TENDÊNCIAS, QUESTIONAMENTOS E INICIATIVAS DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL

TRENDS, CHALLENGES AND INITIATIVES IN HIGHER EDUCATION WORLDWIDE AND IN BRAZIL

TENDENCIAS, CUESTIONAMIENTOS Y INICIATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO Y EN BRASIL

CLIO NUDEL RADOMYSLER
Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Professora em Direito do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) – São Paulo – SP.
clionr@insper.edu.br
https://orcid.org/0000-0003-3879-2421

DEÍSE CAMARGO MAITO
Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Ituiutaba – MG.
deise.maito@uemg.br
https://orcid.org/0000-0002-3858-9573

ENYA CAROLINA SILVA DA COSTA
Mestre em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo – SP.
enya.costa@fgv.br
https://orcid.org/0000-0003-2394-1914

MARINA FEFERBAUM
Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professora e Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) – São Paulo – SP.
marina.feferbaum@fgv.br
https://orcid.org/0000-0002-5235-9969

Recebido em: 11/03/2024 Aceito em: 02/09/2025 Publicado em: 02/06/2026

Resumo

O objetivo do artigo é identificar tendências do ensino superior no mundo e buscar exemplos de iniciativas para lidar com os desafios do contexto atual. Para encontrar as tendências, foi conduzida uma revisão temática de literatura e foram aplicados questionários a representantes de instituições de

ensino superior no Brasil. Para a identificação de exemplos, foram analisados *rankings* mundiais de universidades, foram conduzidos um *workshop* com professores e uma investigação em sites institucionais de diferentes instituições. Nove tendências foram levantadas, explicadas e exemplificadas. Os resultados contribuem para o aprofundamento do diálogo sobre o papel das instituições de ensino superior, seu posicionamento tanto no âmbito local e global e a relação e a atuação da comunidade acadêmica, incentivando a reflexão sobre o contexto atual.

Palavras-chave: tendências do ensino superior; revisão temática; rankings de universidades; papel da comunidade acadêmica.

Abstract

The aim of this article is to identify trends for the future of higher education worldwide and explore examples of initiatives to address the challenges of the current context. To determine these trends, a thematic literature review was conducted, and questionnaires were applied to representatives of higher education institutions in Brazil. To identify examples, global university rankings were analyzed, a workshop was held with professors and an investigation was conducted on the institutional websites of different institutions. Nine trends were identified, explained, and exemplified. The results contribute to deepening the dialogue on the role of higher education institutions, their positioning both locally and globally, and the relationship and engagement of the academic community, encouraging reflection on the current context.

Keywords: higher education trends; thematic review; university rankings; role of the academic community.

Resumen

El objetivo del artículo es diagnosticar tendencias de la educación superior en el mundo y buscar ejemplos de iniciativas para afrontar los desafíos del contexto actual. Para identificar las tendencias, se realizó una revisión temática de la literatura y se aplicaron cuestionarios a representantes de instituciones de educación superior en Brasil. Para la identificación de ejemplos, se analizaron rankings mundiales de universidades, se llevó a cabo un taller con profesores y se realizó una investigación en los sitios web institucionales de distintas instituciones. Se identificaron, explicaron y ejemplificaron nueve tendencias. Los resultados contribuyen a profundizar el diálogo sobre el papel de las instituciones de educación superior, su posicionamiento tanto a nivel local como global, y la relación y actuación de la comunidad académica, fomentando la reflexión sobre el contexto actual.

Palabras clave: tendencias de la educación superior; revisión temática; rankings universitarios; papel de la comunidad académica.

1 Introdução

Diante da necessidade de repensar o papel da universidade e dialogar sobre o cenário desejado no contexto pós-pandemia, esta pesquisa teve o objetivo de diagnosticar tendências do ensino superior, capazes de apoiar transformações em Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo. A identificação das tendências foi acompanhada também de exemplos concretos, de como elas são implementadas em IES no Brasil e no mundo.

O objetivo não era identificar as tendências que mais ocorrem nas IES globalmente, e sim as capazes de inspirar práticas e atitudes desejáveis (Pischetola *et al.,* 2024) para o novo contexto que se instaura mundialmente. 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 complexas e variáveis (Bayne; Gallagher, 2020). Mesmo sendo tendências desejáveis, elas ainda são permeadas por desafios e dificuldades, especialmente considerando o contexto e as características específicas de cada IES. Assim, o objetivo não é abarcar a multiplicidade de fatores envolvidos em cada tendência, mas sim apontar direcionamentos e afirmar o protagonismo das IES na construção de cenários.

O presente trabalho é dividido em nove subseções, correspondentes às tendências identificadas: 1) interação global-local; 2) liderança voltada para transformação social; 3) democratização das instituições de ensino superior; 4) aprendizagem ao longo da vida; 5) formação integral e multi, inter e transdisciplinar; 6) personalização e flexibilidade para docentes e discentes; 7) protagonismo dos estudantes e cocriação em sala de aula; 8) preocupação com bem-estar e equidade; e 9) novo papel da tecnologia. Cada tendência será explicada e exemplificada com iniciativas internacionais e brasileiras.

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o aprofundamento do diálogo sobre os desafios que as instituições de ensino superior enfrentam no contexto atual e incentivem a reflexão sobre diferentes possibilidades de mudança. As tendências, iniciativas e questionamentos aqui colocados são um ponto de partida relevante para construir novos caminhos e perspectivas em direção ao futuro do ensino superior, fomentando a adoção de novas práticas e a realização de outras pesquisas sobre o tema.

2 Metodologia

As nove tendências identificadas seguiram um procedimento composto por uma revisão temática de literatura (Galvão; Ricarte, 2019) e pela aplicação de um questionário a representantes de IES brasileiras.

Para a revisão de literatura, foram buscados trabalhos com o recorte temporal de publicação entre os anos 2016 e 2021, nos repositórios *Google Scholar*, *Ebsco* e *SciELO*, utilizando os termos: “futuro do ensino superior”, “future of higher education”, “ensino superior pós-Covid”, e “post covid higher education”. Os trabalhos foram escolhidos de acordo com sua relevância.

Com a revisão em andamento, foi aplicado, entre 18 de junho e 15 de julho de 2021, um questionário respondido por 65 representantes de diferentes IES de onze[1] estados do Brasil, convidados a participar pelo SEMESP, entidade privada que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil. O perfil das instituições respondentes foi diverso, envolvendo 23 Centros Universitários, 18 Universidades, 23 Faculdades e uma 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. Ressalvamos que, por ter sido desenvolvido e divulgado em parceria com o SEMESP, o alcance foi maior entre IES privadas. Segundo o último Censo da Educação Superior (INEP, 2024), a rede privada concentra o maior número de matrículas a nível de graduação, contando com 79,3% do total de matrículas daquele ano.

