida deles, considerando aspectos pessoais e profissionais. Sugerimos

também proporcionar espaços de reflexão sobre a própria identidade dos estudantes, levando em consideração o papel que desejam exercer na sociedade e os valores que consideram relevantes em sua trajetória profissional. Em relação a metodologias de ensino e elaboração de dinâmicas para sala de aula, sugerimos ter como foco criar experiências de aprendizagem capazes de instigar a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Recomendamos estimular não só a participação, mas a construção coletiva de conhecimento e o protagonismo discente. Estimular a participação é valorizar espaços para questionamentos e debates e para a realização de diferentes atividades por parte dos estudantes. A participação pode ser facilitada por diferentes métodos, como simulação, diálogo socrático, método do caso, jogos, entre outros. O protagonismo é centrar o foco dos encontros nos estudantes. Há oportunidades para que realizem escolhas, desenvolvam o próprio pensamento, criem soluções para desafios e projetos. O docente reconhece que não tem todas as respostas e nem espera que os estudantes reproduzam a sua perspectiva. Aprendizagem por projetos, aprendizagem pela experiência e *design thinking* são alguns métodos que contribuem para estimular a experimentação e a cocriação em sala de aula (FEFERBAUM *et al.*, 2021a).

Exemplo de atividade

Um exemplo de atividade que promove o protagonismo discente foi o trabalho final do curso “Direito e Tecnologia”, que consistiu no desenvolvimento de matrizes de avaliação de riscos de novas tecnologias. O trabalho foi realizado em grupos de quatro a cinco pessoas, com estruturação em três etapas. A primeira consistiu na escolha do caso concreto para o qual a matriz seria implementada e na entrega parcial de um protótipo da matriz. A segunda, em apresentação da proposta para convidados externos, especialistas em novas tecnologias, para o recebimento de *feedbacks*; e a terceira, em entrega final, uma semana após a apresentação, com incorporação das sugestões e alterações cabíveis.

A escolha do caso concreto e do formato da matriz era livre, deixando espaço para que os integrantes do grupo escolhessem o tema do trabalho a partir de seus interesses e experiências prévias. O objetivo dessa atividade, que compunha 40% da nota do semestre, foi promover a cocriação entre os participantes e a experimentação do papel de desenvolver e aplicar na prática uma matriz de risco.

A Figura 10, a seguir, apresenta a atividade de elaboração das matrizes de risco.

FIGURA 10 – ATIVIDADE DE ELABORAÇÃO DAS MATRIZES DE RISCO



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao potencial do lúdico, um exemplo de atividade realizada também no curso “Direito e Tecnologia” foi a utilização de jogos já existentes na internet para provocar a reflexão sobre desafios jurídicos de tecnologias emergentes. Um exemplo de jogo utilizado foi o QuickDraw, desenvolvido pela Google, no qual os jogadores são desafiados a desenhar um objeto para uma inteligência artificial tentar acertar em no máximo 20 segundos a qual objeto se refere o desenho (Figura 11).

FIGURA 11 – IMAGEM DO JOGO QUICKDRAW



Fonte: QuickDraw. Disponível em: <https://quickdraw.withgoogle.com>. Acesso em: 11 maio 2022.

Em uma aula do curso, pedimos que um aluno desenhasse na tela branca do Zoom algum objeto para os outros tentarem acertar o que era. Em seguida, enviamos o *link* do jogo para os participantes do curso e pedimos para que eles jogassem em seus computadores e compartilhassem os resultados obtidos. Após essa atividade, discutimos sobre o funcionamento da tecnologia, o conceito de inteligência artificial, possíveis questões éticas e jurídicas envolvidas e as diferenças entre a relação humano-humano e humano-máquina.

1.8. PREOCUPAÇÃO COM BEM-ESTAR E EQUIDADE

Nas IESs, verificamos a manutenção de modelos de ensino que reproduzem desigualdades sociais e desconsideram a subjetividade de seus integrantes, gerando sentimentos de solidão, insegurança, apatia e desincentivo a estar em sala de aula. Por outro lado, identificamos uma crescente preocupação com a transformação desse cenário, a partir de três principais eixos: (i) cuidado com o bem-estar; (ii) construção de comunidades de aprendizagem; e (iii) equidade em todo o processo de aprendizagem.

1.8.1. CUIDADO COM O BEM-ESTAR

Muitos estudos têm documentado um aumento significativo na gravidade e no número de problemas relacionados à saúde mental entre estudantes, docentes e funcionários de IESs. Características do contexto social contemporâneo, descrito por Han (2015) como “sociedade do cansaço”, levam os indivíduos a um sentimento de falta de amparo em redes institucionais, de fragmentação de laços sociais e de uma exigência pessoal de desempenho constante, contribuindo para novas formas de sofrimento psíquico. Muitas faculdades também são tradicionalmente guiadas por uma filosofia baseada na competitividade e no individualismo, que podem ser nocivas para a formação dos estudantes.

Nesse sentido, certas IESs passam a se preocupar ativamente na construção de práticas institucionais que promovam uma cultura de sala de aula que não cause nenhum dano aos seus integrantes e que favoreça o seu bem-estar. O estabelecimento de núcleos de apoio psicológico, a diminuição da importância dos sistemas de *rankings* e avaliações individuais, a flexibilização de prazos e tarefas de acordo com necessidades individuais, a priorização

de trabalhos em grupo e a realização de *feedbacks* construtivos são algumas práticas adotadas. Busca-se a construção de um ambiente de aprendizagem ao mesmo tempo desafiador, a fim de motivar o aluno a se desenvolver, e solidário, capaz de acolher erros, discordâncias e diferenças com respeito, sem que ninguém se sinta inferiorizado ou humilhado.

1.8.2. CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Esse movimento de cuidado com o bem-estar e a inclusão passa pela adoção de práticas voltadas para o fortalecimento de laços entre os integrantes da IES e para a construção de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula. São adotadas medidas para que professores e estudantes possam conhecer uns aos outros e vislumbrar como podem aprender juntos, isto é, como vão estabelecer um “relacionamento mútuo que alimente o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso” (HOOKS, 2020, p. 51). Atividades de integração e compartilhamento de histórias pessoais são exemplos de práticas sugeridas.

A construção de combinados também aparece na literatura como prática relevante. Iniciar a turma com a ideia de que somos uma comunidade com um propósito comum, de que existem diretrizes para tornar o espaço aberto e acessível e de que essas diretrizes são algo que estamos oferecendo para compartilhar, fornece um afastamento explícito de certos valores (competição, individualismo, autopromoção) e convida a outros (coletividade, cooperação, autorreflexão) (SPADE, 2012, p. 190). Conforme bell hooks (2020, p. 49), é importante criar uma sala de aula “onde estar inteiro é bem-vindo” e onde os estudantes “podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece”.

1.8.3. EQUIDADE EM TODO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Existem diferentes maneiras pelas quais normas e padrões hierárquicos de raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros, são produzidos e reproduzidos em todos os níveis e aspectos das IESs (FREIRE, 1969; COOMBS, 1990; WILLIAMS, 1993; CRENSHAW, 1988; RODRIGUEZ, 1999; SPADE, 2012; NEDER, 2019). Há um maior reconhecimento da necessidade de um esforço consciente e constante para que perspectivas e experiências de grupos historicamente discriminados sejam verdadeiramente incluídas nos currículos. Muitas vezes elas são consideradas completamente irrelevantes,

ou são obscurecidas, enquanto as perspectivas de grupos dominantes ganham o centro das reflexões e o *status* de neutralidade e objetividade. Nessa visão, além de enquadrar questões de desigualdade como questões estruturais que perpassam todos os conteúdos e desenvolver uma consciência crítica sobre as próprias escolhas docentes e as vozes dominantes em sala de aula, os professores devem ficar atentos para a inclusão de diferentes perspectivas nos exemplos e nas referências utilizadas em sala de aula, nos especialistas convidados a participar do curso e nas bibliografias recomendadas (SALAZAR, 2013, p. 134). A predominância de figuras masculinas e brancas como autoridade é entendida como prejudicial ao cumprimento de objetivos de aprendizagem. As IESs buscam também implementar ações afirmativas para que grupos historicamente discriminados possam ocupar posições de prestígio nas instituições e assegurar que os alunos e alunas vejam a si mesmos – e às suas origens – refletidos no currículo, sintam-se igualmente pertencentes ao espaço acadêmico e saibam dialogar em um ambiente diverso e inclusivo.

Para refletir

- Como realizar medidas de apoio psicológico e de inclusão que não sejam apenas individuais e pontuais, mas sim estruturais e contínuas, envolvendo toda a comunidade acadêmica e considerando diferentes marcadores, como raça, classe, gênero e orientação sexual?
- Como manter altas expectativas de desempenho acadêmico para todos(as) sem considerar o(a) aluno(a) apenas “sujeito de desempenho e produtividade”, contribuindo para a ideia de “sociedade do cansaço”?
- Como mudar a cultura individualista e competitiva das IESs tendo em vista que muitas organizações do mercado de trabalho também possuem essa mentalidade?
- Quais estratégias são efetivas para construir uma comunidade em turmas com um número elevado de alunos? Dinâmicas e processos que favorecem a construção de comunidade podem diminuir a oportunidade de manifestação de divergências e discordância, promovendo uma homogeneização dos estudantes?
- Como preparar professores e professoras para serem sensíveis a dinâmicas de discriminação e de sofrimento psíquico nos processos de aprendizagem?

Sugestões para sala de aula

Para promover o bem-estar e criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula, sugerimos realizar atividades que promovam a integração entre os estudantes, que tragam maior leveza para o processo de aprendizagem e que afastem o clima competitivo e individualista, estimulando a coletividade entre os(as) estudantes. Outras práticas relevantes são: adotar uma linguagem corporal acolhedora, uma atitude mais empática e pessoal (por exemplo, olhar nos olhos, dirigir-se aos estudantes pelos seus nomes, sorrir e assentir) e não realizar julgamentos nem constrangimentos por erros realizados, valorizando as contribuições de todos os estudantes. Considere, ainda, estabelecer combinados de forma coletiva para que estudantes sejam protagonistas na construção de uma sala de aula participativa e inclusiva, esclarecendo sobre a possibilidade de refazer os combinados a qualquer momento do curso.

Além de enquadrar questões de desigualdade como estruturais, e não acessórias, e estar atento à inclusão de diferentes perspectivas nas referências utilizadas e nos debates realizados durante o curso, recomendamos que o docente explicita que o conteúdo trabalhado no curso não é objetivo e neutro. Sugerimos abrir espaço para o questionamento das escolhas pedagógicas pelos(as) estudantes e estar aberto para assumir erros como docente (FEFERBAUM *et al.*, 2021a, p. 20).

Exemplo de atividade

Uma das atividades que realizamos para a construção de uma comunidade de aprendizagem no *workshop* “Transformação Necessária” foi um exercício prévio de integração no mural do Padlet, no qual convidamos os estudantes a se apresentar, contar alguma curiosidade sobre si, indicar uma música de que gostassem, um prato de comida preferido e uma sugestão de atividade para realizar durante a pandemia (Figura 12).

O *link* do mural foi enviado por *e-mail* com orientação para preenchimento antes do primeiro encontro do curso. Além de deixar suas informações, os estudantes foram convidados a interagir na apresentação dos colegas, deixando curtidas ou comentários no mural do Padlet. Com a indicação das músicas pelos participantes, para aumentar a integração, elaboramos uma *playlist* colaborativa no aplicativo Spotify com os títulos informados.

A partir das informações compartilhadas, os(as) participantes iniciaram o curso já com algumas referências sobre os colegas, o que facilitou a interação e a aproximação desde os primeiros momentos do encontro.

FIGURA 12 – ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO INICIAL COM COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS E INTERESSES NO APLICATIVO PADLET

Fonte: Elaboração própria.

1.9. NOVO PAPEL DA TECNOLOGIA

Os recentes avanços tecnológicos têm causado inúmeras transformações no nosso modo de viver, de nos relacionar, de trabalhar e de compreender o mundo. A automação e o uso massivo de dados, por exemplo, geram um movimento disruptivo que alterou a realidade de diversas profissões e funções. Para além dessa movimentação que já vinha ocorrendo, no contexto de crise pandêmica restou evidente o papel central da tecnologia para viabilizar novos formatos de ensino e aprendizagem. Novas e antigas ferramentas tecnológicas foram incorporadas à realidade docente e discente, demandando uma adaptação na forma de desenhar e conduzir cursos.

Assim, o novo papel da tecnologia na educação se mostra complexo e plural, agregando diferentes dimensões, tais como: (i) tecnologia como conteúdo curricular; (ii) tecnologia como ferramenta de aprendizagem; e (iii) humanização e reflexão crítica sobre o papel da tecnologia.

1.9.1. TECNOLOGIA COMO CONTEÚDO CURRICULAR

As dinâmicas de transformação do mercado exigem novas competências e habilidades dos profissionais e a necessidade de utilização e compreensão de ferramentas tecnológicas antes não reconhecidas como relevantes para a sua qualificação profissional (SILVA *et al.*, 2018). Tais mudanças geram a busca pelo reconhecimento da tecnologia como novo campo de conhecimento relevante nos currículos dos diferentes cursos.

No caso dos cursos de Direito, por exemplo, a composição curricular passa a englobar aulas sobre direito digital, proteção de dados, governança algorítmica, *visual law* e *legal design*, mas também atividades que propiciem aos discentes noções gerais de programação, domínio de termos tecnológicos, gestão de dados e estatística (SILVA, FABIANI e FEFERBAUM, 2020, p. 14). O objetivo não é transformar os profissionais de outras áreas em cientistas de dados, mas sim prepará-los para que estejam aptos a compreender e interpretar dados e a ter uma visão crítica da realidade social, tornando seus estudos e sua atuação profissional mais eficientes (BAYNE e GALLAGHER, 2020). Com a formação de equipes cada vez mais multidisciplinares, há também a necessidade de construção contínua de diálogo entre profissionais jurídicos e de outras áreas, inclusive da tecnologia (SILVA *et al.*, 2018). A fim de elaborar soluções mais factíveis e de trabalhar melhor em grupo, é importante que os(as) estudantes tenham uma compreensão global do funcionamento, das funções e dos possíveis impactos de determinadas ferramentas tecnológicas.

1.9.2. TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PARA APRENDIZAGEM

Para além da tecnologia como objeto do conhecimento, uma tendência identificada é uma maior preocupação na utilização de ferramentas tecnológicas para aprimorar os processos de aprendizagem. A incorporação de atividades que envolvam a utilização de *softwares*, aplicativos e programas de inteligência artificial pode ser importante aliada para a aproximação dos estudantes de temas complexos.

Na pandemia, instituições e docentes anteriormente resistentes ou indiferentes a tecnologias como videoconferência, plataformas de documentos colaborativos e aplicativos de interação exploraram essas ferramentas e passaram a considerá-las essenciais ao seu trabalho. Houve, ainda, uma intensificação das modalidades de ensino híbridas, com integração da aprendizagem *on-line* e presencial e utilização da tecnologia para aprimorar o ensino tradicional presencial (WWT, 2020).

Na perspectiva institucional, há tendência de aumento da exploração de diversas metodologias de ensino *on-line* (DESHMUKH, 2020, p. 137) e reconhecimento de que movimentos em direção ao ensino híbrido devem persistir (OLC, 2020; EDUCAUSE, 2021). No entanto, não basta apenas passar a utilizar *softwares*, *hardwares* ou aplicativos diferentes de maneira irrefletida. Novos tipos de aprendizagem remota requerem uma remodelação dos formatos de ensino e uma compreensão profunda das potencialidades e limitações do ambiente virtual (DESHMUKH, 2020; EDUCAUSE, 2021). Assim, incentiva-se uma maior reflexão sobre quais são os objetivos e as justificativas para a adoção da tecnologia, a fim de tornar a experiência de ensino significativa, propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional e aproximar os alunos dos objetos a serem estudados.

1.9.3. HUMANIZAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE PAPEL DA TECNOLOGIA

Diante dos avanços da inteligência artificial e de diferentes tecnologias para executar múltiplas tarefas, muitos questionam qual será o papel dos seres humanos e da universidade. A relação homem-máquina intriga e ainda provoca diversos receios, como o medo de perder o emprego e de ser substituído pelas novas formas de automação.

Para lidar com esse contexto de rápidas mudanças e incertezas sobre o futuro, há um movimento direcionado para o desenvolvimento de um olhar crítico para ferramentas tecnológicas emergentes, isso porque, ainda que promotora de avanços e comodidades, a tecnologia não é neutra. Riscos como a amplificação de discriminações e desigualdades sociais, o surgimento de

novos mecanismos de vigilância dos indivíduos e uma maior fragmentação dos laços sociais começam a se tornar cada vez mais evidentes a partir das novas ferramentas tecnológicas. Nas IESs, a utilização de *softwares* e aplicativos pode, por exemplo, promover um processo de “desumanização” do ambiente da sala de aula ou envolver a coleta e o compartilhamento de dados sensíveis de estudantes, docentes e funcionários, sendo necessária atenção por parte das instituições a fim de assegurar a proteção de dados, o bem-estar e a segurança *on-line* de sua comunidade acadêmica.

As instituições e os docentes passam a provocar os estudantes a refletirem autonomamente e a pensarem criticamente sobre esses processos, sendo capazes de identificar como nosso comportamento está sendo moldado por novas tecnologias, enxergando tanto os pontos positivos como os desafios dessa relação homem-máquina.

Para refletir

- Diante de currículos repletos de outras disciplinas, como agregar a tecnologia como campo de conhecimento necessário? Devemos incluir cursos de ciência de dados e programação na malha curricular?
- Qual o nível de profundidade que profissionais do Direito devem ter em relação à compreensão do funcionamento de novas ferramentas tecnológicas? Essa compreensão é de fato necessária para todos os profissionais do Direito ou apenas para os que estiverem mais envolvidos com temáticas como Direito e Tecnologia?
- Quais modelos de ensino (virtual, presencial, híbrido), plataformas e recursos educacionais uma IES deve adotar e para quais objetivos, levando em consideração a sustentabilidade financeira, a qualidade do ensino e a segurança de dados da comunidade acadêmica?
- Como qualificar professores e professoras para escolherem a melhor tecnologia para os objetivos de aprendizagem de cada um dos seus cursos?
- De que maneira podemos ampliar e inserir a reflexão crítica e ética sobre os impactos sociais das tecnologias emergentes em cada currículo, de modo a desenvolver o pensamento crítico sobre suas funcionalidades em nossos estudantes?

Sugestões para sala de aula

Para incorporar ferramentas tecnológicas de forma a qualificar a aprendizagem, recomendamos ter clareza dos objetivos pedagógicos para a sua utilização, realizar um bom planejamento de aula e comunicar aos estudantes as razões por trás das escolhas pedagógicas. Acreditamos na importância de trazer diferentes

ferramentas para a sala de aula, de modo a engajar perfis diversos de estudantes e ter um elemento-surpresa nas aulas. Por outro lado, diante da complexidade do ambiente virtual, e considerando o tempo de explicação para a utilização de um novo aplicativo, simplificar as atividades e o uso de tecnologias é fundamental. Além disso, sugerimos sempre considerar um plano B caso haja algum problema no funcionamento da tecnologia, e prestar atenção para garantir a acessibilidade de todos os estudantes com a ferramenta.

No ambiente *on-line*, há fatores que não permitem que façamos uma leitura da dinâmica das aulas e das relações entre os alunos da mesma maneira que fazemos no ensino presencial. Contudo, *on-line* não precisa significar impessoal, e é possível garantir um ambiente de aprendizagem seguro e humanizado, em que todos se sintam incluídos. Para tanto, incentivamos a busca por ferramentas tecnológicas que contribuam para a realização de trabalhos colaborativos, para o compartilhamento de perspectivas entre os estudantes e para gerar maior interação entre eles (FEFERBAUM *et al.*, 2021a).

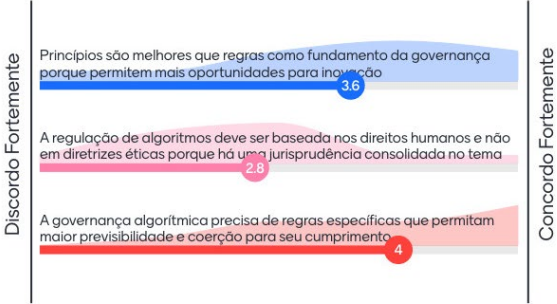
Exemplo de atividade

No curso “Direito e Tecnologia”, um exemplo de atividade para aprofundar a reflexão sobre governança algorítmica foi a realização, por meio do Mentimeter, de uma enquete para aferição do nível de concordância dos participantes da disciplina em relação a três afirmações polêmicas sobre o tema. Por meio do aplicativo foi possível identificar posicionamentos diversos entre os integrantes do curso, o que possibilitou maior reflexão e engajamento no debate (Figura 13).

