

TEMA II

# ADAPTAÇÃO DAS IES ÀS METODOLOGIAS DE ENSINO À DISTÂNCIA



MANUEL JOSÉ DAMÁSIO<sup>1</sup>  
LUÍS REIS MATA<sup>2</sup>  
PAULO JORGE FERREIRA<sup>3</sup>

## Respostas do ensino superior Português à Pandemia de COVID-19:

*O caso da Universidade Lusófona*

### RESUMO

O presente artigo apresenta o estudo de caso da resposta da Universidade Lusófona em Lisboa à pandemia de COVID-19. O artigo enquadra essa resposta como um processo multidimensional que classificamos como original na forma como articulou diferentes dimensões em ordem a garantir o sucesso do processo de adoção de uma inovação no ensino superior como resposta à situação de crise despoletada pela pandemia. São quatro as dimensões descritas e analisadas: institucional; tecnológica; ensino/aprendizagem e gestão de marca. O principal achado que o estudo de caso ilustra é a relevância que o recurso a um processo de gestão integrada de marca e o envolvimento de todos os *stakeholders* tiveram na resposta bem-sucedida à crise. Partindo de um enquadramento característico da teoria de gestão de crises, veremos como a originalidade do caso reside na forma como a instituição conseguiu articular de forma integrada todas estas dimensões, assim garantido o que classificamos como uma resposta "em mosaico" à crise. O estudo de caso obedece a uma estrutura cronológica de descrição dos principais eventos que ocorreram ao longo da crise, descrevendo como em cada momento, e para cada uma das dimensões em análise, a

instituição foi definindo as suas políticas e ações em ordem à mitigação e eventual resolução da crise.

**PALAVRAS-CHAVE:** *stakeholders; branding; inovação educativa; ensino remoto*

### INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 foi um evento altamente disruptivo da nossa atividade social e económica e as consequências totais deste evento são ainda difíceis de prever. De entre os muito setores profundamente afetados pela crise associada à propagação do coronavírus, o setor educativo, e o do ensino superior em particular, foram profundamente afetados como consequência direta do confinamento que muitos países europeus, incluindo Portugal, decidiram impor em março de 2020 como parte suas estratégias de combate ao vírus. O presente artigo apresenta o estudo de caso da resposta específica de uma instituição de ensino superior portuguesa, a Universidade Lusófona em Lisboa, à crise provocada pela COVID-19. A análise desse processo é feita com um enfoque em quatro dimensões que se consideram nucleares para compreender as opções to-

madras: institucional; tecnológica; ensino/aprendizagem e gestão de marca.

O período de suspensão temporária de todas as atividades letivas, decretado pela instituição no início de Março de 2020 como medida preventiva face às condições provocadas pelo Coronavírus, serviu para a rápida definição e implementação de uma estratégia que implicou, quer a adequação dos processos ensino-aprendizagem, quer do modelo de gestão de suporte a esta alteração. Circunstâncias particulares promovem desafios acrescidos, pelo que os órgãos de gestão da Universidade Lusófona decidiram promover antecipadamente todas as medidas necessárias à prossecução do seu projeto educativo, considerando a cada momento, todas as necessidades e preocupações dos que compõem a sua comunidade académica, ou seja, todos os seus *stakeholders* internos. O processo que descrevemos neste artigo seguindo uma metodologia cronológica que enquadra em cada momento as decisões e ações da organização, corresponde a um típico processo de gestão de crise.

A **dimensão institucional** diz respeito a todas as componentes da atividade de uma instituição de ensino superior que convergem em ordem ao cumprimento da missão da mesma. Nesta dimensão integramos por isso todos os *stakeholders* internos e externos que participam ativamente na vida da instituição. A nossa definição de um *stakeholder* remete para a definição da UNESCO que, na sua conferência de Paris em 1998, definiu como *stakeholders* de uma instituição de ensino superior, os professores, estudantes, pais, instituições públicas, instituições privadas e a sociedade num sentido mais geral, enquanto entidades que contribuem para a prossecução da missão da instituição e para a sua governança (UNESCO, 1998). A nossa análise à resposta da instituição à crise irá ter um enfoque particular na forma como a mesma procurou o envolvimento dos *stakeholders* internos em ordem a garantir o sucesso do processo.

A **dimensão tecnológica** diz respeito a toda a envolvente aplicacional e estrutural em termos de sistemas de informação, a que a instituição recorreu para poder alavancar o seu esforço de resposta aos desafios levantados pela crise. Um ponto central do nosso argumento é o de que todas as componentes desta dimensão já estavam parcial ou totalmente implementadas na instituição e a única coisa que a crise trouxe foi uma necessidade imperiosa de massificar a sua utilização. A consequência óbvia dessa massificação foi uma pressão muito maior sobre as estruturas da instituição, o que acabou por se revelar como a principal variável da resposta da instituição em termos tecnológicos, mais do que a adopção e difusão desta ou daquela tecnologia e inovação específica.

A **dimensão dos processos de ensino e aprendizagem** diz respeito a toda a componente pedagógica e formativa que corresponde à atividade da instituição e que neste caso se consubstancia na oferta de atividades de ensino

e investigação. A instituição oferecia à data de início da crise diferentes ciclos de estudo conferentes de grau organizados de acordo com os princípios do espaço de ensino superior europeu, para além de diferentes ações de formação não conferente de grau correspondendo a programas de aprofundamento profissional ou formação ao longo da vida. À data de início da crise, a instituição não oferecia qualquer programa de ensino a distância nem qualquer outro tipo de oferta educativa suportada em plataformas digitais. Uma das consequências da crise foi precisamente a implementação de um programa dedicado de MOOC's suportados numa versão customizada da plataforma Open edX denominada Lusófona X.

Finalmente, a **dimensão da gestão de marca** diz respeito a todos os processos de gestão identitária da instituição, incluindo os processos promocionais integrados na vertente de comunicação da sua política de marketing, mas também todas as componentes de gestão da proposta de valor da instituição. **Um dos aspetos centrais da resposta da instituição à pandemia passou pela tomada da decisão de criar uma marca única "Click" que agregasse todas as diferentes dimensões da inovação. A criação desta marca única não só facilitou todo o processo de comunicação como também permitiu agregar valor à inovação** fazendo com que algo que não era uma "novidade" do ponto de vista tecnológico, assumisse essa característica enquanto proposta integrada de uma inovação no processo de comunicação na instituição e fornecimento de serviços de ensino e aprendizagem.

O nosso estudo apresenta assim uma análise multidimensional da adoção de uma inovação - o ensino mediado por tecnologias digitais síncronas e assíncronas - numa instituição de ensino superior portuguesa, e argumenta que a resposta da instituição à pandemia de COVID-19 se caracterizou pela adoção de uma estratégia integrada que colocou a primazia em elementos organizacionais e de gestão em ordem a garantir controlo sobre o processo e a adoção generalizada da inovação proposta. A predisposição para a mudança que os dados apresentados manifestam, foi obviamente um factor importante no sucesso da resposta institucional, mas, como veremos ao longo do texto, foi a adoção de um modelo focado no envolvimento de todos os *stakeholders* em todos os estágios do processo, que garantiu a eficácia e o sucesso do mesmo (Damanpour & Schneider, 2006).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO - COMO ABORDAR UMA CRISE?

A definição do que é uma crise em contexto organizacional foi definida em 1963 por Charles Hermann como um acontecimento que ameaça os valores fundamentais de uma organização, obrigando a uma tomada de decisões num curto espaço de tempo (Hermann, 1963). Esta definição clássica foi sendo complementada ao longo das décadas por diferentes estudos que não cessaram de co-

locar a tónica na definição de uma crise como algo extraordinário e imprevisível que toma grandes proporções e pode acarretar impactos elevados para uma organização, podendo em última instância, conduzir à sua extinção (Barton, 1993; Bland, 1998; Heath & Palenchar, 2009). Uma crise interrompe o curso normal de atividades de uma organização desafiando todos os que nela se vêem envolvidos a procurar reagir à mesma. Fearn-Banks (2011) defende cinco estágios numa crise: deteção, prevenção/preparação, contenção, recuperação e aprendizagem. Uma organização em crise tem em primeiro lugar de desenvolver um plano de ações para reagir à situação, mas só será bem sucedida se conseguir provar aos seus públicos que a situação negativa está ultrapassada.

A pandemia de COVID-19 recai na definição clássica de uma crise qualquer que seja o prisma porque se olha para este acontecimento. A pandemia foi um acontecimento em grande parte imprevisível e veio colocar desafios de enormes proporções a todas as organizações que se viram afetadas pelos seus efeitos. Como em qualquer crise, as origens da mesma podem ser muito variadas. No caso da pandemia de COVID-19 o aspecto mais curioso de todo o processo é que a crise em questão resultou não propriamente do principal efeito da pandemia - a infeção - mas sim das medidas adotadas para sustentar a pandemia e em particular a decisão de confinamento de grande parte da população, assim impedindo o seu acesso a atividades variadas, nomeadamente o ensino. É por isso que não é fácil classificar esta crise nalgumas das tipologias clássicas mais conhecidas na literatura, como as tipologias de Myers e Holusha (1986), Barton (1993) ou Fearn-Banks (1996). Todas estas tipologias se definem em função de cenários hipotéticos (ex. um desastre natural) que podem desencadear uma crise organizacional.

No caso particular desta crise, e em ordem a compreendermos a resposta à mesma, devemos olhar para outros sistemas classificatórios. Para Booth (1993), a classificação da crise deve ser feita com base no princípio de que, consoante a previsibilidade dos eventos que despoletam a crise, assim varia os impactos da mesma na organização, originando, por conseguinte, diferentes respostas. A **figura 1** ilustra este sistema classificatório e explicita como os diferentes eventos que integram uma crise variam num eixo de regularidade da causa, ou seja, previsibilidade ou não do acontecimento. Consoante os tipos de crises, assim varia também o modo como as mudanças são percebidas pelos indivíduos que se vêem envolvidos na mesma, bem como os efeitos que a crise poderá ter na sua maneira de atuar.

**De acordo com esta tipologia, a pandemia de COVID-19 pode ser classificada como uma "crise total" que iria convocar uma resposta defensiva da parte da liderança da organização e a movimentação de todos os grupos envolvidos - os stakeholders internos - para a resposta à crise. Um dos ingredientes fundamentais deste tipo de resposta é a confiança por parte da**

**liderança naquilo que é conhecido e naqueles em quem confia.**

No caso particular da Pandemia de COVID-19 esta foi exatamente a resposta e a defesa passou por implementar num curto espaço de tempo a inovação em questão - a utilização de tecnologia digital para continuar a suportar as atividades letivas, garantindo em primeiro lugar o envolvimento daqueles em quem mais se confiava - docentes e responsáveis intermédios.