A primeira pergunta 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. As cinco tendências mais indicadas pelos respondentes, em ordem de prioridade, foram: 1ª) adoção de metodologias ativas; 2ª) cuidado com sustentabilidade financeira; 3ª) incentivo à interdisciplinariedade; 4ª) implementação de políticas de diversidade, como exemplo, ações afirmativas, disciplinas sobre o tema, formação de professores); e 5ª) investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos. Após a aplicação do questionário, as tendências levantadas e seus resultados preliminares foram discutidos com docentes, discentes e gestores de instituições de ensino no Brasil, em um grupo de trabalho, em agosto de 2021.

A partir da revisão temática da literatura, da aplicação do questionário e da discussão no grupo de trabalho, delimitamos e classificamos as nove tendências abordadas neste artigo.

Após essa primeira etapa da pesquisa, o objetivo foi identificar IES ao redor do mundo que implementaram essas nove tendências. Para a escolha das instituições, foram consultados *rankings*[2] de classificação de universidades, que, embora possuam várias limitações em termos

[1] 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).

[2] Os *rankings* utilizados foram: *Ranking Reuters* de Universidades mais inovadoras (Ewalt, 2019); *The Leading World 's Most Innovative Universities* (Ai-Youbi, 2021); *Ranking* temático de Direito da *QS top universities*. Disponível em: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/law-legal-studies; *Ranking da Times Higher Education* específico sobre ensino jurídico. 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; *Ranking* temático *Education and Training QS Top Universities*.

qualitativos, oferecem um parâmetro comparativo a nível global. Também foram selecionadas instituições que apareceram nas referências bibliográficas analisadas na pesquisa, reunindo ao final um conjunto de 40 IES[3] de diferentes regiões do mundo.

A partir da análise dos sites institucionais de cada uma dessas 40 IES, elas receberam notas de 0 a 3 para cada tendência, sendo 0 indicativo de que a instituição atendia pouco à tendência e 3 muito. A partir da classificação, foi possível identificar as instituições com maior abrangência das tendências. Deste *rol*, foi realizada uma nova análise qualitativa de todos os sites institucionais para verificar quais tendências elas atendiam, sendo as mais bem pontuadas de cada continente selecionadas para o estudo.

As instituições escolhidas de cada continente foram: *Stanford*, América do Norte; *Universidad de Los Andes,* América Latina; *IE University,* Europa*; African Leadership University,* África*; Monash University*, Oceania e *National University of Singapore*, Ásia. Embora todas as IES contem com todas as tendências, são apresentados os exemplos mais significativos. É importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida e financiada pela FGV Direito SP; por esse motivo, o foco concentrou-se nas IES que tinham cursos de Direito, sendo a maior parte dos exemplos extraídos destes cursos. Além disso, não seria possível analisar todas as práticas das IES escolhidas, razão pelo qual as faculdades de Direito[4] ganharam destaque. A análise aqui descrita é feita com base nos sites institucionais das universidades, de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, refletindo a forma que as organizações se apresentam para o público no período analisado.

Por fim, buscou-se trazer a perspectiva brasileira sobre as tendências encontradas na pesquisa. A estratégia empregada foi a realização um *workshop* com professores universitários

Disponível em: https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/education-training.; e *Ranking* sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da *Times Higher Education. Disponível em:* www.timeshighereducation.com/impactrankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined.

[3] 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 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 University, Universidade Alternativa, HAS University of Applied Sciences, Hyper Island*, Universidade 42.

[4] Das universidades escolhidas, a única que não oferece o curso de Direito, é a instituição representativa do continente africano, *African Leadership University.*

de cursos de Direito, e teve como objetivo obter exemplos de iniciativas que refletissem as tendências levantadas. O encontro foi realizado virtualmente em outubro de 2021 e contou com a participação de vinte docentes de nível de graduação e pós-graduação e pós-graduandos de diferentes regiões do país[5]. Além das trocas de experiências, foi possível identificar iniciativas de implementação das tendências no contexto de IES em todas as regiões do país. As iniciativas e IES apontadas pelos participantes foram analisadas em seus sites institucionais.

Cabe ressaltar que este estudo constitui uma identificação preliminar de tendências e exemplos ilustrativos, sem a pretensão de esgotar todos os fatores envolvidos em cada tendência ou avaliar a efetividade das iniciativas identificadas. As seis universidades estrangeiras selecionadas apresentam perfis, modelos institucionais e dimensões distintas, o que influencia diretamente o escopo das ações identificadas. Esses aspectos, contudo, não puderam ser explorados com maior detalhamento no âmbito da pesquisa. No caso das instituições brasileiras, as iniciativas foram indicadas pelos próprios participantes do *workshop*, o que representa uma limitação metodológica relevante. Para aprofundar as análises, recomenda-se a realização de estudos futuros que ampliem a revisão da literatura, explorem com mais atenção as especificidades contextuais das instituições e avaliem com mais profundidade a efetividade das iniciativas, por meio de observações empíricas das práticas identificadas.

Apesar dessas limitações, as tendências e os exemplos reunidos neste estudo servem como importante ponto de partida para apoiar o diálogo entre diferentes atores do ensino superior e subsidiar decisões mais qualificadas.

3 Análise dos resultados

3.1 Interação global-local

A interação global-local envolve duas dimensões: a internacionalização e a integração com a comunidade local.

[5] Adriana Jacoto Unger (FGV); Alex Pessanha Panchaud (Escola Paulista de Direito); Ana Augusta Rodrigues Westin Ebaid (Unoeste); Arthur Emanuel Leal Abreu (Faculdade de Direito de Vitória); Caio Gracco Pinheiro Dias (FDRP-USP); Claudia Albagli Nogueira Serpa (UFBA); Elisabete Mariucci Lopes (Universidade São Judas Tadeu); Fernando da Cruz Urias (pós-graduação, Piauí e Distrito Federal); Jáder de Figueiredo Correia Neto (Unifor); Larissa de Alencar Pinheiro Macedo (pós-graduação, Ceará); Lia Carolina Batista Cintra (Unifesp); Marcelo Leandro Pereira Lopes (Faculdade Aliança); Maria Lúcia de Freitas Petrucci Ferreira (Faculdades de Campinas); Paulo Sérgio Figueiredo Perassi (Unip); Raquel Moraes de Lima (pós-graduação, Pará); Raquel von Hohendorff (Unisinos); Rodrigo Fernandes Rebouças (Insper); Salete de Oliveira Domingos (Anima Educação); Sarah Larryana Souza de Alcântara (pós-graduação, Bahia); Semírames de Cássia Lopes Leao (pós-graduação, Pará).

Internacionalização pode ser compreendida como um processo intencional de "integração da dimensão internacional, intercultural e global" às metas, funções e práticas das instituições de ensino superior, de acordo com suas características e interesses específicos (Knight, 2012).

