

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BRUNA DIAS CRESPO

O MUNDO QUE DEIXAMOS EM 2020 NÃO EXISTE MAIS:
Análise das respostas institucionais aos desafios da pandemia no ensino superior

RIO DE JANEIRO
2024

BRUNA DIAS CRESPO

O MUNDO QUE DEIXAMOS EM 2020 NÃO EXISTE MAIS:
Análise das respostas institucionais aos desafios da pandemia no ensino superior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dra. Rosana Rodrigues Heringer

Rio de Janeiro
2024

CIP - Catalogação na Publicação

D894m Dias Crespo, Bruna
O MUNDO QUE DEIXAMOS EM 2020 NÃO EXISTE MAIS:
Análise das respostas institucionais aos desafios
da pandemia no ensino superior / Bruna Dias Crespo.
-- Rio de Janeiro, 2024.
102 f.

Orientadora: Rosana Rodrigues Heringer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino Superior. 2. Permanência Estudantil.
3. Universidade. 4. Pandemia. 5. Responsabilidade
institucional. I. Rodrigues Heringer, Rosana,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



PPGE/UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos 14 dias do mês de junho de 2024, às 09h, na sala 246, no prédio da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **“O MUNDO QUE DEIXAMOS EM 2020 NÃO EXISTE MAIS: Análise das respostas institucionais aos desafios da pandemia no ensino superior.”** de autoria da Mestranda Bruna Dias Crespo, candidata ao título de **Mestre em Educação**, turma 2021-2 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pela orientadora Prof^a Dr.^a Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ), pelo Prof. Dr Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ) e pela Prof^a Dr^a Carolina Zuccarelli Soares (UFF), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Eu, Mariana Chaves Lopes, Chefe de secretaria, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato, no verso.

A banca ressalta a contribuição do trabalho na compreensão das ações das universidades públicas federais durante a pandemia e possíveis reflexos nos debates acadêmicos sobre permanência e recomenda a divulgação através de artigos e apresentações em eventos acadêmicos.

Cont. Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Bruna Dias Crespo – 14/06/2024.



Prof.ª Dr.ª Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ) - Orientadora



Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)



Prof.ª Dr.ª Carolina Zuccarelli Soares (UFF)



Bruna Dias Crespo – candidata



Mariana Chaves Lopes – Chefe de Secretaria

*Ao meu querido e amado avô Anibal Crespo
que sempre esteve presente em meus
pensamentos desde que partiu.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Elizabeth e André, por sempre me apoiarem e se dedicarem tanto aos meus sonhos. Sei que o caminho não foi fácil, mas sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por entenderem as minhas ausências e por me amarem incondicionalmente.

Aos meus avós, Anibal, Venina e Tia Belinha, *In Memoriam*, por sempre apoiarem os meus estudos e que, apesar de não terem presenciado este momento, estiveram em meus pensamentos em toda a elaboração deste trabalho.

À minha amada orientadora, Rosana Heringer, que após quase 10 anos de trabalho juntas soube exatamente como me incentivar e acolher durante esse processo. Eu só pude chegar tão longe graças ao seu apoio, carinho, dedicação e humanidade. Aquela caloura de 2015 jamais imaginaria o quanto iria aprender e crescer ao longo desses anos. Eu me sinto privilegiada por ter tido a oportunidade de ser sua orientanda desde a graduação. Muito obrigada por ter acreditado em mim em todos os momentos.

Ao meu queridíssimo Grupo de Prática de Pesquisa e ao LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior) por me ajudarem a crescer e me formar como pessoa e pesquisadora. Em especial Ruth, Arlene e Márcia.

Agradeço à equipe da Escola Municipal Maria Mendes pelo apoio e aos meus amados alunos e suas famílias pela compreensão nos momentos de ausência. Em particular, minha diretora Denise e orientadora Lívia pela compreensão nessa reta final. Um agradecimento especial à Mayara pelo apoio incondicional e acolhida, ao Edinho pelas caronas e ao querido Theo pelos momentos de leveza.

Às grandes amizades que cultivei na UFRJ que me acompanham desde a graduação e que foram fundamentais nesse percurso: Anne, Letícia, Emília, Jéssica e tantos outros e outras que passaram pelo meu caminhar acadêmico.

Ao José Lucas que se fez presente em todas as etapas desse processo sendo a calma necessária em meio às minhas impetuosas tempestades. Obrigada por sempre me apoiar.

Aos profissionais de saúde, Lucas Caldeira e Dra. Eminne Lopes, por me ajudarem a encontrar equilíbrio e serenidade dentro de mim nos momentos difíceis. Meu sincero agradecimento pelas palavras que tornaram mais leve minha jornada no mestrado.

Agradeço também à banca de qualificação e defesa pela leitura atenta e pelas considerações que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

*Para o mundo que a gente vivia não podemos
mais voltar.*

Átila Iamarino – 29/03/2020

RESUMO

CRESPO, Bruna Dias. **O mundo que deixamos em 2020 não existe mais: Análise das respostas institucionais aos desafios da pandemia no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 102, 2024.

Dia 13 de março de 2020 estará como marco da pandemia no Brasil em futuros livros de história, uma vez que foram decretadas uma série de medidas sanitárias para conter o avanço do novo coronavírus. Ao redor do mundo, centenas de escolas foram fechadas como medida de contingência em função do avanço da COVID-19. A suspensão das aulas foi uma ação necessária, uma vez que a escola é um espaço com um grande fluxo de sujeitos de diferentes faixas etárias, representando um ambiente com maiores chances de contaminação em massa. Em 2020, o ambiente universitário foi marcado por *lives*, aulas remotas, diferentes estratégias de ensino, dificuldades com as plataformas digitais, sobrecarga de trabalho, problemas com internet e conectividade e uma infinidade de reuniões *online*. Apesar da implementação de protocolos de segurança, o retorno às atividades presenciais não se deu de maneira uniforme e constante no sistema educacional. Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram incluir ou ampliar em suas agendas administrativas ações diretas para a permanência material e simbólica, como a inclusão digital, moradia, alimentação, assistência psicológica, assistência financeira e pedagógica dentre outros. Para as instituições que já compreendiam a multidimensionalidade da permanência estudantil, traduzida em políticas institucionais, esse processo ocorreu de forma menos abrupta. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar as respostas institucionais das universidades federais brasileiras à crise de COVID-19, utilizando uma revisão de literatura sobre o impacto da pandemia no ensino superior. A metodologia incluiu o levantamento, a seleção e análise de 23 artigos da plataforma de Periódicos da CAPES para identificar as mudanças, desafios e ações destinadas a garantir a permanência dos estudantes. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a autonomia universitária foi crucial para que cada instituição adaptasse seus recursos humanos e financeiros, visando atender ao máximo de estudantes por meio de auxílios e iniciativas de permanência estudantil durante a pandemia. Além disso, observamos que esse fenômeno mundial acelerou mudanças no ensino superior, ressaltando a importância de estratégias para garantir a permanência dos estudantes, como revelado nesta pesquisa sobre as universidades federais brasileiras. Reconhecemos que as instituições de ensino terão dificuldade em retornar ao estado "normal" em relação às suas práticas e desafios, uma vez que o "normal" do passado já não está mais presente pois o mundo que deixamos em 2020 não existe mais. O que temos a partir de agora é um futuro incerto que precisará de esforços coletivos das instituições de educação para ultrapassar as marcas deixadas pela pandemia.

Palavras-chave: Ensino Superior; Permanência estudantil; Pandemia; COVID-19; Responsabilidade institucional;

ABSTRACT

CRESPO, Bruna Dias. **The world we left behind in 2020 doesn't exist anymore: Analysis of institutional responses to challenges presented by the pandemic in higher education.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro p. 102, 2024.

March 13, 2020, will be landmark in Brazil's history books as a series of sanitary measures were enacted to contain the spread of the new coronavirus. Around the world, hundreds of schools were closed as a contingency measure due to the spread of COVID-19. The suspension of classes was necessary because schools are environments with a large flow of individuals of different age groups, representing a higher risk of mass contamination. In 2020, the university environment was characterized by live streams, remote classes, various teaching strategies, difficulties with digital platforms, work overload, internet and connectivity issues, and countless online meetings. Despite the implementation of safety protocols, the return to in-person activities did not occur uniformly and consistently across the educational system. Thus, Higher Education Institutions (HEIs) needed to include or expand direct actions in their administrative agendas to ensure both material and symbolic student retention, such as digital inclusion, housing, food, psychological assistance, financial and pedagogical support, among others. For institutions that already understood the multidimensionality of student retention, reflected in institutional policies, this process was less abrupt. In this context, the research aimed to analyze the institutional responses of Brazilian federal universities to the COVID-19 crisis, using a literature review on the impact of the pandemic on higher education. The methodology included collection, selecting and analysis of 23 articles from the CAPES Periodicals platform to identify changes, challenges, and actions aimed at ensuring student retention. The research results highlighted that university autonomy was crucial for each institution to adapt its human and financial resources to support as many students as possible through aids and student retention initiatives during the pandemic. Additionally, we observed that this global phenomenon accelerated changes in higher education, emphasizing the importance of strategies to ensure student retention, as revealed in this research on Brazilian federal universities. We recognize that educational institutions will find it challenging to return to the "normal" state regarding their practices and challenges, as the "normal" of the past is no longer available since the world we left in 2020 no longer exists. From now on, we face an uncertain future that will require collective efforts from educational institutions to overcome the marks left by the pandemic.

Keywords: Higher education; Student retention; Pandemic; COVID-19; Institutional responsibility

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino e por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2022	36
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2022	34
Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil 1980 – 2022	35
Gráfico 3 - Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010 – 2019 (%)	43
Gráfico 4 -Ação 4002(Pnaes)-Assistência ao estudante de ensino superior (em R\$ milhões).	52

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Diagrama dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....67
- Figura 2 - Distribuição dos artigos selecionados segundo região, 2024.....69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL: OS PROCESSOS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS	31
1.1 Os processos de expansão na Educação Superior no Brasil	31
1.2 Processos de democratização na educação superior pública.....	37
1.2.1 As políticas de ação afirmativa no ensino superior	39
CAPÍTULO 2 - PERMANÊNCIA ESTUDANTIL, UM CONCEITO JÁ CONSOLIDADO?	47
2.1 Breve histórico sobre a assistência e a permanência estudantil no Brasil	47
2.2 PNAES e o financiamento da assistência estudantil	51
2.3 Assistência estudantil x permanência estudantil.....	53
2.4 Algumas experiências de apoio pedagógico no Ensino Superior	57
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS INSTITUCIONAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A PARTIR DE ARTIGOS SELECIONADOS.....	63
3.1 Percurso metodológico.....	63
3.2 As categorias de análise	70
3.3 Análise das respostas institucionais	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um árduo caminho trilhado durante dois anos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Apesar dos 24 meses de duração do curso de mestrado, essa dissertação é fruto de reflexões, debates, leituras, participações em eventos, seminários e investigações de campo sobre permanência estudantil iniciados em 2015 quando, ainda caloura, ingressei na iniciação científica sob a orientação da professora Rosana Heringer.

A participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFRJ durante toda a minha graduação foi fundamental para a minha formação como pedagoga e pesquisadora. Além disso, integrar o grupo de prática de pesquisa e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES-UFRJ) me permitiu interagir com outros orientandos de mestrado e doutorado, o que foi essencial para minha decisão de continuar minhas investigações e buscar o curso de mestrado.

Dentre as oportunidades que tive no meu caminhar na UFRJ, não posso deixar de mencionar a participação no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento/CAPES como bolsista de graduação sanduíche em 2017/2018. A experiência de aluna intercambista na *Wayne State University (Detroit – EUA)* despertou ainda mais o meu interesse pelos estudos sobre educação superior e aprimorou meu olhar de pesquisadora. Dessa forma, esse trabalho é reflexo de um grande amadurecimento acadêmico desenvolvido desde 2015.

A elaboração deste trabalho foi diretamente impactada pela pandemia na UFRJ, refletindo-se na adaptação da metodologia de pesquisa e no enfrentamento de desafios práticos decorrentes das restrições impostas pelo contexto sanitário. Destaco que vivenciei de perto os impactos da pandemia enquanto estava finalizando a graduação em Pedagogia na UFRJ e durante o curso de mestrado, testemunhando as mudanças significativas no ambiente universitário. Durante o processo de pesquisa e escrita foi desafiador conciliar as demandas acadêmicas com as complexidades impostas pelo contexto pandêmico.

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar as respostas das universidades federais brasileiras à crise de COVID-19, utilizando uma revisão de literatura sobre o impacto da pandemia no ensino superior. A metodologia incluiu o levantamento, a

seleção e análise de 23 artigos da plataforma de Periódicos da CAPES para identificar as mudanças, desafios e ações destinadas a garantir a permanência dos estudantes.

O mundo que deixamos em 2020 não existe mais

No final de 2019, começaram a aparecer nos noticiários do mundo todo manchetes sobre o surgimento de um novo vírus na China com uma alta capacidade de contaminação. Para nós, no Brasil, essa realidade parecia um filme de ficção científica, distante e distópico. Celebramos as festas de fim de ano normalmente e naquele momento, o maior problema que tínhamos era um desgoverno e o alto preço dos presentes de Natal. Os meios de comunicação intensificaram as notícias e observamos o governo chinês construir dois hospitais com dois mil leitos em dez dias para conter o novo surto do coronavírus. Muitos cientistas alertavam que essa doença poderia tomar proporções mundiais, mas achamos que era apenas um exagero dos chineses. Assim, seguimos aproveitando as férias de verão com praias lotadas, shows e diversos eventos pelo Brasil, a única preocupação que pairava pelo ar era sobre os preparativos para o Carnaval.

Em fevereiro de 2020, as reportagens não falavam somente da China, agora líamos que na Itália muitos idosos estavam morrendo dessa nova doença e que o volume de corpos era tão grande que os indivíduos vinham a óbito e chegavam a ficar mais de 24 horas dentro das residências aguardando a retirada dos cadáveres. Alguns começaram a ficar levemente preocupados, mas tínhamos o Carnaval pela frente, o “maior espetáculo da Terra” estava por vir. E ele veio, aproveitamos essa festividade, recebemos milhares de turistas do mundo inteiro que chegavam por terra, mar e espaço aéreo. Após a Quarta-Feira de Cinzas, estávamos prontos para, enfim, “começar o ano”. Entretanto, esse ano nunca começou. O primeiro caso de COVID-19¹ foi confirmado no dia 27 de fevereiro de 2020 em São Paulo e

¹ O Coronavírus (CID10) é uma família de vírus que causam infecções respiratórias de gravidade diversa, a doença causada pela contaminação dessa nova variação do vírus foi denominada de COVID-19. A transmissão pode ocorrer de uma pessoa infectada para outra ou por contato próximo de gotículas de saliva, espirros, tosse, catarro ou superfícies contaminadas (como celulares, mesas, talheres, transporte público etc.). As formas de prevenção são: lavar corretamente as mãos com água e sabão com frequência ou higienizá-las com álcool em gel 70%; evitar tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas; distanciamento social; usar máscaras ao sair da residência; higienizar com frequência o celular e objetos vindos externamente para a sua moradia (como compras, alimentos, produtos de limpeza etc.); isolamento social; dentre outras medidas divulgadas pelo Ministério da Saúde.

no dia 12 de março a primeira morte pela doença era oficializada em território brasileiro. Um dia antes, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciava que a doença causada pelo novo coronavírus caracterizava-se como uma pandemia. Este termo é utilizado para descrever situações nas quais uma doença infecciosa ameaça diferentes regiões do mundo simultaneamente. De acordo com o site oficial da Organização Pan-Americana de Saúde, até aquele momento eram contabilizados mais 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil óbitos. Muitos estudaram nas aulas de Ciências a diferença entre surto, epidemia e pandemia, mas sem compreender muito a aplicabilidade de cada conceito. Agora, estávamos vivendo uma situação real de disseminação mundial de uma nova doença.

Com o rápido avanço da doença em diferentes regiões do mundo, diversos países testemunharam a insuficiência de leitos e o colapso de seus sistemas de saúde. Dia 13 de março estará como marco da pandemia no Brasil em futuros livros de história, uma vez que foram decretadas uma série de medidas sanitárias para conter o avanço do novo vírus. Diversas empresas adotaram o trabalho remoto, *home-office*, ou redução do número de funcionários dentro do mesmo ambiente. Como afirmou Arruda (2020), já no início pandêmico, o “confinamento gerou desconforto em inúmeros atores sociais, pois o desconhecimento a respeito do novo coronavírus não permite o desenvolvimento de planejamento para acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse novo contexto educacional” (Arruda, 2020, p. 259).

Ao redor do mundo, centenas de escolas foram fechadas como medida de contingência resultante do avanço do novo coronavírus. A suspensão das aulas foi uma ação necessária, uma vez que a escola é um espaço com um grande fluxo de sujeitos de diferentes faixas etárias, representando um ambiente com maiores chances de contaminação em massa. Além disso, reduz-se a quantidade de pessoas transitando pela cidade e utilizando o transporte público.

Dentre as estratégias sanitárias adotadas para conter a propagação do coronavírus e prevenir a sobrecarga dos sistemas de saúde, destacou-se o emprego do distanciamento social. Essa medida visava diminuir os contatos interpessoais e mitigar a disseminação do vírus, especialmente em ambientes de elevada densidade populacional, como as instituições educacionais (Fior e Martins, 2020). Para atender tais exigências, a suspensão das atividades presenciais foi vivida por 90% de estudantes no mundo no ano de 2020 gerando implicações

acadêmicas, sociais e psicológicas (UNESCO, 2020). Como apontam Simon et al (2022), o foco das estratégias de administração implementadas pelas instituições de ensino superior nesse cenário foi a preservação da vida. O meio acadêmico representa um local de integração e intercâmbio, onde a concentração de indivíduos é um fenômeno inevitável sendo, também, um ambiente propício para a propagação da doença.

As Instituições de Ensino Superior (IES) estavam firmando o seu compromisso com a ciência ao manterem suas unidades fechadas. Um exemplo desse posicionamento foi o documento assinado conjuntamente por dez instituições públicas de ensino superior, a “Nota das Instituições Públicas de Ensino Superior e de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro reafirma compromisso com as estratégias de enfrentamento da COVID-19²”. Para ilustrar, a seguir temos um trecho da nota lançada pela reitoria da UFRJ em março de 2020:

Diante desse grave quadro, as instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro alertam a população sobre a necessidade de que as instruções das autoridades sanitárias do Brasil sejam rigorosamente respeitadas. (...) Todos os esforços são válidos para impedir que o nosso sistema de saúde entre em colapso diante de um crescimento acelerado do número de casos que demandem internação e leitos de UTI. Estamos vivendo uma crise sem precedentes na saúde pública mundial, mas felizmente as medidas restritivas adotadas em diversos países e baseadas nos estudos científicos vêm dando resultados concretos. Cabe aos governos e aos parlamentares implementarem medidas adequadas para preservar condições econômicas e sociais minimamente razoáveis a toda a população neste cenário emergencial e evitar uma perda maior de vidas humanas. Relaxar as medidas preventivas antes mesmo de termos atingido o pico da epidemia não trará nenhum benefício à população. Pelo contrário, pode gerar um cenário de caos social que dificultará ainda mais a própria retomada da atividade econômica. Com responsabilidade e serenidade, a sociedade brasileira superará esse grande desafio e evitará perdas humanas desnecessárias. (UFRJ, 2020)

Sendo assim, a UFRJ, juntamente com outras instituições públicas de ensino superior expressaram sua preocupação com a crise no sistema de saúde e, sem ressalvas, argumentaram a favor do isolamento e distanciamento social no Brasil. Além de, também, terem enfatizado a importância dos estudos científicos nas decisões políticas e o papel dos governantes diante do crescente grupo de pessoas contaminadas.

Em 2020, o ambiente universitário foi marcado por *lives*, aulas remotas, diferentes estratégias de ensino, dificuldades com as plataformas digitais, sobrecarga de trabalho, problemas com internet e conectividade e uma infinidade de reuniões *online*. Em um tempo

² Ver mais em <https://conexao.ufrj.br/2020/03/ufmj-e-outras-10-instituicoes-reefirmam-compromisso-contra-covid-19/> acesso em 12 julho de 2023.

extremamente curto, sem preparação prévia, docentes, estudantes e funcionários das instituições escolares foram lançados abruptamente ao ensino remoto emergencial. Ao mesmo tempo que todo esse processo de transformação no campo educacional acontecia, a pandemia ainda estava em curso e acompanhávamos as notícias do crescente número de mortes, chegando a 4 mil óbitos diários no Brasil, no início de 2021³.

Em 17 de janeiro de 2021, um raio de esperança surgiu para milhões de brasileiros que assistiam atentamente à primeira pessoa sendo vacinada em território nacional. A vacina chegava e com ela um forte otimismo de que a pandemia estava acabando. Para quase 700 mil brasileiros, essa solução chegou um pouco tarde demais. Como foi investigado posteriormente, se não fosse o descaso do governo federal, as vacinas poderiam ter chegado antes. Esse sopro de otimismo durou pouco, novas ondas da doença aconteciam e o aumento de casos de COVID-19 impediam que a normalidade se reestabelecesse, fazendo com que algumas medidas de prevenção retornassem. Ainda que num cenário de incertezas, no final de 2021, com o avanço significativo da vacinação, escolas públicas e privadas de diversos municípios e estados já estavam funcionando presencialmente, seguindo todos os protocolos de segurança sanitária vigentes na época.