Outra atividade, esta realizada no curso “Dilemas Jurídicos da Pessoa Biónica”, foi o teste, em grupos, do aplicativo [Replika.ai](https://replika.ai), um *chatbot* que usa inteligência artificial com o objetivo de se tornar um “amigo virtual” do usuário. Após a experimentação da tecnologia, realizamos um debate em sala sobre a possibilidade de novas tecnologias promoverem conexões significativas com os seres humanos, refletindo criticamente sobre o impacto dessas tecnologias emergentes nas relações humanas e sobre a eventual violação de direitos humanos. Tais atividades podem ser aplicadas como sensibilizadoras e provocadoras, possibilitando que os participantes testem tecnologias ou relatem sua opinião de maneira anônima, fornecendo mais subsídios para a discussão e o aprofundamento no grupo geral.

FIGURA 13 – EXERCÍCIO DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM AFIRMAÇÕES SOBRE GOVERNANÇA ALGORÍTMICA

Afirmações sobre governança algorítmica



Fonte: Elaboração própria.

2. UNIVERSIDADES NO MUNDO E EXEMPLOS DE INICIATIVAS

Para compreender como construir o futuro do ensino superior que queremos, buscamos selecionar e analisar IESs que representassem casos exemplificativos de implementação das tendências. A fim de considerar as realidades distintas ao redor do mundo, fizemos um levantamento em busca de uma instituição representativa de cada continente, para que pudéssemos ter exemplos de boas práticas em diferentes contextos.

Para a escolha das instituições, o primeiro passo adotado foi sistematizar diferentes *rankings* de universidades e verificar quais instituições estavam mais bem posicionadas e mencionadas em mais de uma lista. Utilizamos *rankings*⁶ voltados para inovação, para ensino e instrução, *rankings* específicos para cursos jurídicos e *rankings* direcionados para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Embora compreendamos que os *rankings* possuem várias limitações no sentido de refletir a qualidade das instituições elencadas, optamos por utilizá-los por se tratarem de um importante parâmetro comparativo em nível global. No entanto, diante das fragilidades de tal método, buscamos selecionar também instituições que apareceram nas referências bibliográficas analisadas na pesquisa, reunindo ao final um conjunto de 40 IESs,⁷ de diferentes regiões do mundo.

6 Os *rankings* utilizados foram: [Ranking Reuters](#) de Universidades mais inovadoras; [The Leading World's Most Innovative Universities](#); [ranking temático de Direito da QS top universities](#) em parceria com Elsevier; [ranking da Times Higher Education específico sobre ensino jurídico](#); [ranking temático Education and Training QS top universities em parceria com Elsevier](#); e [Ranking sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Times Higher Education](#).

7 As universidades analisadas foram: Harvard, Stanford, Cornell Tech, Full Sail University, UCLA, Carnegie Mellon University, Institut Mines-Telecom, Imperial College Business School, Bristol University, Staffordshire University, Universidad de los Andes, Universidad Torcuato Di Tella, Nanyang Technological University, Kaospilot, IE University, Minerva School, Bucerius University, Georgetown University, Universidad Autónoma Metropolitana, Pontificia Universidad Católica de Chile, Princess Nourah bint Abdulrahman University, African Leadership University, University of Johannesburg, Maharishi Invincibility Institute, The University of Hong Kong, Duke Kunshan University, University of Sydney, National University of Singapore, Monash University, Ottawa University, Wayfinding Academy, California Polytechnic State University, Singularity University, Escola da Cidade, O.P. Jindal Global University, Shure Univer-

A partir da análise dos *sites* institucionais de cada uma dessas 40 IESs, escolhemos uma instituição de cada continente que apresentasse uma variedade de práticas relacionadas às nove tendências identificadas na pesquisa.⁸ Neste capítulo da pesquisa, apresentaremos um breve perfil das seis instituições escolhidas e exemplos de iniciativas adotadas por elas que possam servir de inspiração para a implementação das tendências.

É importante destacar que as seis instituições escolhidas não são as únicas IESs que possuem iniciativas de implementação das nove tendências apresentadas na pesquisa. Além disso, elas apresentam perfis, modelos de negócio e tamanhos diferentes, o que impacta na dimensão e no propósito de seus projetos e ações. Ressaltamos que as iniciativas identificadas não refletem todas as que são realizadas por essas universidades. Como esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da FGV DIREITO SP e não seria possível analisar práticas de todas as diferentes unidades das IESs escolhidas, priorizamos um olhar específico para as faculdades de Direito.⁹ Por outro lado, mesmo que muitas iniciativas identificadas e apresentadas na pesquisa estejam relacionadas à área jurídica, acreditamos que poderão auxiliar na construção de projetos de diferentes áreas do conhecimento.

Para facilitar a identificação e a organização do material coletado, classificamos as iniciativas a partir das nove tendências analisadas na pesquisa. No entanto, muitas práticas apresentadas se encaixam em mais de uma tendência, sendo a escolha feita a partir do que gostaríamos de ressaltar na iniciativa. Por fim, salientamos que a análise aqui descrita é feita com base nos *sites* institucionais das universidades, entre os meses de outubro de 2021 e

sity, Universidade Alternativa, HAS University of Applied Sciences, Hyper Island e Universidade 42.

8 Para realizar a seleção, classificamos as 40 IESs de 0 a 3 para cada tendência, sendo 0 indicativo de que a instituição atendia pouco à tendência, e 3 que ela atendia muito. A partir da classificação, foi possível identificar as instituições com maior índice de abrangência das tendências. Desse rol, foi realizada uma nova análise dos *sites* institucionais para verificar quais tendências elas atendiam, sendo selecionadas para o estudo aqueles que obtiveram melhor pontuação.

9 Destacamos que, das universidades escolhidas, a única que não oferece o curso de Direito é a instituição representativa do continente africano, African Leadership University, que tem sua escolha justificada no item correspondente.

fevereiro de 2022, refletindo a forma como as organizações se apresentam para o mercado e para o público externo no período analisado. A realização de futuras pesquisas que promovam entrevistas com docentes, gestores e estudantes envolvidos nas iniciativas identificadas e que possam fazer observações empíricas dessas práticas contribuirá significativamente para o aprofundamento das informações apresentadas neste trabalho.

As instituições escolhidas, que passaremos a descrever abaixo, foram: Stanford, na América do Norte; Universidad de los Andes (Uniandes), na América Latina; IE University, na Europa; African Leadership University, na África; Monash University, na Oceania; e National University of Singapore, na Ásia.

2.1. STANFORD

Stanford é a universidade que escolhemos para representar a região da América do Norte. Ela está localizada em Palo Alto, na Califórnia, nos Estados Unidos. Trata-se de uma universidade privada, fundada em 1891, que possui aproximadamente 15 mil alunos e 2.200 professores, e é composta das faculdades de Direito, Ciências da Terra, Engenharia, Humanidades, Administração, Educação e Medicina (Figura 1).

FIGURA 1 – TORRE HOOVER E EDIFÍCIO INTEGRANTE DO CAMPUS DE STANFORD



Fonte: Experiencegaur/Pixabay.

- **Rankings:** Stanford está em 3º lugar no *ranking* temático Education and Training QS top universities em parceria com Elsevier, em 1º lugar no The Leading World's Most Innovative Universities e em 1º lugar no Ranking Reuters sobre universidades mais inovadoras.
- **Global-local:**
 - **Internacionalização como regra:** a Stanford Law School (SLS) busca preparar seus estudantes para desenvolverem “competência global” ([global competency](#)). Além de cursos, oportunidades de intercâmbio, clínicas e organizações estudantis com uma perspectiva internacional, destaca-se o [W. A. Franke Global Law Program](#), que é composto de quatro elementos: (i) um trimestre global, com formação intensiva de dez semanas em direito internacional e finanças; (ii) um curso básico sobre prática jurídica global, focado no desenvolvimento de habilidades e análise de casos complexos; (iii) cursos que combinam treinamento e viagens de estudo de sete a dez dias ao exterior; e (iv) maior integração de direito comparado e questões internacionais nos cursos já existentes no currículo.
 - **Integração com comunidade local:** a SLS possui [programas, centros de pesquisa e projetos de impacto](#) que promovem uma maior integração da comunidade acadêmica com a comunidade local. Entre os projetos, destaca-se o [Three Strikes Project](#), que atua na defesa de pessoas cumprindo pena perpétua por crimes não violentos e contribui para analisar e implementar reformas no sistema criminal estatal da Califórnia. A SLS também possui diferentes [clínicas jurídicas](#), em que os estudantes prestam serviços jurídicos para indivíduos e comunidades vulneráveis. Cabe mencionar a [Community Law Clinic \(CLC\)](#), localizada fora do *campus* de Stanford, em uma região próxima aos bairros de baixa renda no lado leste de Palo Alto. Sob a supervisão dos instrutores da clínica, os alunos representam moradores da região em questões de habitação, previdência social por invalidez e registro de antecedentes criminais.
- **Transformação social:** a SLS possui diferentes iniciativas voltadas para a promoção de transformações sociais. No tema da sustentabilidade, destaca-se o [Environmental and Natural Resources Law & Policy Program \(ENRLP\)](#), que envolve diversas atividades, como pesquisas, cursos e projetos voltados para a relação entre Direito, políticas públicas e meio ambiente. Um exemplo é a [Environmental Law Clinic](#),

clínica jurídica em que os estudantes representam legalmente organizações sem fins lucrativos em diferentes questões ambientais. Outro exemplo é o laboratório [Law and Policy Lab](#), em que estudantes, sob a orientação de professores, aconselham indivíduos, agências governamentais e organizações não lucrativas sobre políticas em áreas como educação, direitos autorais, governança e transparência em economias emergentes, tecnologias de policiamento e meio ambiente. A SLS possui também projetos com perspectiva internacional de impacto, como o de [Educação Legal no Afeganistão](#) e o [Projeto de Casos Orientadores na China](#), que visam à ampliação do acesso e à compreensão do sistema jurídico nesses países.

- **Democratização:**

- **Políticas de inclusão e permanência:** conforme informações sobre o processo de [admissão](#) em Stanford, estudantes de graduação com renda familiar anual abaixo de US\$75.000,00 são isentos de pagar mensalidade (“*tuition*”), entre outros custos, e aproximadamente 80% de todos os estudantes da universidade recebem algum auxílio financeiro. Na SLS, destaca-se o programa [Miles and Nancy Rubin Loan Repayment Assistance Program \(LRAP\)](#), de empréstimo ou cancelamento de dívidas estudantis para que alunos de pós-graduação possam seguir carreiras públicas ou de interesse público.
- **Recursos educacionais abertos:** a instituição oferece vários [cursos gratuitos](#), em temas como Medicina e Saúde, Educação, Engenharia, Ciência de Dados e Artes e Humanidades. Os cursos estão disponíveis na plataforma [Stanford Online](#), operada pelo [Stanford Center for Professional Development](#), que utiliza [plataformas próprias e terceirizadas](#), como a edX e a Coursera. Cabe destacar também o uso de diferentes [mídias sociais](#) para divulgação de conteúdo pelos centros, projetos, programas e clínicas da SLS, por meio de blogs, *podcasts*, vídeos, entre outros.
- **Aprendizagem ao longo da vida:** formar estudantes que sejam capazes de ter sucesso profissional e continuar aprendendo durante a carreira é uma [preocupação](#) de Stanford. Destaca-se, nesse sentido, o [Stanford Distinguished Careers Institute \(DCI\)](#), que busca apoiar profissionais de meia-idade a repensar sua trajetória, a partir de três eixos: renovar o seu propósito, construir uma comunidade e calibrar

o próprio bem-estar – físico, emocional e espiritual. O [DCI](#) também busca promover o engajamento intergeracional no ambiente acadêmico para ajudar a criar um novo paradigma para a universidade do futuro. Vale mencionar também o [Stanford Continuing Studies](#) e o [Stanford Online](#), que oferecem cursos voltados para *lifelong learning* em diferentes áreas. Ainda, o programa de [Educação Executiva da SLS](#) busca reunir profissionais de diferentes especialidades, combinando palestras, debates, trabalhos em pequenos grupos e uma aprendizagem voltada para a multidisciplinaridade, colaboração e para a análise de problemas reais.

- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** a SLS fornece três tipos de [dupla diplomação](#) em 21 áreas diferentes, como um programa que integra [Direito, Medicina e Biociência](#). O currículo da SLS valoriza a [interdisciplinaridade](#), instigando os alunos a cursarem disciplinas de outras graduações e disciplinas em Direito com abordagem interdisciplinar, a partir de metodologias baseadas em trabalho em grupo, aprendizagem pela experiência e resolução de problemas. Muitos desses cursos são ministrados por professores da Faculdade de Direito com professores de outras escolas.
- **Personalização e flexibilidade:** na SLS há uma ampla variedade de escolhas que os alunos podem fazer para personalizar seu currículo, incluindo, por exemplo, 11 opções de clínicas jurídicas oferecidas pela Mills Legal Clinic e cerca de 20 diferentes projetos (*practicums*) oferecidos pelo Law and Policy Lab por ano. Para uma maior [personalização da aprendizagem](#), as classes são pequenas (no máximo 30 alunos), com uma proporção de 4,4 alunos para 1 professor. Para promover uma conexão ainda mais pessoal entre estudantes e docentes, desde 2019 foram incorporados ao currículo obrigatório de graduação os [Discussion Seminars](#), em que grupos pequenos de estudantes discutem o papel social da profissão jurídica, sua identidade profissional e questões provocativas do Direito na casa de um membro do corpo docente ou em um espaço agradável no *campus*. A SLS também possui o [Office of Career Services \(OCS\)](#) e o [John and Terry Levin Center for Public Service and Public Interest Law \(“Levin Center”\)](#), que apoiam estudantes a encontrar empregos de seu interesse nas áreas pública e privada.

- **Protagonismo e cocriação:** um exemplo de como a SLS valoriza o protagonismo de seus estudantes é o formato das suas clínicas jurídicas, composto de [três principais elementos](#): imersão em tempo integral dos estudantes, supervisão docente e ênfase em uma advocacia de excelência. Na SLS, os alunos participam das clínicas durante um trimestre letivo em tempo integral, sem nenhum compromisso acadêmico concorrente. Eles são certificados pela Ordem dos Advogados do Estado da Califórnia para exercer a advocacia sob a supervisão de seus professores clínicos, adquirindo um intensivo aprendizado prático, de autonomia e de responsabilidade profissional. As clínicas oferecem a possibilidade de atuação em diversas áreas, como direitos humanos, direito ambiental, direito criminal, defesa da liberdade religiosa, entre outros. Outro exemplo, voltado para a cocriação, é o [Legal Design Lab](#), que envolve uma equipe interdisciplinar entre a SLS e a Design School e trabalha na intersecção de *design* centrado no ser humano, tecnologia e Direito para construir novos produtos e serviços jurídicos, realizando parcerias com empresas, entidades sem fins lucrativos e entidades governamentais.
- **Bem-estar e equidade:** a SLS reconhece que a inclusão, a equidade e a diversidade [são centrais](#) para a educação jurídica do século XXI. Em seu *site* institucional, busca comunicar com transparência as medidas realizadas para a promoção da equidade, apresentando uma [lista de iniciativas por ano](#), e indicando, por exemplo, a inclusão de disciplinas sobre questões raciais e de gênero no currículo, medidas voltadas para maior diversidade docente e discente, capacitação da comunidade acadêmica em questões de discriminação e a implementação de novos cargos e órgãos internos voltados para a inclusão. Foram também implementados programas de premiação de docentes e de [estudantes](#) com foco na inclusão. Cabe destacar a construção do [Stanford Clearinghouse on Diversity, Equity & Inclusion Research](#), que reúne em um único *site* pesquisas e materiais relacionados à pedagogia inclusiva para professores e alunos de faculdades de Direito interessados no tema. A SLS também disponibiliza [contatos](#) de referência para a realização de denúncias, entre outros recursos para os estudantes. Cabe mencionar o [WellnessCast](#) da SLS, *podcast* sobre saúde mental e bem-estar na profissão jurídica. No âmbito da Stanford como um todo, destacamos:

- O [Stanford Center for Racial Justice \(SCRJ\)](#), centro para a justiça racial, criado em 2020, que atende toda a universidade. O Centro trabalha com pesquisadores e acadêmicos de Stanford e com outros parceiros para desenvolver pesquisas sobre os efeitos do racismo no país. As áreas de foco são a insegurança econômica, incluindo disparidades de renda e riqueza, oportunidade educacional e segurança pública. O Centro também busca realizar atividades dentro e fora do *campus* com o objetivo de democratizar o conhecimento e promover a educação pública no tema.
- Diversas iniciativas voltadas para os povos nativos americanos, como o [Native American Studies Program](#), uma formação direcionada para o estudo da história e cultura dos povos nativos americanos; a [Stanford American Indian Organization](#), uma organização de estudantes, funcionários e docentes indígenas; o [Stanford Native American Cultural Center](#), um centro cultural sobre povos nativos americanos; e o [Stanford's Land Acknowledgment Statement](#), que reconhece que o território de Stanford pertencia ao povo Muwekma Ohlone.
- **Novo papel da tecnologia:** na SLS há o [Stanford Program in Law, Science & Technology](#), que tem como objetivo estudar o papel da tecnologia na atualidade e sua regulação, promover cursos para os estudantes nesses temas, apoiar a promoção de políticas públicas sobre ciência e tecnologia, tanto nacional quanto globalmente, e contribuir para o intercâmbio internacional de conhecimento no campo do Direito, Ciência e Tecnologia. Dentro desse programa, existem diferentes centros de pesquisa, organizações estudantis, clínicas, cursos, projetos e formações. Destacamos o [CodeX](#), centro que pesquisa e desenvolve o Direito computacional, no gerenciamento de documentos jurídicos, infraestrutura jurídica (construção de sistemas para o funcionamento de sistemas jurídicos) e pesquisas sobre a mecanização do raciocínio jurídico.

2.2. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

A **Universidad de los Andes (Uniandes)** é a universidade escolhida para representar a América Latina (Figura 2). É uma universidade privada, fundada em 1948 na Colômbia, situada na capital, Bogotá. É composta de uma estrutura de 10 faculdades, envolvendo aproximadamente 18 mil estudantes e 1.800 professores.

FIGURA 2 – UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Fonte: David Orsozurri/Shutterstock.

- **Rankings:** Uniandes está na 51ª posição no *ranking* temático de Direito da QS top universities em parceria com Elsevier.
- **Global-local:**
 - **Internacionalização como regra:** a Uniandes possui a [Dirección de Internacionalización](#), responsável por apoiar a internacionalização da universidade, promover competências interculturais e intercâmbios no contexto nacional e internacional. Entre as atividades promovidas, destaca-se a participação da Uniandes em diversas [redes internacionais](#), como a [Critical Edge Alliance](#), uma aliança internacional de universidades que priorizam o protagonismo dos estudantes, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e o engajamento social; além do projeto [Pensadores del Mundo](#), que busca promover a “internacionalização em casa”, financiando visitas acadêmicas para a Uniandes de lideranças com alto reconhecimento internacional. Especificamente na Faculdade de Direito, há vários [convênios internacionais](#) para intercâmbios e outras atividades em universidades estrangeiras e também há a [escola internacional de verão](#), que oferece cursos curtos em espanhol e em inglês, com

abordagem interdisciplinar, global e regional, contando com estudantes e professores do mundo todo.

- **Integração com a comunidade local:** na Uniandes, [em 2021](#), a [Vicerrectoría de Investigación y Creación](#) realizou uma [declaração oficial](#) para afirmar sua intenção de promover conhecimento e cocriar projetos de impacto para transformar a sociedade, buscando melhorar a comunicação interna e externa, conversar com diferentes atores sociais, pensar globalmente e atuar localmente, assim como trabalhar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Na Faculdade de Direito, há diversas [iniciativas](#) que buscam promover um impacto social na comunidade local, não só em Bogotá, como também na América Latina. Nesse sentido, cabe ressaltar os projetos voltados para pesquisar, debater, apoiar e promover os [direitos de migrantes](#): o [Centro de Estudios en Migración \(CEM\)](#), a [Clínica Jurídica para Migrantes](#) e o [Semillero de Investigación en Derecho y Migración en Colombia](#).
- **Transformação social:** a Uniandes se coloca como uma universidade sustentável e tem um programa específico para promovê-la: o [Sostenibilidad](#) Uniandes. Esse programa é composto de cinco eixos: cultura e aprendizagem; ecossistemas do *campus*; mudanças climáticas; operação do *campus*; e bem-estar e qualidade de vida. A instituição realiza [relatórios anuais de sustentabilidade](#), apresentando os avanços em relação a esses cinco indicadores. No eixo de cultura e aprendizagem, destacam-se a criação de pesquisas, organizações estudantis, cursos e eventos no tema. Sobre cidadania, vale ressaltar o programa [PLUS - Participación y Liderazgo Uniandino Solidario](#), escritório do Centro de Diversidade, destinado a acompanhar e capacitar os líderes das iniciativas estudantis da Universidade, além de oferecer cursos de Prática Social, para que estudantes desenvolvam habilidades de pensamento ético e crítico por meio da aprendizagem baseada em serviços.
- **Democratização:**
 - **Políticas de inclusão e permanência:** há várias possibilidades de [apoio financeiro](#) para estudantes de graduação, pós-graduação, doutorado e educação continuada, como bolsas, empréstimos reembolsáveis ou perdoáveis e auxílio financeiro, como auxílio para alimentação, fotocópias, materiais e transporte, crédito de emergência e pagamento para alunos de doutorado. Essas políticas de

financiamento e auxílio aceitam doações e parcerias com empresas e outros doadores. Um exemplo é o programa [Quiero Estudiar](#), que permite que estudantes de baixa renda possam estudar na Uniandes e beneficiou 657 estudantes em 2021. Além disso, a Uniandes participou de [campanha de doação](#) para apoiar estudantes com dificuldades financeiras devido à pandemia. Há também um [centro que oferece apoio](#) e aconselhamento para estudantes bolsistas, para situações tanto pessoais quanto acadêmicas. Por último, há uma [bolsa específica da Faculdade de Direito](#) para estudantes com dificuldade para cobrir os custos da graduação.

