

SÉRIE

14

Ries/Pronex

FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM CONTEXTOS EMERGENTES

MARILIA COSTA MOROSINI
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE
DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
ORGANIZADORAS

 **ediPUCRS**

ORGANIZADORES

**Marilia Costa Morosini
Marilene Gabriel Dalla Corte
Doris Pires Vargas Bolzan**

**FUTUROS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM
CONTEXTOS EMERGENTES**

Série Ries/Pronex | 14



PORTO ALEGRE
2023

© EDIPUCRS 2023

CAPA EDIPUCRS

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO LÍNGUA PORTUGUESA Texto Certo

REVISÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA Mario Reinaldo Vásquez Astudillo

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Publicação apoiada pela FAPERGS e pelo CNPQ.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F996 Futuros da educação superior [recurso eletrônico] : tendências e cenários em contextos emergentes / Organizadores Marília Costa Morosini, Marilene Gabriel Dalla Corte, Doris Pires Vargas Bolzan. – Porto Alegre : ediPUCRS, 2023.
1 Recurso on-line (375 p.) : il. color. – (Série Ries/Pronex ; 14)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-374-1

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Morosini, Marília Costa.
II. Dalla Corte, Marilene Gabriel. III. Bolzan, Doris Pires Vargas.

CDD 23. ed. 378

Ana Paula Magnus CRB-10/2052

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei n° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 05
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3353 4536
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

O CURRÍCULO EM TEMPOS DE INCERTEZA E REINVENÇÕES: CENÁRIOS EMERGENTES PÓS-PANDÊMICOS

Cleoni Maria Barboza Fernandes
Ana Maria Mouraz Lopes
Egeslaine de Nez

1 APONTAMENTOS INICIAIS

Escrever é preciso, reinventar é necessário! Parafraseando Marques (2006), escrever é o começo dos começos; poeticamente, trata de aventurar-se com alguns pertences, com uma bússola (um problema, um tema ou uma hipótese de pesquisa), e buscar uma saída possível. Em tempos de incertezas como os vivenciados pela crise sanitária causada pelo covid-19, escrever é necessário e reinventar também é preciso.

O início do ano de 2020 marcou a história da humanidade com o súbito aparecimento de um vírus letal que se expandiu pelo mundo e representou, por sua gravidade, um desafio global: uma pandemia. O termo tem sua origem no grego *pandemias*, que significa "todo o povo". Também pode ser representado pela junção dos elementos gregos:

pan – “todo”, “tudo”; e *demos* – “povo” (DICIO, 2020). Historicamente, foi usado pela primeira vez por Platão, com um sentido genérico, que se referiu a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população. No conceito moderno, trata-se de uma epidemia de grandes proporções que se espalha rapidamente. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022), caracteriza-se pela elevada incidência de uma enfermidade que infecta em um curto período a população de uma região específica. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020), é uma doença que se alastra em escala mundial por mais de dois continentes.

Esse movimento pandêmico trouxe consequências, e a educação respondeu à emergência sanitária realizando mudanças drásticas na realidade escolar. Com o isolamento e confinamento recomendado pelos órgãos oficiais na tentativa de se evitar a disseminação do coronavírus, o ensino presencial foi abruptamente privado. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, 186 países fecharam as escolas. No Brasil, foram 52.898.349 estudantes impactados; na Educação Superior, 8.571.423.

Para a UNESCO (2020), a pandemia impactou deliberadamente na aprendizagem de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países. Há uma previsão de demanda global por educação superior de 414 milhões em 2030, impulsionada pelo crescimento da população, da classe média nas economias emergentes e dos ganhos da classe média (NAÇÕES UNIDAS – BRASIL, 2020).

A educação confronta-se hoje com uma série de desafios resultantes da crise sanitária provocada pela pandemia. Na esteira dessas considerações, o ensaio em questão objetiva realizar uma discussão teórica sobre as questões que têm pertinência no trabalho curricular e que decorrem da mudança que as tecnologias introduziram no modo como podem ser pensados os conteúdos curriculares. Nessa

direção, importa debruçar o olhar sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que foi potencializado, e encontrar sentidos para o enriquecimento do conhecimento sobre esse fenômeno vivenciado na realidade atual.