Apesar da implementação de protocolos de segurança, o retorno às atividades presenciais não se deu de maneira uniforme e constante no sistema educacional. Em diferentes momentos, entre 2020 e 2021, a necessidade de fechamento das escolas ressurgiu, levando a um retorno ao formato remoto. Algumas instituições educacionais optaram por adotar um modelo híbrido, conferindo às famílias a autonomia para decidir o momento mais adequado para o retorno presencial. Em situações particulares, como no caso das instituições federais de educação básica no Rio de Janeiro, a retomada presencial ocorreu somente em novembro de 2021, mediante decisões da Justiça Federal⁴.

Em 2022 ainda não era possível afirmar que a pandemia de COVID-19 havia acabado completamente. Mesmo com boa parte da população brasileira vacinada e aplicação da 4ª dose para o público em geral, o vírus continuava circulando. Apesar da manifestação de novas

³ Ver mais em: Brasil bate marca de 4 mil mortes por Covid registradas em um dia pela 1ª vez e soma 337,6 mil na pandemia <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/06/brasil-bate-marca-de-4-mil-mortes-por-covid-registrados-em-um-dia-e-soma-3376-mil-na-pandemia.ghtml> acesso em 09 fev 2024.

⁴ Ver mais em: TRF-2 determina que unidades federais de ensino do Rio retomem aulas presenciais <https://www.conjur.com.br/2021-out-26/unidades-federais-ensino-rio-retomar-aulas-presenciais/> acesso em 09 fev 2024.

ondas da doença, as taxas de internação e de mortalidade se mantiveram controladas graças à vacinação. Estávamos vivendo um mundo pós-isolamento social.

Apenas no dia 5 de maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde declarou oficialmente o fim da pandemia. Neste trabalho, não será utilizado o conceito de novo normal” cunhado pelos meios de comunicação social para descrever esse retorno, uma vez que não é possível considerar que exista alguma normalidade após 712.205⁵ brasileiros que tiveram suas vidas ceifadas pelo coronavírus e pelo descaso do governo federal. Como afirma Quiroga (2020), a educação nunca mais será a mesma de novo.

A educação nunca mais será a mesma de novo: A Educação Superior Brasileira no contexto da pandemia de COVID-19

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estima-se que 1,5 bilhão de crianças e jovens – 87% da população mundial de estudantes – de 165 países foram afetados pelo fechamento das escolas em decorrência da pandemia de COVID-19 (UNESCO, 2020). Visando mitigar os impactos na educação, a Unesco lançou a campanha *Learning Never Stops* que disponibilizava um portal com soluções que os países estavam adotando para enfrentar essa situação, possibilitando que tais dados fossem utilizados por pesquisadores e por formuladores de políticas educacionais nos diferentes países.

Alguns impactos dessa crise sanitária na educação foram observados posteriormente. Em dados apresentados em dezembro de 2023, o Brasil demonstrou queda no desempenho de seus estudantes no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2022, avaliação internacional da educação básica realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Conforme as estatísticas indicam, os alunos brasileiros alcançaram uma média de 379 pontos em matemática, esse resultado reflete uma diminuição de 5 pontos em comparação com a avaliação anterior, conduzida em 2018. Para contextualizar, a média dos estudantes nos países-membros da OCDE em matemática atingiu 472, representando uma diferença de 93 pontos em relação ao desempenho do Brasil (INEP, 2023)

⁵ Dado referente ao número de óbitos acumulados desde 2020. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/> acesso em 25/05/2024

Quanto às habilidades de leitura, os estudantes brasileiros apresentaram uma média de 410, indicando uma diminuição de 3 pontos em comparação com a avaliação anterior e uma diferença de 66 pontos em relação à média da OCDE. No âmbito das ciências, o desempenho médio na última prova foi de 403, registrando uma redução de um ponto em relação a 2018 e uma diferença de 82 pontos em comparação com os alunos dos países-membros da OCDE (INEP, 2023).

Em um estudo inédito sobre pobreza multidimensional na infância e adolescência, a Unicef, com dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) contínua em 2022, após dois anos de pandemia e de acesso restrito a aulas regulares, o percentual saltou para 40%. Alguns autores atribuem esse resultado negativo ao fato de o Brasil ter sido o quarto país do mundo a manter as escolas fechadas por mais tempo durante a pandemia de coronavírus, segundo a OCDE. Além disso, a desigualdade racial também cresceu, e meninas e meninos negros na faixa de alfabetização foram os mais afetados pela pandemia. A diferença da taxa de analfabetismo entre crianças brancas e negras de 7 a 10 anos passou de 4,3 para 6,7 pontos percentuais de 2019 a 2022. A pesquisa destaca também que 60,3% das crianças e dos adolescentes eram privados de um direito ou mais no Brasil em 2022 (UNICEF, 2022).

Na educação superior também foi possível observar dados que refletem os impactos da pandemia. De acordo com o relatório “Oportunidades educacionais de estudantes concluintes do Ensino Médio: um estudo do Enem entre 2013 e 2021” produzido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais - LaPOPE-UFRJ o número de inscritos no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2021 foi de 3,1 milhões, índice mais baixo dos últimos 16 anos. O exame chegou a ter 8,7 milhões de inscritos em 2014. O número de jovens da região Sudeste, concluintes do ensino médio, que participaram do Enem caiu para 26%, em 2021, após atingir um pico de 63%, em 2016. Em comparação com as demais regiões do país temos o Centro-Oeste (51%, antes 77%), Nordeste (45%, antes 72%), Sul (34%, antes 71%) e Norte (34%, antes 66%). Já os estados que tiveram as maiores taxas de inscrição em 2021 foram Ceará (92%), Goiás (71%) e Espírito Santo (52%) (Instituto Unibanco; Lapope/UFRJ; Nied/UFRJ, 2023).

Além da queda nas inscrições, as desigualdades pré-existentes se acentuaram, como detalha o relatório. Os dados descritivos sugerem um aumento das desigualdades educacionais quando se analisa o perfil dos estudantes concluintes do Ensino Médio que se inscreveram e

realizaram as provas do Enem. A queda nas taxas de participação no exame foi acompanhada também de uma mudança no perfil desses estudantes, houve uma diminuição expressiva da participação de alunos de baixo indicador de nível socioeconômico (NSE). Um dos principais achados do relatório aponta que o tipo de escola fez diferença. Os resultados sugerem que estudantes de nível socioeconômico baixo matriculados na rede privada tiveram maior probabilidade de realizar o Enem que estudantes de NSE baixo matriculados na rede pública nesse período (Instituto Unibanco; Lapope/UFRJ; Nied/UFRJ, 2023).

Como apontado por Rezende (2020) “o que todos esperavam, ingenuamente, que fosse apenas uma quarentena com duração de poucos dias, transformou-se em isolamento social sem data para terminar”. As medidas de distanciamento social afastaram os estudantes do ambiente universitário no *campus* e suspenderam o calendário acadêmico em grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), até que fossem encontradas estratégias seguras para a retomada das atividades de ensino. (Simon et al., 2022).

Após a suspensão das atividades de ensino, a maioria das universidades federais, como apontado por Castioni et al. (2021), começou a conduzir pesquisas para identificar a situação social de seus alunos e docentes durante a pandemia. Diversos comitês voltados à Covid-19 foram criados para estabelecer medidas de segurança e protocolos para um eventual retorno. Além disso, foram implementadas ações de acolhimento para estudantes que necessitavam de assistência, elaborados projetos de combate à pandemia, e produzidos e distribuídos equipamentos de proteção individual, entre outras iniciativas. Nas universidades federais públicas, também ocorreu a disponibilização de editais para fornecimento de equipamentos e pacotes de dados de internet, visando possibilitar que os estudantes acompanhassem as aulas. (Castioni et al., 2021)

Heringer, Crespo e Souza (2022) realizaram uma análise bibliográfica relacionada às normas do Ministério da Educação (MEC), do governo do Estado do Rio de Janeiro e da capital do estado referentes à educação no primeiro ano da pandemia. No caso do Rio de Janeiro houve, inicialmente, por parte do governo do estado, a publicação do Decreto N° 46.973 de 16 março de 2020, que listava diversas medidas de enfrentamento ao novo coronavírus a fim de evitar a propagação do vírus no estado. As primeiras medidas foram a suspensão por 15 dias das seguintes atividades: aulas na rede de ensino pública e privada, incluindo ensino superior; comícios de passeatas; eventos desportivos; cinema e teatro; shows; eventos com aglomerações; visitação a unidades prisionais e a pacientes

diagnosticados com Covid-19. Além disso, reduziu-se em 50% a frota de ônibus, trens, metrô e barcas e suspendeu-se o passe livre. Outras recomendações também foram divulgadas, relacionadas ao uso de praias, bares, academias etc.

No âmbito federal, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no ensino superior, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus. O fechamento generalizado das instituições de ensino impôs desafios inéditos à educação. As autoras concluem que houve uma evidente falta de liderança do MEC em nível nacional para lidar com a situação, e a responsabilidade foi transferida para os municípios e estados, contribuindo para a insegurança e instabilidade sobre estratégias educacionais, assim como para a disseminação do coronavírus. Sobre essa transferência de responsabilidade, Pires (2021) destaca que:

a omissão do governo federal em liderar os esforços para o enfrentamento da pandemia, não estabelecendo, por exemplo, calendários, ações, protocolos e alterações na legislação de forma clara e unificada, tornou a experiência do ensino superior durante este período muito desigual, em relação às categorias administrativas (rede pública ou privada), ao tipo de organização acadêmica e às unidades da federação (Pires, 2021, p.18)

Apesar da pandemia ter colocado a Educação a Distância (EaD) em evidência, com a promessa de uma solução eficaz para a suspensão das aulas presenciais, essa modalidade de ensino não surgiu agora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996, apresenta o ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental. Ainda, incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Para o ensino médio, a LDB dispõe que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. Além disso, a EAD também aparece para incentivar a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Fica claro no 80º artigo que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2009)

O decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, dispõe especificamente sobre a EaD que é caracterizada “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de

informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Nesse sentido, um dos equívocos das discussões atuais é acreditar que EaD e ensino digitalizado ou ensino remoto são sinônimos. Antes mesmo da popularização da internet, já podíamos encontrar diversas formas de ensino a distância.

Numa estratégia que buscou atender ao objetivo prioritário de expandir a oferta de vagas para a formação inicial de professores na educação básica e contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, já em 2017 os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) indicavam o aumento das matrículas na modalidade a distância. No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, por exemplo, as estatísticas revelam que 46,3% dos inscritos estavam matriculados na modalidade de ensino a distância.

O sistema da Universidade Aberta do Brasil, por exemplo, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, tem como objetivo fomentar "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país". Vale destacar o papel da Universidade Aberta do Brasil em incentivar a colaboração entre os entes federativos e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

Como é apontado por Zuccarelli e Gouvêa (2020), para a implementação da EaD é necessário que haja um projeto amplo e bem elaborado, com sistemas eficientes de acompanhamento e avaliação, adequação do currículo e que garanta a valorização e formação docente adequada para esta modalidade. Além disso, estudantes e docentes precisam estar assistidos pelas instituições com o fornecimento de equipamentos, espaço para estudo/trabalho e acesso à internet. Transpor as aulas presenciais para serem realizadas remotamente não é a proposta da Educação a Distância. Qualquer projeto de implementação da EaD que desconsidere esses fatores irá amplificar as desigualdades de oportunidades educacionais (Heringer; Crespo; Souza, 2022).

Sobre o setor privado e o público, as distintas respostas diante da pandemia demonstram a diferenciação do olhar sobre a EaD. Enquanto o setor privado com 93% dos estudantes matriculados na EaD continuou desenvolvendo suas atividades, as instituições públicas resistiram à implementação da educação remota. Assim, há uma tarefa urgente para a

comunidade acadêmica em “desenvolver estratégias de ampliação da modalidade, garantindo a qualidade do ensino e o aumento das oportunidades educacionais” (Zuccarelli; Gouvêa, 2020, Lapesbr.org). Nesse sentido, construir uma estrutura inclusiva e eficaz de um sistema de EaD possui muitas demandas que dependem, também, de organização, planejamento e sistematização.

Seguindo a literatura levantada por Castioni et al (2021), neste trabalho será adotado o conceito de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Avaliação Remota Emergencial por serem mais adequados para descrever as práticas educacionais realizadas durante a pandemia, uma vez que a modalidade de Educação a Distância possui outras características já apontadas. Além das contribuições na área da saúde no combate ao coronavírus, que reafirmaram a função social das universidades perante a sociedade, essas instituições também precisaram se adaptar e repensar seu fazer docente com a imposição do ensino remoto.

Inserido no crescente número de publicações sobre os efeitos da pandemia na educação, o estudo de Sampaio, Pires e Carneiro (2022) apresenta um quadro geral dos efeitos da pandemia de COVID-19 no ensino superior e elenca as principais transformações que o fechamento dos *campi* impôs às instituições de ensino superior (IES). Os autores destacam que as IES adotaram o ensino remoto, mas que isso não ocorreu de forma homogênea e instantânea. Diversos fatores influenciaram nesse processo, como os tipos de formação oferecidas (cursos com disciplinas mais teóricas ou mais práticas) e as condições socioeconômicas dos professores, estudantes e funcionários. Algumas IES, principalmente as instituições particulares, iniciaram o ensino remoto poucas semanas após o fechamento das unidades.

Ao longo do texto, os autores destacam os principais desafios que o fechamento dos *campi* e a adoção do ensino remoto trouxeram às IES para que estas continuassem suas atividades de ensino, pesquisa, internacionalização e extensão. Argumentam, de forma muito coerente, que “esses desafios já estavam em curso e a pandemia da COVID-19 tornou-os apenas mais visíveis, exibindo, de maneira amplificada, aspectos dos sistemas de ensino superior que já se mostravam inadequados (OCDE, 2021)” (Sampaio; Pires; Carneiro, 2022, p.2). Dentre os fatores que influenciaram nos diferentes tempos de resposta das IES para executar a migração para a modalidade remota estão: i) ondas de aumento de casos da COVID-19; ii) características dos sistemas de ensino superior e das próprias instituições e iii) disposição do corpo acadêmico.

Os autores citam um estudo realizado pela OCDE em 2021 que afirma que o Brasil, dentre os 29 países selecionados para o estudo, foi o que manteve por mais tempo seus campi fechados. Sampaio, Pires e Carneiro (2022) enfatizam que o ponto central não é a novidade do processo, mas a sua aceleração: a pandemia acelerou exponencialmente a possibilidade de eventos acadêmicos acontecerem de “modo remoto”, o que, na visão deles, “destravou muitas resistências” em relação a esse formato.

Em relação à permanência estudantil, as IES precisaram incluir ou ampliar em suas agendas administrativas ações diretas para a permanência material e simbólica, como a inclusão digital, moradia, alimentação, assistência psicológica, assistência financeira e pedagógica dentre outros. Para as instituições que já compreendiam a multidimensionalidade da permanência estudantil traduzida em políticas institucionais, esse processo ocorreu de forma menos abrupta. Contudo, para aquelas em que essa compreensão era inexistente ou insipiente, foi necessário um amadurecimento rápido sobre esse debate. Essas transformações ocorreram em diferentes esferas dentro das instituições, porém, de forma desigual. Além disso, fazem um importante lembrete: “a pandemia de COVID-19 catalisou mudanças importantes, mas desiguais no ensino superior. Entendemos que será difícil para as IES voltarem ao ‘normal’ em termos de suas práticas e desafios, pois aquele ‘normal’ do passado não mais está disponível” (Sampaio; Pires; Carneiro, 2022, p.63).

Com essa nova realidade imposta, as universidades públicas brasileiras se depararam com dois grandes dilemas: i) a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado e ii) o conhecimento precário ou desconhecimento sobre as condições sociais do corpo discente, associado à dificuldade de estabelecer um contato individual. O principal argumento utilizado dentro das universidades para a suspensão total das atividades de ensino, pesquisa e extensão foi de que nem todos os estudantes teriam acesso à internet, nem equipamentos ou letramento digital suficiente para a realização de atividades remotas (Castioni et al., 2021).

Castioni et al. (2021) apontam que não houve uma grande adesão da modalidade a distância nas universidades federais e as matrículas dessa modalidade nessas instituições vem apresentando uma tendência de queda desde 2018, apesar da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006. Por outro lado, no setor privado as matrículas na EaD cresceram sistematicamente nos últimos anos, chegando em 2019 a um número três vezes maior do que o registrado em 2010. Na série estudada por Tagliari, Carvalhaes e Lima (2020), em 2002

havia 30,9% de estudantes matriculados no sistema universitário público, enquanto 69,1% estavam no setor privado. Em 2016, as instituições privadas possuíam 76,5% das matrículas de ensino superior. O crescimento do setor privado foi muito mais intenso, demonstrando um aumento de 149% no número de matrículas. Na modalidade a distância, os autores descrevem que em 2016 o percentual era de 18,6% do total de matrículas.

Estudos na área mostram que a expansão da rede pública foi modesta se comparada ao crescimento do setor privado. Sobre esse aumento do número de matrículas da educação superior, Carvalhaes, Medeiros e Tagliari (2021) fazem uma importante consideração:

A concentração das matrículas em determinadas instituições tem implicações em vários níveis. Por exemplo, da perspectiva dos estudantes, a concentração implica um conjunto maior de pessoas sujeitas a um número limitado de abordagens pedagógicas; para o sistema como um todo, isto pode significar o desenvolvimento de oligopólios com poder de competição desproporcional contra instituições pequenas, ou até mesmo a formação de cartéis para contrabalançar ou capturar a regulação estatal. (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, 2021, tradução nossa)

Conforme os dados do Censo da Educação Superior⁶ de 2023, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatou-se que, no Brasil, a cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam instituições privadas. A distribuição total de 2.595 instituições de ensino superior no país revelou que 2.283 eram de natureza privada, enquanto 312 eram públicas, refletindo, por conseguinte, na distribuição das matrículas. Quanto a distribuição geográfica, a maior parte das IES se concentram na Região Sudeste com o total de 1.098 instituições. Além disso, na organização acadêmica observamos que 1.968 são faculdades, dessas apenas 146 são faculdades da rede pública (Censo da Educação Superior, 2023).

Além desses dados, o Censo da Educação Superior (2023) aponta que dentre o total de matrículas em cursos de graduação, que atingiu 9.443.597 em 2022, a predominância estava na rede privada, representando mais de 75% do total (7.367.080). Naquele ano, as matrículas na rede pública, depois de uma expressiva queda iniciada em 2020, retornam ao patamar pré-pandemia, contudo tenha registrado uma pequena queda de -0,1%, por outro lado a rede privada continua apresentando crescimento, registrando um aumento de 6,6% em 2022. Esses

⁶ O Censo é realizado anualmente e possibilita o conhecimento sistematizado de uma série de informações relevantes para melhor conhecimento do ensino superior brasileiro (Heringer, 2023).

dados demonstram que o processo de expansão da educação superior no Brasil mantém a rede privada como o seu principal propulsor.

Castioni et al. (2021) afirmam que dentre os muitos desafios para conter a pandemia, as instituições educacionais foram forçadas a repensarem suas atividades e a sua relação com as tecnologias de informação e de comunicação, direcionando seus esforços para o que denominaram de uma nova cidadania digital. Ponderam que aquelas instituições que já tinham instituído práticas teórico-metodológicas de *e-learning*, de ensino remoto conseguiram responder mais rapidamente do que as demais. Os autores avaliaram como as universidades federais reagiram na pandemia com relação ao acesso discente à internet e o ensino remoto emergencial. Apesar da omissão do MEC em liderar ações no campo educacional, ele autorizou o uso das plataformas de aprendizagem, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) permitiu a flexibilização do calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos. Dessa forma, argumentam que as universidades possuíam respaldo jurídico para a migração das atividades para o modelo remoto. Contudo, o primeiro momento da pandemia foi de suspensão total das atividades de ensino de graduação e pós-graduação nas universidades públicas federais.

Como apontado pelos autores supracitados, para buscar responder ao principal argumento utilizado para a não retomada das atividades de ensino de que os estudantes não teriam acesso à internet ou equipamentos para acompanhar atividades remotas, foram realizadas pesquisas para compreender a real condição social dos estudantes e docentes.

Os autores concluem que as soluções criadas para o desenvolvimento do ERE dependiam do acesso à internet e que os sujeitos estudantes, professores e funcionários das universidades, além de tentarem se adaptar ao trabalho remoto, estavam convivendo com outras dificuldades impostas pela pandemia e o isolamento social. Os dados apresentados no artigo demonstram que o problema de acesso à internet é relativamente reduzido e localizado. Contudo, não oferecer condições materiais para que os estudantes tenham acesso ao ERE seria amplificar desigualdades já existentes, por isso, ações de distribuição de chips de dados móveis e equipamentos se mostraram como políticas muito importantes. Os autores elencam algumas questões pertinentes:

Do ponto de vista da instituição, a garantia de acesso à internet e aos equipamentos necessários aos técnicos e docentes, bem como a formação docente e discente; questões de criação, suporte e manutenção de ambientes virtuais, a gestão do conhecimento, do monitoramento e da avaliação das ações de ensino-aprendizagem; a criação de informações novas sobre os novos processos; o gerenciamento das

questões jurídico-administrativas que possibilitem e legitimem o uso do ERE; todas tornam-se questões essenciais para a sobrevivência institucional. Do ponto de vista dos sujeitos, a abertura e a disponibilidade para mergulhar em novos aprendizados, novo ritmo de trabalho e cultura organizacional, assim como o reconhecimento dos próprios limites relativos ao aprendizado de tantas novas questões, envolvendo todas as dimensões da própria vida, tornam a relação com o ERE mais difícil. (Castioni et al., 2021, p. 412)

Como argumenta Rezende (2020), a falta da democratização do acesso à internet e do uso das tecnologias em todas as casas brasileiras foi um dos grandes desafios para as IES públicas. Essa situação provocou uma mudança na percepção da tecnologia, que, antes considerada uma potência para a permanência do estudante na universidade, passou a ser encarada também como um obstáculo a ser superado. Além das limitações no acesso à internet e aos dispositivos, foram identificados por diversas universidades elementos como a qualidade da conexão, precariedade ou ausência de espaço para estudo, a habilidade dos estudantes e professores em utilizar as ferramentas de ensino, bem como a disponibilidade ou existência de infraestrutura na instituição de ensino superior para a gravação e transmissão de aulas mediadas por tecnologias.