A internacionalização aumenta cooperações e convênios entre IES, empresas e organizações de diferentes países (Gallagher; Bayne, 2018). Observou-se a criação de *campi* internacionais, a ampliação de ofertas de diplomas conjuntos entre instituições de diferentes países, o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais e a internacionalização "em casa". Esta permite que estudantes acessem virtualmente cursos, bibliotecas e outras atividades oferecidas por instituições de ensino superior ao redor do mundo.

A globalização intensifica a competição por estudantes e provoca a migração de profissionais qualificados de países em desenvolvimento para regiões ricas, fenômeno conhecido como "fuga de cérebros". Para promover a internacionalização sem gerar essa consequência, é necessário que esses processos incluam aprendizagem intercultural e cooperação entre instituições, baseadas em benefício mútuo, solidariedade, respeito e parcerias justas (UNESCO, 2021). É desejável também incentivar um ambiente multilíngue, não centrado apenas no inglês, promovendo publicações e pesquisas em diversas línguas (UNESCO, 2021), bem como fortalecer instituições do Sul Global.

A integração com a comunidade local, por sua vez, é observada na construção de uma "comunidade universitária", através de iniciativas de colaboração e do estabelecimento de vínculos de confiança entre a comunidade universitária e órgãos e população locais (Bayne; Gallagher, 2020). Intensifica-se o relacionamento entre as universidades e suas cidades-sede (Gallagher; Bayne, 2018), com o fortalecimento de instituições de ensino superior orientadas para necessidades locais e para resolução de problemas concretos dos cidadãos, governos e empresas da região, visando a promoção da transformação social (Speight; Moreira; Husebo, 2020). Há a valorização dos conhecimentos locais e incentivo à aprendizagem por meio de projetos de impacto social em parceria com comunidades locais (UNESCO, 2021).

A *African Leadership University* (ALU) é um exemplo de internacionalização e dessa integração com comunidades locais em vários países. A ALU possui dois *campis*, um em Ruanda e outro nas Ilhas Maurício, com o modelo principal de atividades descentralizado, com atividades realizadas fora dos *campi*. A IES possui comunidades estudantis localizadas em mais

de 19 países africanos, 3 nos EUA e Reino Unido, compondo o chamado *Pan-African or International HUB* (ALU, 2021), que possibilita intercâmbios em outras IES.

A ALU (2021) não oferece uma formação específica, mas generalista, com foco em solucionar problemas do continente africano. A cada ano da graduação na ALU há um estágio de 4 meses, que pode ser feito na África ou outros continentes. Durante a graduação, os estudantes escolhem missões para seguir durante seus cursos, relacionadas ao desenvolvimento do continente africano, o que traz melhorias concretas para a comunidade.

No contexto brasileiro, a tendência global-local destaca-se na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, que é uma IES criada para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Outro exemplo é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), localizada em Foz do Iguaçu-PR, na fronteira com o Paraguai e Argentina, tem por fim integrar os países pertencentes ao Mercosul.

3.2 Liderança voltada para transformação social

Problemas de degradação ambiental e desigualdade social foram mais evidenciados pela pandemia, o que enseja um movimento para formar estudantes capazes de realizar transformações sociais positivas e buscar novas políticas sustentáveis (Educause, 2021).

Os problemas sociais globais requerem um novo paradigma de liderança que valorize espaços reflexivos, colaborativos e criativos (Senge; Hamilton; Kania, 2014). As IES devem promover a "alfabetização para transformação social" nos currículos, adicionando novas habilidades e desenvolvendo maior consciência sobre si, os outros e a sociedade (Scharmer; Sarma; Keltner, 2020).

Tais preocupações oferecem oportunidades para que as instituições desenvolvam projetos de pesquisa, currículos e práticas para formar líderes socialmente, economicamente e ambientalmente conscientes (Educause, 2021), estimulando competências interdisciplinares. As universidades podem ajudar os estudantes a desenvolverem seu potencial e a participarem da vida social e política global e localmente (UNESCO, 2021).

Busca-se desenvolver uma “cidadania com propósito” (Speight; Moreira; Husebo, 2020, p. 103). Esta concepção de cidadania abrange noções como “cidadania global”, em que se enxerga toda a população humana como um grupo perante o qual se tem deveres, para além de fronteiras nacionais (UNESCO, 2015).

A sustentabilidade ambiental, financeira e social é um indicador fundamental nas instituições de ensino superior. As IES buscam reduzir impactos ambientais, otimizar o uso de energia e promover educação ambiental. Financeiramente, enfrentam desafios para se tornarem acessíveis, mantendo qualidade e inovação. Socialmente, preocupam-se com bem-estar, inclusão e qualidade de vida da comunidade acadêmica e local (Bayne; Gallagher, 2020).

Educar para a sustentabilidade requer uma educação que seja capaz de superar a falta de vontade política para tanto e de desenvolver competências voltadas para ação coletiva (Abreu, 2013). Tal movimento envolve 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 exercer colaborativamente a liderança.

A *Uniandes*, universidade privada situada em Bogotá, na Colômbia, possui um programa para promover a sustentabilidade[6], composto por cinco eixos: cultura e aprendizagem; ecossistemas do campus; mudanças climáticas; operação do campus; e bem-estar e qualidade de vida, com a apresentação de relatórios anuais para mostrar os avanços desses indicadores. A universidade tem também um programa para acompanhar e capacitar os líderes das iniciativas estudantis da IES, além de oferecer cursos de Prática Social, para que estudantes desenvolvam habilidades pensamento ético e crítico.

No Brasil, um exemplo relevante é o HUB Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, criado pela Universidade Estadual de Campinas[7] e outras IES, empresas e organizações. Tem como objetivo ser um laboratório vivo, um modelo internacional de distrito inteligente e sustentável, um polo para troca de conhecimento e experiências. Outra iniciativa de destaque é o Currículo de Direito da Universidade Federal de São Paulo[8], que orienta o curso para a ampliação da democracia e o exercício da cidadania.

3.3 Democratização das instituições de ensino superior

O termo democratização relaciona-se a diferentes aspectos da organização e gestão das IES. Democratização pode ser sinônimo da ampliação do acesso ao ensino superior, via promoção de políticas públicas (ProUni, FIES), bolsas de estudo e abertura de mais vagas (Gomes; Moraes, 2012). Também passa pela disseminação do conhecimento construído nas IES de forma aberta e gratuita. Pode ser enxergada como o processo de gestão democrática da

[6] Disponível em: https://sostenibilidad.uniandes.edu.co/. Acesso em: 11 jan. 2025.
[7] Disponível em: https://hids.org.br/#. Acesso em: 11 jan. 2025.
[8] Disponível em: https://direito.unifesp.br/graduacao/curriculo. Acesso em: 11 jan. 2025.

educação, com participação de educadores e da comunidade na condução do projeto pedagógico e nos órgãos colegiados deliberativos (Mendonça, 2001).

