

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E INTERCULTURAL

DIGITAL TECHNOLOGIES IN DAILY EDUCATIONAL: CHALLENGES ON EDUCATIONAL AND INTERCULTURAL INCLUSION

Maria Natália RAMOS

Universidade Aberta & CEMRI

maria.ramos@uab.pt

Ana Cristina LOPES

Universidade Aberta

anac.lopes@uab.pt

Resumo

O mundo mudou, a realidade cultural e educacional que existia em 2020, antes da declaração da pandemia Covid-19, foi alterada de forma definitiva. Por essa via, a preocupação com o futuro da educação, a necessidade de uma comunicação aberta e uma integração educacional e intercultural nunca foi tão emergente como agora. Ao longo do último ano e com vista à identificação dos Desafios Educacionais e Culturais na Educação, foram realizadas entrevistas individuais aprofundadas a docentes e foram entrevistados estudantes do ensino superior. Pretendeu-se identificar como é que as tecnologias digitais contribuíram para a manutenção de um ensino de qualidade num momento de crise, assim como os mecanismos que foram implementados com vista a ultrapassar esses desafios.

Os dados recolhidos dos depoimentos dos professores e das entrevistas aos alunos mostram que, apesar do sucesso do uso das tecnologias digitais e das práticas educacionais inovadoras, houve dificuldades. A falta de rede de suporte e de socialização no ensino presencial pode ter motivado o agravamento do isolamento e a desmotivação dos alunos mais vulneráveis. Outro aspeto que se percebe ser importante é o de continuar a apoiar e capacitar os professores através de uma formação contínua que abranja áreas desde a comunicação intercultural, à pedagógica, de conteúdo e digital. É importante identificar os pilares essenciais que contribuam para a criação de oportunidades, definição de metodologias abertas, flexíveis, e de políticas educativas que contribuam para garantir a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa para todos os alunos, do ponto de vista educacional e multicultural, em especial para os mais vulneráveis. As tecnologias permitem a aproximação de culturas e facilitam a inclusão, desde que integradas em políticas adequadas à realidade estudantil e educacional, propiciando uma melhoria contínua no ensino, tornando-o cada vez mais inclusivo e de qualidade numa era mundial de desafios sem precedentes

Palavras-chave: Educação, Interculturalidade, Tecnologias Digitais, Aprendizagem, Mudança.

Abstract

The world has changed, the cultural and educational reality that existed in 2020, before the declaration of the Covid-19 pandemic, was definitively changed. In this way, concern for the future of education, the need for open communication and educational and intercultural integration has never been more emerging than it is now. Over the last year and with a view to identifying Educational and Cultural Challenges in Education, in-depth individual interviews were conducted with teachers and higher education students were interviewed. The aim was to identify how digital technologies contributed to the maintenance of quality education in a time of crisis, as well as the mechanisms that were implemented in order to overcome these challenges.

The data collected from teachers' statements and student interviews show that, despite the success of the use of digital technologies and innovative educational practices, there were difficulties. The lack of support network and socialization in face-to-face education may have motivated the worsening of isolation and demotivation of the most vulnerable students. Another aspect that is perceived to be important is to continue to support and empower teachers through continuous training that covers areas from intercultural, pedagogical, content, and digital communication. It is important to identify the essential pillars that contribute to the creation of opportunities, definition of open, flexible methodologies, and educational policies that contribute to ensuring the construction of an inclusive and equitable society for all students, from an educational and multicultural point of view, especially for the most vulnerable. Technologies allow the approximation of cultures and facilitate inclusion, if they are integrated into policies

appropriate to the student and educational reality, providing a continuous improvement in teaching, making it increasingly inclusive and of quality in a global era of unprecedented challenges.

keywords: Education, Interculturality, Digital Technologies, Knowledge, Changes.

1- Introdução

Evolução, transformação, globalização, são palavras que na última década passaram a fazer parte do dia a dia das sociedades decorrente dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, e da crescente mobilidade da população mundial. A sociedade evoluiu tendo as tecnologias digitais como pilar de desenvolvimento, pelo que a sua inclusão se tem integrado, ao longo das décadas, de forma diferenciada nas várias áreas da sociedade, nomeadamente na educação, o que salientou a necessidade emergente de uma comunicação aberta e uma integração educacional e intercultural. A possibilidade de uma mudança na educação presencial para um modelo híbrido, apesar de se encontrar numa fase embrionária, já era uma realidade pré-pandemia (Caliari *et al.*, 2017; Ramos & Lopes, 2021b).