No contexto do ensino superior:

se considerássemos apenas o ensino superior, na melhor das hipóteses, teríamos menos de 2% dos estudantes sem acesso a equipamentos e internet, ao considerarmos os dados do IBGE/PNAD 2018, ou 10% das famílias sem acesso à internet e mais de 13% sem acesso a computadores (não se considerando a posse de celulares) (ANDIFES, 2018, p. 271).

Para superar essa situação, uma das opções adotadas foi direcionar recursos para programas, projetos e iniciativas voltadas à aquisição de ferramentas tecnológicas, além de promover o desenvolvimento de habilidades docentes para a utilização eficaz dessas tecnologias (Simon et al., 2022). A título de exemplo, a UFPA (Universidade Federal do Pará) lançou o Edital 06/2020 de Apoio a Inclusão Digital que concedeu duas modalidades de auxílio: “Modalidade I constituída pelo fornecimento de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal e a Modalidade II, constituída pela concessão de auxílio financeiro, no valor de R\$1.200,00, em parcela única, para aquisição de equipamentos que possibilitasse o acesso à internet” (Braga; Santos, 2021, p.1101).

Outras IES também concederam algum tipo de auxílio de inclusão digital como é o caso da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) que criou um Edital para distribuir

SIM CARD ou SIM CARD + MODEM, oferecendo auxílio a cerca de 12 mil estudantes de graduação e 1 mil da pós-graduação e um auxílio para aquisição de equipamentos (R\$ 1.000,00) destinado a beneficiar 6 mil estudantes de graduação e 450 de pós-graduação (Heringer, Crespo e Souza, 2022). No caso da UnB (Universidade Federal de Brasília), foram realizados quatro editais para essa finalidade: (i) R\$ 160,00 para aquisição de chip de internet e créditos para acesso à internet; (ii) empréstimos, doações ou auxílio de R\$ 1.500,00 para aquisição de equipamentos de informática. Além disso formalizaram uma lista de espera para o empréstimo de equipamentos e promoveram o Projeto Aluno Conectado do MEC para distribuir chips de internet para alunos em vulnerabilidade social (Moreira et al., 2021).

O percurso metodológico (e algumas pedras no caminho)

Ao longo do curso de mestrado, a pesquisa sofreu algumas alterações em seu desenho e, conseqüentemente, na escolha metodológica. Inicialmente, o trabalho iria realizar um estudo de caso das ações de permanências efetuadas pela UFRJ durante o período pandêmico, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os participantes do grupo de trabalho responsável pelas decisões administrativas, educacionais e de segurança sanitária da UFRJ. Contudo, por razões pessoais e institucionais, o trabalho foi redirecionado para buscar uma compreensão e análise mais ampla das respostas institucionais das instituições públicas federais no Brasil. Para isso, realizamos uma revisão sistemática de literatura sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 no ensino superior que nos permitisse compreender o impacto dessa crise nas universidades públicas federais e quais foram as principais respostas institucionais frente a essa questão. Por meio dessa análise, buscamos identificar as principais mudanças e desafios enfrentados pelas instituições de ensino e suas ações para garantir a permanência dos estudantes. A partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados 23 artigos da plataforma de Periódicos da CAPES. No terceiro capítulo esse percurso metodológico será detalhado.

Como essa dissertação se organiza

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. *O Capítulo 1- A Educação Superior pública no Brasil: Os processos de expansão e democratização nos últimos 20 anos* – apresenta brevemente um panorama sobre as transformações que ocorreram nas últimas duas décadas com enfoque nas políticas de ampliação do número de ingressantes e instituições, além das políticas que buscaram promover a democratização do ensino superior público brasileiro.

O Capítulo 2 – *Permanência estudantil, um conceito já consolidado?* – aborda uma discussão teórica sobre o conceito de permanência estudantil buscando responder à pergunta principal: esse conceito já está consolidado ou ainda está em construção? O que podemos entender por permanência estudantil no ensino superior?

Posteriormente, no Capítulo 3 – *Respostas institucionais aos desafios da pandemia: análise de artigos acadêmicos selecionados* – serão apresentados os resultados da revisão de literatura das produções mais recentes sobre a temática, buscando compreender como as instituições de educação superior reagiram institucionalmente aos desafios impostos pela pandemia. Por fim, nas considerações finais serão apontados os principais aprendizados, recomendações e futuras agendas de pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL: OS PROCESSOS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Neste capítulo iremos apresentar um breve panorama das transformações que ocorreram nas últimas duas décadas na educação superior, com enfoque nas políticas de ampliação do número de ingressantes e instituições, além das políticas que buscaram promover a democratização do ensino superior público brasileiro. Para que possamos compreender as respostas institucionais aos efeitos da pandemia é necessário observar o cenário da educação superior no Brasil no período anterior à crise sanitária no início da terceira década do século XXI.

No primeiro item, *Os processos de expansão na Educação Superior no Brasil*, serão apresentadas brevemente as políticas nacionais que proporcionaram a expansão no ensino superior brasileiro, tanto no número de instituições como na ampliação de vagas. Na seção seguinte, *Processos de democratização na educação superior pública*, iremos trazer a trajetória dos principais programas e políticas públicas que visam contribuir para um ambiente universitário mais diversificado e, também, experiências de algumas universidades com seleções próprias e/ou reserva de vagas para grupos não representados pela Lei 12.711/2012.

1.1 Os processos de expansão na Educação Superior no Brasil

Acompanhamos ao longo das últimas duas décadas, as inúmeras transformações no ensino superior brasileiro, desde o aumento de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) à ampliação do número de ingressantes de origem popular nos cursos de graduação após a Lei 12.711/2012. Diversas pesquisas e estudos apontam a expansão no ensino superior brasileiro, tanto no número de instituições como na ampliação de vagas, como parte do processo de democratização no acesso à educação superior (Heringer, 2015; Klitzke, 2018; Heringer; Vargas, 2015, 2017; Honorato; Heringer 2015; Oliveira, 2019; Prado, 2020). Podemos elencar alguns programas e políticas que foram implementadas com o objetivo de expandir e democratizar o acesso à educação superior, sendo eles: o Programa Universidade

para Todos (PROUNI)⁷, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁸, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹ e Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹⁰, adoção de políticas de ação afirmativa, principalmente através da implementação da Lei 12.711/2012 nas IFES.

A expansão da educação superior foi um fenômeno mundial apontado por diversos estudos. Entre 1990 e 2000 os números de matrículas saltaram de 500 mil para 100 milhões ao redor do mundo. Já entre 1995 e 2011, houve um aumento de 82 milhões para 185 milhões de estudantes frequentando o ensino superior no mundo (Prates; Collares, 2014).

O PNE, Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em vigor até 2024, possui diferentes metas e objetivos para a educação brasileira. A meta 8 do Plano Nacional de Educação prevê:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2014).

A meta 12 do PNE Lei nº 13.005/2014 trata especificamente do Ensino Superior que busca:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (Brasil, 2014).

⁷ O PROUNI foi instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esse programa oferece bolsas a estudantes de baixa renda familiar, sendo o limite de até 1,5 Salário-Mínimo (SM) para bolsa integral e de até 3 SM para bolsa parcial. As IES que oferecem as bolsas ficam isentas de quatro tributos.

⁸ O REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Sua meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação das IFES (Ristoff, 2013).

⁹ O ENEM foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), para avaliar o desempenho dos alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Além disso, seus resultados começaram a servir como forma de acesso à educação superior. A criação do ENEM veio a calhar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabelece a flexibilização das formas de acesso ao ensino superior, pois, até então, a lei que estava em vigor exigia somente o vestibular para tanto. Desde então, o ENEM cresce progressivamente e se legitima como principal dispositivo de acesso ao ensino superior (Klitzke, 2018).

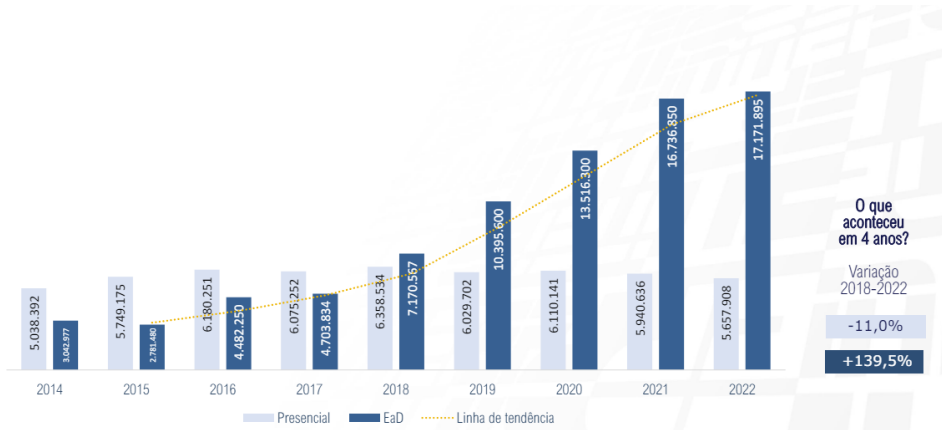
¹⁰ O SISU é um sistema eletrônico gerido pelo MEC para as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil. O sistema executa a seleção dos estudantes com base na média da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos e perfil socioeconômico para Lei de Cotas (MEC, 2023).

No contexto brasileiro, Klitzke (2018) aponta que o número de IES começou a apresentar um crescimento mais significativo a partir de 1998, chegando, em 2015, a 2.364. O número de IES públicas entre os anos de 2001 e 2015, passou de 183 para 295, apresentando um crescimento de 61%. “Entre 2003 e 2010, o REUNI criou 14 novas universidades federais e 126 *campi*/unidades, passando de 148 até 2002 para 274 em 2010” (Klitzke, 2018, p. 29).

Já em 2017, existiam 2.448 IES, sendo 199 universidades, 189 centros universitários e 2.020 faculdades, sendo estas em sua quase totalidade privadas (Heringer, 2018). Em dados mais recentes do Censo da Educação Superior (2023), houve um novo aumento chegando em 2022 com 2.595 instituições sendo 312 IES públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.283 privadas.

Nos últimos anos, temos testemunhado um aumento na oferta de vagas na educação superior, especialmente na modalidade a distância como podemos ver no gráfico 1 abaixo. Essa expansão, entretanto, levanta questões pertinentes sobre a distribuição dos investimentos no setor educacional. Embora os governos de Lula e Dilma tenham direcionado investimentos consideráveis para as universidades e institutos federais, é relevante destacar o crescimento desproporcional entre os gastos com programas como ProUni e FIES em comparação com as universidades federais. O período de 2003 a 2014 revelou um aumento significativo de 880% nos investimentos destinados ao ProUni e FIES, enquanto o custeio das universidades federais registrou um crescimento mais moderado de apenas 144% no mesmo intervalo de tempo (Scudeler, 2022). Heringer (2023) destaca que essa disparidade levanta reflexões importantes sobre a distribuição equitativa de recursos e a necessidade de garantir que a expansão da oferta de vagas, seja ela presencial ou a distância, não comprometa a qualidade do ensino superior.

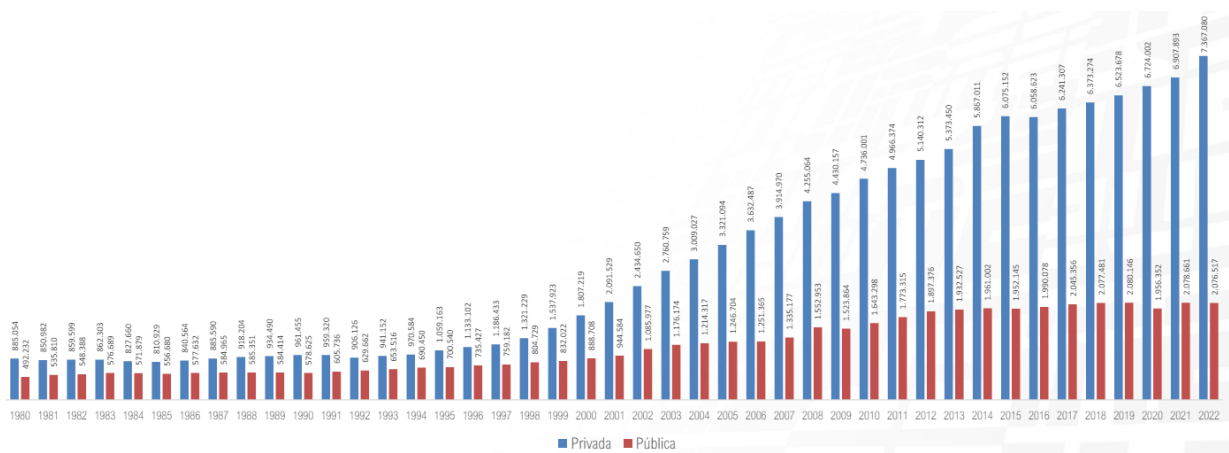
Gráfico 1 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2022.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2023.

O gráfico 2 abaixo nos mostra que em 2022 a oferta de vagas para cursos de graduação na modalidade presencial correspondia a 5,6 milhões, enquanto a modalidade a distância era quase três vezes maior com 17,1 milhões (Censo da Educação Superior, 2023). Esse crescimento já se apresentava anterior a pandemia de COVID-19. Destacamos que das 9,4 milhões de matrículas, 7,3 milhões estão no setor privado como é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil 1980 - 2022



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2023.

Em relação ao quantitativo de matrículas, o crescimento continuou constante desde a primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003. Segundo dados do INEP/MEC (2018) as matrículas saíram de 600 mil em 2003 para 1,3 milhão em 2017. Klitzke (2018) destaca que o setor privado concentra a maior parte dos estudantes do ensino superior. “De 1991 a 2015, o número de matrículas cresceu 413%. O setor privado, que representava 61% das matrículas em 1991, passou a representar 75,7% em 2015. Por sua vez, o setor público, que representava 39% das matrículas em 1991, passou a 24,3% em 2015” (Klitzke, 2018, p. 28). Carvalhaes e Ribeiro (2019) chamam a atenção para o fato de que atualmente 25% dos alunos que cursam graduação presencial estão matriculados em instituições de ensino superior públicas e 75% em instituições privadas.

De acordo com o Censo da Educação Superior (CES) de 2023, no Brasil havia cerca de 9,4 milhões de matrículas no ensino superior, distribuídas principalmente em IES privadas (6,9 milhões ou 77% das matrículas) (INEP, 2022). Os estudantes em instituições públicas somavam cerca de 2 milhões, sendo 1,3 milhões matriculados em instituições federais e 630 mil em instituições estaduais (Heringer, 2023).

Ainda utilizando os dados do CES de 2023, Heringer (2023) pontua que grande parte das matrículas de graduação no ensino superior hoje são na modalidade EaD, superando o quantitativo nos cursos presenciais. “De 2020 para 2021 o crescimento das matrículas EaD foi de 23%, chegando em 2021 a uma proporção de 63% no EaD e 37% nos cursos presenciais. O número de ingressantes total em 2021 foi de 3,9 milhões (INEP, 2022)” (Heringer, 2023 p.17). É importante destacar que essas matrículas EaD se concentram no sistema privado conclui-se que o ingresso majoritário no ensino superior brasileiro em 2022 era em instituições privadas, em cursos à distância (Heringer, 2023). Na tabela 1 a seguir é possível observar esses dados.

Tabela 1 - Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino e por tipo de vaga, segundo a categoria administrativa – Brasil 2022

Categoria Administrativa	Ingressantes de Cursos de Graduação											
	Total Geral				Presencial				A distância			
	Total Geral	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes
Total Geral	3.944.897	3.407.922	20.311	511.902	1.467.523	1.217.984	1.773	243.596	2.477.374	2.189.938	18.538	268.306
Pública	492.141	453.634	1.639	35.398	449.719	413.026	1.228	34.006	42.422	40.608	411	1.392
Federal	320.759	296.650	1.320	21.740	299.384	276.359	909	21.077	21.375	20.291	411	663
Estadual	151.226	139.760	40	11.192	131.239	120.228	40	10.737	19.987	19.532	0	455
Municipal	20.156	17.224	279	2.466	19.096	16.439	279	2.192	1.060	785	0	274
Privada	3.452.756	2.954.288	18.672	476.504	1.017.804	804.958	545	209.590	2.434.952	2.149.330	18.127	266.914

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2023

Com o crescimento vertiginoso do ensino superior, principalmente do setor privado, Santos et al. (2020) destacam que há poucos trabalhos que exploram a relação entre expansão e diversificação institucional. Os autores colocam que o fenômeno da diferenciação:

é mobilizado para chamar atenção para processos nos quais novas estruturas ou funções surgem no interior de uma instituição ao longo do tempo (natureza processual ou dinâmica). No contexto do ensino superior, isso acontece, por exemplo, quando uma instituição voltada para o ensino cria também um curso de pós-graduação. A noção de diversificação, por sua vez, refere-se ao surgimento de elementos qualitativamente distintos ao nível do sistema, como novos tipos institucionais, cursos, graus acadêmicos, surgimento do setor privado, entre outros. A principal diferença entre os conceitos de diferenciação e diversificação é, portanto, em termos da unidade de análise mobilizada como foco. (Santos et al., 2020, p.30)

Os autores analisam que a flexibilização do ensino a distância possibilitou a redução dos custos com produção de material e professores, resultando a redução das mensalidades. Alertam que um sistema diversificado é um sistema mais heterogêneo, enquanto um sistema menos diversificado é mais homogêneo. A baixa diversificação dos sistemas aponta para um aumento da concentração e da oligopolização da educação superior, o que não favorece uma maior equidade, reforçando desigualdades já existentes no sistema de ensino superior.

Estudos na área demonstraram que houve uma ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior a partir dessa convergência de políticas de expansão de unidades, cursos,

vagas e adoção de ações afirmativas já citadas (Honorato; Heringer, 2015). Nesse sentido, um novo perfil de discentes, um perfil que, até então, tinha menor participação na educação superior, passa a ingressar nas instituições de ensino superior. Algumas pesquisas, como a de Oliveira (2019) apontam que, ao longo das décadas de 2000 e 2010, e até 2015, há uma aproximação entre o perfil dos estudantes de graduação brasileiros e o perfil da população brasileira em termos de renda, cor/raça e regional. Como mostra a literatura nacional, esses “novos estudantes” são em sua grande maioria os primeiros de suas famílias a entrar na universidade, de origem popular, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, e muitas vezes com trajetória escolar não linear (Heringer; Honorato 2015; Heringer; Klitzke, 2017).

Por outro lado, Barbosa e Gandin (2020) descrevem as tensões nas discussões sobre a expansão do ensino superior, refletindo sobre a existência ou não de um efetivo processo de democratização. Discutem diferentes estudos na área da sociologia que têm questionado “se o acesso à escola e, mais recentemente, à educação média e superior significa, de fato, igualdade de oportunidades e retornos econômicos e sociais legítimos, isto é, independentemente da origem social” (Barbosa; Gandin, 2020, p.105). Os autores colocam que o funcionamento da Educação Superior mantém e até mesmo expande desigualdades e destacam outros trabalhos que indicam uma forte tendência da manutenção e aprofundamento das desigualdades. Dessa forma, o que vale ressaltar é que existe um vasto campo de estudos na área da Sociologia da Educação que busca compreender e responder se houve ou não um efetivo processo de democratização, lançando mão de variadas metodologias de pesquisa. Na seção a seguir, iremos discutir sobre os processos de democratização na educação superior.

1.2 Processos de democratização na educação superior pública

Não seria possível abordar os processos de expansão do ensino superior sem considerar o processo de democratização. Podemos entender este segundo conceito como um conjunto de políticas públicas que proporcionaram uma maior abertura do acesso das camadas populares e de grupos historicamente sub representados a esse nível de ensino, principalmente no contexto das universidades públicas (Prado, 2021).

Apesar do expressivo aumento no número de matrículas, a meta do Plano Nacional de Educação de 2001 que previa 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior em 2011 não foi alcançada (Nunes et al., 2003) e, em 2017, apenas 19,7% dessa faixa etária estava frequentando alguma IES (INEP/MEC, 2018). Contudo, Ristoff (2013) afirma que, apesar dessas dificuldades, a transformação ocorrida nos *campi* da IES brasileiras foi expressiva.

O REUNI desempenhou um papel importante no processo de expansão e, também, de democratização, uma vez que possibilitou uma interiorização das universidades federais. Contudo, Brito (2014) destaca que apesar dessa expansão para além das regiões metropolitanas, o programa promoveu a interiorização de maneira fragmentada.

Podemos incluir o ENEM como uma política de democratização. Em sua gênese, em 1998, o exame era voltado para avaliação do ensino médio. Porém, em 2009, o Ministério da Educação (MEC) sugeriu às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que adotassem o ENEM como critério de seleção para os candidatos, sendo necessário ajustar a prova para esse propósito. Paralelamente a essas modificações no ENEM, em 2010, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado sob a gestão do MEC, destinado à escolha de candidatos para vagas em cursos de graduação oferecidas pelas instituições públicas de ensino superior participantes. Em sua pesquisa, Klitzke (2018) avalia que o SISU proporcionou uma “ampliação da eficiência institucional, ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas, além de aumentar a mobilidade geográfica e a inclusão de outros grupos sub-representados no ensino superior” (Ibidem p.16). Dessa forma, estudantes de todas as regiões do Brasil poderiam realizar apenas um exame ao invés de diversos vestibulares e concorrer a vagas nas universidades participantes de qualquer estado.