Figura 1 - Tipologia de crise (Booth, 1993)

**É a natureza defensiva da resposta da IES, comum aliás à generalidade das entidades que tiveram de reagir à pandemia, que justifica que não se tenha adoptado uma solução ofensiva que poderia passar por uma tentativa de conversão total dos processos de ensino e aprendizagem para modelos de ensino a distância. Em vez disso, o que foi feito foi optar por uma resposta defensiva onde as atividades letivas prosseguiram nos mesmos modelos síncronos mas passando a ser asseguradas remotamente com recurso a tecnologia.** Este modelo de ensino remoto não corresponde a um modelo efetivo de ensino a distância (Damásio, 2007) mas sim a um estágio intermédio, que foi aquele que, face à imprevisibilidade e violência da crise, a IES foi capaz de implementar num curto espaço de tempo. Outro elemento relevante, foi o recorrer a tecnologias já existentes e implementadas - aquilo em que se confiava - como forma de limitar o grau de inovação e risco.

Para além do papel central da liderança na agregação das dimensões em estudo no modelo de resposta à crise, outro elemento central dessa resposta foi o envolvimento dos *stakeholders* na gestão da crise (Coombs, 1995), nomeadamente naquilo que era a sua essência, a interrupção do serviço. A imprevisibilidade da crise (Ferrer, 2000) configurou a mesma como um processo de crise aguda que exigia da organização uma resposta eficiente e planeada. Foi consciente desta questão que a organização tomou uma das decisões mais importantes em todo este processo, que foi a de criar um período "tampão" de dez

dias que lhe permitiu preparar-se para reagir de forma eficiente à crise.

Se olharmos para a tipologia do *Institute for Crisis Management* (2009), vemos que o tipo de crise suscitado pela pandemia de COVID-19 não se enquadra nos tipos de crise mais comuns na última década, que estão associados, na sua maioria, a fenómenos naturais ou eventos provocados pela ação humana, como o terrorismo. **O carácter altamente imprevisível da crise tornou por isso muito difícil que qualquer organização de ensino pudesse antecipar a mesma, assim preparando a sua resposta à crise de acordo com os preceitos definidos na literatura** (Laugé et al, 2009). **É por isso que contrariamente a outros casos, esta crise não teve uma fase preliminar de prevenção.** Esse facto teve como principal consequência que a resposta das instituições se fez na maioria dos casos, por um lado, com meios que já tinham à disposição (ex. plataformas existentes de ensino a distância), por outro, recorrendo a metodologias que respondessem em exclusivo ao principal risco para a prossecução da atividade das organizações, ou seja, a resposta centrou-se em garantir que se podia continuar a leccionar.

Sendo a gestão de crise um processo dedicado a planejar estrategicamente a remoção do risco e incertezas das ocorrências negativas de uma crise, em ordem a colocar novamente a organização no controlo do seu próprio destino (Fearn-Banks, 2011), o tipo de resposta desenvolvido pela Universidade Lusófona a esta crise enquadra-se em pleno num processo de gestão de crise. Neste caso particular e como já dissemos, a crise não teve qualquer momento de pré-crise (Coombs, 2007), e o nosso estudo de caso centra-se por isso só no momento da crise propriamente dita, até porque é ainda muito cedo para avaliar o pós-crise.

Laugé et al (2009), afirma que perante um cenário de crise, a organização deve responder de forma rápida com persistência e consistência, sendo essencial a definição de um plano de crise. No caso particular em análise, o plano de crise passou pela implementação num curto espaço de tempo de uma solução integrada denominada “Click” que permitiu garantir que a crise provocada pela interrupção do serviço pudesse ser mitigada. Mas só isso não é suficiente!

Na abordagem realizada identificamos quatro momentos fundamentais da resposta à crise:

a) Identificação e categorização do fenómeno que desencadeou a crise com o objetivo de avaliar o impacto da crise e definir a natureza da relação com os *stakeholders* que tem de ser implementada em ordem a ultrapassar a crise. No caso da Universidade Lusófona, após o encerramento das atividades presenciais, identificou-se como fenómeno central a suspensão das atividades letivas, logo todo o esforço de resolução da crise foi orientado para a



*teve como principal consequência que a resposta das instituições se fez na maioria dos casos, por um lado, com meios que já tinham à disposição (ex. plataformas existentes de ensino a distância), por outro, recorrendo a metodologias que respondessem em exclusivo ao principal risco para a prossecução da atividade das organizações, ou seja, a resposta centrou-se em garantir que se podia continuar a leccionar.*

implementação de uma resposta que garantisse que essas atividades podiam ser retomadas. Em paralelo, definiu-se que para que tal pudesse ser conduzido com sucesso, era essencial estabelecer uma relação constante com os *stakeholders* internos - alunos, professores e funcionários - em ordem a garantir o seu envolvimento e adesão à solução. Estabeleceu-se que essa relação teria quatro elementos: formação, suporte técnico, apoio pedagógico e apoio psicológico;

b) Identificação e caracterização dos *stakeholders* com o objetivo de compreender a relação que estes têm com a inovação proposta e de que forma estes podem influenciar no processo de crise. Isto foi feito através de múltiplos inquéritos destinados a avaliar o grau de prontidão para a avaliação da inovação proposta;

c) Seleção e preparação da estratégia de resposta à crise e suas declinações táticas, que não foi mais do que selecionar e preparar a estratégia indicada para resposta à crise, utilizando as ferramentas tecnológicas já existentes;

d) Ativação do sistema de resposta, que integrou as múltiplas valências da dimensão institucional, tecnológica, ensino/aprendizagem e gestão de marca.

O ciclo da crise foi muito similar aos modelos estudados na literatura (Coombs e Holladay, 2010) tendo a crise, conforme se observa na figura 2, passado por quatro etapas. A primeira é chamada de prodrómica, e corresponde ao momento quando se manifestam os primeiros sinais de alerta para a uma possível crise na organização, segue-se a fase aguda, que é quando ocorre a crise, a seguir surge a fase crónica, que corresponde a um estágio onde a crise se “normaliza” sendo criadas condições para um período de recuperação. Por fim, dá-se a fase de resolução, que é quando a organização volta a entrar numa rotina normal.

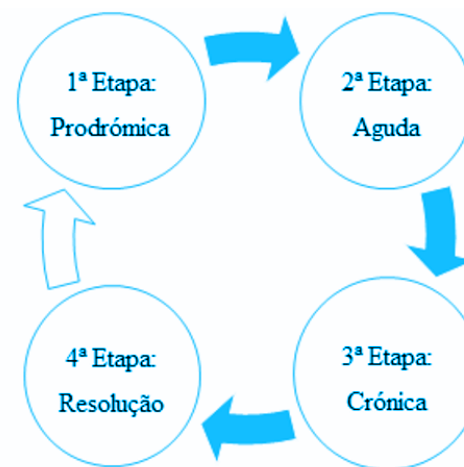


Figura 2 - Modelo de Fink - Etapas da crise (Fonte : Coombs & Holladay, 2012)

Todas as crises têm um ciclo e esta crise não foi diferente. A apresentação do nosso estudo de caso será por isso organizada de acordo com uma linha cronológica que segue essas diferentes etapas. Antes de passarmos à descrição desses diferentes momentos da crise e da resposta desenhada, vamos olhar mais atentamente para a importância que o envolvimento dos *stakeholders* teve para a gestão desta crise e tem globalmente para a gestão de qualquer instituição de ensino superior, bem como para a caracterização de cada uma das dimensões integradas na resposta da Universidade Lusófona à crise.

### 3. A DIMENSÃO INSTITUCIONAL - O PAPEL DOS *STAKEHOLDERS*

Freeman (1984: 29) define as partes interessadas na vida de uma organização - os *stakeholders* - como “qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou é afetado pela consecução dos objetivos da organização”. O autor mostra nesta definição de *stakeholders* a sua adesão a outras definições do conceito que encontramos na literatura, como Bryson (2005: 22) que fala de “pessoas, grupos ou organizações que devem ser levadas em consideração ...”.

Os *stakeholders* são por isso todos os atores que podem ganhar ou perder com as atividades de uma organização. As partes interessadas podem ser divididas em dois grupos: partes internas e externas. Como os termos sugerem, as partes interessadas internas vêm de dentro da organização e as partes externas são aquelas que estão fora da organização, mas com um interesse pessoal nela. **Assim, por exemplo os professores considerados individualmente são eles próprios os principais interessados na vida da sua academia, uma vez que os seus interesses são estreitamente dependentes do desempenho das suas instituições. Porém, como as instituições de ensino superior têm de prestar contas das suas atividades a um número significativo de pessoas e à sociedade em geral, as partes interessadas externas ganham preponderância na academia nas últimas décadas**, como se verifica no nosso país por exemplo através do peso que é dado no RJIES - *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* à participação de representantes da sociedade civil na governança das instituições. Geralmente, o grupo de partes interessadas externas inclui reguladores, legisladores, financiadores, mas também a sociedade civil num sentido mais geral. A separação entre partes interessadas internas e externas nem sempre é clara, nomeadamente à medida que cresce o envolvimento de diferentes atores na atividade das instituições. O alargamento da missão das Universidades a todos os vértices do chamado “triângulo do conhecimento” contribui ainda mais para este esbater de fronteiras.

**Ao formularmos uma teoria dos *stakeholders* no ensino superior, um dos principais problemas com que estamos confrontados é precisamente o de definir o papel dos professores e investigadores: devemos considerar estes indivíduos como**

**partes interessadas internas das universidades, ou antes como uma faceta crucial da relação entre a universidade e outras instituições**, olhando assim para o professor, não como um *stakeholder* interno interessado nos destinos da instituição, mas antes como uma peça fundamental na percepção da proposta de valor da mesma, devendo por isso ser antes encarado como um *stakeholder* externo? Benneworth e Jongbloed (2009) sugerem que a distinção entre partes interessadas internas e externas é menos relevante quando comparada à capacidade que o *stakeholder* tem, independentemente da sua posição, de influenciar o processo de tomada de decisão organizacional.

Na fase b) de gestão da crise, uma das constatações da instituição, foi a da necessidade imperiosa de envolver os docentes em todo o processo garantindo que estes não só adotavam a inovação - ou seja passavam a leccionar as suas aulas com recurso a tecnologias digitais - mas também se envolviam na própria gestão da crise. É por isto que consideramos que parte essencial da resposta da Universidade Lusófona à crise passou por considerar os seus professores como *stakeholders* internos que tinham de ser envolvidos ao máximo em todo o processo de resposta à crise e na gestão da mesma.