Com a declaração da pandemia houve uma suspensão obrigatória das atividades presenciais, a realidade que a comunidade académica conhecia mudou. A importância e a necessidade de introduzir as tecnologias digitais na educação tornou-se fundamental e imediata, dado que as instituições educativas, incluindo as de ensino superior, deixaram de poder lecionar de forma presencial, passando temporariamente a lecionar a distância (Ramos & Lopes, 2021b). O denominado ensino remoto de emergência, equivaliu maioritariamente a uma transposição das metodologias e práticas educacionais presenciais para uma realidade virtual (Vieira, M. F. & Seco, C, 2020). Esta possibilidade de ensino é distinta do ensino a distância que em Portugal, preconizado desde 1988 pela Universidade Aberta, e que tem ganho importância na sociedade dada a amplitude de dar resposta a necessidades de públicos-alvo culturalmente distintos, sejam estudantes nacionais ou internacionais, independentemente da sua residência e que representam a atual sociedade em que vivemos, uma sociedade mutável, plural e tecnológica (Bates, 1995; Ramos, 2009 a, b, 2016; Sobral & Ramos, 2012, 2013; Ramos & Lopes, 2021a, b).

Importa referir que a importância da inclusão das tecnologias digitais não deve ser vista como uma resposta de emergência e temporária a uma crise, mas sim como uma forma da sociedade, da educação, estar preparada para fazer face a qualquer circunstância e deve ser feita de forma sustentada flexibilizando o acesso à educação. Um dos aspetos mais relevantes e impactantes é naturalmente a facilitação da integração cultural, no entanto, se a introdução das tecnologias não for feita de forma sustentada pode acentuar as desigualdades aos mais variados níveis. Num período de crise em que a mudança para o paradigma do digital foi imposta e repentina, verificou-se este impacto negativo nos mais vulneráveis, cidadãos em risco de pobreza ou imigrantes, mas também nos cidadãos com menos literacia digital, realçando ao nível da comunidade educativa a importância da formação docente (Ramos & Lopes, 2021b). A aceleração inevitável do processo natural de evolução que decorreu da pandemia da COVID-

19, alterou o paradigma demonstrando a imprescindibilidade da implementação de políticas de inclusão com impacto no desenvolvimento sociocultural futuro.

Não obstante os desafios que surgiram, a resiliência da comunidade educativa permitiu encarar este desafio como uma oportunidade de evoluir, melhorar e inovar, criando oportunidades e novas formas de preparação para qualquer situação inesperada, através da manutenção na educação das aprendizagens adquiridas (Moreira *et al.*, 2020; Ramos & Lopes, 2021b).

Neste texto, destacam-se alguns desafios que foram identificados por professores e alunos, realçando o impacto positivo que as tecnologias de comunicação e informação tiveram na educação num momento de crise. Essencialmente apresenta-se uma reflexão sobre algumas soluções temporárias que se caracterizam como base para a definição de políticas, metodologias abertas, inclusivas e flexíveis. O texto está estruturado em quatro secções: na primeira apresenta-se o contexto do artigo. Na segunda secção a metodologia, as fases da pesquisa e inclui-se uma breve caracterização da amostra. Na terceira secção apresenta-se alguns dos resultados recolhidos, e por fim, na quarta secção apresentam-se algumas considerações finais.

2- Metodologia

Os resultados parciais apresentados neste texto inserem-se numa pesquisa mais abrangente que visa dar resposta à seguinte questão de investigação: *Como promover um ensino superior de qualidade baseado em tecnologias digitais, que favoreça o processo educativo em tempos de pandemia salvaguardando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos do ponto de vista educacional e intercultural?*

Com vista a dar resposta a esta questão foi conduzida uma pesquisa de método misto, com uma primeira fase qualitativa, seguida de uma segunda fase quantitativa.

Na fase qualitativa, que decorreu entre julho de 2021 e dezembro de 2021, realizaram-se entrevistas individuais aprofundadas a docentes de instituições superiores. Dado o período em que a pesquisa foi realizada, as entrevistas foram conduzidas a distância através da plataforma Zoom. Os dados recolhidos nesta fase foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2014), tendo sido definidas categorias com vista a dar resposta à questão de investigação.