A pandemia destacou a importância dos recursos educacionais digitais, aumentando sua oferta e interesse. Disponibilizar cursos e materiais de forma aberta significa torná-los acessíveis ao público, gratuitamente ou a baixo custo. Isso facilita o diálogo entre a comunidade universitária e a sociedade, e ampliando o acesso para mais estudantes. No entanto, é crucial que essa prática não sobrecarregue docentes e funcionários, nem comprometa a sustentabilidade financeira e a proteção dos direitos autorais.

A *Monash University* (2025), universidade pública com sede em Melbourne, Austrália, desenvolve e disponibiliza cursos gratuitos e a biblioteca oferece materiais de acesso aberto.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo, pública e gratuita, oferece exclusivamente educação à distância, e utiliza tecnologia e parcerias para universalizar o acesso à educação. A IES promove conteúdos de acesso livre com disponibilização de videoaulas em seu canal no *YouTube* e em canais de TV[9].

As políticas de inclusão e permanência têm se expandido, abrangendo bolsas, isenção de taxas, reserva de vagas, moradia e cursos complementares. O objetivo não é apenas ampliar o acesso, o que poderia levar à massificação e à queda na qualidade do ensino e da estrutura (Altbach, 2013), mas também oferecer experiências educacionais de alta qualidade e suporte para preparar equitativamente os estudantes para o futuro (UNESCO, 2020). As instituições reconhecem que as desigualdades são estruturais e adotam políticas contínuas que consideram marcadores sociais como raça, gênero, classe, origem social, identidade de gênero e orientação sexual.

Embora todos os cursos da *Monash* sejam pagos, ela concede bolsas, descontos e financiamentos. Há gratuidade para todos os estudantes indígenas australianos. Recebem bolsas, descontos ou financiamentos alunos pobres, que vieram de locais remotos ou de escolas sub-representadas, refugiados ou pessoas que procuram asilo, pessoas que não falam inglês, que experienciem circunstâncias pessoais difíceis, além de condições especiais para pessoas com deficiência, com alguma condição médica ou com idade avançada.

[9] Disponível em: https://univesp.br/institucional/historia. Acesso em 11 jan. 2025.

Dentre as políticas de inclusão e permanência da Faculdade de Direito da USP se destacam: o Programa Adote um Aluno[10], que oferece bolsas de auxílio permanência com base em critérios socioeconômicos; o Projeto de Promoção à Dedicação Acadêmica, que oferece auxílio financeiro mensal, orientação, oficinas e cursos para dedicação integral às atividades acadêmicas; e o Projeto Incluir Direito do Centro de Estudos das Sociedades de Advogados (CESA, 2025) que visa aumentar a participação de profissionais negros no mercado jurídico, através de capacitação, cursos de línguas, mentorias e auxílio para compra de trajes sociais. Os três projetos são financiados por agentes privados e permitem a contribuição de pessoas físicas e jurídicas.

Debate-se os modelos de negócio na educação, com preocupações sobre a influência dos interesses de mercado nos sistemas de ensino e currículos, a qualidade educacional e a disparidade entre instituições de elite e de massa (Gallagher; Bayne, 2018). As fronteiras entre educação e mercado tornaram-se mais tênues, exigindo reflexão sobre formas de financiamento que garantam sustentabilidade financeira sem precarizar trabalho e ensino. É essencial valorizar salários de docentes e funcionários, melhorar recursos e infraestrutura e assegurar a participação da comunidade acadêmica nas decisões institucionais. Uma tentativa de equilibrar diferentes interesses é o incentivo à gestão democrática nas instituições.

3.4 Aprendizagem ao longo da vida

Identificada na literatura como "*lifelong learning*", trata-se da 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.

As rápidas mudanças, o aumento da idade para aposentadoria e a pressão por maior produtividade evidenciam a necessidade de requalificação contínua e de formar estudantes capazes de "aprender a aprender" com autonomia. Nesse contexto, as universidades devem integrar alunos de diferentes idades e trajetórias, transformando o ambiente acadêmico em um espaço de trocas de experiências por meio de diversas modalidades de cursos (Bayne; Gallagher, 2018).

Para promover a aprendizagem ao longo da vida, as IES devem alinhar seus conhecimentos às mudanças sociais e demandas do mercado de trabalho, adotando currículos flexíveis, programas baseados em competências, aprendizagem entre pares e experiências

[10] Disponível em: https://www.adoteumalunoarcadas.com.br. Acesso em: 11 jan. 2025.

práticas. Além disso os "stackable degrees", os diplomas ou graus empilháveis, permitem que os alunos acumulem créditos para obter certificados, bacharelados ou mestrados, ajustando suas trajetórias educacionais conforme necessário (Bayne; Gallagher, 2018). Os cursos de massa online, os MOOCS, são usados há mais de uma década para atender às demandas de requalificação profissional em áreas de alta demanda[11].

Formar estudantes para o sucesso profissional e aprendizado contínuo é uma preocupação da Universidade de *Stanford*[12]. O *Stanford Distinguished Careers Institute* apoia profissionais de meia-idade a repensar sua trajetória, focando em renovar o propósito, construir comunidade e calibrar o bem-estar, promovendo engajamento intergeracional. O *Stanford Continuing Studies* e o *Stanford Online* oferecem cursos de *lifelong learning*. O programa de Educação Executiva da escola de Direito reúne profissionais de diferentes especialidades, combinando palestras, debates, trabalhos em grupos e aprendizagem multidisciplinar e colaborativa.

A Universidade de São Paulo (USP) oferece cursos voltados a graduandos ou graduados, muitos deles gratuitos, o que se relaciona com a tendência da democratização das IES. Há os cursos de extensão em diversas modalidades: difusão, aperfeiçoamento, atualização e especialização. O Programa Aprender na Comunidade[13] apoia atividades de ensino extramuros desenvolvidas por estudantes da USP para a prática profissional. O USP60+[14] promove cursos e disponibiliza vagas em disciplinas regulares, atividades culturais e esportivas, voltadas para pessoas idosas.

3.5 Formação integral e multi, inter e transdisciplinar

A busca por uma formação integral e multi, inter e transdisciplinar se relaciona com a passagem de um modelo disciplinar fragmentado para um modelo que integra diferentes formas de saber e dimensões do ser humano. Tal movimento envolve: desintegração de fronteiras disciplinares; formação que leve em conta diferentes dimensões dos sujeitos e valorização de diversas formas de saberes.