Para que tal fosse possível, tivemos de concentrar a nossa atenção nos tipos de valor que são produzidos pelas universidades, tentando compreender se estes são homogêneos e em que tipo de valorização é que estão fundamentados. Quando se fala numa empresa comercial, esta é uma questão relativamente simples, porque esse valor é definido em termos financeiros, mas, quando se fala de uma universidade e dos seus *stakeholders*, a questão torna-se muito mais complexa. Para as universidades, este valor refere-se principalmente à promoção de atividades que gerarão resultados que garantirão a longo prazo a sustentabilidade da instituição. Isto pode ser definido em termos económicos (ex. a receita gerada pela propriedade intelectual produzida pelo corpo docente), em termos de marca (ou seja, o grau de reconhecimento público da marca da universidade medido pelo seu grau de atratividade para estudantes estrangeiros) ou em termos políticos (isto é, o nível de serviços que fornece à sociedade medido de acordo com o volume de financiamento local adquirido). Para os professores, a questão é completamente diferente. Embora por vezes os objetivos individuais estejam alinhados com os institucionais, em muitos outros casos, os académicos definem a sua noção de valor seguindo informações que resultam de relações muitos-para-muitos. Isto significa que a sua noção de valor é principalmente orientada para o reconhecimento dos pares. É por isto que se considerarmos os académicos como um grupo específico de partes interessadas, o seu modo de relacionamento com a instituição variará em função das expectativas de valor em questão. Se, por exemplo, elas não forem equivalentes, teremos uma relação conflitante. No caso em apreço, o que temos é uma situação em que académicos e instituição dependem uns

dos outros e por isso mesmo foram capazes de desenvolver formas de cooperação em ordem a alinhar as respectivas expectativas de valor (Chapleo & Simms, 2010) e garantir o envolvimento de todas as partes.

**As proposições anteriores estão alinhadas com um aspeto central da teoria dos stakeholders que é o princípio de que o valor que as partes interessadas obtêm da participação na organização pode não ser capturado exclusivamente em termos de medidas económicas. Embora os retornos económicos sejam muitas vezes fundamentais para as principais partes interessadas de uma organização, a maioria das partes interessadas também deseja outras coisas** (Bosse, Phillips & Harrison, 2009). **Neste sentido, os stakeholders são beneficiários e portadoras de riscos de qualquer organização.** Na gestão da crise, a Universidade Lusófona garantiu logo desde o início que os professores percebiam que o seu envolvimento era essencial para a superação da crise e que o processo iria exigir deles um esforço acrescido. Nesse sentido foram desenvolvidas diferentes ações tendentes a garantir envolvimento por via da comunicação clara e constante das linhas de ação e tomada de decisão; e prontidão para a adoção da inovação, por via da formação e suporte técnico constante.

A teoria dos *stakeholders* afirma que as relações entre as partes se podem caracterizar por três modos de interação, que variam de acordo com seus objetivos: escrutínio, dependência e conflito. Estes três modos são estruturados de acordo com o núcleo do que define a relação entre uma organização e os seus *stakeholders* - a criação de valor - e o contexto existente que pode dificultar ou facilitar as relações focadas no cumprimento desse objetivo. Os modos de interação que acabamos de listar podem assumir diferentes configurações: ações que pretendem capturar as necessidades e expectativas de valor das partes interessadas; a criação cooperativa de valor para fazer pleno uso dos recursos disponíveis pelas partes interessadas; a satisfação e realização das necessidades de valor das partes interessadas para melhorar o reconhecimento e o envolvimento das partes interessadas na vida da instituição de ensino superior. Na sua resposta à crise, a Universidade Lusófona procurou garantir o envolvimento dos docentes ao longo de todas estas configurações, criando uma interação assente numa dependência cooperativa e evitando quer o escrutínio, quer o conflito. No caso dos outros dois grandes grupos de *stakeholders* internos - alunos e funcionários - seguiu-se exatamente a mesma abordagem assente na comunicação constante, envolvimento na tomada de decisão, formação e suporte técnico. No caso dos alunos, ainda se acrescentou um eixo de apoio psicológico às configurações da relação entre a instituição e as partes interessadas.

Os modos de interação entre as partes interessadas variam de acordo com o resultado positivo ou negativo dessas relações. O resultado positivo ou negativo dessas relações é definido pelo grau de satisfação subjetiva de cada grupo de partes interessadas com o processo. Cons-

ciente deste aspeto, outra parte importante da dimensão institucional de resposta à crise centrou-se na constante avaliação do grau de satisfação das partes interessadas com o processo.

Nesta parte do nosso texto, vimos como a dimensão institucional da resposta da Universidade se estruturou através da identificação das partes interessadas - *stakeholders* - essenciais para a resolução da crise, sendo definido um modo de interação com essas partes assente em diferentes configurações que garantissem o seu envolvimento na proposta de valor.

**A nossa descrição salientou a importância que a dimensão institucional teve para o processo ao promover-se, de acordo com os princípios da teoria dos stakeholders, a identificação das variáveis que posicionavam as diferentes partes interessadas face ao modelo de resposta à crise, estabelecendo-se de seguida com essas partes - professores, alunos e funcionários - uma rede de relações assentes na comunicação constante, partilha de tomada de decisão, formação e suporte, que garantiu o seu envolvimento no processo e a sua satisfação com o mesmo.**

#### 4. DIMENSÃO TECNOLÓGICA E CAPACITAÇÃO DIGITAL

Entre os muitos desafios que a pandemia de COVID-19 acarretou, as exigências que trouxe em termos de capacidade tecnológica das instituições foi sem dúvida um dos aspetos mais relevantes. As exigências particulares que este novo cenário trouxe a todas as organizações colocou grande pressão sobre a sua capacidade instalada em termos de tecnologias digitais de comunicação e processamento de informação.

A partir do momento em que se definiu que a resposta à crise assentaria na componente tecnológica, por via da disponibilização de uma solução de EAD - ensino a distância - que permitisse prosseguir remotamente com a leccionação das atividades anteriormente desenhadas para decorrerem presencialmente, tornou-se claro que o grau de capacitação desta dimensão seria nuclear para o sucesso da resposta à crise.

Sabemos que o grau de adequação e modernização da infraestrutura tecnológica contribui diretamente para a capacidade de as instituições garantirem a eficiência na resposta a processos transformacionais, seja por via da natural evolução e implementação de inovações de processo, seja pelo imperativo promovido por situações disruptivas, como é o caso da crise pandémica que vivemos. Para o processo transformacional devem ser tidas em conta variáveis associadas à estratégia institucional e constante envolvimento dos seus stakeholders, à infraestrutura física e, à capacitação digital dos agentes da comunidade académica, docentes, discentes, colaboradores.

**A Universidade Lusófona tem, desde a sua fundação, investido estrategicamente em tecnologia como fator diferenciador dos serviços por si prestados, pelo que se tornaram fundamentais as condições pré-existentis, tais como, um parque labora-**

**torial com mais de oitocentos equipamentos, um data center próprio, procedimentos de encriptação, autenticação centralizada, cópias de segurança, uma equipa de TI autónoma, quer na componente de sistemas, quer na componente de desenvolvimento, uma solução de b-learning consolidada, soluções aplicacionais várias (Microsoft Office365, serviços federados como o Coliri, Educast, entre outros), contas de mail e serviços cloud associados para toda a comunidade académica, ou mesmo aplicações para dispositivos móveis para docentes e discentes em iOS e Android.**

Após decisão de suspensão da atividade presencial, foi necessário definir a estratégia a adotar para fazer face às condicionantes da nova realidade, pelo que, o esquema da Figura 3 representa as principais etapas do processo de abordagem e adequação a uma nova realidade.



Figura 3 - Abordagem e adequação a uma nova realidade

#### 1) INFRAESTRUTURA

Na variável infraestrutura foram tidos em consideração aspectos físicos e lógicos. No aspecto físico, e garantida a robustez dos sistemas de informação, em termos de carga, integridade e segurança dos sistemas e dados, foi necessário garantir que os agentes da comunidade académica possuíam as condições tecnológicas para a correta implementação de um sistema de EAD. Nesse sentido, foram promovidos logo no início do processo inquéritos a todos os alunos e docentes de forma a identificarem-se limitações para as quais se tomaram as devidas medidas, envolvendo desde o empréstimo de equipamentos à disponibilização de espaços dedicados no Campus para debelar necessidades específicas. Em paralelo, negociou-se com os principais fornecedores do software utilizado na leccionação por forma a garantir que as aplicações em contexto de licenciamento centralizado pudessem ser adequadas através da disponibilização temporária de licenças individuais. Todas estas medidas contribuíram para aumentar o grau de prontidão das partes interessadas para a adoção da inovação, bem como a sua satisfação com o processo.

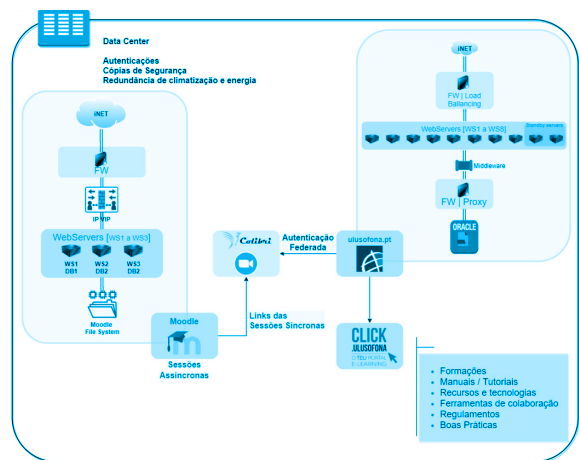


Figura 4 - Arquitetura da infraestrutura tecnológica

Relativamente aos aspetos gerais de segurança e portabilidade da informação e à garantia da disponibilidade dos sistemas durante todo o processo, foram efetuados testes e implementados processos de melhoria no sentido de garantir a capacidade instalada:

» Robustecimento, quer dos servidores, quer da base de dados do nosso sistema de b-learning (Moodle). Simultaneamente, procedeu-se à implementação de um sistema de redundância com três servidores concorrenciais de Moodle, garantindo a necessária resiliência na principal ferramenta de avaliação e acompanhamento do EAD. Foram igualmente implementados sistemas de alarmística sobre esta solução;

» Todas as autenticações respeitam um rigoroso processo baseado em autenticação centralizada e/ou federada;

» Revisão das políticas de cópias de segurança, promovendo-se o desenvolvimento e implementação de sistemas de alarmística e automatização de processos, no que a este aspecto diz respeito;

» Posse e controlo interno da informação. Os dados dos sistemas de avaliação são proprietários, não se encontrando terceirizados, pelo que a IES detém total controle sobre os mesmos;

» Revisão das políticas e mecanismos de defesa face a intrusões externas junto dos fabricantes dos equipamentos de segurança;

» Requalificação do Data Center dotando-o de soluções modernas de redundância (sistemas, energia e climatização);

» Implementação de um sistema de Disaster Recovery Plan mais efetivo;

## II) CAPACITAÇÃO DIGITAL

No âmbito da capacitação digital foram planeadas e ministradas mais de 100 formações no período em análise, para docentes e discentes, quer sobre a utilização das

várias ferramentas disponibilizadas para o EAD (Moodle, Zoom, Teams, Educast), quer sobre práticas pedagógicas de EAD. Adicionalmente, foram criadas sessões para esclarecimento genérico de dúvidas.