A fase quantitativa decorreu entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022. O universo de participantes da pesquisa quantitativa são todos os estudantes com 18 ou mais anos, inscritos numa instituição do ensino superior em Portugal Continental. A amostra é não aleatória e foi selecionada através do processo de amostragem não probabilística acidental, uma vez que correspondeu aos primeiros *n* estudantes que responderam ao questionário. Os dados foram recolhidos através de um questionário online, garantido a confidencialidade dos dados e permitindo entrevistar estudantes de qualquer região do país, ou residentes no estrangeiro que frequentem o ensino superior português. Os

dados recolhidos foram objeto de análise estatística descritiva, multivariada e de inferência, recorrendo-se ao suporte da ferramenta de cálculo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

2.1. Caracterização dos participantes

Na fase qualitativa foram entrevistados 24 professores de Instituições de Ensino Superior. Foram contactadas várias instituições ou diretamente professores das várias regiões de Portugal Continental com vista a abranger o maior número de situações, ou abordagens diferenciadas entre instituições do ensino superior. Dado o período pandémico que se vivia no período de recolha dos dados, as instituições/professores foram contactadas por email, onde foi incluída uma breve explicação do objetivo do estudo e se solicitava o contributo para o mesmo. A distribuição geográfica dos participantes é a seguinte:

Tabela 1: Distribuição Geográfica dos professores entrevistados.

	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>Grande Lisboa</i>	<i>Sul</i>	<i>Universidade Aberta</i>
Total	3	2	5	2	12

Na fase quantitativa foram entrevistados 547 alunos de Universidades e Politécnicos Portugueses distribuídos geograficamente da seguinte forma:

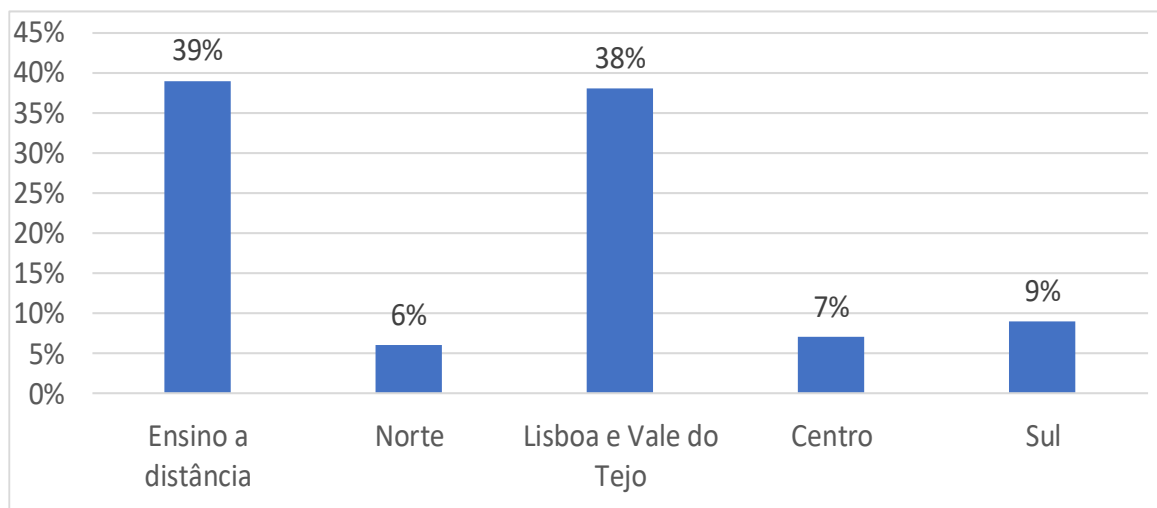


Figura 1: Distribuição Geográfica dos alunos entrevistados por região de localização da instituição do ensino superior frequentada.

3- Resultados e Discussão dos Resultados

Professores e alunos concordam que as tecnologias de informação contribuíram para ultrapassar a situação pandémica que se tem vivido. Quando questionados (professores e alunos) sobre o que mudou desde março de 2020, quando foi declarada a situação de pandemia em Portugal e suspensas as atividades presenciais salientaram, entre outros, os seguintes aspetos:

Tabela 2: Alterações impostas pela pandemia nas Instituições do Ensino Superior.