Acompanhando as transformações que estavam ocorrendo dentro das universidades, o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 7.234 de 2010, criou o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil¹¹, com os objetivos de

¹¹ A nova Lei PNAES Lei nº 14.914/2024 foi sancionada pelo Presidente Lula no dia 3 de julho de 2024. A Lei fortalece a assistência estudantil buscando garantir a permanência dos estudantes de baixa renda na educação superior e na educação profissional e tecnológica. Programa de Assistência Estudantil (PAE); Programa de Bolsa Permanência (PBP); Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES); Programa Estudantil de Moradia (PEM); Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE); Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (INCLUIR); Programa de Permanência Parental na Educação (PROPEPE); Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); e Benefício permanência na Educação Superior.

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

O PNAES possui diferentes áreas de atuação para alcançar esses objetivos, prevendo a oferta de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Anualmente, desde seu ano de criação e até 2016, o programa promoveu um repasse de recursos para as universidades federais para que pudessem ampliar suas ações de permanência estudantil. Em sua maioria, essas ações concentraram-se em apoio financeiro por meio de bolsas, auxílios alimentação, transporte e moradia. Algumas universidades promoveram assistência aos discentes através de apoio à saúde, inclusão digital, iniciação científica dentre outras (Vargas; Heringer, 2016).

1.2.1 As políticas de ação afirmativa no ensino superior

A implementação de políticas de ação afirmativa para o acesso às instituições públicas de ensino superior refletiu a crescente demanda dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que, desde a década de 1990, vinham pleiteando mudanças e denunciando a natureza seletiva e injusta do ensino superior público. Os pré-vestibulares comunitários, sociais ou populares também contribuíram nos processos de democratização do acesso ao ensino superior. Santos (2003) destaca o Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC reuniu um significativo número de estudantes e professores voluntários na organização de cursos gratuitos de preparação para o vestibular.

Com a atualização do texto, as instituições federais de ensino superior receberão recursos do PNAES no mínimo proporcionais ao número de estudantes cotistas admitidos em cada instituição. O novo PNAES irá atender ainda estudantes de mestrado e doutorado dessas instituições federais, caso tenha recurso a mais poderá abranger os estudantes de instituições de ensino superior públicas gratuitas de estados, municípios e do Distrito Federal. Ver mais em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/nova-lei-da-pnaes-fortalece-assistencia-e-combate-a-evasao> acesso em 20/07/2024. Ver mais em <https://www.une.org.br/noticias/pnaes-e-aprovado-na-comissao-de-educacao-e-segure-no-senado-para-se-tornar-lei> acesso em 20/07/2024

A Lei 12.711/2012 foi a culminância de diversos debates políticos e reivindicações de diferentes movimentos populares que já vinham acontecendo no país. No início dos anos 2000, algumas universidades públicas já apresentavam experiências de políticas de reserva de vagas. Até 2012, 70% das universidades públicas e 60% das universidades federais tinham alguma modalidade de ação afirmativa (Honorato et al., 2022). A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a implementar cotas em seu vestibular, em 2003, destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino e a candidatos negros e pardos. A Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro decretou a Lei nº 4.151/2003, que destinava 20% das vagas nas universidades estaduais para negros e 20% para estudantes da rede pública. Com a introdução das cotas na Uerj, movimentos sociais e estudantis em todo o país intensificaram suas mobilizações em prol de políticas afirmativas nas universidades (Heringer; Ferreira, 2009).

Em 2003, a UnB (Universidade de Brasília) foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas raciais em seu processo de seleção. Seu projeto interno previa que 20% das vagas do vestibular seriam reservadas para estudantes negros, de cor preta ou parda sendo adotada a partir do vestibular de 2004, em todos os cursos oferecidos pela universidade. Apesar de pioneira, a implantação do sistema se deu em meio a muitas resistências e sob críticas de que a política de ação afirmativa poderia criar um conflito racial inexistente no país ou diminuir a qualidade da universidade (Heringer; Ferreira, 2009).

Essas ações fomentaram a ampliação dos debates políticos e intensificaram as manifestações dos movimentos sociais e a crescente pressão para que o governo federal adotasse medidas visando a promoção da igualdade racial. Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que promoveu um avanço nas discussões sobre o acesso de pretos e pardos no ensino superior. Um longo caminho repleto de embates políticos e jurídicos que questionavam a constitucionalidade da reserva de vagas nas universidades públicas com base em critérios raciais aconteceu de 2003 a 2012. A tramitação do projeto de lei levou 13 anos até culminar na aprovação da Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que ficou conhecida como “Lei de cotas”, que instituiu cotas nas instituições federais de ensino.

A Lei das Cotas estabeleceu que as IFES vinculadas ao MEC reservariam, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

públicas. Esse total foi subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio, ou seja, as demais rendas (25%). Em ambos os casos, foi levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010). Em 2016, os estudantes com deficiências¹² foram incorporados à lei.

Além dessa lei, algumas universidades possuem vestibulares próprios exclusivos para indígenas como é o caso da UnB (Universidade de Brasília), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFPA (Universidade Federal do Pará), UFRR (Universidade Federal de Roraima) e UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Nesses casos cada universidade é responsável pelo seu processo de acesso. Uma outra experiência voltada para estudantes indígenas é o Vestibular para Povos Indígenas, que é unificado entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e as estaduais de Maringá (UEM), Londrina (UEL), Ponta Grossa (UEPG), Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro-Oeste (Unicentro), do Paraná (UNESPAR) e do Norte do Paraná (UENP). Esse processo seletivo acontece uma vez por ano, na qual as universidades se unem e disponibilizam as vagas de acordo com o quadro de vagas existentes.

Estudantes oriundos de comunidades quilombolas também podem ingressar por meio de reserva de vagas em 21 universidades públicas em diferentes regiões do país, sendo 17 dessas federais e 4 estaduais. Algumas possuem vestibular próprio e outras utilizam a nota do ENEM para uma categoria exclusiva interna. Refugiados em situação de vulnerabilidade aparecem, ainda que de forma não expressiva, na lista de cotas de algumas universidades como na UFBA, UFRR, UFRGS, UFPA dentre outras. Em alguns casos, destinam-se as vagas remanescentes das convocações regulares e em outros possuem processos seletivos próprios.

Em 2018, a UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) se tornou a primeira universidade a adotar o sistema de reserva de vagas para pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis) para cursos de graduação no modelo supra numérico, ou seja, a cota para trans só é acionada quando esses grupos não têm representantes entre os selecionados da ampla concorrência e das escolas públicas. No ano seguinte a UFBA (Universidade Federal da Bahia) também adotou essa nova modalidade de cota pessoas trans e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) em 2023. Além dessas, outras universidades

¹² Esta alteração se deu através da Lei 13.409 de 28/12/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

também possuem um quantitativo reservado para essa categoria como por exemplo a Universidade de Campinas (Unicamp); Federal do ABC (UFABC); Estadual da Bahia (Uneb); Estadual do Amapá (UEAP); e Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Em 2022, a Lei de cotas celebrou 10 anos de existência e resistência em um país historicamente racista que viveu a escravidão por mais de 350 anos. Essa lei é um marco na luta constante de movimentos sociais em busca da garantia de direitos da população negra e indígena no Brasil. Como destacam Heringer e Carreira (2022)

significado da aprovação da Lei de Cotas remete a vários esforços de lutas coletivas, e também a negociações que levaram à aprovação não do texto ideal, na perspectiva do movimento negro e indígena, mas do texto possível diante do racismo estrutural e das inúmeras resistências históricas à ampliação dos direitos destas populações no Brasil, fixando o critério racial como uma subcota da cota de escola pública e não como uma cota em si, como proposto pelo movimento negro. (Heringer; Carreira, 2022, p.8)

De acordo com o previsto em seu Art. 7º, a Lei 12.711/2012 deveria ser analisada ao completar uma década de implementação: “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Em um balanço recente, as autoras junto com pesquisadores de diferentes universidades pelo país realizaram um estudo para analisar o que aconteceu dentro das instituições 10 anos após a Lei 12.711/2012 entrar em vigor. A pesquisa reuniu três eixos i) dados nacionais (Censo da Educação Superior, PNAD-contínua e Base de fluxo INEP); ii) estudo de casos em seis universidades federais, uma de cada região mais a UFRJ; e iii) avaliação institucional, diferentes experiências institucionais.

Alguns dos resultados qualitativos do trabalho demonstram que houve um aumento da taxa líquida¹³ de matrícula na graduação 87% para negros e 40% para indígenas, enquanto para brancos foi de 9% entre os anos de 2011 e 2019. Apesar dessa ampliação, os brancos acessam o ensino superior, em média, 3,5 vezes mais que a população negra. Um dos principais obstáculos para os estudantes negros é finalizar a educação básica. Os pesquisadores pontuam a necessidade de a Lei continuar mantendo a separação entre pretos e

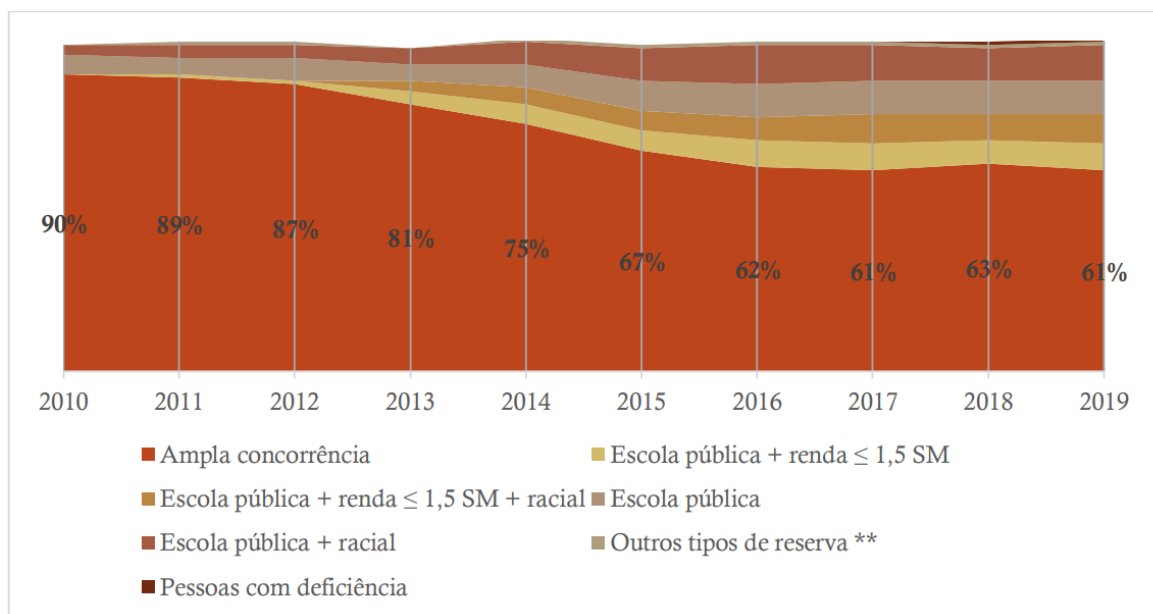
¹³ A taxa líquida foi obtida dividindo a população de 18 a 24 anos (faixa ideal para frequentar o nível de ensino superior) que frequenta ou concluiu a educação superior, por cor/raça, pela população geral de 18 a 24 anos por cor/raça; em seguida, o resultado foi multiplicado por 100 (Honorato et al., 2022).

pardos, uma vez que ao utilizar a categoria “negros” não seria possível observar que os pretos ainda possuem maiores dificuldades de acessar e finalizar a educação superior do que os pardos (Honorato et al., 2022). Os dados mostram que

Houve também a elevação da Taxa Líquida de Escolarização Superior, mas tomando a meta de 33% estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), as desigualdades raciais permanecem: os brancos, em 2019, já ultrapassaram a meta (34%); negros têm 18% e indígenas, 15%. Ou seja, para esses dois últimos grupos ainda há um longo caminho no alcance da meta. (Honorato et al., 2022, p.60)

Apesar da Lei estipular que haja uma divisão de 50% das vagas para ampla concorrência e 50% para reserva de cotas, os dados do Censo da Educação Superior entre os anos de 2010 e 2019 demonstram que ainda não foi alcançado esse quantitativo. Na análise da série histórica Honorato et al. (2022) observam que 61% dos ingressantes eram da ampla concorrência contra 39% para as cotas em cursos presenciais nas universidades federais como é possível observar no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 - Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga aacionada – Brasil, 2010 – 2019 (%)



Fonte: Ação Educativa e LEPES UFRJ, 2022. Dados: Inep, Censo da Educação Superior

Heringer e Carreira (2022) concluem que as políticas de ação afirmativa na educação superior contribuíram de fato para democratizar o acesso às universidades federais. As autoras

afirmam que não são apenas os estudantes cotistas que se beneficiam dessas ações, mas que “universidade brasileira como um todo ganha com a maior democratização racial e social da educação superior, com novos sujeitos, conhecimentos, provocações, experiências, valores civilizatórios” (Heringer; Carreira, 2022, p.519) e conseqüentemente reverbera na sociedade como um todo.

A revisão da Lei 12.711/2012 que era esperada em 2022, nos 10 anos após a lei, não ocorreu em função da conjuntura política desfavorável e do período pré-eleitoral, então este processo de revisão da lei de fato só ocorreu no congresso nacional ao longo de 2023. No contexto deste debate, foi discutido o Projeto de Lei 5384/2020, de autoria das deputadas Maria do Rosário (PT-RS) e Benedita da Silva (PT-RJ), do deputado Damião Feliciano (PDT-PB), entre outros 52 deputados. No entanto, as discussões só se intensificaram em 2023, culminando na manutenção da lei. Em março de 2023, a deputada federal Dandara Tonantzin (PT-MG) assumiu a relatoria. De acordo com a redação final do projeto de lei, assinada pela relatora, as mudanças propostas incluíam alterações diretamente relacionadas ao público beneficiário das cotas (Oliveira, 2023).

Em novembro de 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a nova Lei de cotas, que atualiza e aperfeiçoa a Lei 12.711/2012. A adoção da Lei 14.723/2023 modifica alguns critérios de seleção e inclui novos grupos minoritários em seu escopo. Essas mudanças são para as universidades e demais instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio. Heringer (2023) classifica as alterações em quatro categorias: “a) mudanças em relação ao público do programa; b) mudanças em relação aos mecanismos de implementação; c) mudanças em relação ao monitoramento das ações afirmativas; d) inovações.” Podemos observar algumas dessas alterações a seguir.

“Art. 1º

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita.” (NR)

“Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência

e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.” (Brasil, 2023)

O público-alvo do programa de ações afirmativas agora inclui estudantes quilombolas entre os grupos beneficiados na categoria étnico/racial, ao lado dos ingressantes pretos, pardos e indígenas. Como é apontado por Heringer (2023) “Esta medida ganha relevo neste momento em que, pela primeira vez, o país coleta dados sobre a população quilombola em um censo demográfico, possibilitando um melhor conhecimento deste grupo”. Além disso, redefiniu o recorte de renda, reduzindo de 1,5 para 1 salário-mínimo¹⁴ per capita¹⁵ o limite máximo de renda nessa modalidade.

Os mecanismos de implementação também sofreram mudanças, agora as vagas de ampla concorrência são disponibilizadas para todos os estudantes que concorrem pelo SISU. Isso significa que os candidatos contemplados em algumas das categorias de reserva de vaga disputam as vagas reservadas apenas se não forem aprovados na seleção geral. Como Heringer (2023) destaca, as cotas devem ser um “piso e não um teto”, ampliando, assim, as chances de ingresso daqueles beneficiados pelas ações afirmativas. Além disso, esse grupo passa a ter prioridade na alocação das vagas não preenchidas em outras modalidades de acesso.

Outra novidade que a nova lei traz é em relação a definição das formas de monitoramento e avaliação, aspecto ausente na implementação da Lei anterior. Por motivos diversos, o Poder Executivo Federal negligenciou desde 2013 a implementação das ferramentas essenciais para efetuar esse monitoramento, uma lacuna que se agravou no período entre 2019 e 2022, resultando em uma carência significativa de mecanismos de fiscalização, justamente quando a legislação completava uma década de vigência. Diante desse cenário, a Lei 14.723 surge como resposta a essa conjuntura, estipulando que o Ministério da Educação, em colaboração com outras entidades governamentais, será

¹⁴ O salário-mínimo em 2024 é de R\$ 1.412.

¹⁵ Renda familiar per capita é o valor da soma total dos rendimentos daquela família dividido pelo número de pessoas da família.

responsável pela supervisão e avaliação, com revisões programadas a cada década e a divulgação anual de relatórios de acompanhamento.

A última categoria considerada como inovação é referente a dois pontos específicos. O primeiro se refere à previsão de políticas de ação afirmativa em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em 2016, o MEC já havia feito essa recomendação orientando a adoção destes programas e integrando-os com o conjunto das ações afirmativas no ensino superior. De acordo com o estudo em 2021 publicado no *Observatório de ações afirmativas na pós-graduação*, dos 2.817 programas existentes, 54,3% apresentaram ações afirmativas no processo seletivo sendo quase o dobro do registrado em 2018 (26,8%)¹⁶.

O outro aspecto inovador é a previsão de prioridade para ser contemplado com as políticas de assistência estudantil por estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade ao ingressar no Ensino Superior. Já é amplamente discutida e reconhecida por vários pesquisadores da área a importância de ações que visem a permanência efetiva dos estudantes. Essa recomendação também foi feita por Heringer e Carreira (2022), que pontuam que as universidades ampliem seu compromisso com a permanência estudantil uma vez que o acesso democratizado precisa caminhar junto com políticas efetivas de acolhimento, acompanhamento de desempenho e apoio pedagógico para que os estudantes permaneçam e concluam a graduação dentro do tempo de integralização com o máximo de qualidade e o mínimo de sofrimento emocional.

No próximo capítulo discutiremos o conceito de permanência estudantil e as principais experiências em diferentes universidades públicas. Esta abordagem nos ajudará a compreender melhor o cenário das políticas de assistência e permanência nas universidades federais, contribuindo para um melhor entendimento das ações desenvolvidas como resposta à pandemia de Covid-19.

¹⁶ Ver mais em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/06/12/cotas-em-mestrado-e-doutorado-dobram-em-3-anos-mas-bolsas-congeladas-e-provas-de-idiommas-sao-desafios-para-candidatos.ghtml> acesso em 20 jan. 2024.

CAPÍTULO 2 - PERMANÊNCIA ESTUDANTIL, UM CONCEITO JÁ CONSOLIDADO?

Nesse segundo capítulo será discutida a pluralidade conceitual da permanência estudantil no campo de estudos sobre Educação Superior. Grande parte das pesquisas sobre permanência não se dedica a definir o próprio conceito, mas a enxerga simplesmente como o contrário da evasão (Honorato, 2023). Como será apresentado, o conceito de permanência vem sendo construído e alterado à medida que o ensino superior se expande e novos públicos ingressam. No panorama atual, nota-se que a percepção das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e das abordagens que utilizam para prosseguir nos cursos vem se modificando conforme as pesquisas se aprofundam na temática e conforme as universidades vão transformando seus programas de apoio a permanência. Dessa forma, precisamos retomar a pergunta primordial, o que é permanência estudantil? Permanência estudantil deve ser entendida como o contrário de evasão? Como pode ser feita a diferenciação entre permanência e assistência estudantil? Devemos continuar com essa diferença? Qual público deve ser atendido pelas políticas de permanência? A compreensão da construção desse conceito irá nos ajudar a analisar as respostas das instituições realizadas durante a pandemia.

2.1 Breve histórico sobre a assistência e a permanência estudantil no Brasil

Para compreendermos a evolução e a sistematização das políticas de assistência e permanência estudantil no Brasil precisamos fazer uma breve síntese histórica dessas ações. A assistência estudantil é uma questão central nas reivindicações dos movimentos estudantis, sendo vista como uma medida política para reforçar o compromisso social das universidades com a formação integral dos alunos. É fundamental que as instituições de ensino assumam a responsabilidade pela permanência estudantil para minimizar os impactos das desigualdades sociais no contexto da educação superior brasileira. Um dos argumentos principais que justificam essa necessidade é a desigualdade de renda entre os estudantes, que pode ser interpretada como um dos fatores associados aos altos índices de evasão e retenção universitária (Nascimento e Arcoverde, 2012).

Com o processo de democratização do acesso e diversificação do perfil de ingressantes, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi desenvolvido como uma estratégia de ampliar a permanência destes “novos estudantes” no ensino superior, sendo institucionalizado em 2010 pelo decreto nº 7.234. Entretanto, as ações de assistência e permanência estudantil não se iniciaram a partir do PNAES. Kowalski (2012) divide em três fases distintas o percurso dessas políticas sendo elas:

A primeira fase compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir desse momento, identifica-se uma segunda fase na qual há um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da PAE nas universidades brasileiras. Em decorrência, a terceira fase abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais. (Kowalski, 2012, p.82)

Durante o governo de Washington Luís em 1928, foi estabelecida a primeira ação de assistência estudantil no Brasil com a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, financiada pelo governo e destinada à elite, evidenciando um foco específico naquele grupo. Na década de 1930, podemos destacar a criação do Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 19.851 estabeleceu o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, reformando o ensino superior. Este decreto defendia um modelo universitário único, com variações regionais na organização didático-administrativa das universidades (Kowalski, 2012). Além disso, os estudantes deveriam ter participação ativa nas decisões das instituições de ensino por meio de representantes no DCE e em Diretórios Acadêmicos, aprovados pelo conselho técnico-administrativo, para atender às necessidades dos alunos (Cunha, 2007).