Nesta vertente, podem destacar-se a criação de regulamentos de utilização e boas práticas nas várias componentes:

» Aplicacional – disponibilização de manuais de boas práticas, conceção e disponibilização de *templates*;

» Pedagógica - Conceção e disponibilização de modelos, adequação das FUC (Fichas de Unidade Curricular), orientações várias quanto à adequação da prática pedagógica;

» Administrativa - criação de procedimentos para a obtenção de listas de presenças nas aulas síncronas, criação de sistema de reservas;

» Infraestrutura - criação de normas para o empréstimo de equipamentos, criação de procedimentos para o trabalho remoto (VPN, perfís, etc)

Com a implementação da estratégia definida podemos constatar, no período em análise - 10 de março a 18 de maio de 2020 - a realização com sucesso de **16.961 sessões síncronas**, na sua quase totalidade através da solução federada Colibri (Zoom) fornecida pela FCCN, num total de **35.467 horas** (média de 2h por sessão).

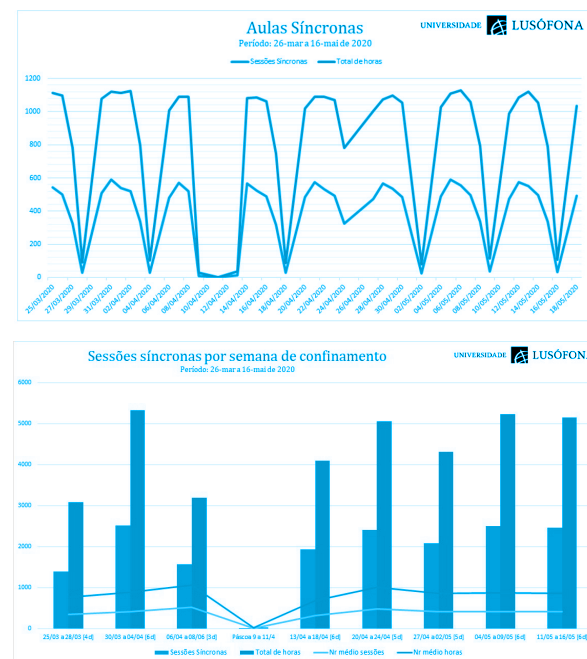


Figura 5 - Fornecimento de serviços digitais

Pela análise dos dados, refletidos nos gráficos acima constata-se a realização, em média, de cerca de 2.500 sessões síncronas por semana, num total de 5.000 horas de contato síncrono por semana.

De forma a garantir a qualidade de serviço, foram efetuados inquéritos aos estudantes e docentes, antes da passagem ao modelo de EAD de forma a aferir possíveis constrangimentos à realização deste modelo de aulas, assim como inquéritos após cada sessão. Foram ainda realizados inquéritos específicos relativamente ao «Regresso» às aulas presenciais. A análise aos resultados destes inquéritos é efetuada mais adiante.

Na sequência dos inquéritos efetuados, assim como, através da interação com a comunidade através do endereço de correio eletrónico criado para o efeito (click@ulusofona.pt), onde foram recepcionados e tratados 1.268 mails, e adoptadas medidas como o empréstimo de equipamentos, quer a estudantes, quer a docentes; a criação de equipa exclusivamente dedicada à execução de assistência remota, seja no apoio à formação e aquisição de competências, seja na instalação e configuração de VPN para trabalho remoto - foram configurados 110 contas de acesso remoto VPN; a criação e disponibilização de salas de videoconferência com os recursos necessário ao EAD (computador, rede, webcam, quadro branco), para docentes ou estudantes que os requeressem; ou o esclarecimento de dúvidas várias.

O conjunto de serviços e aplicações digitais integrados pela Universidade na sua resposta à crise foi constituído por:



A página da Universidade Lusófona, basilar na comunicação com os *stakeholders* internos e externos, permitindo tanto o acesso à informação, como a todo o conjunto aplicacional de suporte à solução EAD. Construída sobre 10 máquinas virtuais, cada uma com 50Gb de storage e 2Gb de RAM, de forma a garantir redundância e distribuição de carga (load balancing, fail safe e stand by - 8 online e 2 stand by). Este sistema encontra-se montado em estrutura de camadas, tendo as máquinas virtuais e o middle-tier por base o Oracle APEX e a última camada - servidores aplicacionais, suportada em Oracle.;



A criação de equipas dedicadas de suporte, atendendo e resolvendo todas as necessidades dos *stakeholders* internos, desde o esclarecimento processual e de dúvidas, ao apoio técnico, às formações e, até mesmo ao apoio psicológico através de linha dedicada anonimizada;



Instituído como a plataforma centralizadora de todo

o ensino assíncrono, o Moodle permite a equidade de acesso à informação aos *stakeholders* internos, uma vez que a ele têm acesso, por via de integrações automáticas com os ERPs académicos e financeiros, todos os docentes e investigadores com contrato na Universidade, bem como, os alunos devidamente inscritos nos respetivos ciclos de estudos, assim como os Serviços competentes de cada Unidade Orgânica da Universidade. Qualquer outra solução utilizada como complemento de formação assíncrona é disponibilizada através do Moodle, inclusive os links para as sessões de formação síncrona através do Colibri (Zoom) são aqui também disponibilizados. Suportado em servidor com 10 processadores dedicados, possui atualmente 1 Tb de storage e 16 Gb de RAM. A criticidade deste sistema levou-nos a implementar mecanismos de redundância com 3 servidores concorrenciais.



Para as sessões síncronas a decisão recaiu sobre o Colibri (Zoom) fornecido pela FCCN, por se tratar de uma ferramenta fiável, simples, com curvas de aprendizagem curtas e, não menos importante, permitindo o acesso federado para toda a comunidade académica;



Infraestrutura proprietária e dedicada. Com exceção do Colibri e dos sistemas complementares fornecidos (Office 365, por exemplo), todos os sistemas críticos encontram-se alojados em data center próprio garantindo o controlo sobre informação sensível (dados pessoais e instrumentos de avaliação).

## 5. DIMENSÃO ENSINO/APRENDIZAGEM - ADEQUAÇÃO PROCESSUAL E REGULAMENTAR

A dimensão de ensino/aprendizagem teve obviamente um papel central na resposta à crise não fosse esta despoletada precisamente pelo facto de, com a suspensão das atividades presenciais ficar essa relação colocada em perigo. É óbvio que essa era só a primeira ameaça que a crise encerrava. **Muito mais grave era o facto de que, ao ser colocada em risco a relação de ensino/aprendizagem, se colocava em risco o cumprimento da missão da instituição e o fornecimento da sua proposta de valor, colocando-se assim em risco a própria existência da instituição.** Na resposta à crise, esta dimensão desenvolveu-se essencialmente ao longo de dois eixos: a adequação das práticas pedagógicas a um ambiente digital de ensino remoto, e a produção de um conjunto significativo de regulamentos que visaram definir o âmbito desse processo no contexto institucional.

## I) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se com Bolonha, as aulas tripartidas (pré-aula, aula e pós-aula) vieram alterar o paradigma de ensino vigente, com a alteração disruptiva promovida por esta nova realidade onde os docentes e alunos se viram na contingência de adaptação brusca a um novo paradigma de lecionação, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de transformar as relações professor-aluno em influenciador-seguidor.

Assim, e uma vez que a prática do ensino em EAD requer a adequação do modelo de lecionação, pelo que, após primeira fase de formações de capacitação digital, foram idealizadas e realizadas várias formações sobre práticas pedagógicas em EAD de forma a auxiliar os docentes a dinamizar os conteúdos pedagógicos das suas unidades curriculares à nova realidade de ensino, com temáticas tais como:

- » “Organização de páginas para ambientes colaborativos”;
- » “A motivação com recurso a metodologias para EAD”;
- » “Dinâmicas de suporte à interação com alunos em aula”;
- » “Como criar um ambiente de aprendizagem colaborativo”;
- » “O papel do professor na motivação dos alunos em sala de aula *online*”;
- » “Dinâmicas de suporte à interação com alunos em aula e utilizando trabalho autónomo”

Este processo foi mais uma vez garantido com constantes ações de comunicação e formação junto de docentes e discentes, promovendo o seu envolvimento e a monitorização de todo o processo. A título de exemplo, refira-se que após cada sessão, professores e alunos eram contactados telefonicamente para avaliar a sessão, identificar-se problemas com a mesma e desenhar em conjunto soluções, fossem elas de cariz mais técnico ou pedagógico.

## II) ADEQUAÇÃO PROCESSUAL

A lista de despachos publicados durante o período em análise é a seguinte:

Despacho	Descrição
Despacho Conjunto nº 8/2020	Relativo à reorganização do Calendário Académico - 2.º Semestre do Ano Letivo de 2019-2020
Despacho Conjunto nº 09/2020	Entrega de teses, dissertações e outros trabalhos em formato digital via Moodle.
Despacho Conjunto nº 10/2020	Realização de provas públicas de defesa de mestrado e doutoramento por teleconferência
Despacho Conjunto nº 11/2020	Adiamento de entrega de trabalhos finais de Doutoramento e Mestrado e de realização de estágios em qualquer ciclo de estudos.
Despacho Conjunto nº 12/2020	Provas especialmente adequadas e destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior de candidatos maiores de 23 anos.
Despacho Conjunto nº 13/2020	Calendário de Candidaturas para o Ano Letivo de 2020/2021.
Despacho Conjunto nº 16/2020	Retorno à atividade presencial no Campus da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Despacho Conjunto nº 17/2020	Renovação de inscrição no 3.º Ano do 3.º Ciclo de Estudos.
Despacho Conjunto nº 18/2020 -	Homologação do Regulamento dos Regimes dos Concursos Especiais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Despacho Conjunto nº 19/2020 -	Estudantes inbound em Mobilidade no 2.º Semestre do Ano Letivo 2019/2020.
Despacho Conjunto nº 20/2020 -	Estudantes Outbound em Mobilidade no 2.º Semestre do Ano Letivo 2019-2020.
Despacho Conjunto nº 21/2020 -	Provas Públicas de Mestrado e de Doutoramento em período de existência de restrições às viagens internacionais.
Despacho Conjunto nº 23/2020 -	Realização de Exames 2019/20.
Despacho Nº07/2020 -	Regras relativas às alterações nas avaliações pela aplicação do ensino a distância determinado pela contenção à COVID-19

Tabela 1 - Lista de despachos publicados durante o período em análise

## 6. GESTÃO DE MARCA

A última das dimensões essenciais na resposta da Universidade Lusófona à crise foi a gestão de marca. Para garantir o sucesso na relação com todos as partes interessadas foi criada e gerida uma marca – «Click» - agregadora do conjunto de serviços a fornecer à comunidade, tais como:

» **Click Conteúdos** – Criação de página específica no sítio da Universidade Lusófona (ulusofona.pt/click) onde todos os estudantes, docentes e funcionários da Comunidade Lusófona podem encontrar informações e formas de aceder aos recursos e tecnologias disponibilizados para ensino e colaboração à distância (“Tudo à distância de um CLICK!”). Neste portal, para além da disponibilização das Orientações para o Ensino e Avaliação à Distância, são disponibilizados manuais, vídeos, tutoriais, FAQ e acesso ao download de ferramentas de colaboração;

» **Click Suporte** – Conjuntamente com o Portal Click, foram criadas linhas de suporte à comunidade, através da disponibilização de linhas telefónicas e conta de endereço eletrónico (click@ulusofona.pt) dedicadas, com um serviço de apoio dedicado à configuração remota de equipamentos, acessos VPN e, esclarecimento de dúvidas. Realce-se a criação de uma linha dedicada para apoio

psicológico, completamente anónima;

» **Click Reservas** – De forma a debelar necessidades específicas de docentes e alunos, foi criado o endereço eletrónico reservas.click@ulusofona.pt para permitir que um docente que momentaneamente não possuísse condições próprias, pudesse reservar uma sala de videoconferência com os recursos necessário à lecionação em EAD (computador, rede, webcam, quadro branco). Este endereço eletrónico serve também para que um aluno para suprir uma necessidade específica pudesse também recorrer à reserva e utilização exclusiva de espaço no Campus.