O modelo disciplinar fragmentado não é mais suficiente para lidar com a complexidade social. Desde a segunda metade do século XX, surgiram propostas para integração entre

[11] Disponível em: https://www.everylearnereverywhere.org/resources/digital-learning-innovation-trends/. Acesso em: 11 abr. 2022.
[12] Disponível em: https://online.stanford.edu/. Acesso em: 11 abr. 2022.
[13] Disponível em: https://prg.usp.br/aprender-na-comunidade/. Acesso em 11 jan. 2025.
[14] Disponível em: https://prceu.usp.br/usp60/. Acesso em 11 jan. 2025.

disciplinas. A multidisciplinaridade envolve troca de conhecimentos entre disciplinas, sem profunda interação. A interdisciplinaridade promove uma integração mais acentuada de conceitos e metodologias de diferentes áreas (Silva, 2006; Sommerman, 2006). A transdisciplinaridade explora o que está entre, através e além das disciplinas, propondo uma nova epistemologia para a compreensão de fenômenos sociais e outra postura diante do conhecimento (Nicolescu, 1999).

A desintegração das fronteiras disciplinares exige novas abordagens na formação estudantil e na organização curricular das IES. Isso pode ser alcançado por meio da criação de cursos multi, inter ou transdisciplinares, ou pela reformulação da estrutura curricular, substituindo disciplinas isoladas por projetos ou temas integradores. Essas práticas buscam desenvolver o estudante em suas dimensões social, cognitiva, emocional e atitudinal (Sommerman, 2006).

Há cursos interdisciplinares com disciplinas gerais nos primeiros anos e especialização ao final da graduação. Na Universidade Federal do ABC (UFABC) todos os cursos de ingresso na graduação são bacharelados ou licenciaturas interdisciplinares e a especialização acontece ao longo dos cursos[15]. Há também bacharelados interdisciplinares na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Unisinos.

A Uniandes tem como missão proporcionar um ambiente de formação integral e interdisciplinar para seus estudantes. O programa de Educação Geral[16] é obrigatório para todos os estudantes de graduação, que tem como objetivo formar pessoas éticas e críticas e é composto por: cursos do Ciclo Básico Uniandino; curso de Constituição e Democracia; curso de Escrita Universitária, entre outros requisitos. Os cursos do CBU possuem natureza inter e transdisciplinar.

No curso de Direito da Uniandes, o currículo é dividido em três ciclos: de contextualização, de formação jurídica e de concentração. No primeiro ciclo, além das matérias do CBU, os estudantes aprendem estatística ou contabilidade financeira. Há projetos interdisciplinares de pesquisa e prática, incorporados às rotinas de aprendizagem dos estudantes de graduação e pós-graduação, além de grupos de pesquisa e estudos interdisciplinares.

[15] Disponível em: https://prograd.ufabc.edu.br/cursos. Acesso em 11 jan. 2025.
[16] Disponível em: https://uniandes.smartcatalogiq.com/2021/catalogo/formacion-integral/educacion-general/. Acesso em: 11 abr. 2022.

Além da integração entre conhecimentos disciplinares, essa tendência inclui a busca pela formação do sujeito de forma integral, levando em consideração diferentes objetivos de aprendizagem como: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2020). São agregadas experiências formais e informais de aprendizagem, combinando o desenvolvimento dos estuantes dentro das instituições de ensino com sua vida pessoal e profissional (Yurtcu; Karsak, 2021). Cabem às IES promoverem um conhecimento que tenha relação com a experiência global de vida dos estudantes e sua compreensão enquanto seres humanos integrais (hooks, 2013; Salazar, 2013).

O paradigma da ciência moderna, baseado na objetividade e racionalidade, está sendo questionado por novas propostas epistemológicas. Reconhece-se que uma lógica colonialista sustentou a supremacia da ciência moderna, suprimindo diferentes saberes. Isso leva à inclusão, pelas IES, de conhecimentos antes deslegitimados, como arte, natureza, espiritualidade, corpo, imaginação, sentimentos e experiências pessoais nos processos de aprendizagem.

Não se trata de negar ou ir contra a ciência moderna ou abandonar a rigorosidade do saber científico, mas ampliar o campo aberto pela ciência (Castro-Gómez, 2007). Renuncia-se à ideia de 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; Moraes, 2012).

3.6 Personalização e flexibilidade para docentes e discentes

Busca-se desenvolver experiências de aprendizagem com base em práticas que respondam às necessidades de cada indivíduo (UNESCO, 2021). As IES possibilitam a adaptação dos objetivos, métodos, ambientes, recursos, tempos de aprendizagem e retornos de acordo com cada estudante, possibilitando mais flexibilidade para as escolhas dos docentes.

Há o oferecimento de oportunidades para que os estudantes, com o auxílio das IES, reflitam sobre sua própria aprendizagem tracem metas individuais para o seu desenvolvimento. O uso de tecnologias de aprendizagem adaptativa permite que alunos trilhem caminhos personalizados de acordo com suas potencialidades e dificuldades demonstradas a partir de avaliações.

O uso de ferramentas tecnológicas trouxe flexibilidade e aprendizagem multicanais, permitindo encontros presenciais ou remotos, atividades síncronas ou assíncronas e diferentes ritmos de estudo. A pandemia acelerou a adoção de modelos híbridos, combinando experiências

remotas e presenciais para personalizar o ensino e minimizar interrupções (Educause, 2021). As IES devem equilibrar a individualização da aprendizagem com a valorização do ensino coletivo, evitando transformar a educação em mero consumo.

No Brasil, em cursos EAD, a Universidade Tiradentes (UNIT), 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 desenvolvimento do estudante (Gracioso *et al*., 2015).

Na área do Direito, a graduação do Insper (2021) se destaca pelo oferecimento de "Certificado de complementação profissional" para os estudantes que selecionarem ao longo do curso disciplinas eletivas de uma mesma trilha: Ciência dos Dados, Empreendedorismo, Gestão e Política Pública, Matemática Avançada e Internacionalização.

A *IE University*, IES privada Espanhola, desenvolveu um modelo de ensino, o "*IE Liquid Learning Model*" (IE University, 2022), adotado por todo ensino e com características centrais a flexibilidade e a personalização. Os estudantes passam por aulas on-line, presenciais, síncronas, 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. Esse modelo é orientado por dados para que possa ser adaptado às necessidades específicas dos estudantes, com foco no *feedback* constante de docentes e colegas. Há também o oferecimento de *coaching* individual ou em grupo, bem como uma equipe de Talentos & Carreiras que realiza uma orientação e suporte personalizado para os estudantes.

3.7 Protagonismo dos estudantes e cocriação em sala de aula

O protagonismo dos estudantes e cocriação em sala de aula implica em sair de um ensino centrado no professor para centrar nos estudantes, valorizando suas atuações em sala de aula (Feferbaum *et al.,* 2021a). Há três aspectos: ênfase em experiências significativas de aprendizagem; cocriação e experimentação; e gamificação e potencial do lúdico.