Universidade Aberta	<p>O modelo pedagógico manteve-se inalterado.</p> <p>As provas finais deixaram de ser feitas presencialmente e passaram a ser feitas online, nalguns casos recorrendo à ferramenta <i>moodle</i>.</p> <p>Os professores referiram que foi necessário repensar as provas adaptando-as ao novo modelo (virtual).</p>
Ensino Presencial	<p>Nas instituições de Ensino Superior em que ainda não existia ou estava pouco disseminado foram implementados “ambientes virtuais de aprendizagem” (ex: <i>moodle</i>).</p> <p>As aulas passaram a ser ministradas via videoconferência (ex: <i>colibri zoom</i>).</p> <p>O formato das aulas manteve-se (em grande parte) idêntico ao ministrado em ensino presencial, alterando a sala de aula, para a sala virtual.</p> <p>Alguns professores gravavam as aulas e/ou partilhavam aulas gravadas em vídeo.</p> <p>A avaliação ao longo do semestre (e temporariamente a final) foram realizadas de forma virtual, através de questionários online.</p> <p>As apresentações dos trabalhos foram feitas em formato virtual.</p> <p>Houve um aumento significativo da componente de avaliação contínua: testes e trabalhos realizados ao longo do semestre e que em parte substituiu avaliações finais.</p> <p>Foram realizadas sessões extra de esclarecimento de dúvidas via videoconferência.</p> <p>Dada a simplicidade e a redução de custos decorrente da realização de workshops virtuais ao invés de presenciais, foram realizadas mais sessões e de forma mais regular e gratuita permitindo aos alunos assistirem a conferências de palestrantes diversos.</p>

Fonte: Informação compilada das entrevistas individuais aprofundadas e dos resultados do questionário aos alunos

Os dados recolhidos pelos depoimentos de professores e de alunos vão ao encontro dos aspetos referidos por outros autores da literatura, que salientam igualmente outros aspetos como as salas de aula invertidas ou a criação de laboratórios virtuais em áreas mais tecnológicas da educação (Vieira, Seco, 2020).

Estas alterações foram essenciais à manutenção do ensino de qualidade, no entanto, as mesmas tiveram aceitação e impacto diferentes nos alunos do ensino superior, de acordo com a informação recolhida. Os alunos que frequentavam ciclos de ensino mais avançados (mestrado/doutoramento) acharam que este tipo de alterações lhes permitia conciliar melhor a sua vida académica, profissional e social. Ao nível da licenciatura, os alunos com estatuto de trabalhador-estudante consideraram que

passaram a ter mais tempo para se dedicar ao estudo e à realização de trabalhos, salientado igualmente a importância da disponibilização das aulas gravadas como método eficaz para rever as aprendizagens. A satisfação com estas alterações, com o modelo pedagógico adotado no ensino remoto de emergência não foram transversais a todos os alunos.

3.1. Impactos negativos da pandemia de COVID-19 na educação superior em Portugal

Quando questionados os alunos sobre se “conhecem algum colega que tenha desistido do curso por inadaptação ao novo modelo de ensino que a pandemia impôs”, 23% dos alunos entrevistados afirmam conhecer um colega que desistiu, conforme se observa na figura seguinte:

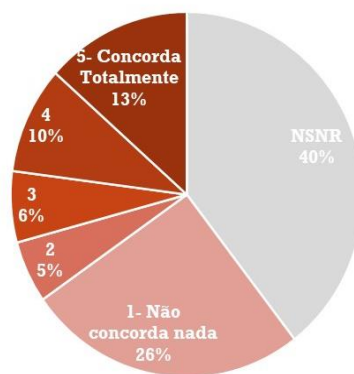


Figura 2: Conhecimento sobre colegas que desistiram do curso por inadaptação ao novo modelo.
Fonte: Questão sobre concordância numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Não concorda nada” e 5 significa “Concorda totalmente”. Informação recolhida no questionário realizado aos alunos.

A maioria dos estudantes que conhece um colega que não se adaptou ao modelo do ensino remoto de emergência, são alunos mais novos, dos 18-24 anos, estudantes a tempo inteiro numa instituição de ensino superior presencial.

O ensino superior em Portugal tem-se caracterizado nas últimas décadas por ser um ensino tradicionalmente presencial, com exceção da Universidade Aberta, onde o modelo adotado é a distância.