Figura 6 - Fornecimento de serviços digitais

No total, e num espaço relativamente curto de tempo, foram lecionadas mais de 100 ações de formação, com um total de presenças de cerca de 5000 pessoas. Um bom indicador do interesse e envolvimento de toda a comunidade académica neste processo foi o facto de, pela primeira vez, e durante este período, o volume de tráfego da página inicial do website da Universidade Lusófona ter sido menor que o tráfego para a página principal do portal Click, ou seja, tínhamos mais pessoas a ir ao Click que à página inicial da Universidade.

Página	Visualizações de página
/click	31821
/ (página inicial)	20231
/sistema-zoom	2551
/office365	1920
/sistema-teams	1618
/click-perguntas-e-respostas	1298
/recursos-elearning	1277
/cronicas/para-um-pos-covid	921

Tabela 2 - Páginas do website com maior tráfego entre os dias 15 e 23 de março de 2020

Utilizando a gestão da marca Click, foi possível encapsular de forma consistente, todas as coordenadas consideradas fundamentais na prossecução das diretivas emanadas pela estratégia elaborada no período de pausa letiva entre 10 e 24 de março, e continuar a comunicar de forma integrada ao longo de todo o processo. Paralelamente, o facto de existir um único ponto de entrada em

todos os serviços digitais essenciais para acesso à inovação, constituiu um aspeto central do sucesso da adoção da inovação.



Figura 7 - Encapsulamento Click

Após a fase aguda da crise e já **num estágio de recuperação onde se voltaram a registar algumas atividades presenciais mantendo o EAD nas unidades curriculares que se adaptaram a esta nova realidade, seguiu-se a mesma estratégia de utilização de uma marca sólida, agregadora e envolvente para agregar todo o processo, tendo sido criada a marca “Retorno”, sob a qual se definiu e planeou o retorno às atividades presenciais**, quer das unidades curriculares cujos conteúdos pedagógicos não se adequam ao EAD quer àquelas que, se adequando, necessitam de complemento presencial.

A criação de uma marca única agregadora de todo o processo foi um aspeto central da estratégia de resposta da Universidade Lusófona à crise. Esta marca permitiu facilitar o processo de comunicação com os *stakeholders* em ordem a assegurar o seu envolvimento, criar uma percepção unitária de valor e agregar o que seriam de outra forma serviços digitais dispersos, numa única plataforma criando assim, com base em tecnologia já existente, uma inovação como forma de resposta à crise.

A criação de uma marca única agregadora de todas as dimensões constituiu-se como um dos aspetos mais diferenciadores da resposta da Universidade Lusófona à crise.

Até este ponto do nosso artigo, identificámos e descrevemos as quatro dimensões que integraram a estratégia de resposta da Universidade Lusófona à crise provocada pela pandemia de COVID-19. Vimos como estas quatro dimensões se complementaram em ordem a garantir a adoção da inovação introduzida como resposta à crise - o ensino remoto com recurso a plataformas digitais de ensino e comunicação - e salientámos o papel central que o envolvimento dos *stakeholders* internos teve nessa resposta à crise. No remanescente do artigo iremos descrever em maior detalhe o estudo do caso concreto, salientando, sempre que relevante, os aspetos da resposta da instituição que nos parecem mais relevantes como pontos a reter como lições para o futuro.

## 7. CRÔNICA DE UMA CRISE

10 de março 2020. 12h. A Reitoria e a Administração da Universidade Lusófona em reunião magna decidem pela interrupção das actividades lectivas no seu Campus. Uma decisão inédita na história da Universidade. À data da decisão existiam em Portugal 41 pessoas infectadas com COVID-19 num total de 119 019 casos identificados no mundo. À data da escrita deste artigo existem 7 182 929 casos identificados a nível mundial. Em Portugal, o total de casos na mesma data é de 34 885. No dia 10 de março, quando a decisão de encerramento foi tomada, era de todo impossível prever a evolução do número de casos e da taxa de mortalidade associada ao vírus. Em todas as decisões tomadas em tempos de incerteza existe um enorme risco e também uma enorme exposição a vozes contraditórias. Na tomada decisão ouviram-se e tiveram-se em conta a diferentes opiniões, receios e certezas contra e a favor do encerramento. A incerteza sobre se estaríamos a seguir uma linha demasiado alarmista, em contraponto com o risco de, ao não decidir pelo encerramento, estarmos a colocar em perigo toda a comunidade de estudantes, docentes e funcionários, pairou sobre os órgãos decisórios da Universidade.

A decisão pelo encerramento foi tomada. Todas as actividades lectivas ficaram suspensas, num primeiro momento, até ao dia 24 de março. Na mesma linha seguiu-se a suspensão de actividades presenciais em outras instituições de Ensino Superior, até que, no dia 16 de março, foi decidido pelo Primeiro-Ministro António Costa o encerramento de todas as actividades lectivas de todos os graus de ensino em Portugal.

O que era na semana anterior ao dia 10 de março um campus universitário em plena actividade, no dia 11 de março passou a ser um campus vazio, sem alunos, docentes, ainda com alguns funcionários que, a partir do dia 16 de março, entraram em grande número no regime de teletrabalho. Deste modo, um espaço que é por natureza barulhento, movimentado, vivo, passou a ser um espaço vazio, sem alunos, sem docentes. **A academia moderna estava a viver não apenas o risco de uma pandemia, estava também a começar a sentir a privação do seu espaço íntimo, da sua razão de existir. Os campus académicos são espaços de troca, de crescimento, de desafio. No dia 16 de março de 2020 eram espaços desertos.**

Perante esta estranheza, os órgãos decisores da Universidade tomaram provavelmente a única decisão que poderiam tomar - retomar as actividades lectivas que fosse possível retomar passando-as para o regime a distância. No dia 12 de março foi decidido que o dia para o reinício das aulas seria o dia 25 de março. Toda a estrutura da Universidade Lusófona tinha 10 dias para garantir as condições para o retomar das actividades lectivas.

**Foi um enorme desafio conseguir colocar uma Universidade com cerca de 12.000 estudantes e mais de 1000 professores a funcionar num regime a distância num tão curto espaço de tempo.**



*A incerteza sobre se estaríamos a seguir uma linha demasiado alarmista, em contraponto com o risco de, ao não decidir pelo encerramento, estarmos a colocar em perigo toda a comunidade de estudantes, docentes e funcionários, pairou sobre os órgãos decisórios da Universidade.*

## FASE 1

A primeira ação tomada foi avaliar junto do corpo docente e discente as condições para se avançar para um regime de aulas remotas. Esta decisão, no entanto, teria que conseguir também encontrar uma resposta para as aulas que não pudessem ser leccionadas online, como é o caso das disciplinas práticas, laboratoriais e de estágio.

Na Universidade Lusófona são leccionados vários cursos para os quais existe uma enorme componente prática que pura e simplesmente não podia passar para o regime de ensino a distância. Para todos os casos identificados em conjunto com as diferentes Direções de curso, foram tomadas as seguintes decisões:

- » As disciplinas práticas seriam leccionadas nos meses de maio, junho e julho;
- » Onde fosse possível, a leccionação de disciplinas práticas seria transferida para o semestre seguinte, por troca com disciplinas teóricas;
- » Estágios seriam temporariamente suspensos até que fossem garantidas as condições para a sua realização.

Foi pedido a todas as Direções dos diferentes ciclos de estudo que, num espaço de 2 dias, elencassem as disciplinas que iriam, a partir do dia 25 de março, funcionar no regime a distância com recurso, quer a sistemas de videoconferência, quer de ensino a distância assíncronos. O tempo era curto e a Reitoria e a Administração da Universidade sabiam que o tempo existente para a adaptação dos conteúdos para um regime a distância era provavelmente insuficiente. O risco foi avaliado em duas dimensões: o risco da paralisação da Universidade naquilo que é a sua principal missão, e o risco de dar início às actividades lectivas no regime a distância sem ter uma percepção clara das condições técnicas, de infraestrutura de docentes e discentes e, finalmente, das condições pedagógicas e metodológicas do seu corpo docente para a mudança forçada para o online. Se bem que seja garantida a cada início de semestre formação a todos os docentes no uso das ferramentas Moodle e Zoom, entre outras, a percepção na altura era a de que iriam existir certamente necessidades extra de formação e de acompanhamento dos docentes e alunos nesta mudança brusca.

## FASE 2

A fase 2 tem o seu início formal no dia 16 de março com dois momentos que vieram a demonstrar-se determinantes para o sucesso de toda a operação. Por um lado a criação de uma marca única para agregar toda a comunicação feita à comunidade académica durante este período. Foi criada a marca **Click - Tudo à distância de um click** com o objectivo central de simplificar o acesso à informação e comunicação e, simultaneamente, de constituir um canal único por onde todos os pedidos de suporte e apoio podiam ser vinculados.

Por outro lado, já no âmbito da marca Click, foi enviado a todos os docentes o primeiro questionário com o objectivo de avaliar as condições técnicas do corpo docente para a realização de aulas através de videoconferência. Os questionários foram enviados apenas aos docentes que iriam leccionar as suas aulas no regime a distância. Este universo de docentes resultou da lista elaborada pelas Direções dos ciclos de estudo que tinha sido solicitada no dia 12 de março. Foram obtidas **676** (n=676) respostas válidas entre os dias 16 e 18 de março, o que representa cerca de 60% do total do corpo docente, correspondendo a cerca de 90% dos docentes seleccionados para leccionar as suas aulas a partir do dia 25 de março. Entre outras questões que faziam parte do questionário, as mais importantes eram:

- » Dispõe de uma ligação à Internet em casa?
- » Dispõe de dispositivos (portátil, tablet, desktop) equipados com webcam e microfone?
- » Considera ter condições para garantir as suas aulas através de um sistema de videoconferência?
- » Considera ter condições para garantir a disponibilização dos materiais necessários às aulas na plataforma Moodle?
- » Avalie o seu grau de conhecimento das seguintes ferramentas (Moodle, Zoom/ Colibri, Educast, Microsoft Teams, Skype, Google Hangouts).