Ainda na década de 1930, houve a inauguração da Casa do Estudante no Brasil no Rio de Janeiro destinada a assistir estudantes de perfil socioeconômico mais baixo e a homologação do Decreto nº 19851/1931 pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do qual se passou a conjecturar a respeito de uma regulamentação da assistência estudantil. Isso significou a regulamentação da “doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (Kowalski, 2012, p.87). Posteriormente, iniciaram-se os primeiros passos para a criação da primeira Cidade Universitária no Brasil. Em 1937, temos a criação da União Nacional do

Estudantes (UNE) que atualmente é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e representa cerca de seis milhões de universitários de todos os 26 Estados e do Distrito Federal¹⁷.

Na década de 1940, a assistência estudantil no Brasil foi estabelecida como obrigatória em todos os níveis de ensino pela Constituição Federal de 1946, que também garantia a educação como direito para todos, com serviços de apoio específicos para alunos em necessidade. Outro marco importante foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sancionada em 1961, que determinava a assistência social como um direito dos estudantes. Na década seguinte, em 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante no Ministério da Educação, com destaque para programas como alimentação e moradia (Kowalski, 2012).

A segunda fase da política de assistência estudantil apontada por Kowalski (2012) pontua que questões relacionadas ao acesso e permanência na educação superior passam a ganhar destaque nas discussões dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Em 1987, é criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) composto por Pró-Reitores, Sub-reitores, Decanos, Coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil. Essa instância desempenhou um papel crucial na promoção do reconhecimento da assistência estudantil como política, elaborando o Plano Nacional de Assistência Estudantil e fazendo gestões junto aos parlamentares para criar o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Nessa fase, o governo concentrou esforços para garantir condições mais equitativas de permanência e acesso ao ensino superior, promovendo uma política de assistência estudantil mais substancial que visava proporcionar apoio aos estudantes para completarem seus cursos universitários. No entanto, esse progresso enfrentou desafios políticos e disputas de interesses, com discussões fragmentadas sobre a política de assistência estudantil restritas a algumas IFES, que muitas vezes eram impulsionadas por movimentos estudantis, e limitações de recursos para o financiamento nacional da assistência estudantil. Durante esse momento, houve uma desresponsabilização dos governantes em prover verbas para os programas de assistência que se evidencia na LDB de 1996, no artigo 71, inciso IV:

¹⁷ Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/historia/> Acesso em 27/05/2024.

Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (Brasil, 1996)

Após dois anos da implementação da LDB, em 1996, a UNESCO do Brasil seguiu adiante com a "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI", impulsionando mudanças em resposta às transformações econômicas e sociais globais, destacando a importância da assistência estudantil para grupos menos favorecidos na educação superior. Essas transformações foram resultado da pressão e lutas de diversos movimentos sociais. Na esfera da educação superior, o PNE Lei N° 10.172/2001 reafirmou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e as fontes de financiamento e gestão, bem como manteve o foco nas ações voltadas para a assistência estudantil.

25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (Brasil, 2001).

Podemos citar outras ações do governo referentes ao acesso dos alunos nas IES inseridos nessa segunda fase, tais como: Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Kowalski (2012) destaca que o PROUNI e o FIES são iniciativas governamentais de financiamento de mensalidades durante a graduação que não abordam as necessidades socioeconômicas dos alunos ou as atividades diárias essenciais para a sua permanência na instituição.

A terceira e atual fase da política de assistência estudantil, segundo Kowalski (2012) foi iniciada em 2007 com a aprovação do Decreto n° 6.096, instituindo o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa visava ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes na educação superior, destacando a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil como diretrizes principais.

A concessão de auxílios desse programa é destinada a estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais na IFES de baixa renda, com rendimento *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Apesar de o PNAES ser um programa nacional, cada IFES tem liberdade para empregar seus recursos de acordo com suas necessidades, características locais e particularidades regionais.

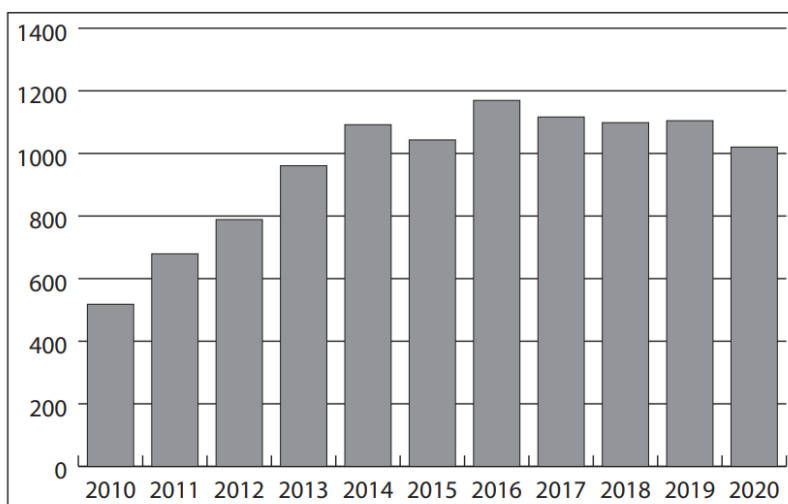
Dessa forma, na primeira fase, a assistência estudantil era direcionada principalmente a alunos de classe média no ensino superior, com poucos benefícios efetivos para garantir a permanência de muitos jovens na universidade, devido à falta de um projeto nacional específico para isso. Posteriormente, a abertura política e a redemocratização impulsionaram políticas sociais, incluindo esforços para democratizar a educação. Apesar da falta de um programa nacional específico para garantir a permanência dos jovens na universidade, foram criadas ações significativas para auxiliar os segmentos estudantis mais vulneráveis. Atualmente, vivemos a terceira fase, que destaca a educação como um serviço voltado para atender às demandas do mercado de trabalho. Além disso, alguns governos demonstraram preocupação em incluir na educação superior uma parcela da sociedade anteriormente excluída devido à falta de acesso e oportunidades de permanência (Kowalski, 2012).

2.2 PNAES e o financiamento da assistência estudantil

Neste panorama de expansão do acesso ao ensino superior, surge como ponto de debate a distribuição de recursos pelo MEC para sustentar as políticas de ensino superior, especialmente no que diz respeito ao suporte aos estudantes, com o objetivo de assegurar a permanência daqueles que adentram as instituições federais de ensino. Como afirma Britto (2023), o PNAES é essencial para garantir a permanência dos estudantes na educação superior, pois oferece suporte e condições que contribuem diretamente para a conclusão dos cursos. As ações auxiliam os discentes a superarem desafios financeiros, sociais e de acessibilidade, possibilitando que permaneçam na instituição de ensino e concluam seus estudos com sucesso. Contudo, Grisa (2021) afirma que os recursos atualmente disponíveis para PNAES são considerados inadequados e sua sustentação formal através do decreto é percebida como fragilizada, carecendo da segurança necessária para garantir esse financiamento. O aumento dos recursos destinados a essa iniciativa acompanhou o

crescimento das matrículas até o ano de 2016. Posteriormente, houve uma redução e estabilização do orçamento destinado à assistência, conforme ilustrado no gráfico 4 abaixo. Com a expansão das vagas a demanda por assistência estudantil aumentou. Isso implicou também na necessidade de recursos que também são requisitados para garantir a inclusão digital e para as adaptações necessárias no contexto pós-pandemia.

Gráfico 4 Ação 4002 (Pnaes) – Assistência ao estudante de ensino superior (em R\$ milhões)



Fonte: Siga Brasil – Senado Federal (2021).

Fonte: Grisa, 2021 a partir de dados do Senado Federal (2021)

Como observamos no gráfico, os recursos repassados pelo governo federal para as instituições fizeram com que o quantitativo de bolsas oferecidas não fosse suficiente para atender a todos que precisam, cabendo, assim, aos agentes institucionais elaborar critérios rigorosos para realizar a distribuição dos escassos recursos das universidades. Durante os processos de seleção, esses agentes precisam decidir quem possui o perfil ainda mais vulnerável dentre aqueles com vulnerabilidade comprovada pelos editais para alocar os recursos. Esse problema transcende a responsabilidade da gestão interna das universidades, sendo uma questão ligada diretamente ao governo federal que nos últimos tem realizado inúmeros cortes nas verbas destinadas às instituições de ensino superior públicas. Como Kahu (2013) coloca, a responsabilidade pelo engajamento e permanência também recai sobre o governo, sobre o Estado. Embora haja um montante orçamentário destinado ao PNAES, a

implementação efetiva de novas iniciativas e a ampliação do público-alvo exigiriam dotações orçamentárias adicionais.

É válido destacar que, após anos de sucateamento e diminuição de investimento na Educação, o atual governo vem mostrando ações para reestruturar as universidades públicas e incentivar a produção científica no país. O Presidente Lula¹⁸ anunciou em fevereiro de 2023 um reajuste entre 25% e 200% para as bolsas de graduação, pós-graduação, iniciação científica e na bolsa-permanência em todo o país, essas bolsas não eram reajustadas desde 2013. No caso da iniciação científica, o valor deixa de ser R\$ 400 e passa a ser R\$ 700; no mestrado, o valor sairá de R\$ 1.500 para R\$ 2.100; no doutorado, de R\$ 2.200 para R\$ 3.100; pós-doutorado de R\$ 4.100 para R\$ 5.200. Foram anunciadas revisões financeiras em outras modalidades como para os alunos de iniciação científica no ensino médio que passarão a receber R\$ 300 ao invés de R\$100, Bolsa Permanência¹⁹ passa de R\$ 400 para R\$ 900 e para formação de professores da educação básica o valor sairá de R\$ 400 para R\$ 1.500. Além dessas alterações, o decreto também prevê aumento na quantidade de bolsas oferecidas para graduação e pós-graduação. Ainda que as bolsas de pesquisas não sejam de caráter “assistencial”, sabemos que muitos estudantes utilizam esses valores para subsistência e necessidades básicas possibilitando a permanência na instituição.

2.3 Assistência estudantil x permanência estudantil

Como a literatura nacional nos mostra, o auxílio financeiro por si só não garante a permanência estudantil, uma vez que esta possui diversas dimensões, sendo as dificuldades econômicas apenas uma delas. Observamos que as universidades viveram, e algumas ainda vivem, um processo de *bolsificação* das ações de permanência que se expressa na concentração de suas propostas no provimento de auxílio financeiro, sem a “priorização do debate com os estudantes acerca de suas necessidades a fim de construir um projeto de assistência estudantil que se distancie da lógica dos ‘pacotes prontos’”. (Cislaghi; Silva, 2011,

¹⁸ Ver mais em: Governo divulga reajuste em bolsas de pesquisa, o que não acontecia desde 2013 <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/02/16/governo-divulga-reajuste-em-bolsas-de-pesquisa-o-que-nao-acontecia-desde-2013> acesso em 10 fev de 2024.

¹⁹ A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro federal voltado a estudantes quilombolas, indígenas, integrantes do Prouni e alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior.

p.4). Essa problemática nos leva a duas perguntas importantes apontadas no início deste capítulo: *Como pode ser feita a diferenciação entre permanência e assistência estudantil? Devemos continuar com essa diferença?* Honorato, Vargas e Heringer (2014) pontuam que as políticas de permanência possuem uma maior abrangência, incluindo aspectos das diferentes formas de inserção plena na universidade. Já as políticas de assistência estudantil estariam englobadas na permanência, possuindo um público-alvo mais específico, destinando-se àqueles em situação de vulnerabilidade. Contudo, as ações precisam ir além de intervenções emergenciais e imediatistas. Para que os estudantes tenham uma inserção plena no ambiente universitário são necessárias propostas que visem para além da sobrevivência e subsistência.

Como apontam Nascimento e Arcoverde (2012) “a bolsificação da assistência estudantil é também consequência da tendência à assistencialização das políticas sociais, que no âmbito da educação superior, a assistência ao estudante é expressão máxima” (Nascimento; Arcoverde, 2012, p.173). A assistencialização das políticas educacionais significa que as características das iniciativas de assistência estudantil apresentam semelhanças com as ações da Assistência Social. Isso se deve, principalmente, ao foco em abordagens emergenciais e imediatistas presentes nos programas e projetos voltados para suprir necessidades básicas de sobrevivência. Essas intervenções muitas vezes são associadas erroneamente às “atividades filantrópicas e de caridade institucionalizada” (Moraes; Lima, 2011).

Braga e Santos (2021) também argumentam sobre o caráter focalizado do PNAES que restringe a assistência aos indivíduos considerados de baixa renda ao estabelecer esse parâmetro para acesso aos auxílios. Dessa forma, não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação, mas para um público restrito pelo corte socioeconômico. Levando em conta esse critério, devemos “questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil” (Imperatori, 2017, p. 299). Nesse sentido, Braga e Santos (2021) questionam se o PNAES pode ser, de fato, considerado uma política de democratização, uma vez que a educação é um direito universal, mas não há recursos suficientes para as demandas dos estudantes que necessitam da assistência estudantil para permanecerem na universidade.

Nesse contexto, o processo de *bolsificação* esvazia os debates sobre a permanência estudantil, desviando a responsabilidade da universidade quanto ao seu compromisso com o engajamento, e transferindo para o estudante a culpa pelo seu fracasso acadêmico. Parece que

a instituição está dizendo: 'Já estamos disponibilizando esse auxílio, então isso deveria ser suficiente para você se manter na universidade'.

Heringer e Vargas (2017) trouxeram em um estudo comparativo entre Brasil, Argentina e Chile o conceito da multidimensionalidade da permanência estudantil como uma questão complexa que engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos. Neste caráter multidimensional se incluíam também ações voltadas para o acompanhamento e apoio pedagógico. Durante o percurso universitário, os estudantes passam por diversos processos e precisam desenvolver inúmeras estratégias para superarem as rupturas sofridas na passagem do ensino médio para o ensino superior, caso contrário, poderão fracassar.

Alguns autores que compreendem que diversas rupturas acontecem na transição do ensino médio para o ensino superior. Apesar de utilizarem terminologias diferentes, descrevem que os indivíduos passam por diferentes estágios de integração/afiliação ou participação ao longo do percurso universitário. O sociólogo francês Coulon (2008) argumenta que o indivíduo precisa realizar a transição entre “ser aluno” e tornar-se estudante e aqueles que não aprendem o ofício de estudante tendem a evadir. O aprendizado desse ofício consiste em processos intelectuais, institucionais e culturais que cercam a adaptação à educação superior, passando por três estágios: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. Aqueles que não adquirem o status social novo, ou seja, não conseguem se afiliar, provavelmente irão fracassar e evadir. Assim, aprender e vivenciar a cultura universitária se torna fator de sobrevivência e permanência estudantil (Coulon, 2008; Honorato; Heringer, 2015).

O autor norte-americano Vincent Tinto também estabelece três estágios do rito de passagem do ingresso na vida universitária: a separação, a transição e a incorporação. A integração tanto social quanto acadêmica do estudante são fatores fundamentais para a continuação na instituição e conclusão do curso, assim, a permanência resultará da combinação destes dois aspectos. Sua compreensão é de que o estudante que ingressa no ensino superior vai se transformando conforme conhece e se integra no ambiente acadêmico. As análises do autor já nos apontam que a responsabilidade é compartilhada por diferentes atores no processo de permanência: “É preciso ver o abandono escolar como resultado de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e a instituição (colegas, faculdade, administração, etc.)” (Tinto, 1975, p.15).

Alinhada aos autores supracitados, a pesquisadora argentina Mancovsky (2017) entende que a entrada na universidade engloba três etapas caracterizadas pelas figuras do aspirante, do ingressante e do estudante, relacionando que é preciso uma apropriação singular da cultura universitária para completar todas as fases. Seu estudo é direcionado para os ‘inícios’ da vida acadêmica (“pedagogia dos inícios), analisando como dúvidas crônicas podem se transformar em fatores de abandono. Além disso, argumenta que o docente do primeiro ano possui um lugar crucial na experiência formativa.

O conceito de engajamento estudantil (*student engagement*) como fator de sucesso acadêmico já se apresenta mais consolidado na literatura internacional. Kahu (2013) define que este consiste numa atitude de envolvimento e compromisso do indivíduo com seu desenvolvimento como estudante, implicando também em um compromisso da instituição em viabilizar os melhores meios para que este pleno engajamento aconteça (Kahu, 2013). O engajamento não consiste num aspecto isolado e pontual, pelo contrário, contempla as relações entre estudantes, entre professores e estudantes e entre estes últimos e demais membros da comunidade escolar (Cotrim-Guimarães et al., 2021). Dessa forma, não é o aluno sozinho que vai engajar-se, é necessário um arcabouço institucional que procure responder a estas necessidades.

Uma das maiores dificuldades sobre os estudos da evasão estudantil é a pluralidade conceitual que encontramos. Não há um consenso entre os estudiosos da área sobre a definição do termo, contudo, podemos analisar algumas compreensões. A evasão estudantil pode ser entendida como um “processo que pode se configurar de diferentes maneiras, como pela saída da escola ou do sistema de ensino, transferência, abandono, pela retenção e repetência, e abrange diferentes indivíduos, realidades, níveis e tipos de ensino” (Cotrim-Guimarães et al., 2021, p.304). Borges (2022) analisa que o problema da evasão discente é multidimensional, não possuindo uma única causa e nem é facilmente compreendido em suas nuances. Dore e Sales (2017) também apontam que a evasão surge gradualmente devido à falta de engajamento dos estudantes com a instituição, motivada por questões tanto pessoais quanto acadêmicas. Gentile e Tacconi (2017), por sua vez, destacam que a evasão não é simplesmente um resultado, mas, sim, um processo que reflete o desengajamento emocional dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem. Dessa maneira, a permanência não é o contrário de evasão, sendo dois fenômenos distintos, necessitando, assim, uma compreensão mais aprofundada para que as IES desenvolvam políticas de retenção eficazes (Tinto, 2006).

Honorato (2023) destaca a importância da compreensão desses dois conceitos, uma vez que essa distinção pode orientar e melhorar as políticas educacionais, porém a autora observa uma falta de estudos brasileiros sobre o assunto, sugerindo que as universidades poderiam se beneficiar ao explorar a produção internacional, especialmente as produções do autor Vicent Tinto e seus trabalhos mais recentes. Enquanto a “evasão” é um resultado, um fato, um dado, a “permanência” seria um processo de caráter longitudinal.

Diversas pesquisas (Klitzke, 2022; Prado, 2021; Menezes, 2019) apontam que essas questões financeiras não são o único fator que influenciaria na permanência. Não se trata, portanto, de apenas suprir as necessidades financeiras dos estudantes por meio de auxílios. Destacamos que é inegável a importância dos auxílios para permitir que os estudantes deem continuidade aos estudos. Entretanto, tampouco os valores fornecidos pelas universidades poderiam solucionar questões de vulnerabilidade econômica e social. Assim, além das políticas de assistência estudantil focalizadas no apoio financeiro e no bem-estar dos estudantes, algumas universidades passam a desenvolver programas voltados para o apoio pedagógico e acompanhamento acadêmico, com o objetivo de contribuir para a redução das dificuldades vivenciadas na inserção plena na vida universitária.

2.4 Algumas experiências de apoio pedagógico no Ensino Superior

Delatorre et al. (2020) destacam que para implementar as ações previstas pelo PNAES, foi criado em 2013 na UFSC, o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) que atende os cinco campi e mais de cem cursos. “O programa tem por objetivo proporcionar apoio pedagógico aos processos de aprendizagem, organizando-se a partir de um conjunto de ações que visam uma formação de qualidade para os estudantes de Graduação” (Delatorre et al., 2020, p. 131). No desenho institucional, a Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), setor responsável da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) pelo PIAPE, realizou um diagnóstico a partir da análise dos históricos de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Graduação e destacou as áreas com maiores índices de reprovação ou evasão. Esse processo se estabeleceu em diálogo com as Coordenações de Cursos de Graduação das áreas identificadas como mais críticas, visando compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes a partir da perspectiva do corpo docente.

Além disso, na proposta inicial os estudantes da Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, poderiam, após aprovação em processo seletivo, compor o quadro de tutores do PIAPE. Contudo, os autores colocam que não houve muita adesão dos estudantes da pós-graduação e nem dos servidores técnico-administrativos como tutores do programa. Dessa forma, foi necessário ampliar para graduandos dos últimos períodos para atuarem nessa ação institucional.

Delatorre et al. (2020) descrevem algumas dificuldades na consolidação do PIAPE e reconhecimento interno e destacam a importância da avaliação dos resultados obtidos para a reestruturação da proposta. Atualmente, o PIAPE desenvolve duas modalidades de apoio pedagógico aos discentes: grupos de aprendizagem e orientação pedagógica. Um ponto que chama a atenção são as formas de remuneração dos tutores, sendo elas: como bolsista para indivíduos com vínculo com a UFSC e prestador de serviços que não têm vínculo com a instituição, porém também devem ter formação na área de atuação assim como os bolsistas.

De uma forma mais ampla, o artigo traz contribuições pertinentes para o campo de discussão de apoio pedagógico, especialmente no aspecto de integração entre graduação e pós-graduação, descreve de forma bem detalhada os conteúdos trabalhos nos grupos de aprendizagem e explicitar alguns percalços institucionais enfrentados na implementação do programa. Contudo, o artigo não apresenta a quantidade de estudantes atendidos, perfil dos participantes, quantos atingiram o quantitativo mínimo de frequência ou quantas respostas foram obtidas na avaliação. Esses aspectos que nos ajudam a compreender a abrangência e perfil do público atendido pelas ações, não aparecem ao longo do texto.