No ensino presencial, o professor é fundamental para o acompanhamento e motivação do estudante, funcionando como pilar desta relação e do (in)sucesso do modelo de ensino.

A abordagem pedagógica da Universidade Aberta (a distância) baseia-se numa proposta metodológica distinta promovendo uma aprendizagem colaborativa, a autonomia do aluno e o trabalho em equipa entre estudantes, incentivando o envolvimento do estudante através da realização de atividades. A aprendizagem assenta no princípio de “aprender fazendo”, de uma forma cooperante quando a necessidade do trabalho de grupo é definida pelo professor, e colaborante, quando a partilha de saberes ocorre espontaneamente entre os alunos fortalecendo as relações entre pessoas e grupos e preparando os estudantes de uma forma mais real e concreta para o mercado de trabalho pluri/intercultural em que se inserem. Este tipo de metodologia permite desenvolver de forma mais profunda as designadas *soft skills*, engloba uma aprendizagem mais dinâmica e em rede, um desenvolvimento individual mais autónomo, quer a nível educacional e profissional, o que possibilita a construção de um pensamento estruturado e uma distribuição do conhecimento por toda a rede estabelecida (Bates, 1995; Aires, 2007; Silva, 2011; Ramos & Lopes, 2021a). Apesar deste tipo de ensino (a distância) ser mais dinâmico e flexível, não é adequado para o perfil de todos os alunos, favorecendo alunos com maior literacia digital. O (in)sucesso deste tipo de ensino depende igualmente do empenho individual e da maturidade do estudante, bem como das suas capacidades de automotivação e organização (Ramos & Lopes, 2021a).

Se, por um lado, este tipo de ensino aumenta as potencialidades educativas, mesmo em situações complexas e imprevisas, nomeadamente no contexto (...) de pandemia, por outro, o tipo de modelo em que se consubstancia não é transversal a todos os estudantes, em particular aos mais novos, que precisam também do acompanhamento e da socialização que o ensino presencial lhes confere, e aos que não têm acesso à Internet e às novas tecnologias (Ramos & Lopes, 2021a, 132).

Com as alterações impostas pela pandemia o ensino na Universidade Aberta manteve-se praticamente inalterado, mas o ensino presencial alterou-se significativamente no momento da suspensão das aulas presenciais em que se recorreu ao ensino remoto de emergência. A maioria dos alunos que frequentava o ensino presencial referiu que os professores mantiveram a forma de ensinar, mas passaram a fazê-lo na sala de aula virtual ao invés de na sala de aula física. Uma aula virtual deve seguir regras e modelos próprios de funcionamento, e não ser uma transposição direta de práticas presenciais pois se uma aula expositiva já pode ser cansativa em formato presencial, torna-se ainda mais difícil em contexto virtual. Ao manter-se, ao transpor-se o que se fazia antes apenas para um espaço distinto é natural que a qualidade da aprendizagem diminuía, particularmente no caso dos alunos menos autónomos. Esta mudança devia ter implicado uma melhor adaptação do modelo pedagógico, uma inclusão de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, e, por conseguinte, um suporte aos professores ao nível quer da formação digital, quer da forma de comunicar com distância e respetivos impactos nas práticas pedagógicas (Valente et al, 2020).

Todas estas alterações implicam um trabalho sustentado e uma preparação demorada que em tempo de pandemia na maioria dos casos não existiu. O empenho dos professores foi exímio, e o foco de manter o ensino a funcionar alcançado. Ainda assim, naturalmente que houve dificuldades, e nesse

processo não surpreende que os alunos mais impactados negativamente pelo ensino remoto de emergência tenham sido os mais jovens, os que mais dependiam da presença e do contacto físico com os professores para os motivar e enquanto rede de apoio.

Para além das dificuldades e da desmotivação dos alunos mais novos, este tipo de mudança repentina teve outros impactos negativos. Se por um lado, a manutenção do ensino, só foi possível dada a resiliência de professores e estudantes, a mesma causou um enorme desgaste físico e psíquico e uma exaustão para ambas as partes (Saraiva *et al*, 2020; Rodrigues *et al*, 2020). Muitos professores, nos seus depoimentos mencionaram que tentaram motivar os seus alunos, reduzir a distância, compensando-os com sessões extra de esclarecimento de dúvidas, ou de acompanhamento dos trabalhos. O *feedback* destas sessões foi positivo, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. No entanto, houve professores que reportaram que durante a pandemia viveram “literalmente” em frente ao computador, o que seria insustentável de forma regular, não obstante acharem que o acompanhamento a alunos, especialmente os deslocados da sua residência, foi mais próximo e deve ser mantido em regime virtual.