Experiências significativas de aprendizagem promovem mudanças duradouras nos alunos, úteis para sua atuação profissional e convivência comunitária (Fink, 2003). A aprendizagem deve valorizar vivências que despertem a criatividade e a curiosidades dos estudantes (University of Edinburgh, 2019). Trata-se de uma mudança no papel docente

tradicional, que assume a função de facilitador de experiências e do processo de construção coletiva do conhecimento (Ghirardi, 2015).

Há a valorização da criatividade, a colaboração, a curiosidade e o erro em sala de aula (Bayne; Gallagher, 2020), que são vistos como oportunidades de aprendizagem, com o apoio docente. A avaliação do processo formativo deve estar de acordo com a promoção de experiências de aprendizagem.

O modo de aprender da *Monash University* é versátil e flexível, centrado no estudante. O espaço físico é projetado para as metodologias ativas, com possibilidade de utilização de estúdio, espaços abertos e divisíveis, áreas de descanso e para discussões, telas ampliadas para trabalho em grupo e grandes quadros brancos para *brainstorming* e resolução de problemas. Há ambientes de aprendizagem simulados, como a sala de negociações em que alunos assumem funções reais. Há as atividades de pesquisa e programas de mentoria entre alunos, ex-alunos e profissionais, o que os coloca como coprodutores do conhecimento. Há o incentivo ao empreendedorismo, com o centro de *startups* e programas de aceleração de negócios desenvolvidos pelos estudantes.

Os estudantes fazem parte da construção do projeto pedagógico, da decisão dos currículos e da organização da experiência de aprendizagem (Speight; Moreira; Husebo, 2020). Para envolver os estudantes como protagonistas no processo coletivo de aprendizagem, é fundamental implementar mentorias, aprendizagem entre pares e autoavaliação. Não basta apenas agrupar os alunos para resolver problemas; é necessário promover interações que os tornem coparticipantes em diversas esferas da instituição.

O projeto político-pedagógico da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP[17], feito em diálogo com discentes na época de sua formulação, prevê a prática dos laboratórios, que visam articular teoria e prática e ensino, pesquisa e extensão em disciplinas optativas nas quais os discentes são protagonistas.

A gamificação incorpora elementos de jogos para promover conteúdo, interação ou avaliação. É importante equilibrar a competitividade dos jogos com práticas cooperativas e brincadeiras livres, valorizando a educação lúdica, aproximando o aprendizado do ato de brincar, uma “atividade livre, criativa, imprevisível, não centrada na produtividade” (Fortuna,

[17] Disponível em: https://www.direitorp.usp.br/a-fdrp/sobre-a-faculdade/o-projeto-pedagogico/. Acesso em: 11 abr. 2022.

2001, p. 117). As IES devem incentivar a participação em jornadas e competições sem focar apenas em ganhar e ser premiado.

Incorporar momentos lúdicos nos cursos auxilia na criação de um ambiente mais agradável para os estudantes e pode coexistir com atividades acadêmicas sérias, reduzindo tédio, tensão e apatia (hooks, 2013). É fundamental que os alunos entendam o propósito do lúdico, evitando sua banalização ou infantilização. A educação lúdica traz elementos socioculturais importantes e é uma ferramenta motivadora do aprendizado, socialização, desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpessoais e da criatividade.

3.8 Preocupação com bem-estar e equidade

Em muitas IES há a manutenção de modelos de ensino que reproduzem desigualdades sociais e desconsideram a subjetividade de seus integrantes, gerando sentimentos de solidão, inseguranças, apatia e desincentivo a estar em sala de aula. Foi identificada uma crescente preocupação com a transformação desse cenário, a partir de três principais eixos: o cuidado com o bem-estar, a construção de comunidades de aprendizagem e a equidade em todo o processo de aprendizagem.

Os estudos mostram que a saúde mental da comunidade acadêmica está piorando. A sociedade do cansaço (Han, 2015) gera falta de suporte institucional, fragmentação social e demanda por desempenho constante, resultando em sofrimento psíquico. Faculdades competitivas e individualistas podem prejudicar a formação dos alunos.

Adotaram-se práticas como núcleos de apoio psicológico, redução da importância de *rankings* individuais, flexibilização de prazos, priorização de trabalhos em grupo e devolutivas construtivas. Busca-se um ambiente desafiador e solidário que acolha erros e diferenças com respeito. O cuidado com bem-estar e inclusão foca no fortalecimento dos laços entre integrantes da IES e na construção de uma comunidade de aprendizagem.

São adotadas medidas para que professores e estudantes possam criar um "relacionamento mútuo que alimente o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso" (Hooks, 2020, p. 51). Práticas relevantes incluem atividades de integração, compartilhamento de histórias pessoais e construção de acordos com alunos. Iniciar a turma como uma comunidade com propósito comum e diretrizes abertas e acessíveis promove coletividade, cooperação e autorreflexão, afastando competição, individualismo e autopromoção (Spade, 2012). 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" (hooks, 2020, p. 49).

A *National University of Singapore* (NUS), universidade privada em Singapura possui um sistema de suporte, que oferece apoio on-line ou presencial, de profissionais ou por alunos dedicados a auxiliar os demais[18]. Há um espaço com atividades relaxantes, jogos e pessoas de apoio, para que os estudantes descansem ou conversem sobre os problemas em meio à rotina. O *Student Accessibility Unit* é um centro dedicado a apoiar as necessidades de pessoas com deficiência e promover a inclusão e acessibilidade do campus e o *NUS Enablers* é um grupo de apoio para alunos com deficiência. O *University Health Centre* atende a demandas de saúde física e mental da comunidade universitária, e o *Victim Care Unit* auxilia estudantes afetados por violência sexual, através de informações, encaminhamento da situação, planejamento seguro e suporte nas questões acadêmicas quando necessário, com realização de campanha de conscientização e informações disponíveis on-line.

No Brasil há diversas iniciativas voltadas para o apoio psíquico da comunidade acadêmica: o Plantão de Acolhimento da UFBA, voltado para a escuta de questões pontuais e acolhimento da comunidade acadêmica; os Núcleos de Apoio ao Estudante da Unifesp, órgãos multiprofissionais de apoio aos estudantes, voltados para permanência e desenvolvimento integral dos alunos. Surgem ainda propostas voltadas para a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, tais como o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba, 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.

Medidas de apoio psicológico e de inclusão precisam ser estruturais e contínuas, envolvendo toda a comunidade acadêmica, e considerando diferentes marcadores, como raça, classe, gênero e orientação sexual. Isso porque há diferentes maneiras pelas quais normas e padrões hierárquicos são produzidos e reproduzidos em todos os níveis e aspectos das instituições de ensino superior (Crenshaw, 1988; Spade, 2012).