No caso de universidade criadas recentemente, a questão do apoio pedagógico já se torna mais intrínseca ao pensar em políticas estudantis. Luz e Lopes (2020) trazem um breve relato da experiência da descrevem que Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada em 2008 com o objetivo de ampliar a oferta de ensino superior gratuito na região. Os autores apontam que desde o início a universidade, demonstrava uma grande preocupação com a formação acadêmica de excelência.

A preocupação com a questão pedagógica fez com que a reitoria, no final do ano de 2009, autorizasse a realização de um concurso público para servidores técnico-administrativos, no qual, dentre os cargos, estavam vagas para Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogos e Assistentes Sociais. Cargos esses pensados para a composição de uma equipe multiprofissional, constituída para o desenvolvimento do Apoio Pedagógico em

cada um dos *campi* da Universidade. Com isso, o ano de 2010 iniciou com uma forte ampliação dos recursos humanos que compõem o Apoio Pedagógico na Universidade, caracterizando-se como uma Política Institucional de apoio ao desenvolvimento pedagógico com o objetivo de ofertar um ensino de graduação com excelência. Para desencadear o processo de implementação do apoio pedagógico nos dez campi, constituiu-se a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP (Luz; Lopes, 2020, p.201).

Assim, percebe-se que no ato da concepção da instituição, a Unipampa já se estruturava com a preocupação de ofertar instrumentos institucionais que possibilitassem ações voltadas para o apoio pedagógico. Nota-se que há uma política institucional que viabilizar o serviço de apoio pedagógico com uma equipe formada para atender essa demanda.

Compreendendo a dificuldade de alcançar todos os estudantes por conta do tamanho da equipe de trabalho, o artigo nos conduz a um questionamento pertinente que aparece em diversas experiências: quem deve ter preferência para receber o apoio pedagógico? Será que esse serviço deve ter como público-alvo bolsistas e cotistas? Ou será que deve considerar apenas o baixo rendimento e trajetórias marcadas por trancamentos? Será que o apoio pedagógico tem que estar relacionado a condição de bolsista ou cotista do corpo discente? Além disso, esse capítulo levanta reflexões sobre como deve ser a “chegada” do acompanhamento acadêmico até o estudante. No caso da UFPE, o setor responsável faz um grande mapeamento para direcionar os escassos recursos humanos nos atendimentos. Isso demonstra um papel ativo da instituição na sua responsabilidade de buscar esses indivíduos. Contudo, qual é a atuação de coordenadores de curso, que estão mais próximos da realidade dos graduandos, nesse processo de encaminhamento para outras instâncias?

No caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Santos et al. (2020) relatam que as primeiras ações de assistência estudantil na instituição datam a partir da década de 70. Atualmente, a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) faz parte da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). O Setor de Pedagogia da DAE tem como objetivo a “melhoria do desempenho acadêmico dos bolsistas da PROAES, garantir sua permanência, reduzir os índices de evasão e retenção, possibilitando, assim, condições para a conclusão do curso de graduação” (Santos et al., 2020, p. 202). Os autores destacam que o acompanhamento pedagógico e acadêmico; plantão de orientação de matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico pertencem ao conjunto de ações do setor pedagógico.

Um destaque interessante das atividades do setor foi o investimento em pesquisa sobre o perfil dos estudantes. Assim, realizaram um levantamento de todos os discentes assistidos pelas bolsas com baixo desempenho. Após essa identificação, chamavam alguns estudantes para justificar a situação acadêmica de baixo rendimento e aplicavam instrumentos pedagógicos específicos para acompanhamento pedagógico. Para observar o desempenho, sistematizaram mais informações como notas, histórico escolar, aproveitamento acadêmico e componentes da matrícula. Além disso, adicionaram informações sobre o período letivo como grade de horário, prioridades na requisição de componentes, informações do curso e perfil curricular.

Os autores sintetizam o acompanhamento nas seguintes etapas: encaminhamento dos discentes com problemas no desempenho acadêmico para o acompanhamento pedagógico, marcação de atendimento, atendimento presencial dos estudantes por um dos pedagogos do setor de Pedagogia da Assistência Estudantil, e encaminhamentos para outros setores da própria universidade, quando necessário (Santos et al., 2020, p. 227). Apesar do grande investimento em pesquisa para mapear e sistematizar as informações dos discentes, os autores chamam a atenção para a quantidade de atendimentos, “mesmo restringindo o universo de discentes, a média de atendimento do setor de Pedagogia, de janeiro a agosto de 2019, foi de aproximadamente 450 atendimentos. Verifica-se, assim, que o dado “número de beneficiários x quantitativo de profissionais” é um aspecto impactante nas atividades do apoio pedagógico e no seu desenvolvimento” (Ibidem, p. 224). É importante localizar que o quantitativo de beneficiários na Assistência Estudantil em 2018 eram 7.646 e em dados mais recentes divulgados no site oficial da instituição, a UFPE possui mais de 30 mil estudantes de graduação.

Pelissoni et al. (2020) afirmam que a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) já experimentava diferentes políticas como o programa de inclusão com sistema de atribuição de bonificação no vestibular para pretos, pardos e indígena oriundos de escola pública desde 2005. Os autores destacam o PROFIS (Programa de Formação Interdisciplinar Superior) como uma experiência promissora de permanência estudantil na instituição. No desenho institucional, a Pró-Reitoria de Graduação possui o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), o Programa de Moradia Estudantil (PME) e o Serviço de Apoio Psiquiátrico e Psicológico (SAPPE). O programa de permanência estudantil possui “os pilares do programa vão além do apoio financeiro, e estão centrados também nas dimensões de apoio acadêmico, jurídico e de

saúde” (Pelissoni et al., 2020, p.258). O SAE possui uma equipe multidisciplinar e realiza a gestão dos programas de bolsas e auxílios da graduação. A orientação educacional do SAE tem como objetivo “assessorar o estudante no que diz respeito à sua vida acadêmica, promovendo atividades e reflexões que o auxiliem na busca por informações e soluções para questões relativas ao andamento do curso, suas escolhas e o planejamento de estudos e carreira” (Ibidem, p. 287).

Podemos destacar como pontos centrais do artigo a experiência de apoio ao estudante mais consolidada do que em outras universidades – se comparadas, por exemplo, a outros relatos de experiência descritos no livro – além de um amplo uso de diversas referências bibliográficas ao longo do relato de experiência e a parceria com um grupo de pesquisa, ou seja, a produção científica sobre uma política de permanência favoreceu que o programa se adaptasse, melhorando, assim, o atendimento aos estudantes. Além disso, relatam a existência de uma relação do programa com os professores e coordenações de curso, demonstrando uma integração institucional. Ao longo do artigo, apontam uma participação bem ativa da pós-graduação, que realiza pesquisa e iniciação docente dentro do programa de permanência na graduação, o que se configura numa estratégia interessante e promissora. Assim como em outros relatos presentes no livro, o papel da avaliação discente é indispensável para o êxito das ações, é por meio delas que acontece o replanejamento das ações, horários e proposta formativa.

Assim como em outros artigos, o perfil dos estudantes atendidos não é explorado a fundo e a quantidade atendida ainda é relativamente baixa. Essa segunda questão, que também apareceu em outros relatos ao longo do ebook, nos leva a refletir como ampliar a capacidade de ação e abrangência dos programas de apoio pedagógico nas universidades. Contudo, devemos reconhecer que a experiência da Unicamp se apresenta mais consolidada. Dessa forma, podemos observar que tais atividades variam muito entre as universidades e dentro das mesmas, de acordo com diferentes áreas de conhecimento. Trata-se de promover ações que expressem um efetivo engajamento institucional na ampliação da permanência, tendo do ponto de vista pedagógico como acadêmico.

Compreendendo essa característica multidimensional da permanência e dos diferentes fatores materiais e imateriais, Borges (2022) analisa que o problema da evasão discente também é multidimensional, ou seja, não possui uma única causa nem é facilmente compreendido em suas nuances. O autor apresenta dados recentes da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) que apontam que no Brasil somente 33% dos estudantes universitários concluem os cursos no tempo esperado e que 50% dos que concluem o fazem com até três anos de atraso.

Pires (2019) suscita outra questão importante para esta pesquisa. As percepções e experiências sociais (Dubet, 2010) dos agentes implementadores a respeito das desigualdades e das trajetórias dos estudantes tendem a dar origem a estratégias distintas para lidar com os problemas. Segundo o autor, as políticas públicas podem se constituir como instrumentos de mitigação do sofrimento e da desigualdade ou então atuarem no sentido oposto, reproduzindo ou reforçando desigualdades já existentes. As ações que estas IES desenvolvem (ou não) também contribuem para a estrutura das desigualdades em seu interior.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS RESPOSTAS INSTITUCIONAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS A PARTIR DE ARTIGOS SELECIONADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos 23 artigos selecionados com base nos critérios estabelecidos, bem como as categorias criadas. Na primeira seção do texto será detalhado o percurso metodológico da pesquisa, destacando o passo a passo seguido e as limitações encontradas ao longo do processo.

3.1 Percurso metodológico

Buscando responder à questão norteadora da pesquisa, observando o contexto das ações de permanência no ensino superior durante a pandemia, realizamos uma revisão bibliográfica para possibilitar um panorama nacional das respostas institucionais. A base de dados consultada foi o Portal de Periódicos da Capes. Por questões de viabilidade da pesquisa utilizamos apenas uma única plataforma de busca, reconhecendo as possíveis limitações que essa decisão trouxe ao trabalho e que iremos discutir ao longo do capítulo. A busca foi organizada a partir de diferentes combinações dos seguintes termos: Ensino Superior; Educação Superior; Universidade; Permanência Estudantil; Permanência; Assistência; Assistência Estudantil; Pandemia; COVID-19. O levantamento dos trabalhos foi realizado em dois períodos: em junho de 2023 e em abril de 2024 e o conjunto analisado resulta da soma dos textos levantados nestes dois períodos.

Para cada combinação de palavras chaves registramos o número inicial encontrado na busca e depois realizamos uma breve triagem com base nos seguintes critérios: i) artigos escritos em português; ii) publicados entre 2020 e 2023; iii) artigos da área de Educação ou Sociologia da Educação; iv) e que estivessem relacionados ao tema. É importante destacar que diversos trabalhos apareceram em mais de uma combinação de termos, especialmente quando alternávamos as buscas entre permanência estudantil e assistência estudantil. No Quadro 1 há mais informações sobre o levantamento realizado. Mantivemos o registro do número de artigos identificados em cada combinação após a 1ª triagem, mesmo aqueles que estivessem sobrepostos em outra combinação. Contudo, para a segunda etapa consideramos

apenas uma única vez o trabalho, totalizando 49 artigos. Como podemos observar no Quadro 1 optamos por fazer o mesmo arranjo de termos substituindo apenas “permanência estudantil” por “assistência estudantil”, uma vez que os termos ainda são utilizados como sinônimos por muitos autores.

Quadro 1 – Número de artigos identificados no Portal de Periódicos da CAPES segundo combinações de palavras-chave selecionadas

Combinação de palavras-chave	Primeiros resultados	Após a 1ª triagem
Permanência Estudantil, Pandemia	28	8
Permanência Estudantil, Universidade, Pandemia	22	13
Permanência Estudantil, COVID-19	27	16
Permanência Estudantil, Universidade, COVID-19	21	13
Ensino Superior, Permanência, Pandemia	42	24
Ensino Superior, Permanência, COVID-19	37	21
Ensino Superior, Permanência Estudantil, Pandemia	13	7
Educação Superior, Permanência, Pandemia	42	24
Educação Superior, Permanência, COVID-19	37	21
Educação Superior, Permanência Estudantil, COVID-19	11	10
Assistência Estudantil, Pandemia	47	17
Assistência Estudantil, Universidade, Pandemia	35	16
Assistência Estudantil, COVID-19	43	17

Assistência Estudantil, Universidade, COVID-19	33	15
Ensino Superior, Assistência, Pandemia	41	15
Ensino Superior, Assistência, COVID-19	41	16
Ensino Superior, Assistência Estudantil, Pandemia	21	13
Educação Superior, Assistência, Pandemia	32	14
Educação Superior, Assistência, Covid-19	33	13
Educação Superior, Assistência Estudantil, COVID-19	18	10

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

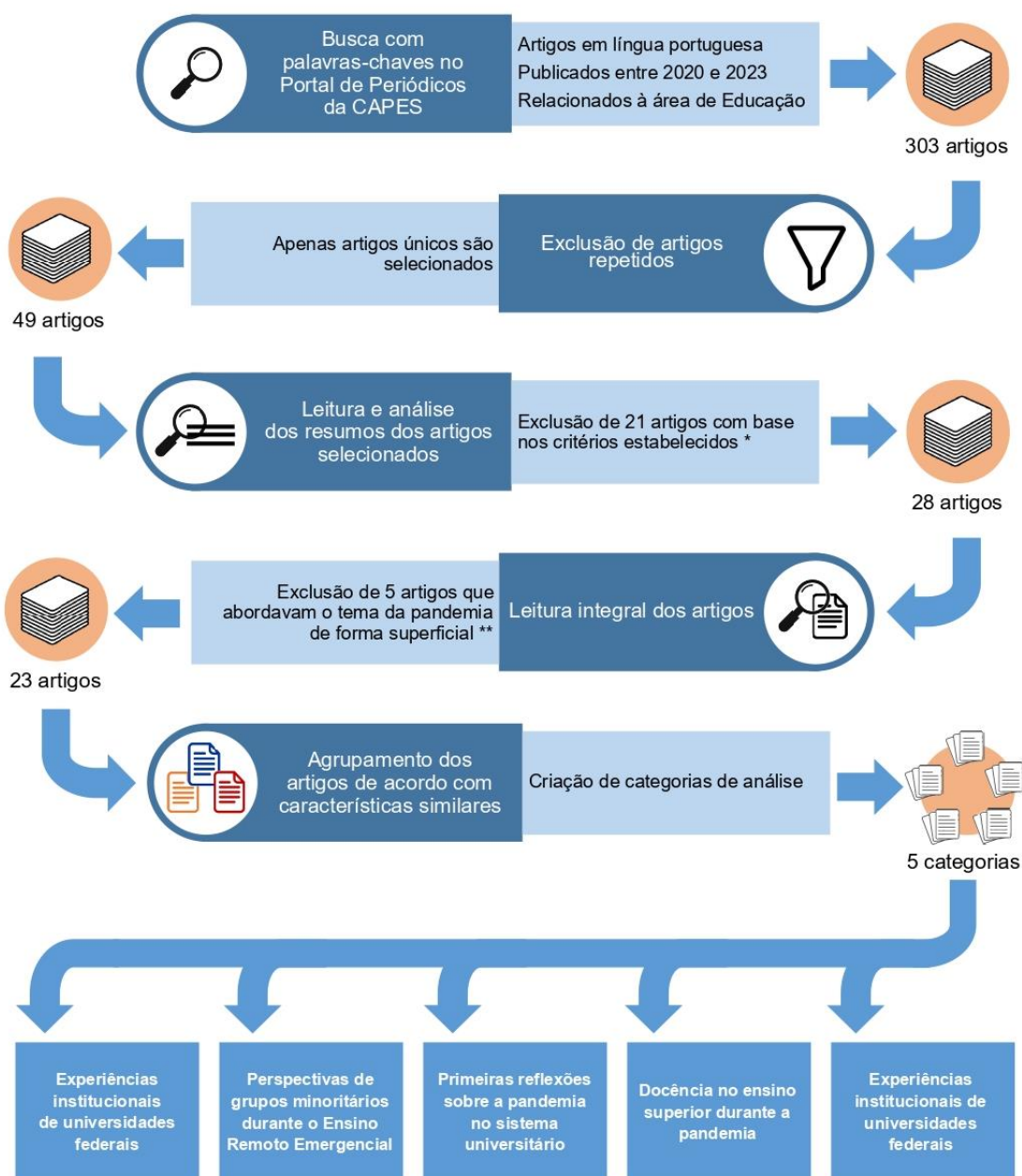
É interessante observar que, em algumas combinações, mesmo obtendo uma quantidade grande de artigos, poucos se encaixavam nos critérios estabelecidos. Além disso, foram encontrados títulos que apareciam duas ou três vezes repetidos na mesma busca ou casos em que o mesmo trabalho aparecia duas vezes com o título em português e em inglês.

Na segunda etapa, os 49 títulos foram colocados em ordem alfabética em uma planilha de Excel na qual registramos as seguintes informações de cada um: i) título; ii) autores; iii) data de publicação; iv) nome do periódico; v) Qualis do periódico; vi) palavras-chave; vii) resumo; viii) como citar o artigo e ix) e se seria retirado ou não da listagem e qual a justificativa para a exclusão. Assim, consultamos a Qualis dos periódicos na base Sucupira, retirando três títulos sem Qualis ou com Qualis inferior a B. Analisamos os resumos excluindo 11 artigos que não tratavam especificamente de universidades federais brasileiras ou que as comparavam com instituições estaduais ou privadas e outros sete trabalhos que não estavam relacionados ao tema da pesquisa. Esses sete trabalhos são: um focava mais na educação básica, 1 era um editorial, 1 era um artigo de três páginas, dois abordavam mais a educação inclusiva e 1 a série histórica só abrangia um pequeno período de 2020. Assim, após eliminar 21 artigos, totalizamos 28 títulos.

Ao ler todos os trabalhos integralmente, retiramos mais cinco títulos, pois alguns abordavam o tema da pandemia no resumo, mas ao longo do texto apenas citavam ou tratavam superficialmente deste assunto. Um artigo analisava uma série histórica que retratava apenas um pequeno período de 2020 que foi possível identificar após a leitura completa e os outros quatro abordavam de forma superficial a pandemia sem relacionar com o tema do trabalho. Sendo assim, o número total para análise dessa pesquisa é de 23 artigos que estão separados por ano de publicação no Quadro 3.

A figura 1 a seguir sintetiza os procedimentos metodológicos utilizados desde a busca inicial no Portal de Periódicos da CAPES, seleção dos artigos para análise até a criação das categorias. Podemos observar que uma quantidade significativa de trabalhos se repetiu nas combinações de palavras-chaves sendo necessário excluir esse grande volume de títulos repetidos. Com os 49 trabalhos listados, partimos para a análise dos resumos na qual excluimos 21 trabalhos pelas razões já apresentadas. Em seguida, ao realizarmos a leitura integral dos 28 artigos, eliminamos cinco que tratavam superficialmente do tema estudado. Assim, 23 títulos foram agrupados a partir de características similares. A partir disso, foram criadas as cinco categorias de análise reunindo os trabalhos que se relacionavam entre si.

Figura 1 - Diagrama dos procedimentos metodológicos da pesquisa



* 3 artigos retirados sem Qualis ou com Qualis inferior a B.
11 artigos retirados não tratavam especificamente de universidades federais brasileiras ou que as comparavam com instituições estaduais ou privadas.
7 artigos retirados que não estavam relacionados ao tema da pesquisa. Esses sete trabalhos são: um focava mais na educação básica, um era um editorial, um era um artigo de três páginas, dois abordavam mais a educação inclusiva e um a série histórica só abrangia um pequeno período de 2020.

** 5 artigos retirados por tratar o tema da pandemia superficialmente.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Em decorrência do ineditismo do tema e da velocidade com a qual as decisões e estratégias relacionadas a pandemia mudavam, organizamos os autores dos 23 trabalhos selecionados em ordem alfabética por ano de publicação como mostra o Quadro 2. Esse quadro nos ajuda a visualizar o volume de trabalhos que foram sendo publicados no decorrer da emergência sanitária.

Quadro 2 – Relação dos autores dos artigos selecionados segundo o ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade de artigos	Autores
2020	03	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fior; Martins ▪ Mauricio et al. ▪ Teixeira et al.
2021	08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blando et al. ▪ Braga et al. ▪ Cotrim-Guimarães; Ribeiro; Barros ▪ Lima ▪ Menezes; Costa ▪ Moreira et al. ▪ Rosa; Dos Santos; Gonçalves ▪ Vale
2022	04	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cintra et al. ▪ Fernandez; Delgado ▪ Marigo; Reyes; Bozzini ▪ Simon et al.
2023	08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assis et al. ▪ Fonseca et al. ▪ Guerra; Silva ▪ Marinho; Guazina; Zappe ▪ Mattos; Matte; Maraschin ▪ Oliveira; Nozu; Rebelo ▪ Silva et al. ▪ Vilaronga; Mendonça

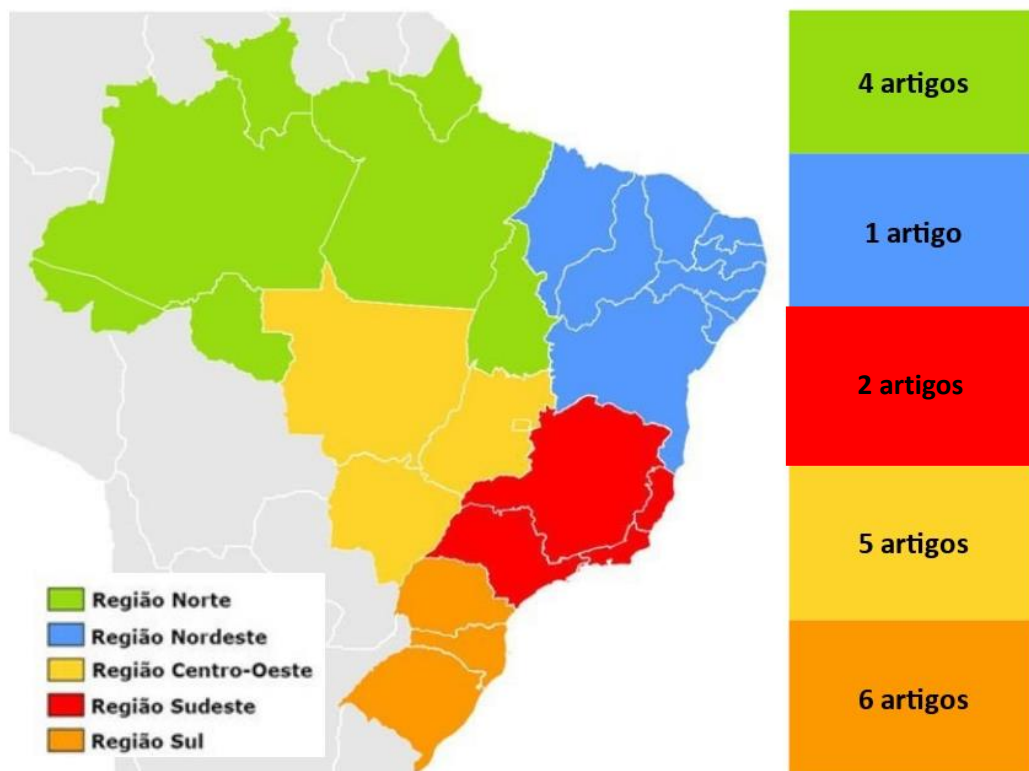
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A baixa quantidade de artigos publicados em 2020 pode ser atribuída ao período necessário entre a submissão e a publicação dos periódicos, que, com a pandemia, acabou se prolongando, resultando em um aumento do tempo necessário para a publicação dos

trabalhos. Vale ressaltar que algumas revistas acadêmicas fornecem informações sobre a data de submissão, aprovação e publicação. Dessa forma, é possível observar que muitos dos artigos publicados em 2021 foram, na verdade, submetidos ainda em 2020, refletindo uma realidade que já havia sido alterada devido à rapidez das mudanças impostas pela pandemia. Também é evidente que a maioria dos trabalhos está concentrada nos anos de 2021 e 2023.