- **Recursos educacionais abertos:** a Uniandes oferece uma variedade de cursos abertos em [formato de MOOCs](#). Aliada a diferentes plataformas (BID-Edx, Coursera e FutureLearn), busca [compartilhar o conhecimento](#) e a experiência construídos institucionalmente com um público amplo e em múltiplos contextos. A Uniandes realizou ainda um projeto chamado [La Tríada](#), uma parceria com o Tecnológico de Monterrey e a Pontificia Universidad Católica de Chile para o compartilhamento e a realização de cursos entre as comunidades acadêmicas por meio da plataforma Coursera. Na Faculdade de Direito, cabe destacar a [Galería Sociojurídica](#), que busca divulgar trabalhos dos estudantes de graduação e pós-graduação, o blogue [El rol del Derecho en la pandemia](#), com reflexões da comunidade acadêmica sobre as transformações advindas da pandemia, e a [Revista Las Mariposas](#), realizada por estudantes e docentes envolvidas na [área de Mujeres](#) do Consultório Jurídico da Uniandes.
- **Aprendizagem ao longo da vida:** a Uniandes oferece vários programas de [formação continuada](#), com [formato diferenciado de certificação](#), por meio de “microcredenciais” (reconhece uma habilidade específica), “macrocredenciais” (reconhece uma competência mais ampla) e “certificação profissional” (certificação internacional padronizada). Há também [cursos livres e de extensão](#) (matérias de graduação e pós-graduação abertas ao público em geral), programas voltados a [crianças e jovens](#), programas voltados para [organizações](#), além de [especializações](#) e programas de [educação executiva](#). Vale mencionar o projeto [presidentes de empresa](#), que busca gerar um espaço de reflexão sobre temas da conjuntura nacional e internacional e promover sinergia entre os setores público e privado e a academia.

- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** a Uniandes tem como [missão](#) proporcionar um ambiente de formação integral e interdisciplinar para seus estudantes. Um de seus diferenciais é o programa de [Educação Geral](#), obrigatório para todos os estudantes de graduação, que tem como objetivo formar pessoas éticas e críticas, com foco no desenvolvimento de competências. Para se formar, os estudantes precisam completar o [programa](#), que é composto de: cursos do Ciclo Básico Uniandino (CBU); curso de Constituição e Democracia; curso de Escrita Universitária, entre outros requisitos. Os cursos do [Ciclo Básico](#) possuem natureza inter e transdisciplinar e são divididos em três áreas: (i) Colômbia, (ii) Pensamento Científico e Culturas e (iii) Artes e Humanidades. Na Faculdade de Direito, o [currículo de graduação](#) e está dividido em três ciclos: de contextualização, de formação jurídica e de concentração. No primeiro ciclo, além das matérias do Ciclo Básico Uniandino, os estudantes realizam uma matéria do Departamento de Matemática (estatística ou contabilidade financeira). Os objetivos de aprendizagem do curso são centrados em três competências principais: investigação jurídica, prevenção e resolução de conflitos e argumentação e comunicação.
 - O Centro de Investigações Sociojurídicas ([CIJUS](#)) desenvolve projetos interdisciplinares de pesquisa, consultoria e advocacia, que são incorporados diretamente às rotinas de aprendizagem dos estudantes de graduação e pós-graduação. O CIJUS conta com diferentes [Grupos de Investigación](#) e [Semilleros de Investigación](#), como o Semillero de Investigación en Estudios Interdisciplinarios de la Tributación (SEIT) e o Semillero de Investigación Derecho, Cambio Social y Feminismos en América Latina.
- **Personalização e flexibilidade:** a Uniandes afirma que a [flexibilidade](#) é uma característica fundamental da IES. Os currículos dos cursos geralmente contam com um último ciclo em que os estudantes podem escolher uma área ou um assunto de aprofundamento, de acordo com seus interesses profissionais. Na Faculdade de Direito, o terceiro ciclo do currículo da graduação, que compreende os dois semestres finais, é composto majoritariamente de disciplinas eletivas, além de disciplina voltada à pesquisa de conclusão de curso e disciplina de prática profissional no Consultório Jurídico. A IES oferece ainda as [“opções acadêmicas”](#), que dão aos estudantes a

possibilidade de cursarem disciplinas em outras áreas, como uma formação complementar com direito a certificado correspondente, e o “Doble Programa”, com graduação ou pós-graduação em dois cursos combinados.

- **Protagonismo e cocriação:** segundo o [site institucional](#), na Faculdade de Direito o estudante de graduação deve ser o principal agente do seu processo formativo, e a metodologia deve convidá-lo a ir além da compreensão de textos normativos, sendo capaz de resolver problemas jurídicos da comunidade. Com o objetivo de desenvolver competências profissionais com uma perspectiva social, o curso de Direito conta com o [“Consultório Jurídico”](#), uma disciplina obrigatória no último ciclo, que envolve a prestação de serviços jurídicos a populações vulneráveis nas seguintes áreas: conciliação, direito trabalhista, de família, patrimonial, penal, público e das mulheres. Além disso, o Consultório também integra quatro clínicas jurídicas, descritas a seguir:
 - [Centro de Estudos em Migração \(CEM\)](#): pelos eixos da educação, incidência e pesquisa, trabalha com o tema da migração, junto aos migrantes, e pensa também em políticas públicas para lidar com a questão.
 - [Grupo Prisões](#): atua em favor do respeito aos direitos humanos e do acesso à justiça da população encarcerada pela assessoria e representação jurídica dessa população, litígios de alto impacto, capacitação na defesa e no exercício dos direitos desses cidadãos e assessoria jurídica em políticas públicas.
 - [Clínica de Meio Ambiente e Saúde Pública \(MASP\)](#): tem o objetivo de desenvolver um espaço interdisciplinar de prática jurídica e pesquisa para os estudantes, contribuindo para evitar conflitos ambientais, garantindo os direitos à saúde e a um meio ambiente saudável.
 - [Programa de Ação pela Igualdade e Inclusão Social \(PAIS\)](#): fundado em 2007, época em que a convenção de pessoas com deficiência da ONU estava recém-aprovada, procura fazê-la efetiva normativa e socialmente.
- **Bem-estar e equidade:** a Uniandes conta com um [Centro de Diversidad](#), que busca implementar práticas inclusivas e fortalecer uma comunidade justa e equitativa na IES, oferecendo, por exemplo, aconselhamento e apoio para permanência de estudantes em

situação de vulnerabilidade, como bolsistas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ e estudantes que são mães e pais. A Uniandes também possui serviços para promover o [bem-estar](#) universitário, como o [centro esportivo](#), o [centro cultural](#), o [centro de trajetória profissional](#), voltado para estudantes no seu desenvolvimento profissional, e o [centro de apoio](#), para auxiliá-los nos desafios da vida universitária. Há ainda o [Programa Ágora](#), que reúne informações sobre bem-estar e os serviços oferecidos pela universidade, e o [Projeto Órion](#), que promove o compartilhamento de desafios e inquietações entre estudantes. A Uniandes também possui o [Protocolo MAAD](#) (Maltrato, Amenaza, Acoso, Discriminación, Violencia Sexual o de Género), que existe desde 2016 como uma política para prevenir e enfrentar situações de violência e discriminação. O protocolo já modificou códigos de conduta para incorporar práticas restaurativas e formativas e permitir a intervenção em situações que acontecem fora do *campus*, criou canais de denúncia e comitê para proteger a integridade e o bem-estar dos afetados por situações de violência ou discriminação, implementou campanhas de conscientização e sensibilização e promoveu espaços de discussão sobre o tema, como um [curso on-line](#), disponível à comunidade Uniandes. Há também o [Ombudsperson](#), uma equipe interdisciplinar para auxiliar em questões de convivência na IES.

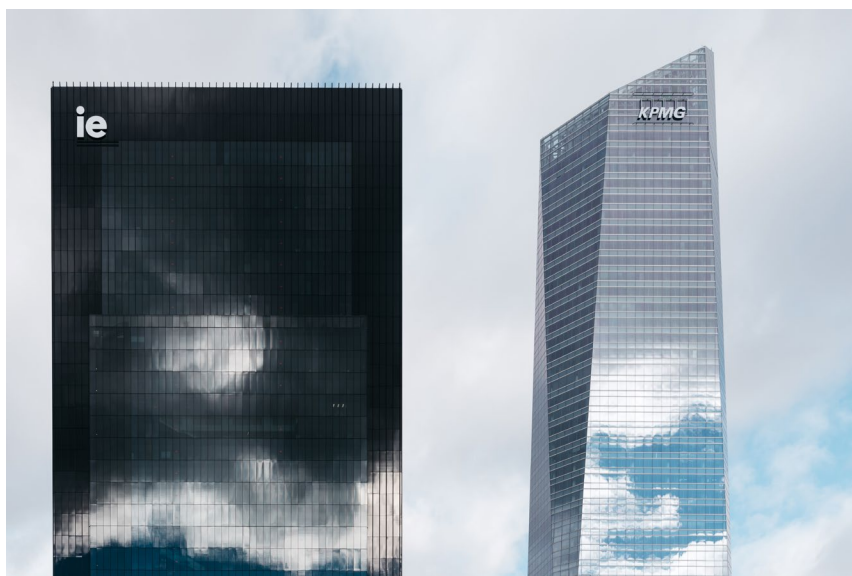
- Na Faculdade de Direito, cabe destacar a campanha [No es Normal](#), uma iniciativa o Grupo de Derecho y Género de la Facultad de Derecho para abrir um espaço de discussão sobre desigualdade de gênero e situações de assédio sexual na Uniandes.
- **Novo papel da tecnologia:** com o objetivo de qualificar e apoiar docentes no uso de ferramentas tecnológicas e nos processos de inovação pedagógica, o [Centro de Inovação em Tecnologia e Educação](#) (Conecta-TE) da Uniandes realiza inúmeras atividades, pesquisas, eventos, além de disponibilizar diversos recursos educacionais. O Conecta-TE também criou uma plataforma específica para apoiar docentes no ensino virtual, com [materiais](#) sobre ensino e atividades *on-line*, exemplos de metodologias ativas, guias instrucionais, banco de recursos e tutoriais. A Uniandes possui a [Direção de Serviços de Informação e Tecnologia](#), um departamento da universidade que tem como objetivo informar e apoiar a comunidade no uso de recursos tecnológicos. Entre os projetos realizados pelo departamento, destaca-se uma [curadoria de softwares e aplicativos para o ensino](#).

- Na Faculdade de Direito, cabe mencionar o [Grupo de Estudios en Internet, Comercio Electrónico, Telecomunicaciones e Informática](#), que busca promover pesquisa multidisciplinar e estabelecer uma ponte entre academia e sociedade para buscar reflexões e ações sobre internet, sociedade da informação e temas convergentes. As áreas de investigação são: proteção de dados, tecnologias disruptivas, cibersegurança, consumidor, *legaltech* e propriedade intelectual. Cabe apontar também que o Consultório Jurídico criou, durante a pandemia, o [atendimento virtual](#), inclusive com possibilidade de realizar conciliação virtualmente.

2.3. IE UNIVERSITY

A **IE University** é a universidade que escolhemos para representar a Europa (Figura 3). Trata-se de IES privada, fundada em 1973, com dois *campi*: um em Segóvia e outro em Madrid. Possui cerca de 8 mil estudantes, 500 professores e conta com cinco escolas: Administração; Ciências Humanas e Tecnologia; Direito; Arquitetura e Design; e Relações Públicas e Globais.

FIGURA 3 – IE UNIVERSITY, EM MADRID



Fonte: JFFarq/Shutterstock.

- **Rankings:** a IE University está posicionada em 3ª lugar em Metodologias de Ensino Inovadoras segundo o Youth Incorporated Global University Rankings 2021 e em 19ª lugar mundial no Global University Employability Ranking 2021 da Times Higher Education.¹⁰
- **Global-local:**
 - **Internacionalização como regra:** entre os [pilares](#) da IE University está o desenvolvimento de pensamento crítico diante de problemas globais complexos e a valorização da diversidade de nacionalidades, culturas e ideias dentro do *campus*, contando com estudantes e professores de mais de 130 países. Para preparar os estudantes para o enfrentamento de desafios em escala global e lidar com um ambiente internacional, a maior parte dos cursos da IE é totalmente ministrada em inglês e 75% dos estudantes são internacionais. A IE oferece um [curso especial de proficiência](#) no primeiro ano de bacharelado para apoiar estudantes a se adaptarem ao estudo em língua inglesa. A IE também possui [30 escritórios internacionais](#) em todo o mundo, que oferecem aconselhamento personalizado para candidatos à instituição. Conta, ainda, com a IE University Global Markets, uma equipe de profissionais de diferentes nacionalidades que visam expandir a comunidade da IE University no âmbito global. Além de acordos com mais [200 universidades](#) para a realização de intercâmbio, a IE realiza atividades para integrar estudantes intercambistas em sua comunidade, como o [Amigo Program](#), em que um grupo de estudantes voluntários mostra o *campus* e lugares da cidade durante o primeiro mês dos intercambistas na instituição.
 - Na Faculdade de Direito, há uma metodologia de direito comparado, a [Comparative Law Methodology](#): em todas as disciplinas jurídicas, a principal preocupação é adotar consistentemente uma

¹⁰ Embora não estivesse presente nas primeiras colocações nos *rankings* examinados, a IE foi mencionada em outros *rankings* de ensino e no levantamento bibliográfico realizado (ATIENZA, ARIAS e ULIANA, 2020). Após análise de suas iniciativas, foi verificado o alinhamento às tendências identificadas, o que resultou em sua inclusão no presente relatório.

perspectiva comparativa, incentivando os alunos a desenvolverem uma visão jurídica internacional. Durante os cursos, os alunos exploram as semelhanças e diferenças de vários sistemas jurídicos, a fim de obter uma compreensão mais ampla do cenário jurídico global.

- **Integração com a comunidade local:** a IE University busca maximizar seu [impacto social](#) por meio de diferentes projetos e parcerias junto a organizações de uma ampla gama de setores. Entre as iniciativas, destacam-se os [IEU Labs](#), espaços em que os estudantes desenvolvem projetos em estreita colaboração com empresas e instituições. Existem [três tipos de “Labs”](#): (i) o Start-Up Lab, que serve como uma incubadora para as iniciativas de criação de negócios pelos próprios alunos; (ii) os Labs de Consultoria, em que os estudantes realizam trabalho de pesquisa e análise estratégica para atores específicos, orientados pelos diretores do laboratório e especialistas, em diferentes áreas; e (iii) o Lab de Impacto Social, que realiza consultoria para organizações não governamentais ou instituições públicas, buscando desenvolver projetos de impacto social. Os laboratórios são oferecidos especialmente para estudantes de primeiro e segundo anos da graduação, mas estão abertos para participação de outros integrantes da comunidade acadêmica da IE.
- **Transformação social:** sobre uma educação voltada para a transformação social, cabe mencionar o programa [IE Impact](#), oferecido a todos os estudantes da IE e que tem o objetivo de capacitá-los para se tornarem agentes de mudanças sociais positivas. O programa é estruturado por formações nas áreas de Humanidades, Tecnologia e Empreendedorismo, e pelo [IE Challenge](#), momento em que os estudantes aplicam o que aprenderam para ajudar *startups* a avançar, ampliar ou escalar seu impacto na realização de um ou mais dos ODS. Vale destacar também o [IE Sustainability Office](#), que busca incorporar a sustentabilidade de forma transversal em todos os níveis da IE, repensando o currículo, a estrutura e as atividades operacionais do *campus*, assim como a cultura organizacional. Há uma [plataforma específica](#) para comunicar as ações e metas voltadas para a sustentabilidade. A IE iniciou em 2020 o chamado [“desafio de 10 anos”](#), com o objetivo de ter zero emissões líquidas até 2030. A cada ano, o Escritório de Sustentabilidade seleciona [um desafio específico](#) como parte

dessa iniciativa. A IE também conta com [iniciativas de ensino, centros de pesquisa](#) e [organizações estudantis](#) voltadas para a sustentabilidade. Destaca-se também o projeto [Faces of Change](#), para reunir histórias de integrantes da comunidade acadêmica que realizaram iniciativas para a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na universidade.

- **Democratização:**

- **Políticas de inclusão e permanência:** há possibilidades de [financiamento do curso](#), com programas de bolsas na graduação, mestrado e educação executiva, além de empréstimos estudantis por meio de convênios com instituições financeiras. Destacam-se as várias possibilidades de [bolsas para mulheres](#), como o IE Women Mentoring Program, que combina um programa de mentoria com auxílio financeiro; o The Middle East and Africa Scholarship, que visa incentivar o empoderamento das mulheres por meio da educação e aumentar o número de candidatos da IE de comunidades sub-representadas no Oriente Médio e na África; e o The Queen Rania Scholarship for Women Business Leaders, destinado a mulheres jordanianas com necessidade financeira comprovada, que estejam interessadas em cursar graduação ou pós-graduação na IE. Há também as [bolsas corporativas](#), uma forma de as empresas apoiarem estudantes, destacando-se a bolsa [Kistefos Young Talented Leaders](#), criada para remover as barreiras financeiras à educação para indivíduos da Noruega e da África, que é parte da iniciativa Talent Without Borders da [IE Foundation](#), que concede bolsas de estudo a estudantes de mais de 90 países todos os anos.

- **Recursos educacionais abertos:** vale ressaltar, entre os diversos recursos educacionais abertos, o canal [IE Corporate Hub](#), que reúne conteúdos gratuitos como palestras, cursos e materiais didáticos, principalmente voltados para negócios, e o [Insights](#), plataforma para o compartilhamento de conteúdo em uma variedade de tópicos, como negócios, finanças, sustentabilidade, humanidades, futuro da educação, tecnologia e inovação. Outro exemplo são os [MOOCs da IE University](#) na plataforma Coursera.

- **Aprendizagem ao longo da vida:** o IE Exponential Learning tem como [missão](#) fornecer ferramentas para profissionais que tenham uma “mentalidade de aprendizagem contínua ao longo da vida” e

que busquem crescimento em todas as etapas de suas carreiras. Ele oferece vários [programas](#) em áreas como Liderança, Direito, Gestão de Projetos, Ciência de Dados, entre outras, com diferentes formatos (*on-line*, presencial, híbrido) e durações (de menos de uma semana a nove meses). Possui também a iniciativa [IE for Life](#), conjunto de benefícios criado para a comunidade de ex-alunos com recursos exclusivos de educação continuada, carreira e *networking*, como os [programas](#) Alumni Plus, serviços exclusivos oferecidos aos ex-alunos nos dois primeiros anos de graduação, ou a série de eventos Talent Taking Care of Talent, uma plataforma na qual líderes empresariais e ex-bolsistas da IE podem compartilhar sua jornada de impacto com a comunidade. Cabe destacar o oferecimento pela IE de curso aberto na plataforma Coursera sobre [“aprender a aprender”](#).

- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** além de oferecer a possibilidade de participar de projetos e cursos em áreas diferentes do programa ao qual o estudante está vinculado, como os IE Labs, e de programas de caráter multidisciplinar, como o IE Impact, a IES oferece a possibilidade de [dupla diplomação](#) e programas multidisciplinares, como o bacharelado em Philosophy, Politics, Law and Economics (PPLE). A IE possui também o projeto [Advanced Seminar](#), cursos curtos e opcionais, com abordagem interdisciplinar, que complementam e ampliam a formação de nossos alunos em uma diversidade de temas, destinados a todos os estudantes da IE University, independentemente do grau ou ano de estudo. Por fim, os cursos na IE são voltados para o desenvolvimento de competências, incluindo habilidades interpessoais e de liderança, e para uma aprendizagem voltada para a prática. Como exemplo, na Faculdade de Direito destacam-se as seguintes iniciativas:
 - Incorporação no currículo do [L.L.M em Direito Empresarial](#) de um módulo chamado [SHELL: Skills for Healthy and Effective Lawyers](#), com foco em formação holística e desenvolvimento de *softskills*.
 - [IE Ethics & Compliance Club](#), uma organização liderada por estudantes que tem como objetivo promover a transparência, a independência, a diversidade e a responsabilidade nos setores corporativo e público, bem como fomentar discussões em áreas que envolvem ética e *compliance*. Uma de suas iniciativas é o Ethics & Integrity Challenge, que visa desenvolver competências relacionadas

à resolução de dilemas éticos por estudantes e jovens profissionais e incentivá-los a produzir uma cultura de trabalho dinâmica e orientada por valores.

- **Personalização e flexibilidade:** o [“IE Liquid Learning model”](#), modelo de ensino criado pela IE e adotado por todos os programas, tem a flexibilidade como característica central. A proposta é que os estudantes possam passar por aulas *on-line*, *off-line*, síncronas e assíncronas de forma fluida, de acordo com a estrutura e proposta do seu programa. Há investimento em infraestrutura, ferramentas e formação docente para que estudantes possam se conectar e colaborar estando em diferentes ambientes. Além disso, o programa tem a personalização como um de seus [quatro princípios](#) centrais. O modelo Liquid Learning é orientado por dados para que possa ser adaptado às necessidades específicas dos estudantes, com foco no *feedback* constante de docentes e colegas. Os programas oferecem *coaching* individual ou em grupo pelos docentes. Há uma equipe de [Talentos & Carreiras](#) que realiza uma orientação e suporte personalizado para os estudantes.
- **Protagonismo e cocriação:** além da personalização, os outros três princípios centrais do “Liquid Learning” são: a colaboração, a participação ativa dos estudantes e a aprendizagem prática. A IE acredita que, à medida que a experiência educacional se torna digital, é mais importante manter um relacionamento próximo entre estudantes e docentes, sendo o trabalho em equipe e os projetos em grupo uma experiência central dos seus programas acadêmicos. Além disso, o empreendedorismo é um [pilar](#) da instituição, e conta com um Centro de Empreendedorismo com [diversas iniciativas](#) para fomentar um ambiente de inovação e incentivar os estudantes a criarem ideias, projetos e negócios. Cabe apontar, por exemplo, o [IE Venture Lab](#), que visa acelerar projetos dos estudantes por meio de um curso intensivo com diferentes atores, do apoio de mentores e de evento de apresentação dos projetos para investidores internacionais. Na Faculdade de Direito, cabe mencionar também os seguintes projetos que valorizam a [cocriação e o protagonismo](#) discente:
 - A Competição [Law Without Walls](#), que une advogados e lideranças profissionais com estudantes de diferentes faculdades de Direito e de negócios de todo o mundo para cocriar soluções inovadoras para problemas na interseção entre Direito, negócios e tecnologia.

O programa culmina com um evento presencial, no qual as equipes apresentam o seu projeto a um júri.

- [LawAhead Hub](#), um sistema aberto e colaborativo projetado para explorar as tendências, causas e consequências das profundas transformações globais que estão redefinindo a prestação de serviços jurídicos, contando com uma rede internacional de diferentes atores.
- **Bem-estar e equidade:** a IE conta com diferentes iniciativas voltadas para a promoção do bem-estar e da equidade. Dentre elas, ressaltamos:
 - Projetos voltados para a equidade de gênero, como o programa [IE Women](#), que tem como objetivo apoiar e promover a presença de mulheres especialmente nas áreas de negócios, tecnologia e empreendedorismo; o [Gender Equality Office](#), que busca promover a igualdade entre mulheres e homens e prevenir a violência baseada em gênero na comunidade IE; o [IE Women's Alumni Network](#), criado para manter e construir conexões pessoais e profissionais após a graduação; o [IE Women in Business Club](#), uma rede para estudantes e ex-alunos do IE interessados em promover a igualdade de gênero nos negócios; e o [Projeto Purple Corner](#), um espaço amigável na biblioteca, com acesso a recursos sobre igualdade de gênero.
 - O [IE OUT](#), que tem como objetivo criar um espaço positivo para a comunidade LGBTQIA+ e aliados da IE, realizando anualmente o fórum [LGBT@Work](#), que busca promover *networking* e discutir as melhores práticas para inclusão da comunidade LGBTQIA+ no mercado de trabalho.
 - O [IEU Counseling Services](#), que oferece uma gama de serviços, como adaptações especiais para alunos com algum tipo de deficiência, uma série anual de palestras *workshops* sobre saúde mental na vida universitária e sessões semanais de meditação guiada e ioga.
 - O [Center for Health, Well Being and Happiness](#), que tem como objetivo possibilitar que os alunos, funcionários e ex-alunos da IE University desenvolvam as habilidades necessárias para ajudá-los a estudar, viver e trabalhar no seu melhor, por meio de programas educacionais.
- **Novo papel da tecnologia:** sobre a utilização de ferramentas tecnológicas para aprimorar a aprendizagem, destaca-se a criação do [Wow](#) (Window on the World) Room pela IE, uma sala de aula que busca utilizar inteligência artificial, análise de *big data*, sistemas de

reconhecimento de emoções, entre outras tecnologias, para conectar pessoas presencial e remotamente e oferecer uma experiência inovadora de aprendizagem. A IE também possui um [MediaLab](#), com recursos tecnológicos para que os estudantes aprendam a planejar, produzir e divulgar materiais multimídia. Já em relação à tecnologia como objeto de aprendizagem, a IE tem como [pilar](#) proporcionar que seus estudantes sejam imersos em um ambiente tecnologicamente inovador, “preparando-os para assumir um papel de liderança no novo cenário digitalmente transformado do mundo moderno”. Na [Faculdade de Direito](#), por exemplo, é oferecido o módulo “*Legaltech*” em todos os programas, expondo os alunos a conceitos e discussões sobre o uso da tecnologia em processos jurídicos. Existem também diferentes projetos na intersecção entre Direito e Tecnologia, como:

- [Global Tech Venture Days](#), uma competição global de *legaltechs* realizada para apoiar *startups* com projetos que usam tecnologia para solucionar desafios enfrentados pelos profissionais do Direito e sistemas jurídicos atualmente.
- [IE Legaltech Innovation Farm](#), centro colaborativo e interdisciplinar de inovação jurídica onde advogados, pesquisadores, empreendedores e especialistas em tecnologia são convidados a experimentar tecnologias disruptivas para encontrar soluções inovadoras para desafios que o setor jurídico, a educação jurídica e os sistemas jurídicos enfrentam.
- [Smart Contract Competition](#), competição criada em parceria com o Jur e o Lab for New Justice, para que os estudantes tenham uma experiência prática no desenvolvimento de contratos inteligentes e tecnologia de *blockchain*, além de desenvolverem competências de que os advogados irão necessitar para terem sucesso em um ambiente tecnológico altamente desenvolvido.

2.4. AFRICAN LEADERSHIP UNIVERSITY

A **African Leadership University (ALU)** é a universidade escolhida para representar o continente africano. Seus dois *campi* são localizados em Ruanda e nas Ilhas Maurício, mas o modelo principal de atividades é descentralizado, com atividades realizadas fora dos *campi*. Fundada em 2013, a ALU faz parte de uma rede de instituições, a [African Leadership Group](#), e conta com um grupo de aproximadamente 2 mil alunos e ex-alunos.

A ALU não oferece uma formação específica, mas generalista, com foco em solucionar problemas do continente africano.

- **Rankings:** a ALU está na [2ª posição](#) das universidades de Ruanda pela EDURank e foi eleita em 2019 a empresa mais inovadora do continente africano, ocupando a posição 39ª dentre as empresas mais inovadoras do mundo pela [FastCompany](#).¹¹
- **Global-local:**
 - **Internacionalização como regra:** a instituição possui comunidades estudantis localizadas em mais de 19 lugares na África, além de três nos Estados Unidos e no Reino Unido, compondo o chamado [Pan-African or International HUB](#), que possibilita intercâmbios em outras IESs. A cada ano da graduação, há ainda a previsão de um [estágio](#) prático de quatro meses, que pode ser feito em países do continente africano ou das demais regiões do globo.
 - **Integração com a comunidade local:** na graduação, os estudantes escolhem missões para seguir durante o curso relacionadas ao desenvolvimento do continente africano. Segundo o *site* da instituição, além de trazer melhorias concretas para a comunidade, isso permite que os estudantes já pensem e criem oportunidades de trabalho para eles mesmos.
- **Transformação social:** a ideia de [missão](#) a ser seguida pelos estudantes durante o curso está baseada na cidadania e na sustentabilidade, uma vez que as missões precisam ser, necessariamente, propostas para promover o desenvolvimento do continente africano. Possuem também a [ALU's School of Wildlife Conservation \(SoWC\)](#), dedicada à formação e ao desenvolvimento da próxima geração de líderes africanos para a preservação ambiental.
- **Democratização:**
 - **Políticas de inclusão e permanência:** a universidade é de baixo custo – [média de 3 mil dólares por ano](#) – e conta com

¹¹ Embora não estivesse presente nos *rankings* examinados, a ALU foi mencionada no levantamento bibliográfico que subsidiou a pesquisa (STANFORD UNIVERSITY, 2019). Após análise de suas iniciativas, foi verificado o alinhamento às tendências identificadas, o que resultou em sua inclusão no presente relatório.

possibilidade de solicitação de auxílio e bolsas de estudo, financiadas por entidades privadas como a Mastercard Foundation. Cabe destacar também que, vinculada ao grupo da ALU, há a [ALX](#), uma aceleradora de carreira de jovens profissionais, que oferece cursos com um modelo de financiamento flexível. Esse modelo de negócio possibilita acordos de participação nos lucros com os estudantes, o que faz com que eles paguem menos no início do curso, retornando o dinheiro aos investidores depois que eles encontram um emprego (STANFORD, 2019).

- **Recursos educacionais abertos:** embora não sejam gratuitos, na [ALX](#) existem cursos ainda mais baratos do que a graduação. Essa plataforma tem um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento de liderança e pode ser acessada por pessoas em todo o continente africano.
- **Aprendizagem ao longo da vida:** pela plataforma [ALX](#), a ALU faz o programa de educação de líderes, que pode ser realizado a qualquer momento da vida. Inclusive, há programas voltados para pessoas que trabalham e querem se atualizar na carreira, com foco em transformação digital, inteligência para negócios e empreendedorismo.
- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** a instituição tem a missão de formar estudantes ágeis e focados em resolver problemas, para isso, prioriza o desenvolvimento das [“habilidades do século XXI”](#), como liderança, pensamento empreendedor, raciocínio quantitativo, pensamento crítico, gerenciamento de projetos complexos e comunicação. Além de formações tradicionais,¹² os estudantes têm a possibilidade de se graduar em currículos interdisciplinares com diploma em “Global Challenges” ou “Entrepreneurial Leadership”. A IES entende que esse modelo faz com que os estudantes possam se adaptar melhor ao mundo no qual a inteligência artificial e a automação estão em alta.

¹² Os estudantes em Ruanda podem escolher entre Ciência da Computação, Empreendedorismo, Negócios e Comércio Internacional, enquanto os estudantes nas Ilhas Maurício podem escolher entre Computação, Ciências Sociais, Negócios e Engenharia Elétrica (STANFORD, 2019).

- **Personalização e flexibilidade:** cada estudante monta sua jornada de aprendizado personalizada. A partir da identificação de um problema que queira resolver, ele escolhe a própria [missão](#) para seguir durante a graduação, faz disciplinas e projetos visando à solução de problemas, relacionados aos desafios e às oportunidades colocadas pela instituição. São sete os grandes desafios: urbanização, educação, infraestrutura, cuidado à saúde, mudança climática, governança e criação de empregos. Também são sete as grandes oportunidades: agricultura, recursos naturais, arte, cultura e *design*, turismo, empoderamento de mulheres, integração regional e conservação da biodiversidade, que são temas nos quais os estudantes encontram seu propósito no curso que escolheram.
- **Protagonismo e cocriação:** a instituição utiliza o “[Innovative Learning Model](#)”, baseado em descoberta, individualidade, aprendizagem por pares e facilitação da aprendizagem em grupo. Somente 10% da aprendizagem dos estudantes acontece na sala de aula; os 90% restantes são aprendidos com os pares e mentores (20%) e em estágios e projetos reais (70%), o que permite que os estudantes construam uma rede de contatos profissionais. A aprendizagem é focada na prática, o “*learning by doing*”.
- **Bem-estar e equidade:** na ALU, cada aluno tem mentores/tutores, de diferentes regiões da África e do mundo, que guiam e apoiam os projetos dos estudantes, e, segundo a instituição, o contato tutor/aluno é bem próximo, criando uma relação de confiança, e apoiando em seu bem-estar. No início de 2020, a universidade lançou a [Culture as a Strength Initiative](#), que busca realinhar o senso compartilhado de propósito e valores na comunidade acadêmica, com prioridade para o programa ALU Equity, Diversity, and Inclusion de promoção de espaço seguro no ambiente universitário.
- **Novo papel da tecnologia:** a tecnologia é elemento central no modelo de ensino da IES, que incentiva a aprendizagem autodirigida e a busca por ferramentas inovadoras para solucionar os problemas. A posição institucional é de contratar especialistas em aprendizagem para realizar uma curadoria de experiências educacionais no ambiente digital, com aproveitamento de conteúdos que estão disponíveis *on-line* em plataformas como Coursera, edX e Udacity (STANFORD, 2019).

- Nos *campi*, para apoiar o desenvolvimento das soluções e missões, há o [Enterprise Commons](#), que conta com laboratório de informática e laboratório de fabricação, onde os alunos podem testar e prototipar suas soluções de *hardware*. Segundo a IES, o espaço visa estimular o desenvolvimento de empreendimentos e facilitar a colaboração entre alunos.

2.5. MONASH UNIVERSITY

Monash University é a universidade escolhida para representar a Oceania (Figura 4). É uma universidade pública, focada na pesquisa, composta de dez faculdades de diversas áreas e mais de 70 mil estudantes. Foi fundada em 1958 e é considerada a segunda universidade mais antiga do estado de Vitória, na Austrália, tendo sua principal sede em Melbourne.

FIGURA 4 – MONASH UNIVERSITY



Fonte: Nils Versemann (Shutterstock).

- **Rankings:** a Monash University está em 18º lugar no *ranking* sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Times Higher Education; em 12º lugar no *ranking* temático Education and Training QS

top universities em parceria com Elsevier; e em 35º lugar no *ranking* temático de Direito da QS top universities em parceria com Elsevier.

- **Global-local:**

- **Internacionalização como regra:** trata-se de uma [universidade internacional](#), com *campi* na Malásia e na Indonésia, um centro de aprendizagem na Itália, academias de pesquisa conjuntas na Índia e na China e aliança com a Universidade de Warwick, no Reino Unido, para desenvolvimento de projetos endereçando os desafios do século XXI. Os cursos da Monash University também são ministrados em outros locais, incluindo a Monash South Africa. Além disso, há várias oportunidades internacionais de estudo, intercâmbio, estágio e voluntariado no exterior.

- **Integração com a comunidade local:** existem diversas iniciativas, como:

- » [Clínicas jurídicas](#) no curso de Direito, que permitem a prática jurídica em parceria com a Victorian Bar Association, para auxiliar advogados em casos *pro bono*.
- » [Access Monash Mentoring](#), programa de mentoria para alunos de ensino médio de baixa renda, que visa promover seu contato com universitários e ampliar o acesso à universidade.
- » [Monash Gender and Family Violence Prevention Centre](#), com iniciativas de pesquisa e educação voltadas para a prevenção da violência familiar, considerando fatores culturais e econômicos.
- » [Mapping Social Cohesion](#), organizado pela The Scanlon Foundation Surveys Report, fornece uma análise detalhada sobre questões de coesão social e população na Austrália desde 2017.
- » [The Monash Technology Precinct](#), incubadora que conecta a universidade com setores do governo e da indústria, combinando o *know-how* da universidade, instituições de pesquisa, parceiros comerciais e indústrias, com o objetivo de gerar impacto global e local.

- **Transformação social:** há um instituto específico na universidade responsável pelo desenvolvimento sustentável, o [Monash Sustainable Development Institute](#), que busca entender, influenciar e transformar sistemas para alcançar o desenvolvimento sustentável na Austrália e

região, via projetos de pesquisa, ensino e impacto. Uma das áreas centrais do instituto é a formação de lideranças para a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. A instituição promove também [diferentes iniciativas](#) voltadas para promover a sustentabilidade no seu *campus*, tais como programas de “desperdício zero”, com reciclagem e economia circular, redução de emissão de carbono, transporte compartilhado e manutenção da biodiversidade no *campus*, entre outros. Além disso, possui programa de [voluntariado](#), facilitando a conexão entre estudantes e organizações parceiras.

- **Democratização:**

- **Políticas de inclusão e permanência:** embora todos os cursos tenham taxas, é possível conseguir bolsas governamentais e institucionais, além de descontos, de acordo com a situação socioeconômica do estudante. Há previsão de [financiamentos, isenção de mensalidades e bolsas de estudos](#) para alunos com dificuldades financeiras, que moram em áreas pobres, que vieram de escolas em locais remotos ou de escolas sub-representadas, refugiados ou pessoas que procuram asilo, pessoas que não falam inglês, que tenham experimentado circunstâncias pessoais difíceis, além de condições especiais para pessoas com deficiência, com alguma condição médica ou com idade avançada. Todos os graduandos indígenas australianos têm bolsas de estudos garantidas na Monash, com apoio do [instituto William Cooper](#), que promove estudos nessa área.

- **Recursos educacionais abertos:** a instituição desenvolve cursos gratuitos, que são [disponibilizados na plataforma FutureLearn](#). Além disso, a biblioteca oferece alguns materiais [“Open Access”](#) e [“Open Educational Resources”](#), que podem ser consultados por qualquer pessoa interessada e utilizados por educadores em suas instituições.

- **Aprendizagem ao longo da vida:** há o programa de [estudo em tempo parcial](#), que permite que [pessoas que já estão no mercado de trabalho ou são responsáveis pelo cuidado](#) de outras possam estudar. Há também programas de [educação profissional](#) voltados para pessoas que já estão no mercado ou que querem aprender habilidades pontuais, fornecendo descontos para ex-alunos.

- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** nos vários cursos da instituição, o [currículo é interdisciplinar](#), com metodologia

voltada para a prática. As aulas e as pesquisas buscam solucionar questões importantes para o mundo e produzir conhecimento inovador. Há programas de [voluntariado](#) em organizações não governamentais ou na própria universidade, além de programas para desenvolvimento de [liderança](#) e [habilidades correlatas](#), oferecidos *on-line* ou presencialmente. Destacamos, em especial, o [Monash Orientation for Higher Objectives](#), curso *on-line* para desenvolvimento de habilidades e temas sociais como sustentabilidade, saúde e inclusão social; o projeto para [lideranças indígenas](#); além dos programas específicos para o curso de Direito, como o [Monash Law Ambassador Program](#) e o [High Academic Achievers' Program](#). A IES oferece também apoio para o aprendizado do [Inglês Acadêmico](#), por meio de tutores e *workshops*.

- **Personalização e flexibilidade:** a universidade oferece diferentes possibilidades de entrada, adaptadas à realidade de estudantes internacionais e indígenas. Possui cursos de graduação com formação [generalista ou especialista](#), com oportunidade de dupla diplomação. Além das possibilidades de disciplinas eletivas, é possível realizar [todos os cursos em tempo integral ou meio período](#), sendo possível passar de uma modalidade à outra, desde que tenha a aprovação do corpo docente e observe o período máximo para formação.
 - O curso de Direito pode ser integrado a doze opções de bacharelados, diminuindo em dois anos o tempo de estudos em comparação com a realização dos cursos separadamente. Destacamos a combinação Direito e Engenharia/Tecnologia, curso integral e com duração de 6,25 anos, que aprofunda a interação entre as áreas, qualificando alunos no âmbito jurídico, corporativo e comercial.
- **Protagonismo e cocriação:** segundo o *site* da instituição, o [modo de aprender](#) é versátil, flexível, centrado no estudante. O espaço físico é projetado para as metodologias ativas, com possibilidade de utilização de estúdio, espaços abertos que podem ser divididos, áreas de descanso para discussões, telas ampliadas para trabalho em grupo e grandes quadros brancos para *brainstorming* e resolução de problemas. Além disso, há ambientes de aprendizagem simulados, como a sala de negociações [STARLab](#), na qual alunos assumem funções reais, como negociante, gerente de risco ou contador. Os estudantes também são incentivados a participar das [atividades de pesquisa](#) e dos programas de [mentoria](#) entre alunos, *alumni* e profissionais, o que os coloca na

posição de coprodutores do conhecimento. Também há incentivo ao empreendedorismo, com o centro de *startups* [The Generator](#), e programas de aceleração de negócios desenvolvidos pelos estudantes.