Para finalizar os aspetos negativos referir ainda o *stress*, ansiedade e desgaste psicológico que o isolamento social criou quer nos docentes, quer nos próprios alunos que em muitos casos não tinham condições nas suas casas, nem tecnológicas, nem espaciais para a concentração necessária ao acompanhamento das aulas (Duan & Zhu, 2020; Han & Mosqueda, 2020; Ramos & Lopes, 2021a). Não obstante importa salientar a colaboração dentro e entre departamentos das Instituições de Ensino Superior, e, entre as várias Instituições, quer em Portugal, quer ao nível internacional (Sales, 2020).

3.1.1. A importância da formação docente

Em termos gerais pode-se referir que o (in)sucesso do ensino decorre da interação de três eixos: o aluno, o meio social e a instituição escolar, ou seja, a partir da relação que se estabelece entre o professor e o aluno, com base no modelo pedagógico previamente definido (Silva, 2010; Ramos & Lopes, 2021b). Para definir um modelo pedagógico adequado, o mesmo precisa de ter presente a realidade social atual, dado que pertencemos a uma sociedade de informação e de conhecimento aberto e global. Nesta fase é importante valorizar um modelo pedagógico que permita estabelecer relações (interculturais) entre o conhecimento, a sociedade e a cultura, que permita uma integração social, ou seja, que valorize uma educação ativa, aberta, flexível, inclusiva, digital e em rede (Aires, 2007; Ramos, 2007, 2008, 2016; Dias, 2013, Ramos & Lopes, 2021b; Valente *et al*, 2020).

A evolução de um modelo pedagógico mais adequado à realidade social, mais assente em tecnologias digitais, contribuiu para a qualidade e inclusão educacional. Esta evolução tem sido lenta ao longo das últimas décadas decorrente da resistência de responsáveis das Instituições e de professores. A pandemia decorrente do vírus da COVID-19, pareceu quebrar esta resistência, ao gerar a oportunidade de desenvolver competências digitais, ao demonstrar a necessidade da formação docente a este nível. No entanto, e nas entrevistas aos professores ficou claro que na maioria dos casos não houve uma formação formal, houve apoio interno e entreajuda de colegas, mas não foram desenvolvidas ações

organizadas e concretas para sensibilizar professores a manter as práticas adotadas num momento de crise. Nestes casos, e porque a formação docente falhou, a vontade intrínseca destes professores é a de retomar ao ensino presencial, tal como o conheciam antes da pandemia, falhando assim a oportunidade de desenvolvimento que a pandemia gerou.

No mundo global e multi e intercultural em que vivemos, é importante que a formação seja constante, direcionada para a evolução tecnológica, para o desenvolvimento de competências inter(culturais), pedagógicas, comunicacionais (Ramos, 2016; Ramos & Lopes, 2021a, b). Outro aspeto importante é que os professores devem ser formados para integrar alunos provenientes de outros países, alunos com uma língua de origem e cultura diferentes, num momento em que as migrações voluntárias e forçadas se mantêm em alta, evitando o aumento de alunos em situação de vulnerabilidade. Uma formação constante nestas várias áreas: ao nível do desenvolvimento de competências pedagógicas, inter(culturais) e tecnológicas é a base para se promover um ensino e uma aprendizagem pluri/intercultural, que valorize o estabelecimento de relações entre os alunos, respeitando a individualidade e a cultura do aluno (Hall, 1978; Brislin & Yoshida, 1994; Morin, 2000, 2006, 2014; Ramos, 2007, 2008, 2009a, b; Nunes & Ramos, 2018; Ramos & Lopes, 2021b).

3.2. O ensino pós-pandemia: Oportunidades

É indiscutível que a inclusão de tecnologias de informação no ensino foi essencial para ultrapassar a situação pandémica.