As respostas a estas questões possibilitaram traçar o quadro das necessidades e das condições do corpo docente para a passagem a um regime online. Neste contexto não era apenas necessário fazer o diagnóstico das condições pedagógicas para a leccionação online, mas também era necessário conhecer as condições técnicas, de equipamento e infraestrutura que cada docente detinha e se estas garantiam as condições mínimas necessárias para leccionar aulas online.

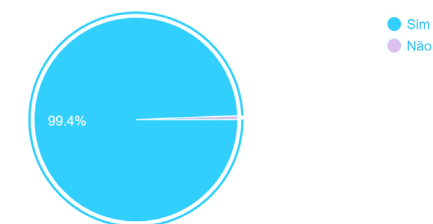


Gráfico 1 - Dispõe de uma ligação à Internet em casa

99,4% responderam que possuíam uma ligação à internet a partir de casa, o que vai ao encontro dos números disponíveis pela ANACOM para o 1º trimestre de 2020<sup>1</sup> que indicam que 81,5% das famílias portuguesas dispõem de uma ligação à internet a partir de casa.

<sup>1</sup> Dados disponibilizados no sítio web da ANACOM em <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1372507>, consultado no dia 09/06/2020

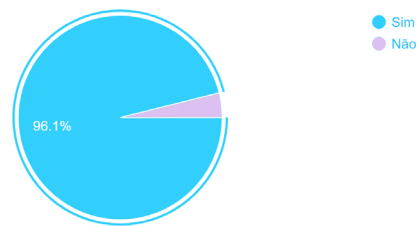


Gráfico 2 - Dispões de dispositivos com webcam e microfone

As respostas relativas às restantes questões indicaram que existem condições objetivas que possibilitavam a concretização do regresso às aulas no dia 25 de março.

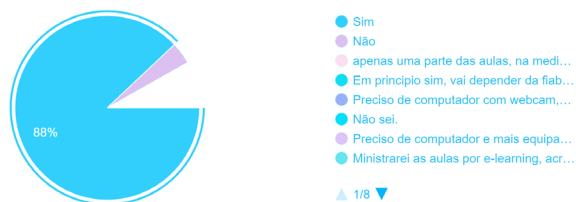


Gráfico 3 - Condições para garantir as aulas através de um sistema de videoconferência

Dos docentes inquiridos, 88% responderam que consideravam ter condições para a realização de aulas através de sistemas de videoconferência.

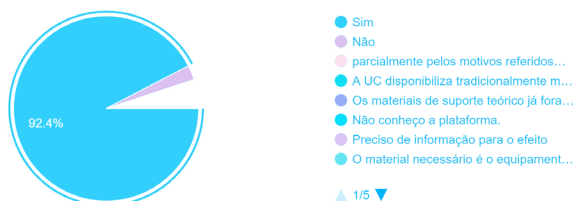


Gráfico 4 - Condições para disponibilização de materiais no Moodle

Uma esmagadora percentagem dos inquiridos (92,4%) considerava ter condições para disponibilizar os materiais para as aulas através do Moodle, sendo que um largo número (80%) já o fazia antes do advento da pandemia.

Em termos de conhecimento sobre o conjunto de ferramentas disponibilizadas pela Universidade para o ensino a distância, era importante perceber, para além do sistema Moodle, para o qual são desenvolvidas frequentemente acções de formação junto do corpo docente, quais os sistemas disponíveis para os quais existia uma maior necessidade de formação.



Gráfico 5 - Grau de conhecimento tecnológico

Os dados mostraram que o Moodle, o Zoom e o Skype são os sistemas para os quais existe um maior grau de conhecimento, tendo o Moodle, como seria de esperar, níveis mais elevados de familiaridade junto do corpo docente.

No mesmo período em que foi enviado o primeiro questionário ao corpo docente, e ainda no âmbito da fase 2, foi enviado um questionário semelhante aos alunos. Era fundamental perceber as condições de acesso a aulas online por parte dos alunos. Se as duas partes da equação não apresentassem condições para o retorno às aulas num regime online iria ser impossível garantir com sucesso o retorno às aulas no dia 25 de março. O questionário que foi enviado ao corpo docente foi adaptado e seguiu para os alunos inscritos nas unidades curriculares eleitas para o retorno no dia 25. Os resultados do questionário aos alunos foram semelhantes aos encontrados no questionário ao corpo docente. Deste modo, estavam asseguradas as condições de reinício das aulas no formato online. Era necessário voltar a ter um campus em movimento. Neste caso seria um movimento a distância, virtual, mas não deixaria de ser um retomar daquilo que é a missão de todas as IES: o ensino.

Foram obtidas **3891** (n=3891) respostas ao questionário enviado aos alunos, representando cerca de 35% das inscrições ativas, e 70% do universo de alunos que iria ser impactado diretamente com o retorno às aulas em formato a distância, ou seja, os alunos com inscrição no 2º semestre do ano lectivo 2019/20 em unidades curriculares que iam passar a um regime de ensino remoto.

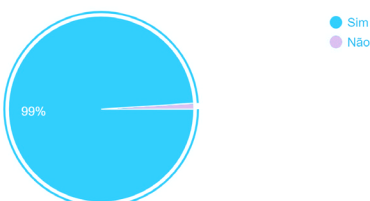


Gráfico 6 - Ligação à internet em casa

99% dos alunos afirmaram ter uma ligação à internet a partir de casa. Valores idênticos aos registados pelos docentes e acima dos valores nacionais indicados pela ANACOM.

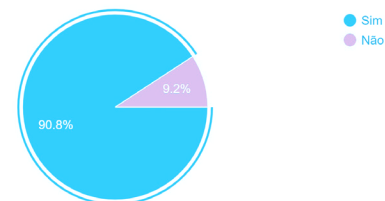


Gráfico 7 - Posse de dispositivos com webcam e microfone

A esmagadora maioria (90,8%) possuía equipamentos com microfone e webcam o que constituía requisito base para aceder a conteúdos fornecidos a distância.

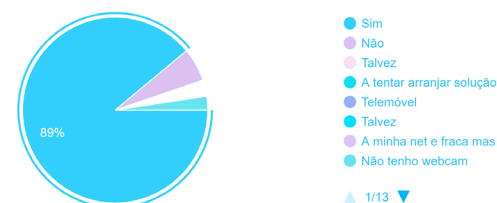


Gráfico 8 - Condições para assistir aulas síncronas

Cerca de 89% dos alunos inquiridos considerava ter condições para assistir a aulas através de videoconferência. Teriam ainda que ser resolvidos os problemas e condicionantes apresentados pelo restantes 11% dos alunos que indicaram considerar não ter condições. Essa seria a missão dos colaboradores do Click - encontrar forma de conseguir que estes alunos conseguissem assistir às aulas.

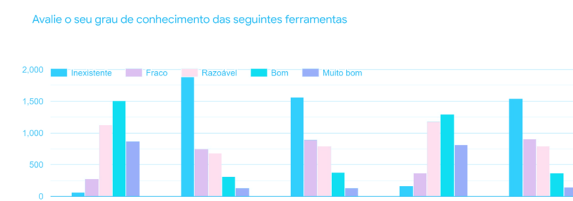


Gráfico 9 - Grau de conhecimento ferramentas

Em termos de conhecimento de sistemas e ferramentas de videoconferência e de ensino a distância, o Moodle e o Skype eram os sistemas onde existia uma maior familiaridade. O Zoom / Colibri, fornecido pela FCCN, era o sistema que iria ser formalmente adoptado para as aulas a distância. Esta foi outra decisão importante da instituição: optar por uma lógica dirigista na definição da solução tecnológica não deixando os utilizadores optarem pela plataforma com a qual se sentiam mais familiarizados, antes “impondo” a instituição uma plataforma onde sabia poder garantir melhor suporte. Se os números registados junto dos docentes sobre este sistema já indicavam a necessidade do reforço de formação com urgência, os números apresentados pelos alunos tornava a formação no uso do Zoom como imperativa para o

sucesso da nossa estratégia.

Na semana compreendida entre 16 e 20 de março, e à medida que os resultados dos questionários iam sendo conhecidos, foram agendadas formações diárias para alunos e docentes na utilização de Moodle, Zoom, Kahoot e Microsoft Teams. O calendário das formações era actualizado diariamente no portal Click. A adesão excedeu todas as nossas expectativas. Foram realizadas várias sessões de formação para docentes, algumas com a presença de mais de 150 pessoas e para alunos com várias sessões com mais de 200 alunos presentes nas diferentes formações para Moodle, Zoom e Microsoft Teams na perspectiva do utilizador de tipo aluno.

As sessões de formação em Zoom/ Colibri e Microsoft Teams para os alunos tinham dois grandes objetivos: (1) auxiliar os alunos no acesso a sessões online e na gestão das configurações de áudio e vídeo e (2) sensibilização para boas práticas e regras de conduta em sessões online. Foi também trabalhado com os alunos a sensibilização pelo respeito do tempo e espaço da aula, evitando estar a assistir a aulas do sofá ou da cama, devendo, dentro do possível, encontrar um espaço onde pudesse escrever, tomar notas como se de uma aula presencial se tratasse.

As diferentes sessões cumpriram um plano de formação previamente definido para cada sistema. Se para o Moodle se privilegiou o reforço da formação na Gestão da disciplina, realização de testes e submissão de trabalhos e boas práticas para a disponibilização dos links aos alunos para as aulas remotas, para o sistema Zoom / Colibri foram preparadas sessões que cobriram questões técnicas de configuração e agendamento de sessões remotas, bem como de boas práticas na gestão de sessões online, regras de conduta para os alunos e gestão e registo das presenças em aula.

### FASE 3

A fase 3 corresponde ao período compreendido entre o dia 23 de março e o dia 8 de abril, 15 dias depois das aulas online terem tido início. É um período fundamental onde foram realizadas diferentes acções de monitorização e de reforço de formação e acompanhamento de docentes e alunos. Foi decidido pela Reitoria e pela Administração da Universidade Lusófona a criação de um instrumento de avaliação das aulas que estavam a decorrer online. Nesta fase, era fundamental monitorizar o decorrer das aulas e para tal foi decidido que o Call Center da Universidade contactar por telefone todos os docentes que estavam a leccionar aulas online pouco depois de terminada cada uma das aulas. Foi criado um mapa de aulas com os respectivos horários, curso, disciplina e docente. Pouco depois do final de cada aula era realizada uma chamada telefónica para avaliar o modo como a aula tinha decorrido com base em critérios previamente definidos. Foram efectuadas durante os dez dias subsequentes ao dia 25 de

março **2475** contactos telefónicos. Nestes contactos, era pedido ao docente que avaliasse a aula em 4 parâmetros. Era também solicitado ao docente que indicasse qualquer dificuldade ou problema que tivesse sentido durante a aula ou necessidade de apoio complementar.