Um esforço constante para incluir perspectivas de grupos historicamente discriminados nos currículos é essencial. Muitas vezes, essas perspectivas são vistas como irrelevantes ou invisíveis, enquanto as de grupos dominantes são consideradas neutras e

[18] Disponível em: https://osa.nus.edu.sg/https://osa.nus.edu.sg/. Acesso em: 11 abr. 2022.

objetivas. Professores devem garantir a inclusão de diversas perspectivas nos exemplos, referências, especialistas convidados e bibliografia recomendada (Salazar, 2013). As IES adotam ações afirmativas para que grupos discriminados ocupem posições de prestígio e para que alunos vejam suas origens refletidas no currículo. Isso visa garantir um sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico e promover diálogo em um ambiente diverso e inclusivo.

Uma iniciativa para promoção da equidade foi a edição de portaria nº 09/20 pela direção da Faculdade de Direito da USP (FDUSP, 2020), para promover a diversidade de gênero e étnica em eventos, estabelecendo na composição das mesas de expositores, debatedores, mediadores e oradores em geral, um mínimo 25% dos participantes do gênero feminino.

3.9 Novo papel da tecnologia

Os avanços tecnológicos, automação e uso massivo de dados mudaram várias profissões. A tecnologia tornou-se central para novos formatos de ensino e aprendizagem. Ferramentas foram incorporadas ao cotidiano acadêmico, exigindo adaptação nos cursos. O papel da tecnologia na educação é complexo, plural e agrega diferentes dimensões: tecnologia como conteúdo curricular; tecnologia como ferramenta de aprendizagem; e reflexão crítica sobre papel da tecnologia.

As dinâmicas de transformação do mercado exigem novas competências e habilidades dos profissionais e a necessidade de utilização e compreensão de ferramentas tecnológicas (Silva *et al*., 2018). Tais mudanças geram a busca pelo reconhecimento da tecnologia enquanto novo campo de conhecimento relevante nos currículos dos diferentes cursos.

Nos cursos de Direito, a composição curricular agora inclui aulas sobre direito digital, proteção de dados, governança algorítmica, *visual law* e *legal design*, além de atividades que proporcionem noções de programação, termos tecnológicos, gestão de dados e estatística (Silva; Fabiani; Feferbaum, 2020). O objetivo é preparar os profissionais para que estejam aptos a compreender e interpretar dados e ter uma visão crítica da realidade social, tornando seus estudos e atuação profissional mais eficientes (Bayne; Gallagher, 2020). Com a formação de equipes cada vez mais multidisciplinares, há a necessidade de construção contínua de diálogo entre profissionais jurídicos e de outras áreas, inclusive da tecnologia (Silva *et al*., 2018). É importante que os estudantes tenham uma compreensão global do funcionamento, das funções e possíveis impactos de determinadas ferramentas tecnológicas.

Na Faculdade de Direito da *IE University* (2022), é oferecido o módulo *legaltech*, que discute o uso da tecnologia em processos jurídicos. Existem também diferentes projetos na intersecção entre Direito e Tecnologia: uma competição global de *legaltechs* realizada para apoiar *startups* com projetos que usam tecnologia para solucionar desafios enfrentados na área jurídica; um centro colaborativo e interdisciplinar de inovação, onde advogados, pesquisadores, empreendedores e especialistas em tecnologia são convidados a experimentar tecnologias para encontrar soluções para desafios do setor jurídico; e uma competição sobre desenvolvimento de contratos inteligentes e tecnologia de *blockchain*, além de desenvolverem competências necessárias para advogados terem sucesso num ambiente tecnológico altamente desenvolvido.

Na FGV Direito SP há os Laboratórios de Tecnologia, disciplinas optativas com o objetivo de ensinar linguagem de programação e ciência de dados, a partir do desenvolvimento de projetos de tecnologia para atividades jurídicas, em conjunto com empresas. Há ainda iniciativas de inclusão da temática no currículo em outras 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.

Ferramentas tecnológicas tem o potencial de aprimorar a aprendizagem. Na pandemia, instituições e docentes antes resistentes a videoconferências, plataformas colaborativas e aplicativos de interação passaram a considerá-las essenciais. Houve intensificação do ensino online e do ensino híbrido, integrando aprendizagem online e presencial para aprimorar o ensino tradicional (WWT, 2020). Além do uso da tecnologia, novos tipos de aprendizagem remota requerem uma remodelação dos formatos de ensino e uma compreensão profunda sobre as potencialidades e limitações do ambiente virtual (Deshmukh, 2020; Educause, 2021).

A IE University criou a *Window on the World* (WOW) *Room*, 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* (IE, 2022), com recursos tecnológicos para que os estudantes aprendam a planejar, produzir e divulgar materiais multimídias. 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".

Com os avanços da inteligência artificial, questiona-se o papel dos seres humanos e das universidades. A relação homem-máquina traz receios de desemprego e automação. É necessário um olhar crítico sobre as novas tecnologias, que não são neutras, apresentando riscos como discriminação, vigilância e fragmentação social. Nas IES, *softwares* podem desumanizar o ensino e expor dados sensíveis, exigindo atenção para proteção e bem-estar. Instituições e docentes incentivam a reflexão crítica dos estudantes sobre o impacto dessas tecnologias.

4 Considerações finais

A pesquisa buscou contribuir para a reflexão sobre o papel das instituições de ensino superior no cenário pós-covid, seu posicionamento local e global, e a relação entre docentes, estudantes e funcionários. O objetivo foi diagnosticar tendências do ensino superior e buscar exemplos de iniciativas no Brasil e no mundo para enfrentar os desafios atuais.

As tendências destacadas incluem promoção do protagonismo dos estudantes, bem-estar da comunidade, adoção de ferramentas tecnológicas, fortalecimento de laços sociais comunitários e oportunidades de colaboração no âmbito internacional.

As iniciativas no país e no mundo ajudam a visualizar caminhos para a consolidação dessas tendências, especialmente diante de um cenário de competição global por estudante, restrições financeiras e demandas por inovação institucional. Os exemplos apresentados incentivam as instituições a explorarem novas possibilidades de cooperação, promoção da interculturalidade e valorização de diferentes saberes e habilidades.

A pesquisa mostrou a oportunidade de repensar o ensino superior e seus pilares, reconhecendo que esse processo exige a articulação entre diferentes atores institucionais. Docentes, gestores e coordenadores devem avaliar as potencialidades e limitações das IES para incorporar as tendências, considerando contextos específicos e propostas político-pedagógicas.