A justificativa e relevância desse estudo, conforme aponta Marques (2006), é conversar com os interlocutores, sejam eles invisíveis ou imprevisíveis, mas, ainda assim, presentes no processo e contribuintes para a produção da ciência. Vive-se uma situação que requer colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa. A mudança da forma de trabalho dos professores é uma dessas situações; desse modo, compreende-se que reinvenções são necessárias para o currículo nesse contexto emergente pós-pandêmico.

A reflexão teórica apresentada está organizada em três partes: a primeira, centrada na revisão da literatura que permite sustentar essa mudança conceitual; a segunda, dirimindo os efeitos que acarreta no modo de trabalhar o currículo, apontando cenários; e a terceira aponta a travessia e os atravessamentos em tempos de pandemia, que abordam as conclusões, mesmo que provisórias, pois, para Santos (2020), a pandemia é uma alegoria, seu sentido literal é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um vírus invisível. No entanto, exprime algo muito além disso.

2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES

Para adentrar o campo das tendências da Educação Superior em contextos emergentes, traz-se a contribuição de Souza, Morosini e Maués (2021), que discutem a expansão e a internacionalização numa perspectiva de reconhecimento do campo por meio de avanços, retrocessos e contradições, historicamente situados no contexto global geopolítico, especialmente na disputa de poder pós-pandemia.

Segundo Morosini (2014), nas últimas décadas, a educação superior tem passado por grandes e rápidas transformações, provocadas por uma série de fatores de natureza específica do campo e outros de natureza direta e indiretamente relacionadas. Essas transformações ocorrem em contextos emergentes, que podem ser definidos como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386).

Assim, o conceito fundante dos contextos emergentes são as configurações em construção na educação superior, que são observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas tradicionais (MOROSINI, 2015). São contextos que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos.

Na América Latina, Didriksson (2012) explicita que são caracterizados por um sistema de educação superior complexo, heterogêneo e segmentado socialmente. Além disso, há a massificação da demanda social por educação e uma forte presença da internacionalização.

Nos contextos emergentes, o campo da educação superior mundial lida com vários elementos constitutivos; como resultado desse processo, as universidades tendem a ocupar cada vez mais espaços de construção do conhecimento científico. Fazem parte da sociedade moderna e têm existência garantida, ainda que seja necessário rever sua própria identidade e reinventar seu papel social.

Audy e Morosini (2010, p. 196) esclarecem que não há fronteiras para o conhecimento: os avanços na área educacional e tecnológica promovem mudanças que vêm definindo os rumos mundiais, “novas relações e modelos estão se configurando entre os países e entre as instituições educacionais, que oportunizam intercâmbios econômicos, sociais e educacionais”.

Nessa direção, as Instituições de Educação Superior (IES) são chamadas a (re)significar suas práticas e contribuir com este momento

pandêmico, pois são indispensáveis no desenvolvimento de pesquisas, tendo como mote a sobrevivência da população mundial por meio de reconfigurações do seu *ethos*.

Ao retomar o espaço-tempo vivido a partir do início de 2020, em que o mundo foi surpreendido por essa “nova peste” do covid-19 que desnudou a disputa geopolítica global na qual vive imerso, o Brasil é especialmente cobiçado como um país-continente latino-americano com um patrimônio imensurável. Isso não só por sua extensão territorial, mas também por suas terras agriculturáveis e com um dos maiores volumes de água-doce do mundo. Além disso, possui reservas para além dos recursos naturais não-renováveis, como o petróleo, o gás natural, o urânio, dentre outros.

Não tratar-se-á aqui de questões históricas na luta geopolítica internacional desde o término da segunda guerra mundial (1939-1945) e das novas fronteiras territorializadas, como, por exemplo: a China e seu entorno periférico (que foram incorporados ao Norte Global, desencadeando a guerra pelo poder global pós-pandemia). Essas reflexões merecem discussões aprofundadas na temática, que não competem a esse texto que se apresenta aqui, mas servem de questões problematizadoras para outros estudos.

Entretanto, o covid-19 apresenta um verdadeiro desafio e exige uma responsabilidade real de sujeitos, governos e instituições. Para isso, é preciso reinventar as práticas que fundamentam os futuros da educação superior. As IESs “operam em um ambiente global e trazem ciência e erudição de todo o mundo para a comunidade local. As universidades são os elos centrais com a comunidade científica internacional” (ALTBACH, 2004, p. 32).