O objetivo desta reflexão não é o de que o ensino passe a ser a distância (EaD), mas sim realçar a importância de ser definido pelas Instituições de Ensino Superior um modelo educativo assente no modelo pedagógico tradicional, mas consubstanciado no recurso às tecnologias digitais que permita estarmos preparados para fazer face a qualquer eventualidade, sem a ansiedade, o stress e o desgaste psicológico e físico que a pandemia trouxe a toda a comunidade educativa (Ramos & Lopes, 2021a, b). Não existe um único modelo válido, pelo contrário, é importante que vários modelos coexistam criando uma educação aberta, flexível e inclusiva de forma a dar resposta a todos os públicos-alvo (Dias, 2013; Sales, 2020).

No ensino tradicional o professor é presença indispensável para os estudantes, no entanto, ficou claro e é notório que existem momentos em que as videoconferências são essenciais e serão para manter, como é o caso das sessões de esclarecimento, acompanhamento de projetos de mestrado e de doutoramento.

Outro aspeto muito valorizado foi o das conferências virtuais. Dado que o acesso a oradores internacionais se tornou menos custoso, permitiu promover um maior número de sessões com *experts* em várias áreas do saber, o que de futuro pode vir a ser uma mais-valia para os alunos, aproximando a realidade académica da realidade global.

A avaliação também sofreu alterações durante a pandemia, tendo sido mais valorizada a componente de avaliação contínua. Houve depoimentos de professores e alunos que referem que nalguns casos a carga de trabalho foi excessiva, para se garantir a fiabilidade da avaliação. No entanto, a realização de mais atividades ativas foi valorizada, desde que adaptada à realidade. Os alunos sentiram que um *feedback* mais contínuo das suas aprendizagens, lhes permitiu um melhor acompanhamento da matéria. Este aspeto foi particularmente realçado por alunos estrangeiros ou de dupla nacionalidade, sendo assim também um dos aspetos que se recomenda manter. O aluno deverá refletir sobre a sua própria aprendizagem, o que lhe permite identificar os aspetos de menor sucesso, podendo o aluno aprofundá-los, o que os torna mais autónomos e facilita não só o seu desenvolvimento e mudanças identitárias, mas o seu sucesso individual, quer imediatamente ao nível académico, quer no processo de preparação para a vida ativa (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Boud & Molloy, 2013; Crisp, 2020; Ramos & Lopes, 2021b).

4 - Conclusão

Os últimos dois anos letivos foram anos repletos de desafios e aprendizagens. A resiliência da comunidade educativa, a colaboração e interajuda entre pares, foi essencial para partilhar conhecimentos e ultrapassar dificuldades. As relações que foram estabelecidas foram fundamentais, profícuas e acredita-se que sejam duradouras contribuindo para uma evolução positiva da educação, através da partilha de experiências aos mais variados níveis, desde a praxis pedagógica, à inclusão de alunos mais vulneráveis, com necessidades específicas ou culturalmente distintos, sejam migrantes ou alunos ERASMUS. Esta partilha irá naturalmente contribuir para uma aprendizagem mais equitativa, integrativa e plural, preparando os alunos para a realidade do mundo profissional em que atualmente vivemos. Para isso é fundamental que as boas práticas sejam acompanhadas de formação adequada que qualifique os profissionais com competências para as implementarem, transformando os ensinamentos que a pandemia nos trouxe em oportunidades e desafios de desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade do ensino superior.

O objetivo da mudança não é manter o ensino remoto de emergência, mas sim aproveitar os aspetos positivos e incluí-los na praxis pedagógica, melhorando a equidade do ensino, permitindo o acesso a todos os públicos-alvo, isto é, a alunos que noutras circunstâncias não poderiam almejar o seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Um desenvolvimento sustentável e equitativo, acompanhado de formação docente sólida e adequada, irá contribuir para que gradualmente se ultrapassem as desigualdades e, complementarmente preparará toda a estrutura de ensino superior para possíveis futuras crises, sem os impactos negativos que esta crise causou, mas com boas práticas educativas adequadamente desenvolvidas e adaptadas. Concretizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas constitui, com base nos ensinamentos adquiridos durante a pandemia, um desafio superável através do incremento de

instituições e políticas efetivas, responsáveis, sustentáveis, justas e inclusivas a todos os níveis (Ramos, 2007, 2009b, 2016; Ramos & Lopes, 2021, a, b).

5. Bibliografia

AIRES, L. (Coord.), (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta.

BATES, A. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge.