A construção de novos paradigmas para o ensino superior não deve ser vista como um desafio individual de cada instituição ou tarefa exclusiva dos professores, tampouco como uma adoção homogênea de modelos externos. O futuro do ensino superior dependerá de como as universidades proporcionam espaços significativos de diálogo interno e estabelecem relações horizontais e qualificadas com outras instituições, atores, grupos e organizações locais e globais.

Espera-se que o compartilhamento de experiências e perspectivas iniciado com este artigo seja um ponto de partida para maior transparência e cooperação entre instituições, bem como para a expansão de redes de construção coletiva sobre o futuro. Espera-se, ainda, que futuras pesquisas aprofundem a análise das tendências identificadas, ampliem o diálogo com os atores diretamente envolvidos nas experiências mapeadas e investiguem a efetividade das práticas em seus contextos específicos.

Referências

ABREU, P. 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.

AFRICAN LEADERSHIP UNIVERSITY. The ALU Advantage. **ALU**, 13 jun. 2021. Disponível em: https://www.alueducation.com/home/the-alu-advantage/. Acesso em: 11 abr. 2022.

AI-YOUBI, A. O. *et al*. **The leading world's most innovative universities**. Cham: Springer Nature, 2021.

ALTBACH, P. G. Access means inequality. *In*: ALTBACH, P. G. (org.). **The international imperative in higher education**. Roterdã: Sense Publishers, 2013. p. 21-24.

BAYNE, S.; GALLAGHER, M. Anticipating the near future of teaching. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING, 12., 2020, Aalborg. **Anais** […]. Aalborg: Aalborg University, 2020. Disponível em: https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/anticipating-the-near-future-of-teaching. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidade. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (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.

CENTRO DE ESTUDOS DAS SOCIEDADES DE ADVOGADOS. Projeto incluir Direito. **CESA**, São Paulo, 2025. Disponível em: https://cesa.org.br/incluir-direito. Acesso em: 11 jan. 2025.

CRENSHAW, K. Toward a race-conscious pedagogy in legal education. **National Black Law Journal**, v. 11, n. 1, p. 1-14, 1988.

DESHMUKH, J. Speculations on the post-pandemic university campus – a global inquiry. **International Journal of Architectural Research**, v. 15, n. 1, p. 131-147, 2021. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ARCH10-2020-0245/full/html?skipTracking=true. Acesso em: 11 abr. 2022.

EDUCAUSE. **Educause horizon report, teaching and learning edition**. Boulder: Educause, 2021.

EWALT, D. M. The world's most innovative universities 2019. **Reuters**, 23 out., 2019. Disponível em: https://www.reuters.com/graphics/AMERS-REUTERS%20RANKING-INNOVATIVE-UNIVERSITIES/0100B2JP1W1/. Acesso em: 11 abr. 2022.

FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria nº 09/2020**. Estabelece normas e critérios para promover a diversidade na composição dos participantes de eventos acadêmicos a serem realizados na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivos/2020/2/E32A7F0529F992_portaria.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

FEFERBAUM, M. *et al.* **Ensino participativo online:** fundamentos, métodos e ferramentas. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2021.

FINK, L. D. **Creating significant learning experiences:** an integrated approach to designing college courses. São Francisco: Jossey-Bass, 2003.

FORTUNA, T. Formando professores na universidade para brincar. *In*: SANTOS, S. M. P. (org.). **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GALLAGHER, M.; BAYNE, S. **Future teaching trends**: education and society. Edinburgo: 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.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion:** Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 11 abr. 2022.

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

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171- 190, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRACIOSO, A. *et al*. Educação personalizada. **Revista Ensino Superior**, 22 jun. 2015. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/2015/06/22/educacao-personalizada.

Acesso em: 27 jan. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

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

IE UNIVERSITY. Liquid learning. **IE University**, 8 ago., 2023. Disponível em: https://www.ie.edu/liquid-learning/. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSPER. **Manual do curso 2021**. São Paulo: Insper, 2021. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Manual-do-aluno-DIREITO_2021.2.pdf. Acesso em 11 jan. 2025.

KNIGHT, J. Five truths about internationalization. **International Higher Education**, n. 69, 2012.

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

MONASH UNIVERSITY. Your student experience. **Monash University**, 15 maio, 2025. Disponível em: https://www.monash.edu/study/why-choose-monash/student-experience. Acesso em: 11 abr. 2022.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global (ECG):** a abordagem da UNESCO. Paris: 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. **Embracing a culture of lifelong learning:** contribution to the futures of education initiative. A Transdisciplinary Expert Consultation. Hamburgo: Unesco, 2020. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED608933. Acesso em: 11 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Thinking higher and beyond:** perspectives on the futures of higher education to 2050. Paris: Unesco, 2021.

PISCHETOLA, M. *et al.* Desirable and realistic futures of the university: a mixed-methods study with teachers in Denmark. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 21, e29, 2024. DOI: 10.1186/s41239-024-00459-0.

SALAZAR, M. C. 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, 2013.

SCHARMER, O.; SARMA, S.; KELTNER, D. Transformational educators re-imagining higher education. **Awakin**, 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, P.; HAMILTON, H.; KANIA, J. **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.

SILVA, A. P.; FABIANI, E. R.; FEFERBAUM, M. **Transformações no ensino jurídico**. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2021.

SILVA, A. P. *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%c3%a1rio%20Executivo%20da%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, M. P. G. O. Uma viagem entre os saberes. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006. Resenha.

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

SPADE, D. Notes toward racial and gender justice ally practice in legal academia. *In*: MUHS, G. G. (org.). **Presumed incompetent**: the intersections of race and class for eomen in academia. Boulder: University Press of Colorado, 2012. p. 186-197.

SPEIGHT, S.; MOREIRA, G.; HUSEBO, D. 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, 2020.

UNIVERSITY OF EDINBURGH. **Near future teaching report**: codesigning a values-based vision for digital education at the University of Edinburgh. Edinburgo: The University of Edinburgh, 2019. Disponível em: https://www.nearfutureteaching.ed.ac.uk/outcomes/. Acesso em: 11 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de saúde mental oferece escuta acessível a toda a comunidade. **UFBA**, Salvador, 2018. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/programa-de-sa%C3%BAde-mental-oferece-escuta-acess%C3%ADvel-toda-comunidade. Acesso em: 11 jan. 2025.

WORLD WIDE TECHNOLOGY. A guide to hybrid and blended learning in higher education. **World Wide Technology**, 8 out. 2020. Disponível em: https://www.wwt.com/article/guide-tohybrid-blended-learning-higher-ed. Acesso em: 11 abr. 2022.

YURTÇU, M.; ORHAN-KARSAK, H. Gülhan. The effect of covid-19 on pre-service teachers' lifelong learning tendencies. **International Journal of Curriculum and Instruction**, v. 13, n. 1, p. 893-909, 2021. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285734.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022