As ideias que aqui serão apresentadas convidam para o debate, o engajamento e a ação dos profissionais e trabalhadores da educação, assim como alunos e estudantes de todos os níveis educacionais.

3 CENÁRIOS NA PERSPECTIVA DE CONTEXTOS EMERGENTES

Num contexto de disputa pelo poder global, apresentam-se cenários, concepções, verbetes e processos onto-epistemológicos fundamentais, que estão assentados na História da Educação Superior no Brasil e que foram discutidos a partir do capítulo sobre o currículo e as práticas na educação superior, constantes no volume 2 da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (MOROSINI, 2021).

No primeiro cenário histórico emergente, que foi encabeçado após o golpe de 1964, ocorreu um retrocesso em muitas conquistas, dentre elas as propostas e concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, relativas a questões entre grupos laicos e politicamente liberais¹. As críticas à concepção tecnicista de currículo realçaram o fato de a educação escolarizada e acadêmica não dar respostas às necessidades e vivências de um mundo cada vez mais industrializado e tecnológico, nem respeitar o aluno como sujeito individual, nas suas especificidades socioculturais e históricas.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, o arrefecimento das disputas da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim, tiraram a força hegemônica do referencial teórico funcionalista que havia se instalado por meio de acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano, sob égide de programas de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2010).

Ainda, nesse contexto histórico-político, o destaque caminha na força do pensamento curricular brasileiro das vertentes marxistas. Essa influência ocorreu enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção políti-

¹ Essas questões não constam neste estudo, mas, para aprofundá-las, recomenda-se a leitura da História da Educação Brasileira, em Saviani *et al.* (2010).

ca, incluindo Giroux e Apple, que são ligados à Nova Sociologia da Educação Inglesa (LOPES; MACEDO, 2010).

No confronto estabelecido àquela época, constatou-se a formação de curriculistas brasileiros para além da aplicação das teorias, e, assim, foi possível trabalhá-las como referências fundantes, mas não necessariamente determinadoras de ações a serem implantadas. Um momento que também se tornou importante foi o reconhecimento da literatura francesa e de outros teóricos do marxismo europeu. Foi nesse ínterim que surgiram os primeiros estudos sistemáticos em torno do currículo. A educação começou a ser considerada uma questão política que exigia uma tarefa específica de investigação, estruturadora de um ensino eficiente e contextualizado, que permitisse observar a diversidade histórico-cultural e as condições políticas (FERNANDES, 2021).

Embora houvesse uma racionalidade instrumental que ignorava questões de ordem ética e ideológica, não levando em conta a complexidade e a diversidade das situações inerentes aos processos educativos limites dessa concepção de currículo, esse movimento teve o efeito de realçar que, para além do ensino, havia a aprendizagem, embora esta fosse concebida a partir de uma perspectiva prescritiva e normalizadora.

Em Freire (1972, 1974) há fortes argumentos para criticar essas concepções de currículo, quando explicita que educar não é transmitir conhecimentos estáticos, mas, sim, criar situações pedagógicas em que a pessoa seja consciente dos problemas do mundo que o rodeia, refletindo e atuando em sua transformação. Isso caracteriza uma oposição a uma concepção “bancária” da educação, que propõe uma “educação libertadora” e “problematizadora”. Freire (1975) fornece elementos para se compreender os limites das concepções de currículo mencionadas, ao sustentar que o processo educativo precisa compreender a necessidade da tomada de consciência, da reflexão e da ação.

O reconhecimento de que a sociedade não era homogênea, mas, sim, formada por um conjunto de grupos diversos que interagiam com conflitos e aproximações, encaminhou mudanças positivas e que foram acompanhadas de um desenvolvimento conceitual no domínio do currículo, na formação escolarizada, na ação e na recriação dessa mesma ação (FERNANDES, 2021).

Ao conceber o processo de ensino e de aprendizagem como uma atividade intencional e crítica, essa concepção de currículo inclui elementos que consideram a educação uma experiência historicamente contextualizada e de libertação, quer do indivíduo ou da sociedade (FERNANDES, 2021). No âmbito dessa concepção, as práticas curriculares fornecem uma abordagem de questões sociais que contribuem para reparar injustiças causadas pelo capitalismo. Simultaneamente, ao alertar para o fato de o conhecimento ser um ato não só pedagógico, mas também político, os adeptos dessa teoria curricular questionam aspectos de poder e de regulação social que advêm da forma como o currículo se organiza e se desenvolve.