- **Bem-estar e equidade:** a Monash desenvolveu um [guia](#) para auxiliar na organização dos estudos e [apoiar](#) a aprendizagem *on-line*. A universidade organiza também diversas atividades voltadas para [saúde e bem-estar](#), como: um programa de assistência por pares (Peer Assisted Study Sessions), liderado por mentores, para auxiliar na adaptação à vida acadêmica; o projeto [Active Bodies Online](#), com vídeos de exercícios e *mindfulness* para o sucesso acadêmico e o gerenciamento do estresse; além de serviços de suporte médico e aconselhamento acadêmico. A instituição possui iniciativas de [diversidade e inclusão](#) para diferentes marcadores sociais da diferença. Como exemplos, destacamos:
 - Os projetos para a comunidade LGBTIQA+ (como [banheiros para todos os gêneros](#) e bolsas de estudo [[Monash Queer Leaders Scholarship](#)]); para pessoas com deficiência (como o [GradWISE program](#), com apoio para oportunidades de emprego); além de [workshops e treinamentos](#) de combate ao racismo e à violência sexual e de gênero.
 - As políticas de [equidade de gênero](#) na seleção e no desenvolvimento de estudantes e profissionais, com implementação de [mentorias, programas de liderança](#) e igualdade salarial.
- **Novo papel da tecnologia:** a IES já tinha experiência com ensino híbrido, o que facilitou a adaptação à nova realidade da pandemia; possui, ainda, a plataforma [Monash Online](#), que oferta cursos e certificações integralmente virtuais. Os diversos cursos já oferecem aulas virtuais, destacando-se na área jurídica a [graduação e mestrado em Digital Law](#), disponibilizados na modalidade *on-line*. Outros exemplos de iniciativas:
 - [HumaniSE Lab \(Human-centric Software Engineering Lab\)](#), iniciativa que promove a inclusão de elementos como idade, cultura, gênero, capacidade cognitiva, emoções e personalidade, na criação de novas soluções de *software*.
 - [Monash Data Futures Institute \(MDFI\)](#), que reúne conhecimentos interdisciplinares e capacita agentes para mudanças positivas por meio do uso da inteligência artificial para aprimorar a saúde, o desenvolvimento sustentável, a governança e a política.

- Clínicas jurídicas relacionadas a Direito e Tecnologia, tais como: [KPMG Legal Technology in Practice Clinic](#), que aplica tecnologia para resolver problemas reais de clientes, com foco no direito comercial; [Virtual Access to Justice Clinic](#), que analisa como a tecnologia pode ser usada para aumentar o acesso à justiça; [Innovation and Family Law Clinic \(with Lander & Rogers and BotL\)](#), com desenvolvimento de conhecimento sobre *design* jurídico centrado no ser humano e aplicação a casos de direito de família; e [LawTech clinic with Maddocks and BotL](#), focado no ensino sobre a interação entre tecnologia e serviço jurídico, com prototipação e testagem de plataformas de tecnologia.

2.6. NATIONAL UNIVERSITY OF SINGAPORE

A National University of Singapore (NUS) é a universidade que escolhemos para representar a Ásia (Figura 5). Fundada em 1980, é a maior universidade do país em número de alunos, com mais de 38 mil estudantes. Trata-se de uma universidade privada, composta de 17 faculdades de diferentes áreas do conhecimento, com vários *campi* pelo país, sendo o principal localizado em Kent Ridge, em uma área de aproximadamente 1,5 km².

FIGURA 5 – NATIONAL UNIVERSITY OF SINGAPORE



Fonte: EQRoy/Shutterstock.

- **Rankings:** a NUS está em 12^a lugar no *ranking* temático de Direito da QS top universities em parceria com Elsevier e em 15^a no *ranking* da Times Higher Education específico sobre ensino jurídico.
- **Global-local:**
 - **Internacionalização como regra:** além de ter estudantes de vários países, os alunos podem participar de programas de [estudos no exterior](#) em 300 instituições localizadas em 50 países e realizar estágios em empresas pelo mundo. Destacamos algumas iniciativas específicas:
 - » [NUS Law Overseas Internship Stipend](#), uma bolsa oferecida pela Faculdade de Direito para realização de estágios competitivos não remunerados no exterior, com prioridade a estudantes de baixa renda.
 - » Overseas Community Involvement Project (OCIP), projetos comunitários concebidos em parceria com organizações em outros países para promover saúde, educação e desenvolvimento de infraestrutura, tais como o [Operation Orion](#), desenvolvido nas Filipinas, e o [Project Aasha](#), no Nepal.
 - » [Study Trips For Engagement & EnRichment \(STEER\)](#), programa que mescla aprendizado em sala de aula com visitas imersivas para familiarizar os alunos com os diversos ambientes socioculturais e econômicos de regiões em desenvolvimento, como Índia, Mianmar e Tailândia.
 - **Integração com a comunidade local:** na Faculdade de Direito há o [centro Pro Bono](#) e a [Clínica de Educação Legal](#), oferecidos como disciplinas eletivas. Neles, os estudantes auxiliam instituições filantrópicas e organizações de bem-estar com aconselhamento jurídico. Outras iniciativas de destaque:
 - » [Teach Singapore](#), destinada a envolver a comunidade acadêmica para fornecer treinamento e orientação para crianças e jovens de famílias desfavorecidas.
 - » NUSImpact, projeto de alunos do [Communications & New Media Society](#) para fornecer acesso digital por meio da arrecadação de fundos e doações revertidas em *laptops* para alunos carentes.
 - » [COV-AID](#): projeto dos alunos que visa simplificar o conjunto de normas relativas à pandemia de covid-19.
- **Transformação social:** possui o [Programa Seeds of Good \(SOGP\)](#), que busca promover senso de consciência cívica e responsabilidade

social nos estudantes, com aulas *on-line* e materiais para desenvolvimento de projetos significativos especialmente nas áreas de desenvolvimento de crianças e jovens, envelhecimento ativo, coesão social, saúde e bem-estar e meio ambiente e biodiversidade. Além disso, a NUS organiza diferentes iniciativas de ensino, pesquisa e infraestrutura do *campus* voltadas para a busca da sustentabilidade ([NUS Sustainability](#)), tais como: o [Green Laboratory Programme](#), que implementa práticas sustentáveis em laboratórios; o [Asia-Pacific Centre for Environmental Law](#), um dos centros de estudos sobre meio ambiente voltado para capacitação em direito ambiental; e uma proposta de [Finanças Verdes](#), com investimento de doações prioritariamente no desenvolvimento sustentável.

- **Democratização:**

- **Políticas de inclusão e permanência:** há [bolsas de estudo](#) para alunos de graduação e pós-graduação que tenham excelentes resultados e qualidades de liderança, que podem incluir auxílio moradia, compras de equipamentos e outras despesas de manutenção. Há ainda possibilidade de [auxílio financeiro](#) para estudantes de baixa renda, com parceria com o Ministério da Educação e organizações externas. Para graduandos e pós-graduandos em geral, há ainda a possibilidade de solicitar [financiamento](#), com pagamento após a realização do curso. Durante a pandemia de covid-19 foi criado um fundo de solidariedade, com doações da comunidade acadêmica para estudantes da NUS que foram financeiramente afetados pela pandemia. A universidade aceita doações para sua [sustentabilidade financeira](#), que são gerenciadas pelo Development Office (DVO).

- **Recursos educacionais abertos:** a universidade disponibiliza cursos abertos em plataformas como [Coursera](#) e [edX](#), além de reunir uma lista de iniciativas de recursos abertos próprios e de outras organizações para consulta pública, com abas para materiais abertos em sua [biblioteca](#).

- **Aprendizagem ao longo da vida:** a IES possui o [Advance@NUS](#), uma forma diferente de admissão para que adultos obtenham o seu primeiro diploma de graduação. Há também diversos cursos voltados para a [formação continuada](#) e executiva do público geral. Na área do Direito, possuem certificações complementares concedidas pela [NUS Law Academy](#), o que, em consonância com a tendência de

flexibilidade, possibilita a matrícula em módulos de pós-graduação individuais que são “empilháveis”, podendo resultar em certificados de pós-graduação, diplomas de pós-graduação e grau de mestrado.

- **Formação integral e multi, inter e transdisciplinar:** como [programas especiais](#), o Direito tem combinações de graduação com Políticas Públicas, Administração de Negócios, Economia e Ciências da Vida, por exemplo. Disponibiliza, ainda, no âmbito de clínicas jurídicas, o [Arts in Clinical Legal Education \(ARTICLE\)](#), uma parceria com o Museu de Arte de Cingapura, a Galeria Nacional e o Instituto Tyler Print para oferecer oportunidades para os alunos se envolverem na educação jurídica clínica no setor das artes. Em âmbito geral, a instituição organiza o [mOSAic](#), um festival com o objetivo de fortalecer relações e difundir diferentes culturas e tradições da comunidade local, com ensino de jogos, *workshops* artísticos, entre outros saberes multidisciplinares. Há, ainda, o [NUS Resilience and Growth \(R&G\) Innovation Challenge](#), desafio para a criação de soluções interdisciplinares de impacto para a população, a sociedade e o mundo.
- **Personalização e flexibilidade:** no curso de Direito, os [módulos obrigatórios](#) são ministrados nos dois primeiros anos; o terceiro e o quarto anos têm somente um módulo obrigatório, sendo preenchidos por módulos eletivos, que podem envolver Estudos Jurídicos Asiáticos, Direito Corporativo e de Serviços Financeiros, Direito de Propriedade Intelectual e Tecnologia, Direito Marítimo, Pesquisa e Habilidades, entre outros. A NUS oferece, ainda, o [Design-Your-Own-Module \(DYOM\)](#), uma iniciativa que permite aos alunos buscarem oportunidades de aprendizagem autodirigida em aulas *on-line* ou em grupos supervisionados, obtendo créditos curriculares fora dos estudos disciplinares estruturados existentes.
- **Protagonismo e cocriação:** a NUS prevê atividades práticas no currículo do curso de Direito, destacando-se as seguintes iniciativas:
 - As [clínicas jurídicas e pro bono](#) nas quais os alunos desenvolvem diferentes habilidades, como: entrevistar e aconselhar clientes; representar clientes em tribunal; conduzir pesquisas e escrita jurídicas; investigar e analisar fatos; rever e elaborar contratos e desenvolver habilidades de negociação.
 - Apoio à participação dos estudantes em competições “[moot](#)” e competições internacionais.

- [Student Life Awards](#), evento anual para reconhecer lideranças individuais, projetos e eventos de organizações estudantis nas áreas de Engajamento Comunitário, Serviço Comunitário, Esportes e Competições (não esportivas), estimulando atividades que engajem a comunidade acadêmica e fortaleçam o protagonismo estudantil.
- [Community Engagement Fund \(CEF\)](#) e [University Support for Pursuit of Arts, Culture & Sports \(U-SPARKS\) Funding Grant](#), fundos que garantem verbas para projetos e iniciativas liderados por alunos nas áreas de engajamento comunitário e promoção das artes, da cultura e do esporte.
- [Leadership Excellence And Development \(LEAD\)](#), programa que visa capacitar os alunos em competências socioemocionais e habilidades de liderança, por meio de desenvolvimento pessoal, melhoria das relações interpessoais e construção de grupo. Possui níveis de aprendizado que podem ser desenvolvidos respeitando-se o ritmo de cada estudante.
- **Bem-estar e equidade:** voltado para o suporte ao bem-estar dos estudantes, a NUS possui um [Sistema de Suporte](#) que oferece apoio *on-line* ou presencial, de profissionais ou dos chamados *Peer Student Supporters* – alunos dedicados a auxiliar os demais. Como parte do sistema, criaram o [PitStop@YIH](#), espaço com atividades relaxantes, jogos e pessoas de apoio, para que os estudantes descansem ou conversem sobre os problemas em meio à rotina. A instituição conta, ainda, com uma [Student Accessibility Unit](#), centro dedicado a apoiar as necessidades de pessoas com deficiência e a promover a inclusão e a acessibilidade do *campus*, e com o [NUS Enablers](#), grupo de apoio para alunos com deficiência. Outros destaques são:
 - [University Health Centre](#), que é o serviço existente para atender a demandas de saúde física e mental da comunidade universitária, e o [Victim Care Unit](#), que promove ações coordenadas para auxiliar estudantes afetados por violência sexual, por meio de informações, encaminhamento da situação, planejamento seguro e suporte nas questões acadêmicas quando necessário, com realização de campanha de conscientização e séries informativas [disponíveis on-line](#).
 - Programa [SG Kaki](#), que une estudantes internacionais e nacionais para promover integração por meio de jogos, atividades interativas e troca de informações sobre Cingapura, cultura local e oportunidades.

- Especificamente na Faculdade de Direito há um programa de orientação aos calouros ([NUS Law Orientation](#)), mentoria com antigos alunos ([NUS Law Alumni Mentor Programme](#)) e o [Centre for future-ready Graduates@Law](#), criado para equipar os alunos com habilidades que os permitam transitar na carreira escolhida após a graduação, por meio de orientações e oportunidades de estágio.
- **Novo papel da tecnologia:** no âmbito da Faculdade de Direito, são oferecidas [disciplinas eletivas](#) de direito da biotecnologia, direito da tecnologia da informação, ciência de dados jurídica, direito das *fintechs*, propriedade intelectual e proteção de dados, em âmbito nacional e global. Destaca-se, ainda, a experiência do [TRAIL](#), um centro de pesquisa que tem a função de explorar a relação entre a tecnologia e as várias áreas da investigação jurídica. Seu foco é pesquisar e subsidiar o debate nacional e internacional sobre as questões legais, éticas, políticas, filosóficas e regulatórias associadas ao uso e ao desenvolvimento de tecnologia da informação (TI), inteligência artificial (IA), análise de dados e robótica, colaborando com centros de pesquisa em todo o mundo para promover a pesquisa interdisciplinar e o desenvolvimento de possíveis diretrizes, padrões e soluções para as questões. Além disso, realizam uma série de seminários ([Seminars on Law and Technology](#)) e participam de discussões públicas, como a reforma da Lei de Direitos Autorais e da Lei de Proteção de Dados Pessoais de Cingapura. Outras iniciativas de destaque:
 - [NUS TalentConnect](#), plataforma *on-line* para estudantes de Direito, ex-alunos e empregadores compartilharem e acessarem estágios, bolsas, contratos de treinamento e outras oportunidades de trabalho permanentes.
 - [Industry Liaison Office](#), centro de tradução e comercialização de tecnologia, que apoia o desenvolvimento de protótipos de tecnologias, a obtenção de patentes e realiza investimentos em *startups* dos estudantes.
 - [Sala de Tecnologia Assistiva](#), com tecnologias, aplicativos e *software* para apoiar as necessidades de aprendizado de estudantes com deficiência, que podem emprestá-las e testar a adequação de um dispositivo antes de adquiri-lo. Para compras de tecnologias assistivas e serviços de apoio à aprendizagem, possuem ainda o [Special Education Needs \(SEN\) Fund](#), fundo de financiamento específico.

3. PERSPECTIVAS E QUESTÕES PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

A despeito de haver um movimento global de digitalização no ensino e de uma razoável convergência no uso de plataformas digitais para qualificar a aprendizagem, as transformações por que estão passando e continuarão a passar as IESs do mundo se condicionam às especificidades de cada nação. No caso brasileiro, em particular, as realidades regulatórias, financeiras e sociais são bastante peculiares, inclusive perante seus pares latino-americanos, e merecem ser consideradas no debate sobre o futuro do ensino superior no país.

Diante disso, buscando trazer elementos próprios do país, no presente capítulo apresentaremos: (i) exemplos de iniciativas de aplicação das tendências no âmbito nacional e (ii) o resultado do questionário “Usos de tecnologias para o ensino e futuro do ensino superior pós-covid”, aplicado no âmbito do Semesp, destacando as perspectivas das instituições nacionais e os questionamentos para o contexto brasileiro.

3.1. EXEMPLOS DE INICIATIVAS NO CONTEXTO NACIONAL

A fim de aprofundar o diálogo sobre o futuro do ensino superior no contexto brasileiro, realizamos, em outubro de 2021, o *workshop* “Transformação necessária: propostas para o ensino superior em um futuro incerto”, que contou com a participação de vinte docentes de cursos de Direito, provenientes de diferentes regiões do país. Com o objetivo de identificar iniciativas brasileiras relacionadas com as tendências, foram feitas atividades para que os participantes compartilhassem exemplos locais.

A partir da análise das iniciativas mapeadas pelos participantes do *workshop*, passamos a descrever a seguir um breve panorama de práticas de diferentes instituições brasileiras. Ressaltamos que as organizações e iniciativas elencadas são meramente exemplificativas, e que se trata apenas de uma aproximação inicial à realidade do país, sem a intenção de esgotar as possibilidades de exemplos de projetos e ações realizadas.

Na **primeira tendência de interação global-local**, uma referência citada foi a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira ([Unilab](#)), instituição surgida com a missão de contribuir para a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com seleção de alunos brasileiros e internacionais, em especial de países africanos, e com o propósito de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Além dessa iniciativa, destacam-se parcerias internacionais para realização de intercâmbio com instituições fora do eixo norte-americano e europeu, tais como a cooperação da Universidade Federal da Bahia ([UFBA](#)) com universidades da Índia e da Guiné-Bissau, bem como a possibilidade de mobilidade internacional virtual, desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba ([UFPB](#)), diante das restrições impostas pela pandemia.

Em nível local, a Universidade Federal do Pará ([UFPA](#)) e o Centro Universitário do Pará ([Cesupa](#)) possuem linhas de pesquisa na pós-graduação em Direito específicas para o desenvolvimento regional da Amazônia, com incentivo a trabalhos científicos na área. Vale mencionar também iniciativas de ensino e extensão, como as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares ([AJUPs](#)), que existem em várias faculdades de Direito no país e têm como objetivo a educação popular e a litigância estratégica em direitos humanos, atuando diretamente com populações marginalizadas, promovendo o apoio e o desenvolvimento da comunidade local.

Na **segunda tendência de liderança voltada para transformação social**, com olhar para cidadania e sustentabilidade, chama atenção a iniciativa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) para criação do HUB Internacional para o Desenvolvimento Sustentável ([HIDS](#)). O HUB tem o objetivo de ser um “laboratório vivo” e um modelo internacional de distrito inteligente e sustentável, servindo como um polo para troca de conhecimento e experiências de desenvolvimento sustentável.

Outro exemplo, alinhado à formação de lideranças coletivas, é o [Intent](#), um Programa de Formação Integrada para Liderança Empreendedora, voltado aos alunos de graduação das escolas de Administração, Economia e Direito da FGV em São Paulo. A iniciativa visa estimular competências de liderança empreendedora, criatividade, espírito colaborativo e autoconhecimento por meio de atividades direcionadas à experimentação e à reflexão (ARANHA FILHO, 2018).

Outras iniciativas indicadas foram: a busca pela certificação internacional de práticas sustentáveis, para compor o Inter-University Sustainable Development Research Programme ([IUSDRP](#)), da qual onze universidades brasileiras fazem parte;¹³ o [Projeto Pedagógico do Curso de Direito](#) da Universidade

¹³ Integram o programa a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de Franca, a Universidade Federal Fluminense

Federal de São Paulo (Unifesp), que prevê a orientação do curso voltada para a ampliação da democracia e o fortalecimento do exercício da cidadania; além de grupos de pesquisa e extensão, como o [MinAmazônia](#), vinculado ao Cesupa, que discute Políticas Públicas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Amazônia e busca propor instrumentos de governança voltados à efetivação do direito ao desenvolvimento na região.

Na **terceira tendência de democratização das IESs**, uma das iniciativas destacadas no âmbito de recursos educacionais abertos foi a Universidade Virtual do Estado de São Paulo ([Univesp](#)), uma IES voltada exclusivamente à educação a distância, que utiliza da tecnologia e de parcerias com outras instituições para universalizar o acesso à educação formal e à educação para a cidadania. A instituição promove conteúdos de acesso livre, disponibilizando as videoaulas ministradas de forma gratuita em seu canal no YouTube e realizando transmissões em canais de TV.

Em relação às políticas de inclusão e permanência, destacam-se iniciativas na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), como: o [Programa Adote um Aluno](#), que oferece bolsas de auxílio permanência com base em critérios socioeconômicos; e o [Projeto de Promoção à Dedicação Acadêmica](#), que oferece auxílio financeiro mensal, orientação de mentores, oficinas quinzenais e curso de inglês para que estudantes possam se dedicar integralmente às atividades acadêmicas. Vale apontar também o [Projeto Incluir Direito, do CESA](#) (Centro de Estudos das Sociedades de Advogados), que tem como objetivo aumentar a participação de profissionais negros no mercado jurídico por meio de cursos de capacitação e língua estrangeira, mentorias e auxílio para compras de trajes sociais para estudantes de graduação.