Avalie o seu grau de satisfação em relação aos seguintes elementos da aula

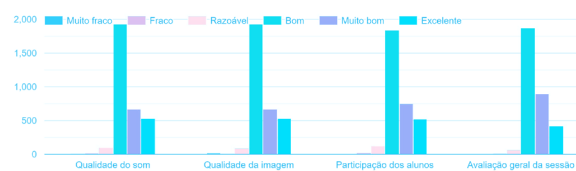


Gráfico 10 - Grau de satisfação com aulas

O resultado desta ação revelou que o processo estava a desenrolar-se de forma bastante positiva, tendo sido identificados poucos problemas no decorrer das aulas. A avaliação por parte dos docentes acerca da qualidade das aulas era globalmente positiva. O ritmo das formações manteve-se, tendo sido adequadas ao retorno e às dificuldades reportadas pelos docentes durante o processo de avaliação. Os problemas detectados, fossem de natureza técnica ou pedagógica eram encaminhados para a equipa do portal Click para a sua resolução. O acompanhamento das situações identificadas era gerido de forma centralizada pela criação de tickets de apoio. A gestão da resolução dos mesmos era acompanhada em permanência pela equipa de apoio, sendo feitos contactos de acompanhamento e verificação da resolução dos mesmos.

Simultaneamente, foram aplicados questionários telefónicos aos alunos, de modo a ser possível avaliar a experiência de aulas a distância relatadas do ponto de vista dos estudantes. Os questionários foram realizados durante o mesmo período após o início das aulas presenciais, ou seja, nos 10 dias úteis a contar a partir do dia 25 de março.

Avalie o seu grau de satisfação em relação aos seguintes elementos das aulas a que assistiu a distância

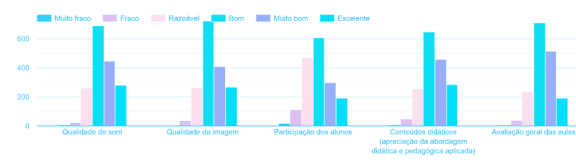


Gráfico 11 - Grau de satisfação com aulas síncronas

Registaram-se 1111 respostas de alunos que revelaram globalmente uma avaliação bastante positiva sobre o desenrolar das aulas, quer a nível técnico (qualidade do som e do vídeo), quer a nível pedagógico (conteúdos pedagógicos, participação dos restantes colegas). No entanto, as dúvidas dos alunos sobre um conjunto alargado de questões, que iam desde questões associadas à realização das provas de avaliação, ao pagamento de propinas, ao uso de vídeo nas aulas, entre outras, foram sendo acom-

panhadas, catalogadas e respondidas através de uma página de perguntas e respostas frequentes disponível no portal Click. Foram criadas duas páginas de Perguntas e Respostas. Uma dedicada aos Docentes e outra dedicada aos Alunos<sup>2</sup>. Estas páginas foram sendo mantidas e atualizadas com base nas dúvidas colocadas pela comunidade académica.

Simultaneamente, a Reitoria e a Administração da Universidade fizeram publicar despachos e Ordens de Serviço específicos para lidar com a situação associada ao Covid-19 enquadrando novas regras e procedimentos à situação vivida. No total, no âmbito do Covid-19, foram publicados 14 Despachos-Conjuntos. Os ajustamentos eram feitos de acordo com a evolução da situação em Portugal e sempre em sintonia com as orientações governamentais e da Direção Geral da Saúde. Todos os documentos publicados estão disponíveis online na página da Universidade em <https://www.ulusofona.pt/noticias/despachos-covid19>.

#### FASE 4

A fase 4 corresponde ao período compreendido entre o dia 8 de abril e o dia 18 de maio. Neste período manteve-se o calendário de formações e acompanhamento de docentes e alunos tendo em vista a otimização do modelo de aulas em regime a distância. Foi lançada publicamente a Academia Digital da Universidade Lusófona - Lusófona X<sup>3</sup> que é uma resposta à necessidade de alargar a oferta formativa da Universidade Lusófona para lá do regime presencial. A crise do Covid-19 veio acelerar este processo, e no dia 14 de abril foram lançados os dois primeiros cursos na plataforma Lusófona X que tem por base a plataforma Open edX. Os cursos oferecidos nesta primeira fase foram *Desenho para Diário Gráfico e Fundamentos de Programação*.

Paralelamente, foi sendo preparado o regresso de alguns alunos ao campus para aulas presenciais, em particular para aulas práticas e laboratoriais que tinham sido suspensas. Na segunda quinzena de abril, com o expectável fim do estado de emergência foi dado início aos procedimentos preparatórios regulamentares e orientadores do Regresso ao *Campus*. No dia 17 de abril, cerca de 2 semanas antes do levantamento do estado de emergência e do início do estado de calamidade, o Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior faz publicar uma Recomendação e esclarecimento às instituições científicas e de ensino superior para a Elaboração de planos para levantamento progressivo das medidas de contenção motivadas pela pandemia COVID-19. No seguimento desta recomendação, o plano de regresso da Universidade Lusófona é publicado no dia 28 de abril.

<sup>2</sup> <https://www.ulusofona.pt/click-faq-alunos> e <https://www.ulusofona.pt/click-faq-docentes>

<sup>3</sup> <https://cursos.lusofona-x.pt/>

Para o regresso foi planeada uma ação de comunicação junto de alunos, docentes e funcionários de sensibilização e divulgação das regras e condições para o regresso ao campus - *Plano de Regresso ao Campus: Novamente juntos...Mas com distância*. Aqui estavam definidas em detalhe as regras de funcionamento do campus, ajustes expectáveis aos calendários letivos e as condições para a leccionação de algumas disciplinas em regime presencial.



Figura 7 - Marca Regresso

O calendário definido para o Regresso foi o seguinte:

- » A **4 de maio**, abertura de alguns serviços para efeitos de organização, apenas para funcionários;
- » A **11 de maio**, autorização de frequência do Campus a Alunos, Docentes e Investigadores, com autorização de reuniões em grupos inferiores a 5 pessoas;
- » A **18 de maio**, regresso à actividade presencial em aulas práticas e laboratoriais nas situações previstas no plano de regresso.

Uma das primeiras ações do Regresso foi a de tentar perceber qual seria a percepção dos alunos a um eventual regresso ao campus para aulas presenciais caso tal fosse decidido. No dia 21 de abril, alguns dias antes da publicação do plano de regresso da Universidade, foi enviado um questionário a todos os alunos da Universidade Lusófona inscritos no ano lectivo 2019/20 a disciplinas do 2º semestre. Foram obtidas **5318** (n=5318) respostas num espaço de 3 dias.

Na opinião da maioria dos alunos que responderam ao questionário (46,5%) consideram que o regresso deveria apenas acontecer em setembro, ou seja, no início do ano lectivo 2020/21. Se somarmos esta percentagem com a dos que responderam que o regresso deveria ser feito apenas para as aulas práticas (26,6%), com os que responderam que apenas as aulas práticas ou laboratoriais deveriam ser lecionadas presencialmente (11,7%) obtemos uma percentagem de 84,8% de estudantes que preferem manter-se preferencialmente no regime a distância,

remetendo a necessidade de interação presencial para o mínimo possível. O plano de Regresso definido refletiu e respeitou, dentro do possível, aquilo que era a vontade da comunidade discente. No entanto, cremos que é importante no contexto deste artigo, reflectir sobre a tendência das respostas dos alunos.

Como iremos analisar nos gráficos seguintes, e **ao contrário do que seria provavelmente de esperar, ou seja, que existia uma vontade acentuada de regressar ao regime presencial, os alunos manifestaram de forma clara que não estavam dispostos a arriscar e, sempre que possível, preferiam manter-se em casa, assistindo e participando nas actividades lectivas no modo a distância.**

Como consideras que deve ser feito o regresso ao Campus  
7,607 respostas

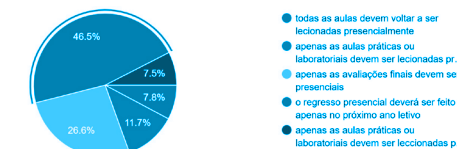


Gráfico 12 - Condições para o regresso

O regresso presencial, na opinião dos alunos, deveria ser limitado ao essencial. Tudo o que pudesse manter-se online deveria manter-se, adiando deste modo o regresso ao campus para setembro. As razões que sustentam esta vontade, segundo as respostas que foram obtidas, não se prendiam apenas com as condições de regresso ao Campus (42,9%), mas também com condições externas ao Campus, nomeadamente a segurança na deslocação até à Universidade (49,3%). Apenas 1% dos alunos referiu não ter qualquer preocupação em relação ao regresso.

A minha principal preocupação no regresso à actividade presencial é  
7,649 respostas

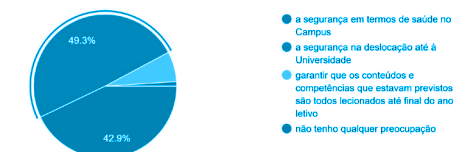
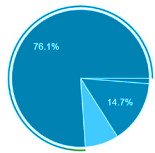


Gráfico 13 - Preocupações no regresso

Quando questionados sobre como deveria ser feita a circulação no Campus no regresso, 76,1% indicaram que a circulação no campus deveria ser limitada ao estritamente necessário e por um curto período de tempo (aulas práticas ou avaliações caso viessem a decorrer presencialmente).

Indica como consideras que deverá ser feita a circulação e o acesso a espaços e serviços no campus  
7,649 respostas



- Deverá ser possível circular e utilizar todos os espaços sem limite ou controlo
- A circulação deverá ser controlada e limitada e o acesso a espaços deverá ser limitado a um máximo de pessoas
- Garantir que o distanciamento social é cumprido mas sem restrições de acesso a espaços
- A circulação no campus deverá ser limitada ao estritamente necessário e...

Gráfico 14 - Regresso - Circulação no Campus

Finalmente, sobre as medidas de saúde pública que deveriam ser colocadas em prática no regresso ao *Campus*, um grande número de alunos considera que o uso de máscara e luvas deveria ser obrigatório (58,7%), bem como a monitorização da temperatura antes do acesso ao *Campus* (50,4%). Por último, a grande maioria (87,9%) considerou que a higienização das salas e dos laboratórios após cada aula constitui uma das medidas mais importantes no regresso às aulas presenciais.

Que medidas de saúde pública consideras MAIS importantes no regresso ao campus?  
7,649 respostas

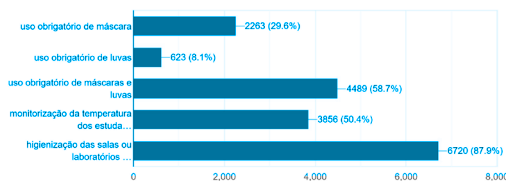


Gráfico 15 - Regresso - medidas de saúde que devam ser implementadas no Campus

Após o dia 18, algumas das aulas práticas e laboratoriais foram retomadas. O regresso de alunos ao *Campus* era aguardado com alguma expectativa e também alguma ansiedade. O *Campus* tinha sido higienizado, os serviços foram equipados com acrílicos e procedimentos de garantia para o distanciamento social foram adotados. Alguns destes serviços passaram a funcionar exclusivamente com base em agendamento de dia e hora para atendimento. Os mapas com os calendários de aulas a decorrer e a respectiva informação sobre o curso, disciplina, docente e lista de alunos foram distribuídos aos serviços competentes de modo a que o protocolo de higienização pudesse decorrer durante o intervalo de meia-hora definido entre cada aula.