Esses pressupostos associaram-se a uma concepção do currículo concebido como um processo de participação coletiva, em que se cria e produz cultura (SILVA, 2002). Cabe aos professores e aos estudantes um importante papel de sujeito no projeto de transformação das relações raciais, de classe e de gênero vigentes na escola e na sociedade (MOREIRA *et al.*, 1999), gerando um espaço para imaginar outras dimensões da vida cotidiana em suas contradições e em múltiplas racionalidades.

O segundo cenário contemporâneo emergente, ao se retomar a concepção de currículo explicitada nos discursos acadêmicos recentes como um projeto de formação interativo e global, tem sido considerado pelo campo disciplinar como envolvendo todos os elementos que configuram a educação. Isso significa refletir sobre os valores e objetivos orientadores das ações educativas, das atividades de ensino e de aprendizagem, dos procedimentos de trabalho escolar. Além disso, conforme propõe Leite e Fernandes (2012), pensar sobre

os sistemas de poder e relações interpessoais, organização e utilização dos espaços e tempos de formação, avaliação de aprendizagens, saberes e formas de expressão.

Esse conceito pressupõe tudo o que existe enquanto plano e suas proposições, mas, também, tudo o que ocorre em um dado contexto, em uma situação real de aprendizagem. É no âmbito dessas concepções que tem sido conceitualizado, também, o currículo dos cursos universitários. Esse nível de ensino, idealizado, em um primeiro momento, para ser frequentado pelos filhos das elites do poder, atribuiu ao currículo o papel de transmitir e fazer adquirir os conhecimentos socialmente valorizados e que garantiam o acesso a postos de trabalho que reproduziam a ordem social vigente. Por isso, a essa intenção se ajustam concepções que se inserem nas correntes tradicionais orientadas pelo racionalismo acadêmico (FERNANDES, 2021).

Nos últimos anos, decorrente da complexidade das situações sociais, do avanço da tecnologia e do reconhecimento da importância de se construir novos conhecimentos que permitam lidar com essa complexidade, foi reconhecida a importância da formação universitária se orientar em função da construção de novos conhecimentos, isto é, de constituir um lugar mais de produção do que de reprodução do saber existente.

A dimensão social da universidade tem sido valorizada como central na sociedade. Como afirmam Ribeiro e Magalhães (2014, p. 138), espera-se que se afirmem como um

[...] espaço de formação acadêmica, profissional, de produção do conhecimento, e é também como lócus irradiador de valores de cidadania, geralmente com o objetivo de promover o desenvolvimento, seja orientado para a promoção social, para a sustentabilidade ou para a economia.

Esse discurso aponta a necessidade de ser feita uma ruptura com a orientação tradicionalista, baseada no ensino ministrado pelos

professores e na acumulação de conhecimentos a ser realizada pelos estudantes. Para Fernandes (2021), é esse discurso orientador que sustenta as práticas curriculares que tem justificado uma atenção acrescida, entre outros, aos processos pedagógico-didáticos, à autonomia da aprendizagem, às questões relacionadas à carga de trabalho dos estudantes, à avaliação da aprendizagem e à articulação curricular.

Com relação ao trabalho curricular, os desafios que tal mudança conceitual acarreta para a configuração das questões essenciais do currículo (para quê, o quê, como e a quem) organizam-se a partir de quatro eixos, associados às epistemologias do sul e que são: a importância do local; a importância da experiência; a importância da diversidade dos saberes e das suas conexões; e a importância da intersubjetividade e da interculturalidade e seus dispositivos como processos onto-epistemológicos fundamentais.