A figura 2 abaixo apresenta um mapa com a distribuição regional dos artigos selecionados. Observamos que todas as regiões foram contempladas com pelo menos um trabalho. Uma das hipóteses para a baixa quantidade de artigos na região sudeste é a utilização de apenas uma base de pesquisa. Revistas não indexadas no Portal de Periódicos da Capes não foram incluídas em nossa busca. Assim, acreditamos que existam outros trabalhos produzidos nas regiões mas que, devido às escolhas metodológicas, não foram contemplados nesta pesquisa.

Figura 2 – Distribuição dos artigos selecionados segundo região, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Durante a leitura integral dos artigos fomos preenchendo o Quadro 3 apresentado a seguir com informações gerais para ajudar na criação das categorias de análise: i) título da publicação; ii) autores; iii) ano da publicação; iv) nome do periódico e Qualis; v) procedimentos metodológicos do trabalho e vi) se abordava ou não alguma universidade específica e, quando aplicável, o nome da instituição estudada. Na seção a seguir iremos detalhar as categorias de análise definidas e apresentar os resultados das considerações realizada sobre este conjunto de artigos.

3.2 *As categorias de análise*

Os 23 artigos selecionados foram separados em cinco categorias diferentes de análise: *Experiências institucionais de universidades federais (06 artigos); Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto Emergencial (06); Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário (04); Docência no ensino superior durante a pandemia (04); Levantamentos das ações de assistência estudantil em universidades federais (03)*. Destacamos que cada artigo se encontra em apenas uma categoria não havendo repetições.

Ao analisarmos os trabalhos, notamos que 16 textos abordavam uma ou mais IFES, contudo, o teor e as metodologias utilizadas eram muito divergentes. Assim, compreendemos que manter esses trabalhos em um único grupo não seria suficiente para uma análise que contemplasse as particularidades. Dessa forma, optamos por separar esses 16 artigos que abordavam alguma universidade específica em três categorias distintas: *Experiências institucionais de universidades federais; Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto Emergencial; Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário*.

Diferenciamos *Experiências institucionais de universidades federais* das *Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto Emergencial* pois apesar de abordarem processos internos de determinadas instituições divergem quanto às metodologias empregadas e ao público-alvo estudado. O primeiro grupo concentra trabalhos que apresentam a cronologia dos processos de tomada de decisões institucionais detalhando portarias, editais de auxílio, datas de suspensão dos calendários acadêmicos, levantamentos e resultados do perfil discente e docente sobre o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos bem como as condições para estudo, ações criadas para adesão e início do funcionamento do Ensino Remoto Emergencial, oferta de disciplinas com adequação da carga horária e das práticas

pedagógicas para o modelo online. Reunindo, assim, as ações institucionais mais abrangentes, sem focalizar em perfis específicos de estudantes.

O segundo grupo traz análises considerando grupos de estudantes que historicamente foram excluídos do ensino superior como indígenas, quilombolas, estudantes com deficiência e em vulnerabilidade socioeconômica. Observamos que foram utilizadas metodologias que pudessem captar as percepções e experiências que esses grupos vivenciaram ao longo do Ensino Remoto Emergencial decorrente da suspensão das atividades presenciais.

Decidimos reunir alguns trabalhos em uma terceira categoria, *Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário*, pois reconhecemos que, embora essas reflexões também representem experiências, por terem sido escritas ainda em 2020, refletem, predominantemente, impressões iniciais da pandemia. O critério para agrupar esses artigos foi aqueles que traziam explicitamente análises do período inicial da pandemia.

O quadro 3 a seguir sintetiza as informações gerais coletadas do material de análise para melhor visualização. No quadro 3 consta o título do artigo, sobrenome dos autores, ano de publicação, periódico com Qualis, procedimentos metodológicos utilizados e se aborda ou não uma universidade específica e se sim, qual instituição. Organizamos pelas categorias de análise e dentro da categoria estão em ordem alfabética pelo sobrenome do 1º autor.

Quadro 3 – Informações coletadas sobre artigos identificados e selecionados, segundo categorias de análise – 2020-2024

Título da publicação	Autores	Ano de publicação	Periódico/Qualis	Procedimentos metodológicos	Aborda alguma universidade? Qual?
EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS					
A permanência dos estudantes no ensino superior em tempos de pandemia: uma análise a partir das ações de assistência estudantil da Universidade Federal do Pará	BRAGA; SANTOS	2021	REPOD – Revista Educação e Políticas em Debate / A4	Pesquisa documental	Sim, Universidade Federal do Pará
Reinventando a roda: Arranjos institucionais na coordenação do curso de pedagogia (UFRJ) durante a pandemia de COVID- 19	FERNANDEZ; DELGADO	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / A1	Relato de experiência das coordenadoras do curso de Pedagogia da UFRJ	Sim, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ensino superior remoto e as políticas de enfrentamento a pandemia de COVID-19 na Universidade Federal de Santa Maria	MATTOS; MATTE; MARASCHIN	2023	Revista Internacional de Educação Superior / A3	Análise documental Entrevista	Sim, Universidade Federal de Santa Maria
Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília	MOREIRA ET AL.	2021	Revista Educação e Políticas em Debate / A4	Pesquisa documental	Sim, Universidade de Brasília
Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação	ROSA; DOS SANTOS;	2021	Revista Ibero-Americana de	Pesquisa Documental	Sim, Universidade

superior. O cenário de uma universidade federal brasileira	GONÇALVES		Estudos em Educação / A1	Pesquisa Bibliográfica	Federal de Goiás
Ações de prevenção à evasão estudantil adotadas na Universidade Federal da Fronteira Sul durante a pandemia de Covid-19	SIMON ET AL.	2022	Revista Expectativa / B2	Revisão bibliográfica Pesquisa documental	Sim, Universidade Federal da Fronteira Sul
PERSPECTIVAS DE GRUPOS MINORITÁRIOS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL					
Percepção do Discente em Condições de Vulnerabilidade Socioeconômica sobre o Ensino Híbrido em tempos de Covid-19 em Universidade Pública	ASSIS ET AL.	2023	Revista Foco / B2	Questionário online	Sim, Universidade Federal de Catalão
Políticas educacionais e a adaptação de estudantes indígenas ao Ensino Remoto de Emergência	FONSECA ET AL.	2023	Revista Eniac Pesquisa / B1	Survey exploratório e descritivo	Sim, Universidade Federal do Pará
Reflexos da covid-19 na permanência de indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas	GUERRA; SILVA	2023	Serviço Social e Sociedade / A1	Pesquisa exploratória	Sim, Universidade Federal de Pelotas
Experiências de ser estudante universitário em tempos de pandemia: mudanças, adaptações e	MARINHO; GUAZINA;	2023	Educação e Pesquisa / A1	Rodas de conversa	Sim, mas não especifica qual universidade federal

perspectivas compartilhadas	ZAPPE				da Região Sul do país
Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de COVID-19	OLIVEIRA; NOZU; REBELO	2023	Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos RBEP- INEP / A1	Pesquisa exploratória Entrevistas semiestruturadas	Sim, duas universidades federais do Centro-Oeste, porém não informa quais
Narrativas amazônicas: histórias de licenciandos com deficiência em tempos de pandemia	VILARONGA; MENDONÇA	2023	Revista internacional de educação superior / A3	História de Vida Entrevistas abertas	Sim, mas não especifica qual universidade pública do estado do Amazonas
PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A PANDEMIA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO					
Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19	BLANDO ET AL.	2021	Revista THEMA / A2	Questionário online	Sim, mas não informa qual universidade federal da Região Sul do país
A Assistência Estudantil na Universidade de Brasília Durante a Pandemia do Covid-19	LIMA	2021	Cadernos Cajuína / A1	Observação participante Análise documental	Sim, Universidade de Brasília
O Ensino Superior: as Antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais	MENEZES; COSTA	2021	Revista Entre ideias: Educação, Cultura E Sociedade / B1	Levantamento de dados	Sim, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O Projeto de Extensão “Confeção de Máscaras Protetoras como medida de Enfretamento da COVID-19”	TEIXEIRA ET AL.	2020	Revista Extensão & Cidadania / B4	Relato de experiência	Sim, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA					
Desafios da docência para a permanência dos estudantes em tempos de pandemia	COTRIM-GUIMARÃES; RIBEIRO; BARROS	2021	Revista Labor / B1	Revisão bibliográfica	Não
A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior	FIOR; MARTINS	2020	Revista Docência do Ensino Superior/ A4	-Recorte de um estudo mais amplo e longitudinal -Entrevistas semiestruturadas	Não
Práticas de estudo na comunidade acadêmico-digital: um relato de experiência	MARIGO; REYES; BOZZINI	2022	Revista internacional de educação superior / A3	Relato de experiência	Sim, mas não especifica qual universidade federal
O Trabalho Docente na Educação Superior Brasileira: Entre a Pandemia e o pandemônio	VALE	2021	REVELLI Revista Educação, Linguagem e Literatura / A4	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental	Não

LEVANTAMENTOS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UNIVERSIDADES FEDERAIS					
Reflexo da pandemia Covid-19 nas ações da assistência estudantil: análise nas instituições federais de ensino superior	CINTRA ET AL.	2022	Revista Gestão universitária na América Latina / A4	Pesquisa documental Estudo descritivo	Não se aplica, levantamento das ações de assistência estudantil nas 69 universidades federais
Execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil pelas Universidades Federais do Nordeste no Contexto da Pandemia da Covid-19	SILVA ET AL	2023	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / A1	Pesquisa documental	Não se aplica, mapeamento das ações de assistência estudantil em 18 universidades federais da Região Nordeste
Panorama da Assistência Estudantil nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil	MAURICIO ET AL.	2020	Revista Cereus / B1	Pesquisa documental Pesquisa descritiva	Não se aplica, levantamento das ações de assistência estudantil em 10 universidades federais da Região Norte

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

3.3 *Análise das respostas institucionais*

Foram criadas cinco categorias de análise: *Experiências institucionais de universidades federais (06 artigos)*; *Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto Emergencial (06)*; *Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário (04)*; *Docência no ensino superior durante a pandemia (04)*; *Levantamentos de ações de assistência estudantil em universidades federais (03)*.

A primeira categoria, *Experiências institucionais de universidades federais*, reúne seis trabalhos que utilizam, em sua maior parte, análise documental para descreverem as ações desenvolvidas ao longo da pandemia. As instituições estudadas foram Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). As cinco primeiras podem ser consideradas de grande porte com mais de 20 mil alunos e a última citada de menor porte, com menos de 10 mil estudantes. As IFES com um alto quantitativo de discentes e com *campi* espalhados em diferentes cidades precisaram gerir de forma estratégica seus escassos recursos humanos e financeiros para promover ao mesmo tempo ações de permanência eficazes para seus estudantes e assegurar o bem-estar de seus servidores e equipes reduzidas responsáveis pelos editais de auxílios.

Braga e Santos (2021) inicialmente apresentam uma análise histórica da assistência estudantil no Brasil e em seguida, caracterizam a UFPA, que em 2019 possuía mais de 60 mil estudantes matriculados. Descrevem as ações institucionais da universidade como os editais de auxílios ofertados, vagas disponibilizadas, a quantidade de pedidos e de estudantes contemplados. Analisam que muitos discentes não foram contemplados apesar de atenderem ao perfil solicitado refletindo um dos principais problemas que a assistência estudantil enfrenta, o financiamento. As autoras discutem a relação entre o PNAES e os recursos insuficientes para a execução do programa e argumentam que

(...) para que o PNAES se configure de fato como uma política de democratização de acesso e permanência no ensino superior é necessário que a educação seja entendida como um direito universal de todos e que haja recursos suficientes para atender as demandas dos estudantes que necessitam da assistência estudantil para permanecerem na universidade (Braga; Santos, 2021 p.1103).

Moreira et al. (2021), Simon et al. (2022) e Fernandez e Delgado (2022) apresentam detalhadamente em seus estudos uma linha do tempo das decisões, portarias, decretos, resoluções, suspensão de calendário até o início das aulas remotas em cada instituição. No

caso do trabalho realizado por Fernandez e Delgado (2022), as autoras trazem especificamente o caso da Faculdade de Educação da UFRJ durante o período que foram coordenadoras do curso de Pedagogia de março de 2020 a outubro de 2021. Sistematizam e analisam por meio de um relato de experiência enquanto parte da gestão do curso, as portarias, as resoluções, os arranjos institucionais que foram criados para que os processos de tomada de decisões pudessem ocorrer da forma mais democrática possível. A Faculdade de Educação da UFRJ criou o seu próprio Grupo de Trabalho Planejamento e Organização das Ações da Faculdade de Educação da UFRJ no Contexto da COVID 19 e posteriormente criou o Grupo de Trabalho Debates na Faculdade de Educação da UFRJ em Tempos de Distanciamento Social. Esses dois grupos tinham como objetivo desenvolver ações complementares, possibilitando não apenas a elaboração de propostas de ação, mas também o debate com toda a comunidade universitária da FE. As autoras pontuam que, de todos os debates que aconteceram na unidade, o tema que rendeu maiores debates e acaloradas discussões foi a questão da oferta ou não de aulas remotas. Concluem que o envolvimento das diversas instâncias da unidade foi fundamental para alcançar uma “resposta desejável” aos problemas enfrentados na situação vivenciada “visando sempre à garantia de uma oferta educacional superior de qualidade, democrática e segura para todas e todos, sem distinção” (Fernandez; Delgado, 2022, p. 3121).

Com um processo similar ao caso da UFRJ, Moreira et al. (2021) analisam a Universidade de Brasília (UnB) durante o 1º semestre letivo de 2020, caracterizando inicialmente o perfil do corpo discente que em 2018 contava com mais de 40 mil estudantes. A análise dos autores toma como “ponto de partida o princípio da equidade nas políticas de suporte à permanência e de formação com qualidade, fundamentais para a garantia do direito à educação superior, como um direito humano e social” (Moreira et al., 2021, p.1056). Apresentam também os editais fornecidos para a assistência estudantil, inclusão digital e as ações do Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde da COVID-19 (COES) que tinha como objetivo “realizar as ações, orientações e prestar consultoria, de forma sistematizada, às ocorrências relacionadas à Covid-19 na Universidade de Brasília” (UNB, 2020 apud Moreira et al, 2021 p.1059).

Simon et al. (2022) realizam um panorama geral das ações da gestão acadêmica na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e utilizam dados de fontes secundárias fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) do período de março de 2020 a maio de 2021 que compreende intervalo desde a suspensão do calendário acadêmico de 2020 até a conclusão do segundo semestre

letivo, após a retomada desse calendário em novo formato. Os autores destacam que a adesão ao formato de aulas remotas foi facultativa por partes do corpo docente e discente, assim, das mais de 1.700 turmas ofertadas no primeiro semestre de 2020, apenas 77 foram mantidas. Das ações realizadas pela UFFS, os autores destacam a “reorganização acadêmica e pedagógica, a preocupação com a inclusão dos estudantes, a adaptação dos programas de assistência estudantil à excepcionalidade da pandemia de Covid-19, a melhoria das estruturas de oferta de ensino para possibilitar a adoção do ERE e a capacitação dos docentes” (Simon et al, 2022, p. 49).

Mattos, Matte e Maraschin (2023) trazem um aspecto particular da UFSM, a Casa do Estudante Universitário (CEU) precisou de muita atenção durante a pandemia pois poderia tornar-se uma “catástrofe sanitária” segundo o gestor entrevistado pelos autores. A universidade possui a Casa do Estudante Universitário (CEU) uma das maiores da América Latina que abriga mais de 2.300 estudantes de diferentes estados e imigrantes de outros países, possuindo espaços compartilhados o que tornava inviável o distanciamento social. Os relatos do entrevistado evidenciam que apesar dos esforços da universidade para que os moradores retornassem para suas residências de origem, 200 recusaram-se a deixar o CEU (Mattos; Matte; Maraschin, 2023, p.10). As solicitações eram tão diversificadas e particulares que teve o caso de o conselho tutelar questionar a universidade da presença de bebês recém-nascidos e crianças morando com suas mães no CEU. O servidor entrevistado traz um relato sobre a carga de trabalho durante o período pandêmico, o que apareceu em outros estudos. Ele relata que a demanda “nos deixou extremamente desgastados, cansados, frustrados, nós sentimos muito esse desgaste, principalmente físico e mental, de ter que enfrentar tudo isso dessa forma – Entrevistado E” (Mattos; Matte; Maraschi, 2023, p.16).

Buscando observar se os trancamentos e as exclusões foram potencializados pela pandemia, Rosa, Dos Santos e Gonçalves (2021) analisam dados dos estudantes da UFG para responder esse questionamento. Discutem teoricamente se o trancamento se apresenta como uma alternativa à evasão definitiva do curso. Concluem, portanto, que o percentual de estudantes ativos diminuiu em 11,4% a partir da pandemia, a de área do conhecimento que se mostrou mais suscetível à variação foi as Ciências Exatas e da Terra e quanto ao grau acadêmico, os estuantes do bacharelado compuseram o maior percentual de trancamentos e exclusões.

O segundo grupo, *Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto Emergencial*, concentra seis artigos que apresentam diferentes metodologias como relatos de experiência, questionários, entrevistas abertas e semiestruturadas, rodas de conversa e

histórias de vida. Reunimos estudos que abordavam grupo específicos como estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas, quilombolas ou alunos com deficiência. Alguns trabalhos são recortes de pesquisas que já estavam em andamento, mas que se propuseram a incluir em suas análises o fenômeno da pandemia. Três trabalhos não especificam o nome da instituição, apenas pontuam qual o estado ou região, assim temos uma universidade da Região Sul do país, duas do Centro-Oeste e uma do estado do Amazonas. Além dessas, os outros artigos abordam a Universidade Federal do Catalão (UFCat) em Goiás, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) no Rio Grande do Sul. Destacamos novamente que o critério utilizado para agrupar esses trabalhos foi o fato de abordarem um grupo específico de estudantes.

Ao analisar as vivências de estudantes com deficiência, Oliveira, Nozu e Rebelo (2023) apontam que as universidades disponibilizaram apoiadores/tutores/monitores a esses estudantes. A partir das entrevistas realizadas, os participantes identificaram como principais desafios a conectividade à internet, o isolamento social e pedagógico, e as práticas educativas inclusivas e acessíveis. Apontam também que as barreiras estruturais, materiais, didático-pedagógicas e atitudinais para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, que já existiam antes da pandemia do novo coronavírus, foram agravadas pelo ensino remoto e pelo isolamento social.

O aspecto dos tutores/monitores/apoiadores também aparece no trabalho de Vilaronga e Mendonça (2023), que ao analisarem as histórias de vida de quatro estudantes com deficiência de uma universidade do estado do Amazonas percebem o destaque que o programa de tutoria teve na inclusão e permanência desses estudantes durante as atividades remotas. Os relatos apontam que o vínculo criado entre aluno e tutor e o atendimento individualizado focado nas necessidades específicas foram determinantes para a participação deles durante o semestre remoto. A tutoria é uma ação de intervenção desenvolvida pelas universidades, que visa oferecer assistência pedagógica aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação (Ramalho, 2016, p. 2025). Concluem que licenciandos com deficiência foram negativamente afetados, e os relatos de história de vida dos participantes evidenciaram uma escassez de ações por parte da universidade para identificar estudantes com deficiência enfrentando dificuldades de adaptação à situação pandêmica. Também foi destacada a ausência de redes de assistência e de estratégias para apoiar o ensino remoto, considerando o cenário amazônico, além da inexistência de um programa de proteção da saúde mental voltado para esses estudantes.