Tais iniciativas são financiadas por agentes privados externos às instituições, possibilitando a contribuição de pessoas tanto físicas quanto jurídicas. É interessante observar também iniciativas de bolsas de estudo não reembolsáveis e bolsas de manutenção oferecidas pelas próprias IESs, como a [bolsa de mérito acadêmico da FGV DIREITO SP](#), que leva em consideração o desempenho acadêmico e as condições socioeconômicas dos estudantes.

(UFF), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade de Passo Fundo, a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e a Universidade Federal do Pampa.

Na **quarta tendência de aprendizagem ao longo da vida**, foram identificadas várias iniciativas no Brasil, sobretudo por ser uma tendência prevista na Constituição Federal¹⁴ e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),¹⁵ que estabelecem a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” como princípios norteadores do ensino. Nesse aspecto, a Universidade de São Paulo (USP) oferece diversos cursos voltados a graduandos ou graduados, muitos deles gratuitos, como os cursos de inverno ou de verão aplicados por suas unidades, a exemplo dos [Cursos de inverno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas \(FFLCH\)](#) e do [Programa Verão](#), da Faculdade de Saúde Pública, o que também se relaciona com a tendência da democratização das IESs. Além disso, conta com cursos de extensão em diversas modalidades, como: [difusão](#), [aperfeiçoamento](#), [atualização](#) e [especialização](#), que podem ser feitos por profissionais que desejam adquirir habilidades extras.

Outras iniciativas interessantes são: projetos como o [Programa Aprender na Comunidade](#), que apoia atividades de ensino extramuros desenvolvidas por estudantes da USP como exercício de sua prática profissional, desenvolvendo atividades educativas com a comunidade; e os projetos voltados à terceira idade, como o [USP60+](#), que se destina a pessoas com mais de 60 anos e disponibiliza vagas em disciplinas regulares, além de atividades culturais e esportivas, e a [universidade aberta à pessoa idosa](#), desenvolvida pelo Grupo Ânima.

Na **quinta tendência de formação integral e multi, inter e transdisciplinar**, temos como iniciativas institucionais os bacharelados interdisciplinares, que são cursos com disciplinas gerais nos primeiros anos e especialização ao final da graduação. Exemplos em universidades brasileiras podem ser encontrados na [UFBA](#), [UFABC](#) (nesta universidade, todos os cursos de ingresso são em bacharelados interdisciplinares; a especialização acontece ao longo dos cursos), [UFRB](#), [UFJF](#), [UFMA](#) e [Unisinos](#), por exemplo.

¹⁴ Constituição Federal, art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 108, de 2020.)”.

¹⁵ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei n. 13.632, de 2018.)”.

Destacamos também a disciplina [“Projeto Multidisciplinar”](#), oferecida pela FGV DIREITO SP no currículo obrigatório dos estudantes do 3º ano de graduação. O curso possui carga horária de 180 horas semestrais, equivalente a duas disciplinas obrigatórias, e utiliza-se da metodologia de ensino pautada em experiência (*experiential learning*) e em projetos para buscar, como objetivos principais: permitir que os alunos desenvolvam habilidades necessárias a qualquer atividade profissional; que se engajem em projetos de natureza multidisciplinar e que exijam extensa capacidade de enfrentar problemas de maneira holística; e que sejam responsáveis pelo seu próprio aprendizado, treinando habilidades de busca de conhecimento de maneira autônoma e independente.

Outra iniciativa é a Universidade Popular dos Movimentos Sociais ([UPMS](#)), surgida no Fórum Social Mundial de Porto Alegre. Trata-se de um espaço de intercâmbio e encontro de movimentos sociais, que busca articular diversos saberes (populares e acadêmicos) para fortalecer processos de resistência, de emancipação social e de produção de conhecimentos globais e diversos.

Na **sexta tendência de personalização e flexibilidade para docentes e discentes**, destaca-se o oferecimento de [“Certificado de complementação profissional”](#) pela graduação em Direito do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) para os estudantes que selecionarem, ao longo do curso, disciplinas eletivas de uma mesma trilha, sendo elas Ciência dos Dados, Empreendedorismo, Gestão e Política Pública, Matemática Avançada e Internacionalização.

Há ainda o programa Parceria Internacional Triangular de Ensino Superior ([Pites](#)), oferecido pela FDUSP em convênio com as universidades francesas Jean Moulin Lyon 3, Lumière Lyon 2 e Jean Monnet de Saint-Étienne. A parceria possibilita que alunos brasileiros de graduação cursem no Brasil ou em intercâmbio na França disciplinas de Direito francês e obtenham, ao fim da graduação, um diploma de *“licence en droit”*, válido na Europa.

Por fim, no tocante à flexibilidade, especialmente para cursos de educação a distância, instituições como a [Universidade Tiradentes](#), as [Faculdades Integradas Espírito-Santenses \(Faesa\)](#) e a [Universidade do Grande Rio \(Unigranrio\)](#) já realizaram parcerias com empresas de plataformas adaptativas para oferecer educação personalizada, com avanço de conteúdo a partir do ritmo e do desenvolvimento do estudante.

Na **sétima tendência de protagonismo dos(as) estudantes e cocriação em sala de aula**, foi destacado o trabalho realizado pelo [Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito \(LEAD\)](#) da Faculdade de Direito de Vitória, que tem como objetivo repensar o ensino jurídico de maneira coletiva, a partir

do desenvolvimento, da aplicação e da avaliação de estratégias participativas de ensino, contando com o envolvimento de alunos e professores.

No mesmo sentido, a partir da iniciativa de estudantes de repensar as práticas tradicionais de ensino e buscar um ensino jurídico crítico e não discriminatório, há o [Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade \(DDD\)](#) da FDUSP, que desenvolve formações, estudos de caso e projetos que estimulam o protagonismo dos alunos. Baseado na metodologia de aprendizagem por projetos, o grupo participa da elaboração e do desenvolvimento da disciplina optativa “Direito e Discriminação” e já desenvolveu também pesquisas, materiais e debates sobre os papéis de docentes e discentes no ensino jurídico, tais como a [“Carta à Comunidade Acadêmica: Que Tal Transformar o Ensino Jurídico?”](#) e a série de vídeos [“DDDíálogos com Quilombo Oxê: cotas e pertencimento”](#).

O [projeto político-pedagógico da USP de Ribeirão Preto](#) prevê também a prática dos [laboratórios](#), que visam articular teoria e prática e ensino, pesquisa e extensão em disciplinas optativas nas quais os discentes precisam demonstrar protagonismo.

Na **oitava tendência de preocupação com bem-estar e equidade**, houve indicações de diversas iniciativas voltadas para o apoio psíquico da comunidade acadêmica. Entre elas, citamos o [Plantão de Acolhimento do Programa PsiU](#) – Universidade, Saúde Mental e Bem-estar da UFBA, voltado para a escuta de questões pontuais e o acolhimento dos membros; os [Núcleos de Apoio ao Estudante](#) da Unifesp, que são órgãos multiprofissionais (serviço social, educação e saúde) de apoio ao estudante voltados para a permanência e o desenvolvimento integral dos alunos; e o [Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico \(NAAP\)](#) do Centro Universitário Estácio, que promove apoio psicopedagógico de ordem acadêmica, social e pessoal ao corpo discente. Surgem ainda propostas voltadas para a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência, tais como o [Comitê de Inclusão e Acessibilidade \(CIA\)](#) da UFPB, que possui grupos de trabalho para promover acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica e de comunicação, além de oferecer cursos de formação e serviço de terapia ocupacional.

Em relação à promoção da equidade, um exemplo destacado foi o [Programa de Formação Docente](#) da Ânima Educação. Voltado para profissionais negros e que desejam seguir carreira na docência superior na instituição, o curso aborda questões didáticas e ao final os participantes são incluídos em um banco de recrutamento. Outra iniciativa para promoção

da equidade foi a edição, pela direção da FDUSP, da [Portaria n. 09/20](#), para promover a diversidade de gênero e étnica em eventos, estabelecendo um mínimo de 25% dos participantes do gênero feminino na composição das mesas de expositores, debatedores, mediadores e oradores em geral.

Há, ainda, grupos de estudo e extensões, como o [Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia \(GPEIA\)](#), que busca investigar as dinâmicas de inclusão e exclusão que operam no ambiente universitário, com resultados como o livro [Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?](#), publicado pela Cátedra Unesco de Direito à Educação da USP.

Na **nona tendência sobre o novo papel da tecnologia**, destacamos os Laboratórios de Tecnologia (Labtech), disciplinas optativas de 90 horas/aula, realizadas pela FGV DIREITO SP e pelo CEPI para estudantes da graduação em Direito. O objetivo do Labtech é que os estudantes aprendam linguagem de programação e ciência de dados, a partir do desenvolvimento de projetos de tecnologia para atividades jurídicas, em conjunto com empresas parceiras. Exemplos de produtos realizados no âmbito do Labtech pelos estudantes foram um *software* de automação de documentos jurídicos e um *chatbot* de explicação de um tema jurídico sumulado pelo Superior Tribunal de Justiça. Há, ainda, iniciativas de inclusão da temática no currículo, como as disciplinas [“Ciência dos Dados Aplicada ao Direito I e II”](#), na graduação em Direito do Insper, e as disciplinas optativas “Direito do trabalho e novas tecnologias”, “Desafios jurídicos para a regulação de criptoativos – Blockchain e economia de Tokens Digitais”, “Direitos Humanos na Tecnologia Digital” e “Direitos Humanos & Discriminação Algorítmica”, oferecidas para estudantes de graduação da FGV DIREITO SP.

Todas as iniciativas apresentadas demonstram que, para além de referenciais internacionais, as IESs brasileiras já têm incorporado tendências que identificamos para o futuro do ensino superior, ainda que encarando limitações orçamentárias e entraves regulatórios. Parcerias entre IESs, empresas e sociedade civil, além da busca de fontes de financiamento para as iniciativas, mostram possibilidades diversificadas de concretização e ampliação das tendências.

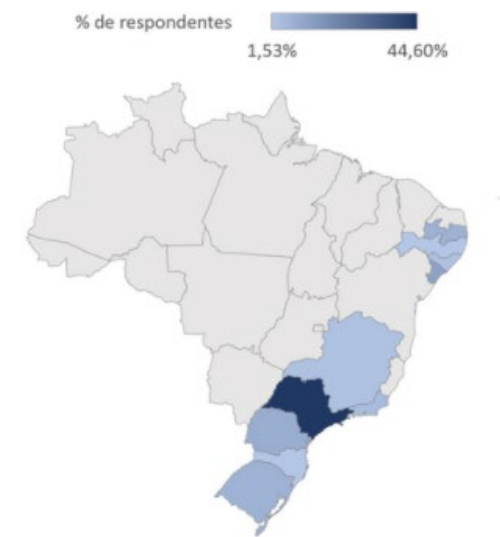
Reiteramos que os projetos que aqui descrevemos são apenas exemplos indicados por participantes do *workshop*, que abrem o debate para fortalecer e criar outras iniciativas, as quais poderão ser identificadas e analisadas em pesquisas posteriores a partir do referencial teórico aqui proposto.

3.2. PESQUISA DE PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIA E O ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID

Com o objetivo de identificar as perspectivas das instituições brasileiras sobre o cenário pós-covid, especialmente sobre o papel das novas tecnologias para o futuro do ensino superior, elaboramos, junto ao Grupo de Inovação do Semesp, um formulário contendo nove questões específicas (*Apêndice A*).

O questionário foi aplicado entre 18 de junho e 15 de julho de 2021, tendo sido obtidas contribuições de 65 instituições¹⁶ de onze estados do Brasil. O perfil das instituições respondentes foi diverso, envolvendo 23 centros universitários, 18 universidades, 23 faculdades e 1 instituição de educação corporativa, dos quais 63% se categorizam administrativamente como entidades privadas com fins lucrativos, 26,2% privadas sem fins lucrativos, 7,7% públicas gratuitas e 3,1% públicas com mensalidade. A Figura 1, a seguir, apresenta um mapa dos respondentes do questionário Semesp. Já o Gráfico 1 retrata o perfil de categoria administrativa dos respondentes do questionário Semesp.

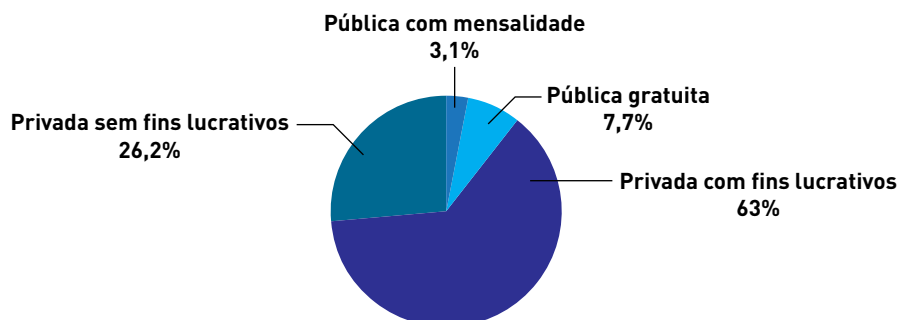
FIGURA 1 – MAPA DOS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO SEMESP



Fonte: Elaboração própria.

¹⁶ Distribuição de respondentes por estado federativo: SP (29), SE (8), PR (6), PB (5), RS (5), PA (3), RJ (3), AL (2), MG (2), PE (1), SC (1).

GRÁFICO 1 – PERFIL DE CATEGORIA ADMINISTRATIVA DOS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO SEMESP



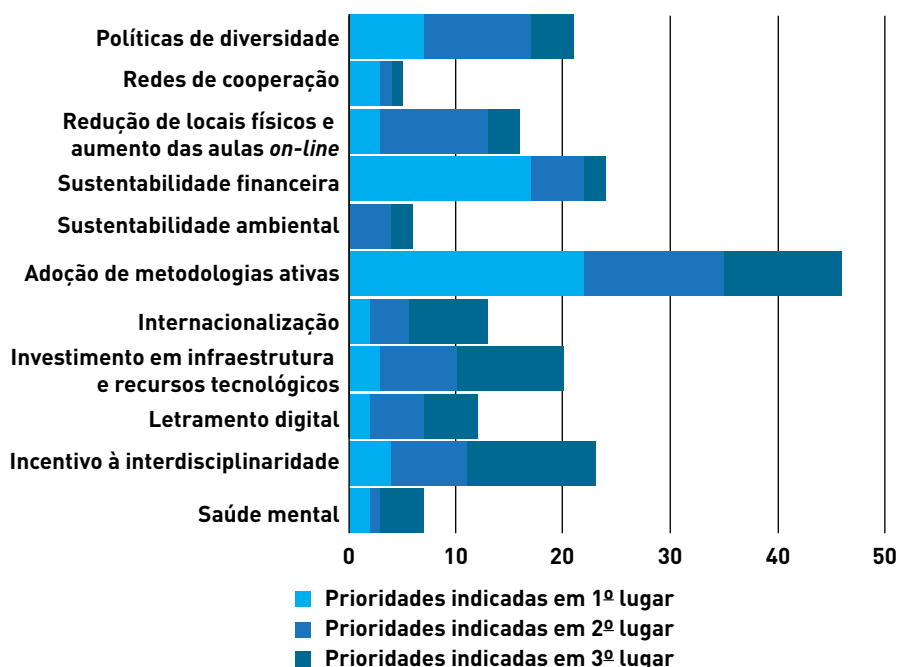
Fonte: Elaboração própria.

Ressalvamos que, por ter sido desenvolvido e divulgado em parceria com o Semesp, entidade representativa de mantenedoras de instituições privadas, o alcance foi maior entre essa categoria organizacional, não sendo uma demonstração representativa da realidade do perfil das instituições públicas brasileiras. No entanto, é importante considerar que, conforme o último Censo da Educação Superior (INEP, 2019, p. 15), é justamente a rede privada que concentra o maior número de matrículas em nível de graduação, contando com 75,8% do total de matrículas, o equivalente a 6.523.678 de estudantes.

A **primeira questão** do questionário apresentava diferentes tendências para o futuro do ensino superior e solicitava que os respondentes indicassem, a partir do rol, três prioridades da sua instituição. Tais tendências foram extraídas da análise bibliográfica prévia e auxiliaram na redação final das nove tendências indicadas na parte inicial deste documento.

Como resultado, destacamos as cinco tendências mais indicadas em ordem de prioridade: (i) adoção de metodologias ativas; (ii) cuidado com sustentabilidade financeira; (iii) incentivo à interdisciplinaridade; (iv) implementação de políticas de diversidade (*e.g.*, ações afirmativas, disciplinas sobre o tema, formação de professores); e (v) investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos.

Destaca-se a alta incidência, em primeira, segunda ou terceira prioridades, da “Adoção de Metodologias Ativas”, o que pode sugerir o interesse dos respondentes em uma educação centrada no protagonismo dos estudantes, além do potencial espaço para treinamentos e para a utilização de ferramentas tecnológicas que auxiliem nesse posicionamento institucional (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 – PRIORIDADES DE TENDÊNCIAS INDICADAS NO QUESTIONÁRIO SEMESP

Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, a fim de mapear o uso de tecnologias pelas instituições, para a realização das perguntas 2 e 3 seguintes, foi apresentado um grupo de ferramentas tecnológicas para o ensino.¹⁷ Na **questão 2**, as instituições indicaram quais iniciativas tecnológicas estavam sendo utilizadas, e, do total respondente:

- 78,5% utilizavam plataforma digital de vídeos síncronos e/ou assíncronos produzidos pelos docentes do curso;
- 66,2% utilizavam *software* de produção de documentos compartilhados;
- 56,9% utilizavam salas híbridas;
- 33,8% tinham estúdios de gravação;
- 30,8% utilizavam *softwares* para gestão de projetos.

¹⁷ Rol apresentado: plataforma de videoconferência para ensino a distância; salas híbridas; estúdio de gravação; plataforma digital de vídeos assíncronos produzidos pelos docentes do curso (e.g., AVAs; YouTube e similares); *software* de análise de percepção e engajamento de estudantes por vídeo; jogos eletrônicos; *software* de produção de documentos compartilhados; *softwares* para gestão de projetos; *software* de produção automatizada de documentos; *software* de realidade aumentada; e *software* de realidade virtual.

Posteriormente, na **questão 3** as instituições indicaram quais iniciativas tecnológicas passaram a ser adotadas em razão da pandemia, com destaque para cinco principais:

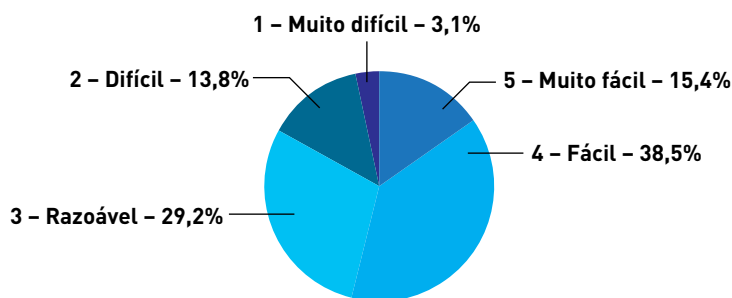
- 64,6% das instituições passaram a utilizar plataforma digital de vídeos síncronos e/ou assíncronos produzidos pelos docentes do curso no período;
- 55,4% fizeram uso de salas híbridas;
- 44,6% passaram a contar com *softwares* de produção de documentos compartilhados;
- 27,7% utilizaram estúdios de gravação;
- 15,4% passaram a utilizar *softwares* para gestão de projetos.

A partir da análise desses resultados, consideramos que, no Brasil, a adoção da sala híbrida, dos estúdios de gravação e o uso amplo de plataforma digital de vídeos síncronos e/ou assíncronos foram principalmente respostas à pandemia. Por sua vez, a adoção de produção de documentos compartilhados e *softwares* de gestão de projetos já era existente e não foi necessariamente uma resposta ao cenário pandêmico.

Na **questão 4**, perguntou-se o nível de dificuldade de adaptação da comunidade docente da sua instituição de ensino para o uso de tecnologias no ensino durante a pandemia, sendo 1 (muito difícil) e 5 (muito fácil). O resultado indicou que (Gráfico 3):

- 38,5% das respondentes consideraram a adaptação fácil;
- 29,2% a consideraram razoável;
- 15,4% a consideraram muito fácil;
- 16,9% consideraram a adaptação difícil (13,8%) ou muito difícil (3,1%).