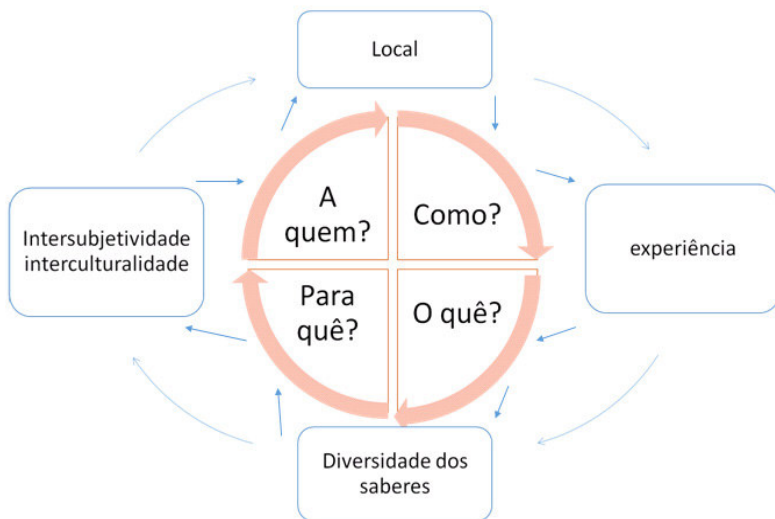


Figura 1 – Eixos associados às epistemologias do sul

Fonte: Adaptado de Mouraz, Morgado e Fernandes (2021).

A partir disso, evidenciam-se questões sobre a pertinência no trabalho curricular, as disciplinas ou os conteúdos que foram tratados como uma função passiva. As tecnologias que os alunos usam para aprender as matérias também são tratadas como artefatos inertes e descartáveis. Deste modo, o que se intitula de conhecimento depende dos dispositivos conceituais e instrumentais necessários à sua produção.

Sem concluir a tematização sobre o currículo, mas consciente de que não se pode olhar o currículo com a mesma inocência do primeiro cenário histórico emergente, Silva (2002) explicita que o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. Levando em conta o segundo cenário contemporâneo emergente, o currículo é lugar, espaço e território. É uma autobiografia, sendo texto, discurso, documento e contexto. É, então, identidade.

4 TRAVESSIA E ATRAVESSAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: APONTAMENTOS FINAIS

Para desvelar a travessia e elencar os atravessamentos, é imprescindível questionar-se inicialmente: de que conhecimento está se falando? De que lugar? Qual é a posição para historicizar concepções e propostas de organização curricular? Que metodologia utilizar para o desenvolvimento curricular em uma perspectiva de múltiplas racionalidades? Trabalhar com outro paradigma? Um paradigma emergente? Onde se fundamenta? Epistemologias do Sul? Para que serve a epistemologia?

Santos e Meneses (2009) caracterizam as epistemologias do sul, expondo que partem da mesma recusa hegemônica de uma valorização positivista de fazer ciência, metaforicamente associada à ideia de norte (pós-colonialismo). As epistemologias do sul partem do local, da experiência da desigualdade, de viver fora do centro (de viver na periferia das decisões) para questionar o rótulo dessa localização conceitual, que é também uma forma de desvalorização.

Segundo Connolly (2013), o cuidado ético pelo ser (*care for being*) não deriva de um sujeito transcendental; precisa, simultaneamente, ser cultivado individualmente e investido no *ethos* das instituições. Esse cuidado enfatiza os diferentes enredos não humanos em que os sujeitos se enquadram. Além disso, o conceito de realismo agente deriva desse novo enquadramento e adota uma orientação por problemas, perseguindo os seus contornos nas diferentes escalas em que se faz sentir (um reencontro com o pragmatismo clássico de Dewey).

Há, todavia, para Mouraz, Morgado e Fernandes (2021), implicações para o trabalho em educação. A modificação conceitual que implicam as teses do *pós* questionam muitas das certezas e a forma como ainda hoje se organiza o conhecimento, como se trabalha o currículo, e se formam os profissionais que o irão colocá-lo em prática nos ambientes educativos.

Mouraz, Morgado e Fernandes (2021) apontam o corpo humano como uma força ativa na aprendizagem, mostrando como o pensamento envolve várias partes do corpo, em vez de apenas a “mente” cartesiana; inclui-se, ainda, as formas multimodais através das quais professores e alunos se comunicam. Isso significa que a experiência é essencial, é uma transação dos organismos vivos e seus ambientes. O conhecimento preocupa-se com as relações entre ações e consequências.

A difração é uma forma bastante inovadora de fazer isso. De acordo com Haraway (1992), é um mapeamento de interferência, não de replicação, reflexão ou reprodução. Um padrão de difração não mapeia onde as diferenças aparecem, mas, sim, onde os efeitos da diferença são sinalizados.