Na aplicação móvel para alunos foi actualizada a informação horária ainda antes do dia 18 de maio, de modo a que todos os alunos soubessem exactamente em que regime as suas aulas iriam decorrer, de modo a que fosse mais simples para os alunos com aulas práticas identificarem o funcionamento dessas aulas no regime presencial. A aplicação móvel Lusófona Mobile, disponível para iOS e Android, no período em análise neste artigo, foi acedida por 13535 utilizadores. Estes 13535 utilizadores geraram 713 525 visualizações de ecrã.

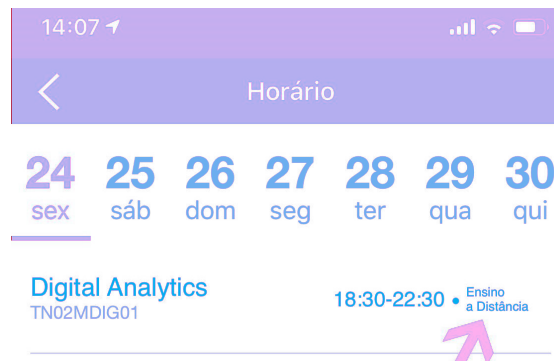


Figura 9 - App Lusófona Mobile

## 8. CONCLUSÕES - QUE LIÇÕES E QUE DESAFIOS PARA O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR?

Ao longo deste artigo descrevemos o processo de resposta da Universidade Lusófona à crise provocada pela pandemia de COVID-19. **Vimos que essa crise resultou da interrupção das atividades presenciais na instituição e classificamos essa crise como uma crise “total” que na sua fase aguda colocou em causa a própria existência da instituição. Vimos como em ordem a responder à crise, a instituição desenvolveu uma estratégia assente na adoção multidimensional de uma inovação - o ensino remoto mediado por plataformas digitais de ensino e comunicação - tendo para o efeito seguido um processo em quatro estágios** que passou por: a) Identificação e categorização do fenómeno que desencadeou a crise ; b) Identificação e caracterização dos *stakeholders* a envolver na resolução; c) Seleção e preparação da estratégia de resposta à crise; e, d) Ativação do sistema de resposta. Para ativar este sistema de resposta, a instituição integrou múltiplas valências ao longo de quatro dimensões: a dimensão institucional, tecnológica, ensino/aprendizagem e gestão de marca.

Face ao exposto, podemos concluir que a resposta bem sucedida à crise, avaliada com base no grau de satisfação das partes interessadas, deveu-se essencialmente ao envolvimento de todos os *stakeholders* e à efetiva comunicação com estes através da gestão integrada da marca Click, aliada a uma boa capacidade instalada em termos de infraestrutura física e tecnológica, constante comunicação com as partes interessadas e constante fornecimento de suporte a vários níveis, incluindo formação, bem como constante monitorização e avaliação do processo.

Muitos são os desafios que se colocam às IES no futuro. O que este estudo de caso demonstra, é que **a introdução de “práticas inovadoras de ensino e aprendizagem adaptadas a um sistema de ensino misto e diferenciado em todos os níveis de ensino superior” conforme defendido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da iniciativa “Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro” (MCTES, 2020) irá necessitar da definição de novos modelos, que como referimos, vão muito além da adequação de plataformas tecnológicas ou de processos de ensino e aprendizagem, e só podem ser bem sucedidos com estratégias adequadas de envol-**

**vimento das partes interessadas e de comunicação e gestão do processo de adoção das inovações em causa.** A pandemia de coronavírus promoveu a centralidade da digitalização nos processos das organizações acelerando a maturidade da tecnologia digital (Sneider & Sternfels, 2020). Neste contexto e de forma a garantir, quer as práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, quer a inclusão efetiva dos seus *stakeholders*, várias são as questões que a este propósito as IES terão de dar resposta no futuro: “Que modelos implementar e como adequar a estrutura organizacional aos mesmos? Como garantir a inclusão? Como garantir o desenvolvimento de propostas de valor adequadas e positivas para todas as partes interessadas? Qual a base tecnológica a adotar? Como não transformar a tecnologia num guro que tudo vai salvar (Morozov, 2013)?”

Hoje, que ainda vivemos num contexto de recuperação da crise e não sabemos se ela se poderá voltar a repetir no curto prazo, estas são perguntas que todos nos devemos colocar e para as quais as respostas não são claras. Há no entanto uma conclusão óbvia que podemos retirar deste estudo de caso: para além de todos os fatores diferenciadores que contribuíram para o sucesso do processo - a gestão integrada de marca; o envolvimento dos *stakeholders* por via do suporte e formação, e a adequação da infraestrutura tecnológica - há certamente um fator nada positivo que contribuiu em muito para o sucesso que procurámos ilustrar neste estudo de caso: foi o isolamento provocado pela pandemia que garantiu uma total prontidão para a adoção da inovação pelas partes interessadas. Por isso, mais do que todo e qualquer outro fator, a questão essencial para o futuro é se queremos, e como o fazer, motivar as pessoas para adotarem mais tecnologias digitais no suporte aos seus processos de ensino e aprendizagem...

## REFERÊNCIAS

- Barton, L. (1993). *Crisis in Organisations managing and communicating in the heat of chaos*. SW Publishing Company.
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. (2009) “Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation, *Higher Education*, volume 59, number 5, pp. 567–588.
- Bland, M. (1998). *Communicating out of crisis*. London, Macmillan Press Ltd.
- Booth, S. (1993). *Crisis Management Strategy*. London: Routledge.
- Bosse, D. A., Phillips, R. A. & Harrison, J. S. (2009) “Stakeholders, reciprocity and firm performance”. *Strategic Management Journal*, 30: 447-456.
- Bryson, J. (2005) “What to do when stakeholders matter”, *Public Management Review*, Vol. 6, Issue 1, pp. 21-53.
- Chapleo, C. & Simms, C. (2010) “Stakeholder Analysis in Higher Education: A Case Study of the University of Portsmouth” in *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 14 n. 1 p: 12-20.
- Coombs, T. & Holladay, S. J. (2005). *An Exploratory Study of Stakeholder Emotions: Affect and Crises*. Research on Emotion in Organizations, Volume: 1. Emerald Group Publishing.
- Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (2006). “Halo or reputational capital: Reputation and crisis management”. *Journal of Communication*

*Management*, 10(2), 123-137.

- Coombs, W. T., (1995). “Choosing the right words: The development of guidelines for the selection of the “appropriate” crisis response strategies”. *Management Communication Quarterly*, 8,447-476.
- Damanpour, F. and Schneider, M. (2006), “Phases of the Adoption of Innovation in Organizations: Effects of Environment, Organization and Top Managers”. *British Journal of Management*, 17: 215-236. doi:10.1111/j.1467-8551.2006.00498.x
- Damáso, M (2007), *Tecnologia e Educação*. Lisboa: Edições Vega
- Fearn-Banks, K. (1996). *Crisis communications: a casebook approach*. US: Ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fearn-Banks, K., (2011). *Crisis Communications. A casebook approach*. New-York, Routledge.
- Fink, S. (1986). *Crisis Management: Planning for the inevitable*. New York, Amacon.
- Freeman, E. R., (1984). *Strategic management- a stakeholder approach*. London: Pitman Publishing.
- Institute for Crisis Management (2009). *Crisis Expert*. Acedido em 14 de Julho 2019. Disponível em <http://www.crisisexperts.com/>
- Heath, R.L., & Palenchar, M.J., (2009). *Strategic issues management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laugé, A., Sarriegi, J., & Torres, J. (2009). *The Dynamics of crisis lifecycle for emergency management*. Spain.
- Myers, G., & Holusba, J. (1986). *Managing Crisis: a positive approach*. London: UNWIN.
- Morozov, E. (2013) *To save everything click here: technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist*. London: Allen Lane.
- UNESCO (1998) “The World Conference on Higher Education World Declaration on Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action Adopted by the World Conference on Higher Education”. Available at: [www.unesco.org/education/educprog/wuchel/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wuchel/declaration_eng.htm).
- MCTES (2020), *Skills 4 pós-Covid – Competências para o futuro*. Consultado em [https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/skills4pos\\_covid.pdf](https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/skills4pos_covid.pdf)
- Sneider, K. & Sternfels, B. (2020, May 1). *From surviving to thriving: Reimagining the post-COVID-19 return*. New York: McKinsey & Company. Consultado em <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/from-surviving-to-thriving-reimagining-the-post-covid-19-return?cid=other-eml-alt-mip-mck&hlkid=9f06362f83b84c81a907f052797dd977&hctky=9999870&hdpid=e9cae67b-53bd-43ba-9069-9322307ebb98>
- OMC - Organização Mundial do Comércio (2020), *Trade set to plunge as COVID-19 pandemic upends global economy*. Consultado em [https://www.wto.org/english/news\\_e/pres20\\_e/pr855\\_e.htm](https://www.wto.org/english/news_e/pres20_e/pr855_e.htm)

**Manuel José Damásio, CICANT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.**  
Manuel José Damásio é investigador principal no CICANT da Universidade Lusófona em Lisboa onde também dirige o Departamento de Cinema e Artes dos Media. É atualmente presidente da Associação Europeia de Escolas de Cinema e Audiovisual (GECT). Possui ampla experiência de gestão e avaliação de atividades de ensino superior e de I&D no espaço europeu sendo avaliador certificado EQ-Arts. É autor de dezenas de artigos e capítulos de livro em publicações internacionais com referee. Está neste momento a trabalhar com o grupo de especialistas responsáveis pela revisão da componente de artes do manual Frascati da OCDE.  
[mjdamasio@ulusofona.pt](mailto:mjdamasio@ulusofona.pt)

**Luís Reis Mata, ECEO - Escola de Ciências Económicas e das Organizações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa.**  
Luís Reis Mata, docente na ECEO - Escola de Ciências Económicas e

*das Organizações e na ECATI - Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa, onde também dirige a Direção de Serviços de Informática. Doutorando em e-Planning e investigador no CITIDEP - Centro de Investigação de Tecnologias de Informação para uma Democracia Participativa.  
luis.mata@ulusofona.pt*

*Paulo Jorge Ferreira, CICANT/ULHT – Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.  
Paulo Jorge Ferreira, docente na Universidade Lusófona e investigador do CICANT nas áreas do Ensino a Distância e da Transformação Digital das Instituições de Ensino Superior. É também coordenador das Pós-Graduações em Marketing Digital e E-Commerce, bem como diversos projetos na área das tecnologias de informação.  
paulo.ferreira@ulusofona.pt*