GRÁFICO 3 – NÍVEL DE DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS DURANTE A PANDEMIA NO QUESTIONÁRIO SEMESP

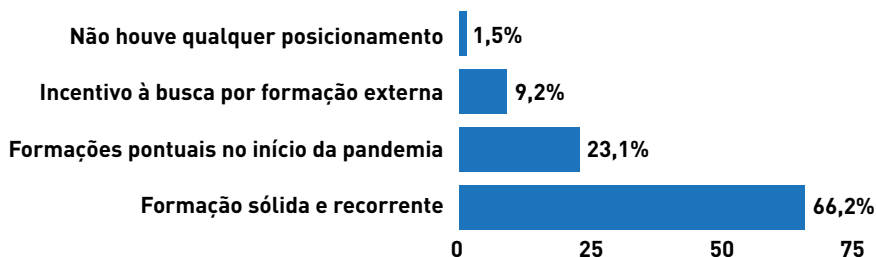


Fonte: Elaboração própria.

A reduzida parcela a indicar dificuldades na adaptação para o ambiente virtual suscita o questionamento sobre como foi realizada a incorporação do uso de tecnologias nas instituições. A adaptação para a sala de aula virtual pode ter sido realizada com a simples transposição de aulas expositivas, sem reflexão e alteração de métodos e ferramentas para qualificar a aprendizagem no ambiente virtual. Por outro lado, é possível que, para algumas IESs, a mudança tenha sido facilitada por já utilizarem ferramentas tecnológicas, já possuírem experiências de ensino virtual ou por terem realizado investimento significativo na preparação docente e no suporte técnico à nova realidade. Pelo escopo da pergunta, entretanto, não foi possível identificar essas especificidades envolvidas no processo de adaptação da aula presencial para a virtual nas IESs brasileiras.

Ainda nesse assunto, a **questão 5** perguntou sobre o posicionamento da IES em relação a formações docentes para o uso de tecnologias de ensino. A maior parte dos respondentes, de um lado, declarou que a instituição investiu em formação durante o período pandêmico, sendo 66,2% dessa formação feita de maneira sólida e recorrente e 23,1% de maneira pontual no início da pandemia. Do outro lado, 9,2% declararam que houve apenas incentivo à busca por formação externa, enquanto 1,5% afirmaram não ter havido qualquer posicionamento institucional em relação à formação docente (Gráfico 4).

GRÁFICO 4 – POSICIONAMENTO INSTITUCIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE NO QUESTIONÁRIO SEMESP



Fonte: Elaboração própria.

Nesse aspecto, destaca-se que apenas 50% dos respondentes identificaram-se como docentes, sendo os demais respondentes integrantes da coordenação acadêmica, direção, gestão administrativa ou representação de mantenedoras. Tal elemento pode interferir na perspectiva sobre a facilidade de adaptação

e sobre o apoio em relação à formação docente. Considerando as diferentes perspectivas dos respondentes, é necessário ponderar o quanto as respostas refletem a realidade de investimentos, seja em formações seja pontuais, seja contínuas. Cabe refletir ainda sobre que tipo de formação foi realizada, se mais atrelada às novas burocracias no ambiente virtual, ao uso de ferramentas e aplicativos para o ensino, à facilitação da aprendizagem no ambiente virtual, entre outras, que podem ser mais ou menos significativas para cada docente a depender dos seus desafios e das características da sua IES.

Ademais, ao falarmos do contexto brasileiro, é importante considerar a heterogeneidade entre as instituições de ensino, os tipos de curso – mais teóricos ou práticos – e o perfil dos docentes e discentes do país. Enquanto em algumas IESs houve apoio institucional para professores, com auxílio para equipamentos e treinamento para a nova realidade virtual, em muitas outras houve apenas uma sobrecarga de trabalho e falta de recursos tecnológicos, sem apoio para que estudantes ou professores se adaptassem (CARNEIRO *et al.*, 2020), não sendo possível, portanto, generalizar a facilidade de adaptação e apoio institucional para todos.

Na **questão 6** do formulário, em consonância com a verificação da tendência de novo papel da tecnologia e utilização de elementos híbridos no ensino, perguntamos qual a avaliação dos respondentes sobre a utilização de sala híbrida, considerada a infraestrutura de sala em que parte dos estudantes fica presencialmente com o docente e outra parte acompanha a aula a distância, por videoconferência. Destacou-se que 30,8% dos respondentes não fizeram uso de salas híbridas. Por sua vez, dentre os que as utilizaram, a maioria considerou a estratégia boa (41,5%) ou muito boa (7,7%), avaliando que a infraestrutura possibilitou a escolha do aluno sobre qual o melhor formato para a sua aprendizagem e permitiu atingir todos os objetivos de aprendizagem esperados pela instituição, além de trazer vantagens como facilitar a internacionalização. Do restante, 16,9% consideraram a utilização razoável, por permitir a continuidade do ensino no contexto da pandemia, mas não vislumbraram vantagens em adotar a sala híbrida pós-covid, enquanto 3,1% consideraram a tecnologia ruim, não vendo benefícios suficientes para a utilização da sala híbrida.

Nos comentários abertos, chamou atenção a generalidade das observações positivas sobre a utilização das salas, com elementos como “é uma tendência”, “futuro do ensino”, “veio pra ficar”, “tecnologia inovadora”, aliados a

outros pontos, como possibilidade de flexibilidade ao aluno e contribuição para a permanência do jovem no ensino superior. Por sua vez, a maior parte dos comentários realizados apontou para os desafios e as limitações da utilização dessa tecnologia, como o alto investimento financeiro e tecnológico sem garantia de continuidade da utilização e a dificuldade de acompanhamento dos grupos virtuais e presenciais simultaneamente, com risco de prejuízos à aprendizagem de ambos. Além disso, na perspectiva docente, houve destaque para a necessidade de formação específica e o risco de aumento da carga de trabalho.

A partir da escuta e da vivência de experiências híbridas, bem como da leitura da bibliografia na área, acreditamos que a tendência de futuro relacionada a novas tecnologias esteja menos centrada na utilização de salas híbridas e de cursos integralmente virtuais e mais na realização do ensino híbrido, entendido como um processo de integração da aprendizagem *on-line* e presencial, a partir da identificação de quais objetivos de aprendizagem são mais bem atendidos no ambiente presencial e quais são mais bem atendidos no ambiente virtual (WWT, 2020). Isso porque a sala híbrida representa uma necessidade de investimento em infraestrutura e treinamento docente, com vantagens não tão claras para a qualidade do ensino e grande desafio para a facilitação e a gestão dos espaços.

Além disso, o ambiente virtual, apesar de apresentar potencialidades para a aprendizagem, possui também limitações no sentido de construção de comunidade, *networking*, cocriação e promoção do bem-estar. Como contraponto da dinâmica atual de fragmentação das relações sociais e da ideia de que não há espaço para subjetividade no ambiente universitário, a sala de aula presencial se configura como um lugar privilegiado para o reconhecimento de docentes e discentes em sua integralidade e para a construção de um objeto de ensino que é coletivo, dialógico e relacional. Nesse sentido, também identificamos como uma tendência do ensino superior pós-covid, especialmente entre IESs de grande prestígio internacional, a busca por uma maior valorização da presença física e simultânea de estudantes dentro da sala de aula e do *campus* como um todo.

Por outro lado, na **questão 7**, quando indagados quanto ao posicionamento da IES em relação ao ensino a distância no contexto pós-covid, em pergunta que possibilitava a seleção de mais de uma resposta, 49,2% dos respondentes sinalizaram que ampliarão as ofertas de cursos híbridos;

33,8%, que ampliarão as ofertas de cursos virtuais; enquanto 29,2% pretendem voltar ao ensino presencial como era antes da pandemia. Além disso, 24,6% declararam interesse em manter a utilização de salas híbridas como estratégia pedagógica principal, e 21,5% pretendem prosseguir utilizando plataforma de videoconferência para ensino a distância como estratégia pedagógica principal. A partir das respostas, foi possível concluir que, entre as instituições respondentes, há um forte interesse na expansão de cursos a distância e em modalidades híbridas.

Diante dessa perspectiva de ampliação do uso de métodos de ensino a distância ou de formatos híbridos, é importante destacar que, de acordo com o Censo da Educação Superior, mesmo antes da pandemia, 63,2% das vagas de ensino superior já eram ofertadas na modalidade de ensino a distância (INEP, 2019), e, em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes da rede privada em cursos de educação a distância (50,7%) ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial (49,3%), o que demonstra uma tendência de adoção de tecnologias para ensino virtual.

Antes de qualquer mobilização institucional nesse sentido, contudo, é importante refletir sobre o papel dessas tecnologias e modalidades híbridas no processo de aprendizagem. Precisamos questionar de que modo o ensino está sendo transportado e traduzido para o ambiente virtual e para as salas de aula híbridas, se é possível manter a qualidade, o protagonismo e o bem-estar dos estudantes e professores, bem como considerar os desafios regulatórios e sociais que permeiam os diferentes cursos.

No caso dos cursos jurídicos, por exemplo, há disputa histórica entre algumas instituições, o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em relação à possibilidade de oferecer cursos de graduação na modalidade a distância, barreira que parece estar se tornando mais permeável após a pandemia, com recente aprovação de propostas de cursos, o que carece de maior atenção e estudos de impacto (SALIBA, 2021).

Nesse aspecto, é preciso ponderar a valorização do virtual e o risco de precarização do ensino e de distanciamento das tendências identificadas na pesquisa. Para minimizar possíveis efeitos negativos, é importante adotar medidas para humanizar o ambiente virtual por meio da promoção de atividades mais interativas, do estímulo do protagonismo dos estudantes,

buscando uma diversidade de métodos e avaliações que abarquem a pluralidade de formas de aprendizagem e promovam a formação integral, considerando também as habilidades socioemocionais, e não a simples memorização de conteúdos.

Além disso, o investimento em infraestrutura e suporte aos professores, considerando o alto nível de sobrecarga e a baixa remuneração que caracterizam a profissão no país, mostra-se um ponto de atenção, sendo importante a valorização do trabalho docente nos ambientes tanto presencial como virtual, que possuem seus desafios próprios.

Na **questão 8**, quando questionados sobre o que seria necessário para ter êxito na estruturação de cursos pós-pandemia, o grande destaque das respostas dissertativas foi para a necessidade de formação docente e capacitação, seguida por melhorias na infraestrutura, englobando adoção de novos *softwares*, *hardwares*, infraestrutura de TI e melhor gestão pedagógica (Figura 2).

FIGURA 2 – NUVEM DE PALAVRAS COM OS TERMOS MENCIONADOS NOS COMENTÁRIOS SOBRE ÊXITO NA ESTRUTURAÇÃO DE CURSOS PÓS-PANDEMIA CONSTRUÍDA NO APLICATIVO MENTIMETER

Na perspectiva da sua IES, o que será necessário para ter êxito e sucesso na estruturação de cursos pós-pandemia?

Mentimeter



Fonte: Elaboração própria.

Assim como na primeira questão, surgem indicativos do interesse na formação docente e de adoção de metodologias ativas, cabendo questionar

se, apesar de muito citadas, tais iniciativas estão sendo prioridades das instituições e dos docentes. Nesse sentido, é relevante considerar o aspecto de continuidade dessa aprendizagem, não bastando a implementação de *workshops* esporádicos ou a participação pontual de professores, mas sendo necessários programas de estímulo ao desenvolvimento e à atualização constantes, com o devido retorno financeiro a essa dedicação.

Por fim, na **questão 9**, ao solicitarmos a indicação de quais tecnologias a IES gostaria de utilizar no futuro próximo, houve maior menção a *softwares* de realidade aumentada, realidade virtual e simulação, implementação de modelos de ensino híbrido ou aprendizagem invertida, utilização de estúdio para gravação de aulas e implementação de isolamento acústico das salas para melhoria da qualidade sonora, além de inteligência artificial para diagnóstico da aprendizagem. Outras iniciativas mencionadas foram a utilização de Poly Studio USB (unidade compacta de áudio/vídeo), jogos virtuais, lousas digitais e mesas digitalizadoras.

Todavia, antes de qualquer investimento nas ferramentas tecnológicas identificadas, é importante que haja uma análise conjunta dos objetivos de aprendizagem, das escolhas pedagógicas para o curso e das possíveis aplicações práticas pela comunidade acadêmica, considerando que se trata de ferramentas que podem funcionar bem em determinados contextos, mas serem subutilizadas ou desnecessárias em outros.

Além disso, mais do que simplesmente adquirir tecnologias, é importante que as organizações estejam preparadas para treinar seus estudantes para se integrarem às novas ferramentas tecnológicas. A Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, reforça esse entendimento ao aprofundar a exigência de domínio de tecnologias para compreensão e aplicação do Direito e compreensão dos impactos da tecnologia na área jurídica (BRASIL, 2018).

Ainda, a pesquisa “O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?” (SILVA *et al.*, 2018) indica que, com a introdução de novas tecnologias no âmbito jurídico, torna-se ainda mais relevante que os futuros profissionais desenvolvam habilidades que vão além da aplicação de conteúdos jurídicos. A pesquisa aponta para a importância de incorporar no currículo competências de natureza comportamental, como a colaboração, a criatividade, a comunicação e a empatia, com capacidade de tratamento interpessoal

qualificado aos parceiros e clientes (LIMA e ZAPPELINI, 2020).

Portanto, a partir da análise dessas diferentes perspectivas de IESs brasileiras sobre tecnologia e o futuro do ensino superior pós-covid, ressaltamos que, para além da modernização tecnológica de maneira crítica e refletida, surge como ponto de atenção no contexto nacional a necessidade eminente de mudarmos o paradigma de ensino expositivo, seja ele presencial, seja virtual, com a incorporação de formação docente para a adoção de metodologias ativas e para o desenvolvimento de competências atitudinais, assim como para uma maior humanização de sala de aula e colaboração entre docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou questões relevantes sobre o papel das IESs no cenário pós-covid, sobre seu posicionamento nos âmbitos tanto local quanto global e sobre a relação e a atuação de docentes, estudantes e funcionários das organizações. No contexto atual, de rápidas transformações e desafios cada vez mais complexos, a pesquisa teve como objetivo diagnosticar tendências para o futuro do ensino superior e buscar exemplos de iniciativas adotadas no mundo e no Brasil para lidar com os desafios atuais. Tais iniciativas refletem um olhar apreciativo do que identificamos como um espaço de inovação e oportunidade a partir da ruptura que vivemos com a covid-19.

Na primeira parte deste relatório, apresentamos a descrição das nove tendências para o futuro do ensino superior. Primeiro, destacamos a interação global-local, com foco na internacionalização e na integração com a comunidade local, seguida pela importância da incorporação de objetivos de aprendizagem voltados para a transformação social, a partir do desenvolvimento de competências de liderança coletiva, cidadania e preocupação com a sustentabilidade ambiental, financeira e social. Abordamos, ainda, a perspectiva de democratização das IESs, por meio da ampliação do uso de recursos educacionais abertos, implementação de políticas de inclusão e permanência e adoção de modelos de negócio democráticos.

Com foco nas diferentes formas de aprender e construir conhecimento, destacamos a tendência de aprendizagem ao longo da vida, formação integral e multi, inter e transdisciplinar, por meio da desintegração de fronteiras disciplinares, da incorporação de diferentes dimensões dos sujeitos nas formações e na valorização de diferentes formas do saber. Analisamos também o movimento a favor da personalização e da flexibilidade para docentes e discentes e do protagonismo dos(as) estudantes, com ênfase em experiências significativas de aprendizagem, cocriação, experimentação e valorização do potencial do lúdico, buscando tanto atender necessidades individuais quanto priorizar a equidade e a compreensão da educação como um bem coletivo. Em um contexto de aprofundamento de desigualdades sociais e de questões de saúde mental, destacamos a tendência de preocupação com a equidade e o bem-estar da comunidade acadêmica, que passam a ser uma prioridade. Por fim, ressaltamos a tendência de novo papel da tecnologia, seja como conteúdo curricular, seja como ferramenta para aprendizagem,

evidenciando que, além de se apropriar das novas tecnologias, é importante uma formação docente e discente voltada para a reflexão crítica sobre os impactos dos avanços tecnológicos. Assim, assistimos a uma mudança de “onde” e “quando” aprender, sendo importante refletir também sobre “o que” queremos que nossos estudantes aprendam nesse contexto atual de constantes transformações.

Para cada uma das tendências, apresentamos sugestões e estratégias gerais para sua incorporação em sala de aula, além de exemplos específicos de atividades realizadas em nossos cursos, que podem ser adaptadas ao contexto, ao perfil docente, aos objetivos de aprendizagem e às escolhas pedagógicas das diferentes instituições.

Na segunda parte do relatório, a partir da análise de diferentes *rankings* de inovação e ensino e do levantamento bibliográfico realizado, apresentamos o perfil de seis diferentes IESs – Stanford University (América do Norte), Universidad de los Andes (América do Sul), IE University (Europa), African Leadership University (África), Monash University (Oceania) e National University of Singapore (Ásia) – e suas iniciativas relacionadas à implementação das tendências elencadas.

Foi possível identificar que cada instituição, com suas próprias características, já foi capaz de desenvolver diversas iniciativas relacionadas às tendências apresentadas na pesquisa, que variam quanto ao nível de investimento financeiro, à necessidade de alteração de infraestrutura ou ao grau de complexidade de política, demonstrando um grande leque de possibilidades para inspirar outras organizações a observarem na prática o que essas IESs têm oferecido.

Nesse sentido, buscando aproximar as experiências do contexto nacional, na terceira parte do relatório apresentamos exemplos de iniciativas de aplicação das tendências no âmbito nacional, os quais foram indicados ao longo dos debates realizados no *workshop* “Transformação necessária: propostas para o ensino superior em um futuro incerto”. As iniciativas apontadas envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão de diferentes regiões do país, além de políticas internas de gestão das IESs, que auxiliam em vislumbrar caminhos para a consolidação das tendências à realidade brasileira. Diante do aumento da competição global por estudantes e das dificuldades de sustentabilidade financeira, as iniciativas instigam as instituições brasileiras para novas possibilidades de cooperação, de promoção da interculturalidade e de valorização de diferentes saberes e habilidades.

Por fim, os resultados do questionário “Usos de tecnologias para o ensino e futuro do ensino superior pós-covid”, aplicado no âmbito das instituições parceiras do Semesp, ou seja, majoritariamente em IESs privadas, demonstraram que a pandemia promoveu uma maior apropriação de ferramentas tecnológicas e de estratégias para o ensino *on-line*. Houve a ampliação do interesse por cursos híbridos ou virtuais e colocou-se em xeque o que antes conhecíamos como ensino a distância no contexto brasileiro. Além disso, o questionário apontou a necessidade de melhor formação docente e de adoção de metodologias ativas nos diferentes cursos.

Nesse cenário, muitos cuidados devem ser observados para que os cursos universitários não sejam precarizados pelo uso da tecnologia, como o excessivo número de alunos em sala virtual e uma atuação docente limitada a aulas expositivas ou gravadas. As tendências para o futuro do ensino superior destacadas nesta pesquisa demonstram que a incorporação de modalidades virtuais ou híbridas de ensino deve promover, e não prejudicar, o protagonismo dos estudantes, o bem-estar da comunidade, o fortalecimento de laços sociais, as oportunidades de colaboração e a aprendizagem para além do espaço da sala de aula.

Para concluir, acreditamos que a nossa pesquisa demonstrou a oportunidade valiosa que temos para repensar o ensino superior e os pilares que o sustentam atualmente. É de nossa responsabilidade, como docentes, gestores e coordenadores, observarmos e avaliarmos as potencialidades e limitações das IESs para a incorporação das tendências apresentadas, levando em consideração os contextos específicos e as diferentes propostas político-pedagógicas das instituições. Não podemos ignorar a urgência do aprofundamento dos debates, das pesquisas e das reflexões sobre as questões levantadas.

Diante da complexidade da nossa realidade social, é necessário que as instituições olhem para si, reavaliando as estruturas de decisão, a diversidade dos corpos dirigente, docente e discente, a infraestrutura tecnológica e física, e, principalmente, as relações humanas que são criadas naquele espaço.

A construção de novos paradigmas para o ensino superior, entretanto, não deve ser vista como um desafio particular de cada instituição, nem uma tarefa exclusivamente de professores. Sabemos que o futuro dependerá cada vez mais de como as universidades conseguirão proporcionar espaços significativos de aprendizagem para todas as pessoas que nelas convivem, e também de como conseguirão realizar interações horizontais e qualificadas com outras instituições, atores, grupos e organizações locais e globais.