Para investigar o currículo usando a difração como metodologia, deve-se seguir os níveis (ondas) da elaboração do currículo, mapeando onde os efeitos das diferenças aparecem. Além disso, deve-se identificar o poder de agência dos dispositivos de conhecimento e aprendizagem e das políticas locais que ajudam a compreender os efeitos da incorporação das práticas curriculares (HARAWAY, 1992).

Assim, é fundamental pensar o poder dos eventos no currículo, que acontecem muito rapidamente, mas lançam turbulências nos regulamentos e nas funções instituídas, mesmo que aconteçam sem antecedentes previsíveis que expliquem seu surgimento ou seu impacto, sem uma sustentação teórica ou empírica estruturada. Ainda assim, para Connolly (2013), eles fazem uma diferença real no mundo.

Na perspectiva de construir e vivenciar outro percurso do currículo, torna-se imprescindível assumir a historicidade centrada em uma epistemologia do conhecimento que contemple determinantes sociais, culturais e políticas de um saber educacional organizado (GOODSON, 1995). É necessário, também, refletir formas de organizar o currículo, desenvolvendo e avaliando resultados dessas práticas curriculares nas aprendizagens dos estudantes.

Nessa direção, os fenômenos e as questões curriculares, que revelam a importância crítica que o contexto educativo tem no processo de ensino-aprendizagem, corroboram para a reflexão do currículo como uma construção social (MORGADO; SOUZA; PACHECO, 2020). Se os recursos tecnológicos que passaram a fazer parte do cotidiano escolar com a pandemia estiverem fundados numa efetiva “interação presencial” e na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais, o cenário pode ser alterado novamente, trazendo em seu bojo outros elementos importantes do processo.

Finalmente, Nez, Fernandes e Woicolesco (2020) sinalizam que os desafios que a educação brasileira tem enfrentado na crise provocada pelo covid-19 envolvem a aprendizagem para lidar com o novo e com o diferente, a necessidade de políticas públicas específicas para o enfrentamento das consequências desse novo contexto emergente imposto pela realidade mundial. É preciso, pois, superar, reinventar e ressignificar as práticas docentes, buscando a socialização do conhecimento historicamente construído. O confinamento não pode criar um estado de isolamento no currículo, porque, em essência, este se trata de um espaço de partilha.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, v. 10, p. 3-25, 2004.
- AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação, universidade e internacionalização: boas práticas na PUCRS**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.
- CONNOLLY, W. The “new materialism” and the fragility of things. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 41, n. 3, p. 399-412, 2013.
- DICIO: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- DIDRIKSSON, A. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. *In*: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (coord.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina**. México: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 61- 97.
- FERNANDES, C. M. B. Currículo e práticas na educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior (EBES)**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. p. 220-265.
- FREIRE P. **Educação política e conscientização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1975.
- FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.
- FREIRE P. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Edição Textos Marginais, 1974.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARAWAY, D. The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. *In*: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (org.). **Cultural studies**. New York: Routledge, 1992. p. 295-337.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2012.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MOREIRA, A. *et al.* (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1999.

MORGADO, J. C.; SOUZA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior (EBES)**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOURAZ, A.; MORGADO, J. C.; FERNANDES, P. Contextualization curriculaire: Desdiscoursaux pratiques. **La Recherche en Education: Revue de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation**, n. 7, p. 31-44. 2021.

NAÇÕES UNIDAS – BRASIL. **Em meio à pandemia, ONU faz apelo humanitário recorde para mais vulneráveis em 2021**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/103356-em-meio-pandemia-onu-faz-apelo-humanitario-recorde-para-mais-vulneraveis-em-2021>. Acesso em: 27 dez. 2020.

NEZ, E.; FERNANDES, C. M. B.; WOICOLESCO, V. G. Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022020, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Covid-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Pandemia Covid-19**. 2022. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiA7IGcBhA8EiWAFUDsTOfhw5ltb2Z97SqYpOTho8Fa2feh7uAICwnfKZo2gzZO8YLSb-SlhoCyNI-QAvD_BwE. Acesso em: 25 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 18 out. 2020.

RIBEIRO, R.; MAGALHÃES, A. Política de responsabilidade social da universidade: conceitos e desafios. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 42, p. 133-156, 2014.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, D. *et al.* (org.). **História e história da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SOUZA, J. V.; MOROSINI, M, C.; MAUÉS, O. C. **As tendências do ensino superior**: expansão e internacionalização. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_12_4. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.