BOUD, D. & MOLLOY, E. (2013). *Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design*.

BRISLIN, R. & YOSHIDA, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks: CA, Sage.

CALIARI, K.; ZILBER, M. & PEREZ, G. (2017). *Tecnologias da informação e comunicação como inovação no ensino superior presencial: uma análise das variáveis que influenciam na sua adoção*. REGE – Revista de Gestão, 24(3), 247-255.

CHOI, H.; IRWIN M. & CHO, H. (2015). *Impact of social isolation on behavioral health in elderly: Systematic review*. *World J Psychiatry*, 5(4), 432-438.

CNE. (2021). *Estado da Educação 2020*. Lisboa: Grafisol – Edições e Papelaria, Lda.

CRISP, E. (2020). *Leveraging Feedback Experiences in Online Learning*. Educase.

DIAS, P. (2013). *Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede*. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(2), 4-14.

EUROPEAN COMMISSION. (2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Brussels : EACEAP9 Eurydice.

HALL, E. (1978). *Au-delà de la culture*. Paris: Seuil.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TORREY, T. & BOND, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.

JIAO, W., et al. (2020). *Behavioural and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic*. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; GOULÃO, M. & CAEIRO, D. (2020). *Educação Digital em Rede: Princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Lisboa: Universidade Aberta.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. (2006). *Saberes Locais e Saberes Globais, o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

MORIN, E. (2014). *Ciência Com Consciência*. São Paulo: Bertrand Brasil.

NICOL, D. & MACFARLANE-DICK, D. (2006). *Formative assessment e self-regulated learning: a model e seven principles of good feedback practice*. *Semantic Scholar*.

NUNES, I. & RAMOS, N. (2018). *Formação docente e multi/interculturalismo: algumas reflexões*. Linguagens, Educação e Sociedade, 23, 180-198.

RAMOS, N. (2007). *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41(3), 223-244.

RAMOS, N. (2008). *Educação, Interculturalidade e Cidadania*. Bucareste: Milena Press.

RAMOS, N. (2009a) *Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural: políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural*. Revista Educação em Questão, Natal, 34(20), 9-32.

RAMOS N. (2009b). *Educar e formar na sociedade multi/intercultural – Contributos para a comunicação intercultural e cidadania*. CONEXÕES – Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 15- 37.

RAMOS, N. (2016). *Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente*. EDAPECI, Revista de Educação a Distância, Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais. Aracaju, UFS, 16(1), 9-30.

RAMOS, N. & LOPES, A. (2021a). *Desafios da Educação a distância em tempos de pandemia*. Vozes da Educação. Cruz Alta: Editora Ilustração, 117-138.

RAMOS, N.; LOPES, A. (2021b). *Tecnologias digitais na comunicação e na integração educacional e intercultural*. The Overarching Issues of the European Space. Universidade do Porto: Faculdade de Letras &. Bucarest: Milena Press (em publicação).

RODRIGUES, B.; CARDOSO, R.; PERES, C. & MARQUES, F. (2020). *Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19*. Rev. bras. educ. med. 44 (Suppl 01)

SALES, J. (2020). *Ensino a distância e Semi-presencial*. Ciclo de 3 Simpósios sobre o Ensino Superior Presencial vs. Semi-Presencial e a Distância, Angola, UAb.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. & LOCKMANN, C. (2020). *A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente*. Ponta Grossa, 15, 1-24.

SILVA, S. (2011). *Itinerários de Aprendizagem Colaborativa Cooperativa em Contexto Online*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOBRAL, M. & RAMOS, N. (2012). *Processo de Bolonha e internacionalização do ensino superior*. Revista Tempos e Espaços em Educação, 8, 107-115.

SOBRAL, N. & RAMOS, N. (2013). *Integração das tecnologias da informação e comunicação na formação docente em Portugal (2005- 2010)*. Revista Praxis Educacional, 9(14), 103-122.

VALENTE, G. ; MORAES, E. ; SANCHEZ, M. ; SOUZA, D. & PACHECO, M. (2020). *Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice*. RSD, 9(9).

VIEIRA, M. & SECO, C. (2020). *Education in the context of the COVID-19 pandemic: a systematic literature review (A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura)*. Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE), 28, 1013-1031.

ZHOU, F., et al. (2020). *Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study*. The Lancet, 395(10229), 1054-1062.