Esperamos que o compartilhamento de experiências e perspectivas que se inicia com o presente relatório possa ser um ponto de partida relevante para uma maior transparência e diálogo entre instituições e para a expansão de redes de construção coletiva sobre o futuro que se apresenta.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Poliana. Educação para liderança coletiva – Entrevista com Otto Scharmer. *Ideia Sustentável*, 18 jun. 2013. Disponível em: <https://ideiasustentavel.com.br/entrevista-especial-otto-scharmer/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- AI-YOUBI, Abdulrahman Obaïd Zahed *et al.* *The Leading World's Most Innovative Universities*. Disponível em: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/46816>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- ALTBACH, Philip G. Access means inequality. In: *The International Imperative in Higher Education*. Roterdã: Sense Publishers, 2013. p. 21-24.
- ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. Um guia completo do conceito à aprendizagem. São Paulo: DVS, 2015.
- ALVES, Rubem. Gaiola ou asas? *Revista Ensino Superior*, 10 set. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/gaiolas-ou-asas/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- ARANHA FILHO, Francisco José Espósito. Intent – O Programa de Formação Integrada da FGV EAESP. *Ei! Ensino Inovativo*, v. 3, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38829804/INTENT_O_Programa_de_Forma%C3%A7%C3%A3o_Integrada_da_FGV_EAESP. Acesso em: 11 abr. 2022.
- ATIENZA, Soledad; ARIAS Sonsoles; ULIANA, Natalia. *Blueprint on Global Legal Education by the IBA Commission on the Future of Legal Service*. IE Law School. Commission on the Future of Legal Services. November, 2020. Disponível em: <https://docs.ie.edu/lawschool/IBA-LSGL-Blueprint-on-global-legal-education.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BATES, Anthony William (Tony). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Second Edition. 2019. Disponível em: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BAYNE, Sian; GALLAGHER, Michael. *Anticipating the Near Future of Teaching*. Paper presented at Twelfth International Conference on Networked Learning, Denmark. 2020. Disponível em: <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/anticipating-the-near-future-of-teaching>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2022.
- CARNEIRO, Leonardo de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e267985485, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.).

El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Cap. 5, p. 79-93.

COOMBS, Mary Irene. Non-sexist Teaching Techniques in Substantive Law Courses. *Southwestern Illinois University Law Journal*, p. 507-526, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé. Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education. *Journal Issue: National Black Law Journal*, v. 11, n. 1, p. 1-14, 1988.

DESHMUKH, Jay. Speculations on the Post-Pandemic University Campus – A Global Inquiry. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2021. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ARCH-10-2020-0245/full/html?skipTracking=true>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DE WIT, Hans. Repensando o conceito da internacionalização. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 20 fev. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE70port.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

EDUCAUSE. *Educause Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder: Educause, 2021. Disponível em: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrt_eachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E. Acesso em: 11 abr. 2022.

EWALT, David. Reuters Top 100 The World's Most Innovative Universities 2019. *Reuters*, 2019. Disponível em: <https://www.reuters.com/innovative-universities-2019>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FEFERBAUM, Marina. Cidadania digital: conteúdo transversal na grade curricular. *Revista Ensino Superior*, n. 256, p. 32-34, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/48805417/Cidadania_digital_Conte%C3%BAdo_transversal_na_grade_curricular. Acesso em: 13 abr. 2022.

FEFERBAUM, Marina et al. *Ensino participativo online: fundamentos, métodos e ferramentas*. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2021a. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30990>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FEFERBAUM, Marina et al. *Ensino emergencial em sala híbrida: um guia pedagógico em construção*. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2021b. Disponível em: https://www.academia.edu/50939173/Ensino_emergencial_em_sala_h%C3%ADbrida_Um_guia_pedag%C3%B3gico_em_constru%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 11 abr. 2022.

FINK, L. Dee. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. São Francisco: Jossey-Bass, 2003.

FORTUNA, Tânia. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1127>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FURMAN, Melina. *Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia*. TEDxRiodelaPlata. 8 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GALLAGHER, Michael; BAYNE, Siân. *Future Teaching Trends: Education and Society*. Centre for Research in Digital Education. The University of Edinburgh. 2018. Disponível em: <https://www.nearfutureteaching.ed.ac.uk/wp-content/uploads/2019/01/Future-teaching-trends-%E2%80%93-education-society-1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos de sala de aula?* Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2015.

GHIRARDI, José Garcez (org.). *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GOODMAN, Joanna. *Robots in Law: How Artificial Intelligence is Transforming Legal Services*. Londres: ARK Group, 2016.

HACKMAN, Heather W. Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. *Design thinking para educadores*. Tradução: Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Folgueira. fev. 2014. p. 1-18. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/hgnb8w3kbz1nhcf/AAAtJJo6droOysIkA49BAMnCa>. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior*. Notas estatísticas. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 11. ed. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

JEDER INSTITUTE. *Art of Participatory Community Building*. v. 2. 2020. Disponível em: https://www.jeder.com.au/wp-content/uploads/2021/03/Participatory-Community-Building-Guidebook-2020_v2-1.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

KNIGHT, Jane. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, n. 69, outono 2012. Versão em português disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 11 abr. 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, Spring 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jane-Knight/publication/340570777_Internatio-

[nalization Remodeled Definition Approaches and Rationales/links/607647c5299b1f56d560d35/Internationalization-Remodeled-Definition-Approaches-and-Rationales.pdf](https://www.unesco.org/en/education/remodeled-definition-approaches-and-rationales/links/607647c5299b1f56d560d35/Internationalization-Remodeled-Definition-Approaches-and-Rationales.pdf).

Acesso em: 11 abr. 2022.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa; ZAPPELINI, Thaís Duarte. Competências atitudinais e as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito: o ensino jurídico e a formação de profissionais do futuro. In: SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FERBAUM, Marina (orgs.). *Transformações no ensino jurídico*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2021. p. 130-146.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

NEDER, CEREZETTI, Sheila Christina et al. *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420.locale=en>. Acesso em: 11 abr. 2022.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

ONLINE LEARNING CONSORTIUM (OLC). Every Learner Everywhere. *Digital Learning Innovation Trends*. Fev. 2020. Disponível em: <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/digital-learning-innovation-trends/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). *Thinking Higher and Beyond: Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050*. 2021. Disponível em: https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/05/Thinking-Higher-and-Beyond_EN-Format_FINAL.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global (ECG): a abordagem da UNESCO*. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (UIL). *Embracing a Culture of Lifelong Learning: Contribution to the Futures of Education Initiative. A Transdisciplinary Expert Consultation*. 2020. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED608933>. Acesso em: 11 abr. 2021.

QUACQUARELLI SYMONDS (QS). 2020: *Education and Training*. QS World University Rankings by Subject 2020. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/education-training>. Acesso em: 11 abr. 2022.

QUACQUARELLI SYMONDS (QS). 2020: *Law and Legal Studies*. QS World University Rankings by Subject 2020. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/law-legal-studies>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RODRIGUEZ, Marclea V. Pedagogy and Law: Ideas for Integrating Gender into Legal Education. *Journal of Gender, Social Policy & the Law*, v. 7, n. 2, p. 267-278, 1999.

RUHL, Joe. *Teaching Methods for Inspiring the Students of the Future*. TEDxLafayette. 27 maio 2015. Disponível em: <https://youtu.be/UCFg9bcW7Bk>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SALAZAR, María del Carmen. A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, v. 37, n. 1, p. 121-148, mar. 2013.

SALIBA, Ana Luisa. MEC aprova cursos de Direito a distância e reabre debate entre especialistas. *ConJur*, 7 ago. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-ago-07/mec-aprova-cursos-direito-distancia-reabre-debate>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SALISBURY, Allison. Preparing Workers for Anything: Human + Machine. *Educause Review*, v. 3, p. 62-63, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/8/preparing-workers-for-anything-human-machine>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SCHARMER, Otto. Vertical Literacy: Reimagining the 21st-Century University. *Medium*, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://medium.com/presencing-institute-blog/vertical-literacy-12-principles-for-reinventing-the-21st-century-university-39c2948192ee>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SCHARMER, Otto; SARMA, Sanjay; KELTNER, Dacher. *Transformational Educators Re-Imagining Higher Education*. 26 maio 2020. Disponível em: <https://www.awakin.org/v2/calls/486/otto-scharmer-sanjay-sarma-and-dacher-keltner/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SENGE, Peter; HAMILTON, Hal; KANIA, John. The Dawn of System Leadership. *Stanford Social Innovation Review*, v. 13, n. 1, p. 27-33, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.48558/YTE7-XT62>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SIEMENS, George. The Post-Learning Era in Higher Education: Human + Machine. *Educause Review*, v. 1, p. 60-61, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/2/the-post-learning-era-in-higher-education-human-machine>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina. Transformações no ensino jurídico. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30746>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Alexandre Pacheco da et al. *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário Executivo da Pesquisa Qualitativa “Tecnologia, Profissões e Ensino Jurídico”. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/28628/Sum%3a1rio%20Executivo%20da%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Luan Gomes da; KIKUCHI, Taisiely Sayure; SCHIMIGUEL, Juliano. Game cultura: um panorama pela cultura gamer. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desar-*

rollo. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/game-cultura.html>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da. Resenha do livro de SOMMERMAN, Américo (2006). *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75 p., ISBN 85-349-2453-8. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 2, jun. 2006.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Construindo as epistemologias do sul: antologia esencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SPADE, Dean. Notes toward Racial and Gender Justice Ally Practice in Legal Academia. In: MUHS, Gabriella Guitierrez (org.). *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Eomen in Academia*. Colorado: University Press of Colorado, 2012. p. 186-197.

SPEIGHT, Sarah; MOREIRA, Gillian; HUSEBO, Dag. Listening to Students for Tomorrow, Today: Engaging Students to Define the Future of Higher Education. *Student Engagement in Higher Education Journal*, v. 3, n. 1, p. 96-114, maio 2020.

STANFORD UNIVERSITY. *Stanford 2025 – Part Two. Uncharted Territory: A Guide to Reimagine Higher Education*. Institute of Design at Stanford. 2019. Disponível em: <https://dschool.stanford.edu/unchartedterritory>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SUSSKIND, Richard. *The End of Lawyers? Rethinking the Nature of Legal Services*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SUSSKIND, Richard; SUSSKIND, Daniel. *The Future of the Professions: How Technology will Transform the Work of Human Experts*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

TALBERT, Robert. *Flipped Learning na Universidade: Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior*. Porto Alegre: Penso, 2019.

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH. Near Future Teaching Report: Codesigning a Values-Based Vision for Digital Education at the University of Edinburgh. 2019. Disponível em: <https://www.nearfutureteaching.ed.ac.uk/outcomes/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

TIMES HIGHER EDUCATION. *World University Rankings 2021 by Subject: Law*. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/subject-ranking/law#!/page/0/length/50/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 11 abr. 2022.

TIMES HIGHER EDUCATION. *Impact Rankings 2021*. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/impactrankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined. Acesso em: 11 abr. 2022.

WILLIAMS, Susan H. *Legal Education, Feminist Epistemology, and the Socratic Method*. Articles by Maurer Faculty. 630. 1993. Disponível em: <https://www.repository.law.indiana.edu/facpub/630>. Acesso em: 11 abr. 2022.

WORLD WIDE TECHNOLOGY (WWT). *A Guide to Hybrid and Blended Learning in Higher Education*. 8 out. 2020. Disponível em: <https://www.wwt.com/article/guide-to-hybrid-blended-learning-higher-ed/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

YURTÇU, Meltem; ORHAN-KARSAK, H. Gülhan. The Effect of Covid-19 on Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies. *International Journal of Curriculum and Instruction*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 893-909, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1285734.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO “USOS DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO E FUTURO DO ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID”

CEPI-FGV DIREITO SP

Questionário: Usos de Tecnologias para o Ensino

IMPORTANTE: Essa pesquisa foi elaborada pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (CEPI-FGV DIREITO SP) para fins de elaboração de relatório sobre “Usos de tecnologias para o ensino e futuro do ensino superior pós-covid”. Pretendemos compreender como instituições de ensino superior estão lidando com o uso da tecnologia e com os desafios impostos pela pandemia de covid-19 para identificar dificuldades e oportunidades comuns. As respostas a este formulário são anônimas e não será necessário identificação de nome/*e-mail*. Não desejamos coletar dados pessoais ou informações de mercado, mas pretendemos comparar respostas de diferentes instituições para ter uma visão mais ampla do cenário atual do ensino com Tecnologia. Por esse motivo, você deve esperar que:

1. As respostas deste formulário serão utilizadas apenas para fins de elaboração do relatório sobre “Usos de Tecnologias para o Ensino e futuro do ensino superior pós-covid”, sendo que os dados serão apresentados de maneira agregada (não identificada). Ao enviar este formulário, você estará ciente do uso de seus dados abaixo para essa finalidade.
2. Compartilharemos os resultados com outras escolas.
3. À medida que conduzimos esta pesquisa por meio do Formulários Google, o Google pode coletar alguns dados pessoais daqueles que a respondem. Para entender mais como o Google conduz as questões de privacidade e proteção de dados pessoais, a(o) interessada(o) pode acessar a Política de Privacidade da Google por meio do seguinte *link*: <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>.

SEÇÃO 1 – DADOS GERAIS

1. Nome da IES:
2. Qual o Estado em que se situa a instituição?

3. Qual o tipo de instituição em relação à organização acadêmica?
 - a) Faculdade
 - b) Universidade
 - c) Centro Universitário
 - d) Outros
4. Qual a categoria administrativa?
 - a) Privada com fins lucrativos
 - b) Privada sem fins lucrativos
 - c) Pública gratuita
 - d) Pública com mensalidade
5. Suas respostas correspondem às percepções de qual área de ensino? (Ex. Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes.)
6. Suas respostas correspondem às percepções de qual posição na instituição?
 - a) Mantenedora
 - b) Direção
 - c) Pró-reitoria ou semelhante
 - d) Coordenação acadêmica de um conjunto de cursos
 - e) Coordenação acadêmica de um único curso
 - f) Docente
 - g) Gestão administrativa
 - h) Outros
7. Caso você queira receber mais informações sobre o resultado da pesquisa, deixe seu *e-mail* de contato:

SEÇÃO 2 – QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. **[Questão de Múltipla Escolha]** Estudos indicam diferentes tendências para o futuro do ensino superior. Considerando a realidade da sua IES, indique as três prioridades da sua instituição (1ª, 2ª e 3ª lugares) entre as elencadas a seguir:

- a) Implementação de políticas de diversidade (*e.g.*, ações afirmativas, disciplinas sobre o tema, formação de professores).
- b) Redes de cooperação (*e.g.*, disciplinas em parceria com outras instituições, *marketplace* único).
- c) Redução de locais físicos e aumento das aulas *on-line*.
- d) Cuidado com sustentabilidade financeira.
- e) Cuidado com sustentabilidade ambiental.
- f) Adoção de metodologias ativas.
- g) Internacionalização.
- h) Investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos.
- i) Letramento digital (*e.g.*, capacitação em ciência de dados, “cidadania digital”).
- j) Incentivo à interdisciplinaridade.
- k) Cuidado com saúde mental.

2. [Questão de Múltipla Escolha – permitir mais de uma escolha]

Escolha quais das iniciativas tecnológicas citadas abaixo **estão sendo utilizadas** por sua instituição de ensino:

- a) Plataforma de videoconferência para ensino a distância.
- b) Salas híbridas (parte dos estudantes em sala de aula com o docente e parte dos estudantes acompanhando a aula a distância por videoconferência).
- c) Estúdio de gravação (docente está em uma sala da escola de Direito e todos os estudantes acompanham a aula a distância).
- d) Plataforma digital de vídeos assíncronos produzidos pelos docentes do curso (*e.g.*, AVAs; YouTube e similares).
- e) *Software* de análise de percepção e engajamento de estudantes por vídeo (mapeamento de retina e detecção facial do estudante durante as aulas).
- f) Jogos eletrônicos.
- g) *Software* de produção de documentos compartilhados (*e.g.*, Google Docs).
- h) *Softwares* para gestão de projetos.
- i) *Software* de produção automatizada de documentos (*e.g.*, *expert systems for contracts*).

- j) *Software* de realidade aumentada.
- k) *Software* de realidade virtual.
- l) Outros (especifique).

3. [Questão de Múltipla Escolha – permitir mais de uma escolha]

Escolha quais das iniciativas tecnológicas citadas abaixo **foram adotadas por sua instituição de ensino em razão da pandemia:**

- a) Plataforma de videoconferência para ensino a distância.
- b) Salas híbridas (parte dos estudantes em sala de aula com o docente e parte dos estudantes acompanhando a aula a distância por videoconferência).
- c) Estúdio de gravação (docente está em uma sala da escola de Direito e todos os estudantes acompanham a aula a distância).
- d) Plataforma digital de vídeos assíncronos produzidos pelos docentes do curso (*e.g.*, AVAs; YouTube e similares).
- e) *Software* de análise de percepção e engajamento de estudantes por vídeo (mapeamento de retina e detecção facial do estudante durante as aulas).
- f) Jogos eletrônicos.
- g) *Software* de produção de documentos compartilhados (*e.g.*, Google Docs).
- h) *Softwares* para gestão de projetos.
- i) *Software* de produção automatizada de documentos (*e.g.*, *expert systems for contracts*).
- j) *Software* de realidade aumentada.
- k) *Software* de realidade virtual.
- l) Outros (especifique).

4. [Questão de Múltipla Escolha] Escolha entre as alternativas abaixo qual o nível de dificuldade de adaptação da comunidade docente da sua instituição de ensino para o uso de tecnologias no ensino durante a pandemia, sendo 1 (muito difícil) e 5 (muito fácil).

- 1 – muito difícil – recepção negativa da comunidade e resistência de uso pelos docentes;
- 2 – difícil – recepção com desconfiança e adoção pontual pelos docentes;
- 3 – razoável – recepção sem reações enfáticas e adoção no prazo determinado;

4 – fácil – recepção positiva da comunidade e adoção gradativa pelos docentes; e

5 – muito fácil – recepção total e elogiada pela comunidade e adoção rápida dos docentes.

5. [Questão de Múltipla Escolha] Qual foi o posicionamento de sua instituição em relação a formações docentes para o uso de tecnologias de ensino:

- a) Não houve qualquer posicionamento institucional.
- b) A instituição incentivou a busca por formações externas.
- c) A instituição investiu em formações pontuais no início da pandemia.
- d) A instituição investiu em formação sólida e recorrente durante o período pandêmico.

6. [Questão de Múltipla Escolha] Qual frase abaixo representa melhor como a sua instituição avalia a utilização de salas híbridas (parte dos estudantes em sala de aula com o docente e parte dos estudantes acompanhando a aula a distância por videoconferência)?:

- a) Muito bom – as salas híbridas permitiram atingir todos os objetivos de aprendizagem esperados pela instituição, além de trazerem vantagens como facilitar a internacionalização.
- b) Bom – as salas híbridas são uma boa estratégia ao permitir a escolha do aluno sobre qual o melhor formato para a sua aprendizagem.
- c) Razoável – as salas híbridas permitiram a continuidade do ensino no contexto da pandemia, mas a instituição não vê vantagens em adotar a sala híbrida pós-covid.
- d) Ruim – a instituição não vê benefícios suficientes para a utilização da sala híbrida, tendo em vista a maior dificuldade do docente para o desenho de programas de curso e para a realização de metodologias ativas. As salas virtuais ou plataformas de videoconferência são alternativas melhores.
- e) A minha instituição não utiliza salas híbridas.

Deixe seu comentário sobre sala híbrida:

7. [Questão de Múltipla Escolha – permitir mais de uma escolha]

Escolha entre as alternativas abaixo qual o principal posicionamento da sua instituição em relação ao ensino a distância **no contexto pós-covid:**

- a) Manteremos a utilização de plataforma de videoconferência para ensino a distância como a estratégia pedagógica principal dos nossos cursos.
- b) Manteremos a utilização de salas híbridas como a estratégia pedagógica principal dos nossos cursos.
- c) Manteremos a utilização de sala de aula virtual (docente está em uma sala da escola de Direito e todos os estudantes acompanham a aula a distância) como a estratégia pedagógica principal dos nossos cursos.
- d) Ampliaremos a oferta de cursos virtuais.
- e) Ampliaremos as ofertas de cursos híbridos.
- f) Voltaremos ao ensino presencial como era antes da pandemia.
- g) Outro posicionamento (escreva nos comentários).

Deixe seu comentário:

8. [Questão Aberta] Na perspectiva da sua instituição, o que será necessário para ter êxito e sucesso na estruturação de cursos pós-pandemia? (i.e. infraestrutura, *softwares*, *hardwares*, formação docente, etc.)

Deixe seu comentário:

9. [Questão Aberta] Que tipo de tecnologia inovadora sua IES gostaria de utilizar no futuro próximo?

Deixe seu comentário:

Diante da necessidade de compreender o contexto atual e dialogar sobre o que queremos construir no cenário pós-covid, o Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (CEPI-FGV DIREITO SP) desenvolveu a presente pesquisa, com o objetivo de diagnosticar tendências para o futuro do ensino superior e buscar exemplos de iniciativas adotadas no mundo e no Brasil para lidar com os desafios atuais. Os resultados contribuem para o aprofundamento do diálogo sobre o papel das instituições de ensino superior, seu posicionamento tanto no âmbito local quanto global e a relação e a atuação de docentes, estudantes e funcionários, incentivando a reflexão sobre diferentes possibilidades de mudança.