Quanto aos estudantes indígenas e quilombolas, Guerra e Da Silva (2023) realizam um estudo exploratório dos dados acadêmicos do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade da UFPel que possui um processo seletivo específico para essas populações. Concluem que os dados apurados desde o início da pandemia até a data da publicação do artigo mostram que ainda que os(as) estudantes indígenas e quilombolas estejam inseridos(as) em todos os programas estudantis de permanência disponível na universidade, estes não são suficientes para alterar seu histórico acadêmico. Argumentam que aspectos simbólicos também prejudicaram o desempenho e permanência desses estudantes pois “projeto político-pedagógico eurocêntrico, branco e colonial não apenas dificulta, como também impede que aqueles grupos se sintam pertencentes ao espaço acadêmico” (Guerra; Da Silva, 2023, p. 153). Fonseca et al. (2023) também analisam esse público-alvo no contexto da UFPA e concluem que os estudantes indígenas demandaram fortemente das políticas de assistência estudantil para manter os estudos durante a pandemia.

Quanto à percepção discente em condições de vulnerabilidade socioeconômica sobre as ações da instituição na pandemia, Assis et al. (2023) apontam que a maior dificuldade dos estudantes da UFCat durante o Período Suplementar Excepcional (PSE) foi a capacidade de concentração nas aulas. A partir do questionário aplicado e das 622 respostas, percebem que os estudantes atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, ainda que façam sugestões de mudanças de métodos e flexibilidade por parte dos professores.

A partir de quatro rodas de conversa online, cada uma com seis estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública do Sul do Brasil assistidos pela Política de Assistência Estudantil, Marinho, Guazina e Zappe (2023) analisam os relatos desses estudantes. Os principais pontos destacados nas falas dos estudantes são questões ligadas a saúde mental, comparação de desempenho, sobrecarga mental com tarefas e trabalhos, baixo desempenho, sofrimento psíquico, estresse, ansiedade, procrastinação e dificuldade de organização e gestão do tempo. Os autores destacam a importância de estratégias coletivas de acolhimento estudantil no decorrer de sua trajetória acadêmica e propõem ações para o acompanhamento dos estudantes em seu retorno para o campus universitário, principalmente para os calouros.

A terceira categoria *Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário* reúne quatro artigos de pesquisadores que, mobilizados/impulsionados pelos acontecimentos inéditos, começaram a produzir artigos “no calor do momento”, ou seja, registraram as primeiras decisões, ações e pensamentos que estavam em vigor naqueles primeiros meses de 2020. Não possuíam o intuito de analisar impactos ou consequências da pandemia, mas de

garantir que a “memória das atividades realizadas estar documentada, a importância de se iniciar um processo de reflexão das decisões em um contexto atípico esboçar um início de avaliação de tudo que foi desenvolvido e projetar possibilidades, caso no futuro aconteça eventualidades semelhantes.” (Lima, 2021 p.229). As universidades estudadas são Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e uma universidade federal da Região Sul do país que não foi identificada.

Blando et al. (2021) analisaram as respostas institucionais oferecidas durante o início da pandemia refletindo que muitas das dificuldades apontadas pelos estudantes no questionário online da universidade já eram questões conhecidas e anteriores ao período pandêmico. As principais dificuldades relatadas pelos estudantes envolvem a gestão do tempo, os estudos e a saúde mental, como destacado no estudo de Marinho, Guazina e Zappe (2023). Além disso, mencionaram desafios específicos decorrentes da pandemia, como cuidar da saúde mental, realizar atividades físicas e manter hábitos alimentares saudáveis.

Assim como Moreira et al. (2021), Lima (2021) traz uma retrospectiva das ações na UnB e dos editais de assistência estudantil com foco no auxílio de inclusão digital. O trabalho se destaca por trazer um relato de experiência de uma servidora que atua como assistente social na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), setor responsável pela execução dos programas de assistência estudantil na universidade. A partir da observação participante e análise documental, a autora propõe um exercício reflexivo das ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil apontando os acertos, ganhos, dificuldades e demais resultados alcançados. A autora pontua que, por conta dos limites institucionais, não foi possível que todos os estudantes estivessem com um computador desde o primeiro dia de aula, muitos receberam o equipamento apenas no meio do semestre, o que prejudicou o desempenho deles nas atividades remotas. O trabalho foi um meio de iniciar um debate resgatando as ações realizadas pela assistência estudantil da UnB e criando uma memória institucional desse acontecimento tão atípico.

Com uma abordagem distinta, Menezes e Costa (2021) discutem de forma interseccional como a pandemia impactou de forma desigual diferentes grupos minoritários. Apresentam dados iniciais coletados pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS que demonstram similaridades com outros estudos já citados, como falta de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, cansaço do método virtual, dificuldade de concentração e baixa interação social na sala de aula.

Um último texto incluído neste grupo voltou-se especificamente para uma ação de extensão no contexto da pandemia. Nos primeiros momentos da pandemia uma das maiores dificuldades que os profissionais da saúde enfrentaram no mundo todo foi a escassez de Equipamentos de Proteção Individual (EPI). À medida que as pesquisas sobre o vírus avançavam, começavam a compreender como a doença era propagada e quais os meios mais eficazes de proteção. Nesse sentido, Teixeira et al. (2020) descrevem a ação de extensão “Confecção de máscaras protetoras como medida de enfrentamento da COVID-19” realizada na UFRRJ. O projeto teve como objetivo fornecer, gratuitamente, EPIs para a comunidade acadêmica da UFRRJ, campus Seropédica/RJ, e contribuir com o compromisso de responsabilidade social da universidade no enfrentamento da Covid-19. Posteriormente, o público-alvo foi ampliado, beneficiando outros setores da sociedade como instituições de caridade, ações solidárias, ONGs, Instituições de Longa Permanência para Idosos - ILPIs (antigos asilos) e, em caráter excepcional, o Posto Médico Central do município de Seropédica. A produção de máscaras também é uma resposta institucional a pandemia, reforçando o papel social das universidades (Teixeira et al., 2020, p. 475)

O penúltimo grupo, *Docência no ensino superior durante a pandemia*, agrupa quatro trabalhos que discutem com diferentes abordagens da docência, relação professor-aluno e práticas pedagógicas durante o período pandêmico. Essa categoria diferencia-se das demais por ser caráter mais abrangente com reflexões mais amplas sobre a docência, enquanto as demais concentram mais estudos de caso. Fior e Martins (2020) e Cotrim-Guimarães, Ribeiro e Barros (2021) utilizam o autor norte-americano Vicent Tinto para embasar as discussões sobre permanência e evasão no ensino superior. Os dois artigos discorrem sobre como as práticas pedagógicas docentes durante o ensino remoto influenciaram na motivação dos estudantes. Ambos argumentam que a integração professor-aluno está relacionada ao engajamento estudantil, sendo o professor também um agente responsável pela permanência discente. Cotrim-Guimarães, Ribeiro e Barros (2021) pontuam que a evasão seria o resultado de um desengajamento emocional por parte dos estudantes.

Marigo, Reyes e Bozzini (2022) trazem o relato de experiência de três professoras universitárias com um projeto submetido ao Programa de Assistência Estudantil (PAE)²⁰. O projeto visava orientar os estudantes na transição para o ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19. Intitulado "Práticas de Estudo na Comunidade Acadêmico-Virtual", o curso, embasado na aprendizagem dialógica, enfatizou aspectos cruciais para o progresso

²⁰ As autoras não identificam no artigo o nome da instituição estudada, apenas informam que é uma universidade federal.

dos alunos. Concluem que essa experiência impactou positivamente sua prática docente pois puderam repensar métodos, estratégias, formas de avaliação e organização das aulas, lançando mão da co-docência.

Vale (2021) apresenta amplas reflexões sobre a reconfiguração do trabalho docente no período da pandemia de COVID-19. A partir de pesquisa bibliográfica e documental analisa o esvaziamento das instituições públicas de ensino e o avanço das contrarreformas neoliberalizantes. Conclui que o cenário sugere a continuidade da educação a distância como uma norma na educação superior, o que pode ser preocupante a médio e longo prazo.

A última categoria *Levantamentos de ações de assistência estudantil em universidades federais reúne* três trabalhos que utilizam a mesma metodologia pesquisa documental e se complementam. Cintra et al. (2022) apresentam uma sistematização das ações de assistência estudantil realizadas durante a pandemia nas 69 universidades federais, a partir de levantamento feito nos sites das instituições. Comparam quais áreas do PNAES eram mais contempladas antes da pandemia e quais passaram a ter maior enfoque das instituições. Concluem que as ações voltadas para apoio pedagógico e auxílio inclusão digital ganharam mais destaque durante a suspensão das aulas presenciais. Apresentam um quadro comparativo detalhando quais ações voltadas para a inclusão digital foram executadas nas 69 universidades.

Mauricio et al. (2020) realizam um trabalho similar, porém focando em 10 universidades federais da Região Norte do país. O levantamento de informações nos sites das instituições englobou o período de março a outubro de 2020. Os resultados da pesquisa apontam que oito das universidades instituíram, de forma excepcional e temporária o auxílio-alimentação emergencial, além de oferecerem um auxílio específico para moradia. Nas universidades investigadas, foram estabelecidos grupos de trabalho e/ou comissões dedicadas à Covid-19, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento do cenário epidemiológico e intervir, incluindo a gestão da assistência estudantil, entre outras questões. Observou-se que, apesar de possuírem diferentes denominações, sete IFES ofereceram algum tipo de bolsa em dinheiro que pode ser utilizada para custear despesas como moradia, alimentação, saúde, transporte, entre outras. Além disso, cinco universidades lançaram editais relacionados ao apoio pedagógico sendo elas: UFAC, UFPA, UFRA, UNIR e UFT.

Silva et al. (2023) observam a execução do PNAES em 18 universidades federais da Região Nordeste. Analisam cada um dos eixos do PNAES exemplificando com as respostas institucionais das IFES selecionadas. Um dos principais resultados do estudo revela que, no período analisado, nenhuma universidade implementou ações em todos os eixos por meio da

Pró-Reitoria responsável pela Assistência Estudantil, o que sugere que os demais eixos podem não ter sido adotados pela instituição ou podem estar sendo conduzidos por outros setores. Durante a pandemia, as demandas por atenção à saúde e inclusão digital aumentaram significativamente, sendo estes os principais focos de atuação das universidades federais do Nordeste. Esse foco é justificado pela natureza da pandemia, que enfatiza a importância dos cuidados com a saúde da população e pela transição para o ensino remoto, o que motivou a adoção de medidas como o auxílio financeiro para a compra de equipamentos e o pagamento de planos de internet. Os autores ponderam que houve “a continuidade da ‘bolsificação’ da Assistência Estudantil, distanciando-se da universalização do PNAES ao seu público-alvo e perpetuando a tendência à assistencialização das políticas sociais” (Silva et al., 2023, p.19). Por fim, projetam que as iniciativas inovadoras implementadas durante este período poderiam ser aperfeiçoadas durante o período pós-pandemia, oferecendo oportunidades para expandir o PNAES nas universidades federais.

Observamos que a autonomia universitária desempenhou um papel fundamental ao possibilitar que cada instituição adaptasse seus recursos humanos e financeiros para atender ao máximo de estudantes por meio de auxílios e iniciativas de permanência e assistência estudantil. Essa autonomia permitiu aos gestores a realização de projetos adequados à logística interna e às demandas específicas de seu corpo docente e discente. Ao examinar as diversas experiências, constatamos que as Pró-Reitorias, muitas vezes com equipes reduzidas, enfrentaram uma série de desafios e imprevistos que não estavam contemplados nos editais e resoluções. É importante frisar que essa autonomia aconteceu como uma resposta emergente a total ausência do governo federal, do MEC e do ministro da educação em liderar e coordenar diretrizes e políticas educacionais durante o período pandêmico. Não observamos esforços em conduzir ações para estabelecer calendários, protocolos e alterações na legislação de forma clara e centralizada como destaca Pires (2021). Com essa omissão generalizada, a responsabilidade pela gestão de crise recaiu sobre os gestores das instituições.

Analizamos que uma das primeiras medidas adotadas por diversas universidades foi a criação de um grupo de trabalho ou comissão responsável pelas decisões e ações durante o período de crise. Além disso, foi promovida a realização de um levantamento do perfil dos estudantes e do acesso à internet e dispositivos eletrônicos para viabilizar as atividades acadêmicas remotas. Para isso, em várias universidades foram aplicados questionários online com o intuito de coletar informações relevantes para o planejamento do Ensino Remoto Emergencial. No entanto, uma das principais limitações identificadas nessas pesquisas foi justamente a falta de acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos. Assim, em alguns casos,

os gestores identificaram os não respondentes e buscaram esses estudantes por outros meios, o que se assemelhou a uma "busca implacável" (Fernandez; Delgado, 2022, p.3124). No caso da Universidade de Brasília (UnB), foram adotadas outras estratégias como “divulgação na mídia externa, TV aberta, para tentar divulgar o edital de maneira ampliada. A parceria com as unidades acadêmicas, principalmente aquelas que possuem muitos estudantes de grupo vulneráveis, foi fundamental e efetivo, pois elas contribuíram de ir atrás dos seus estudantes” (Lima, 2021, p. 239).

Durante a pandemia, as principais ações de assistência estudantil adotadas pelas universidades federais incluíram a instituição de auxílio-alimentação emergencial temporário, auxílio específico para moradia e bolsas em dinheiro para custear despesas como moradia e alimentação. Além disso, foram estabelecidos grupos de trabalho e comissões dedicadas à Covid-19 para monitorar o cenário epidemiológico e intervir, incluindo a gestão da assistência estudantil. Ações voltadas para apoio pedagógico e inclusão digital ganharam destaque durante a suspensão das aulas presenciais, visando garantir a continuidade do ensino.

As instituições de ensino lidaram com a transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 implementando medidas como auxílio financeiro para compra de equipamentos e pagamento de planos de internet. Houve uma continuidade da assistência estudantil, porém distanciando-se da universalização do PNAES ao seu público-alvo. Percebeu-se que ações de apoio pedagógico são tão necessárias quanto programas que fornecem auxílios para compra de equipamentos. Essas ações visam garantir o suporte acadêmico e pedagógico aos estudantes, auxiliando no seu desempenho e aprendizado durante o ensino remoto. Compreende-se que o apoio pedagógico é fundamental para complementar os recursos materiais fornecidos, contribuindo para a efetividade do ensino à distância.

Durante o ensino remoto, a tutoria foi destacada como um elemento crucial para a inclusão e permanência desses estudantes, promovendo um vínculo individualizado entre aluno e tutor e atendendo às necessidades específicas de cada um. A tutoria foi apontada como determinante para a participação dos estudantes com deficiência durante o semestre remoto, evidenciando sua importância no contexto educacional inclusivo.

Durante a análise, foi observado que algumas universidades foram mencionadas em mais de um artigo e que todas as regiões do Brasil foram representadas, com pelo menos um artigo abordando questões específicas de cada local, demonstrando uma abrangência geográfica na investigação dos impactos da COVID-19 no ensino superior.

Como estratégia institucional, as universidades realizaram questionários online para traçar o perfil de seus estudantes. Assim, evidenciou-se que as universidades passaram a

conhecer melhor seus estudantes, compreendendo suas condições de estudo, socioeconômicas e materiais. Esse conhecimento mais aprofundado permitiu às instituições desenvolverem estratégias mais eficazes de apoio aos estudantes, considerando suas necessidades específicas e promovendo a equidade no acesso à educação durante a pandemia. A atenção às condições individuais dos alunos demonstra um esforço das universidades em garantir a inclusão e o bem-estar de toda a comunidade acadêmica.

A relação professor-aluno foi destacada como fundamental para o engajamento e permanência dos estudantes durante o ensino remoto, influenciando diretamente na motivação deles. Além disso, a reinvenção das práticas pedagógicas durante a pandemia foi evidenciada como um aspecto crucial para o progresso dos alunos, impactando positivamente a prática docente e levando à reflexão sobre métodos, estratégias, formas de avaliação e organização das aulas, inclusive com a adoção da co-docência em alguns casos.

A partir das experiências, percebe-se a viabilidade em promover a permanência estudantil por meio de ações e atividades que não demandam grandes orçamentos, como projetos de extensão e monitorias de apoio pedagógico. Essas iniciativas demonstraram que, apesar de não necessitarem de auxílio financeiro significativo, a mobilização de recursos humanos é essencial para favorecer a permanência dos alunos na instituição de ensino. Observamos que problemas institucionais pré-existentes, embora já conhecidos, foram mais enfatizados e agravados com o contexto pandêmico, destacando a urgência de soluções para promover a equidade no ambiente acadêmico.

É interessante analisar que os trabalhos não detalham os conflitos internos que ocorreram por conta das diferentes perspectivas sobre a adoção e operacionalização do ERE. Fernandez e Delgado (2022) trazem de forma breve um pouco sobre os debates divergentes e ‘acalorados’ que ocorreram em reuniões de departamento e congregações. Os processos decisórios não ocorreram de forma unânime. Utilizando como exemplo o caso da UFRJ, poderíamos elencar quatro momentos distintos: i) Percepção inicial de que seria uma paralisação curta das atividades; ii) Negação da viabilidade ou adequação das atividades remotas; iii) Realização de atividades mais flexíveis em termos de carga horária, assiduidade e avaliação; iv) Início das aulas regulares.

Neste capítulo foram analisadas as respostas institucionais em universidades públicas com base em 23 artigos selecionados, contribuindo para a reflexão sobre a importância da assistência estudantil e da adaptação das instituições de ensino superior em tempos desafiadores. Foram criadas cinco categorias de análise, *Experiências institucionais de universidades federais*; *Perspectivas de grupos minoritários durante o Ensino Remoto*

Emergencial; Primeiras reflexões sobre a pandemia no sistema universitário; Docência no ensino superior durante a pandemia e Levantamentos de ações de assistência estudantil em universidades federais. As limitações do capítulo incluem a utilização de apenas uma base de busca para coletar os dados, o que pode ter restringido a abrangência e a variedade das informações obtidas.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais da dissertação, que abordarão uma síntese dos resultados obtidos na análise das respostas institucionais nas universidades públicas, destacando desafios enfrentados e principais estratégias institucionais adotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as respostas institucionais das universidades federais brasileiras à crise de COVID-19, utilizando uma revisão de literatura sobre o impacto da pandemia no ensino superior. A metodologia incluiu a seleção de 23 artigos a partir de levantamento feito na plataforma de Periódicos da CAPES para identificar as mudanças, desafios e ações destinadas a garantir a permanência dos estudantes.

Ao longo das últimas duas décadas, o ensino superior brasileiro passou por inúmeras transformações. Houve um aumento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e uma maior inclusão de estudantes de origem popular nos cursos de graduação após a Lei 12.711/2012. Diversas pesquisas indicam que a expansão do ensino superior, tanto no número de instituições quanto na ampliação de vagas, faz parte do processo de democratização do acesso à educação superior (Heringer, 2015; Klitzke, 2018; Heringer; Vargas, 2015, 2017; Honorato, 2015; Oliveira, 2019; Prado, 2020). Entre os programas e políticas implementados para promover essa expansão e democratização estão o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as políticas de ação afirmativa, especialmente a Lei 12.711/2012 nas IFES.

Em 2020 vivenciamos a maior crise sanitária dos últimos anos, quando o avanço do coronavírus levou ao fechamento de escolas globalmente para conter a contaminação. A suspensão das aulas tinha como objetiva reduzir o fluxo de pessoas e o uso de transporte público. O distanciamento social foi uma estratégia crucial para diminuir a disseminação do vírus em ambientes densamente povoados, como escolas. Em 2020, 90% dos estudantes foram afetados pela suspensão das atividades presenciais, causando impactos acadêmicos, sociais e psicológicos. Apesar da implementação de protocolos de segurança, o retorno às atividades presenciais não se deu de maneira uniforme e constante no sistema educacional. Em diferentes momentos, entre 2020 e 2021, a necessidade de fechamento das escolas ressurgiu, levando a um retorno ao formato remoto. Como observamos, apenas no dia 5 de maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde declarou oficialmente o fim da pandemia.

As instituições de ensino superior (IES) precisaram implementar ou expandir ações para garantir a permanência estudantil, tanto material quanto simbólica. Essas ações incluíram inclusão digital, moradia, alimentação, assistência psicológica, financeira e pedagógica. Para

as instituições que já tinham políticas institucionais voltadas para a permanência estudantil, essas mudanças foram menos abruptas. No entanto, aquelas com pouca ou nenhuma experiência nesse campo tiveram que se adaptar rapidamente. As transformações ocorreram de maneira desigual nas diferentes esferas institucionais. A pandemia de COVID-19 acelerou mudanças significativas, mas desiguais no ensino superior, e se tornou difícil para as IES retornarem às práticas e desafios anteriores, pois o “normal” do passado não estava mais disponível (Sampaio; Pires; Carneiro, 2022).

O conceito de permanência tem sido construído e alterado à medida que o ensino superior se expande e novos públicos ingressam. Atualmente, observa-se que a percepção das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e das estratégias que utilizam para continuar seus cursos está se modificando com o aprofundamento das pesquisas na área e com a transformação dos programas de apoio à permanência nas universidades.

Nascimento e Arcoverde (2012) destacam que a "bolsificação" da assistência estudantil reflete a tendência de assistencialização das políticas sociais, onde a assistência ao estudante no ensino superior é a expressão máxima. Essa assistencialização significa que as iniciativas de assistência estudantil se assemelham às ações da Assistência Social, focando em abordagens emergenciais e imediatistas para suprir necessidades básicas. Braga e Santos (2021) argumentam que o caráter focalizado do PNAES restringe a assistência aos estudantes de baixa renda, questionando se a renda é um critério suficiente para expressar vulnerabilidades sociais e se aplica a todas as realidades do Brasil. Eles criticam se o PNAES pode ser considerado uma política de democratização, dado que a educação é um direito universal, mas os recursos são insuficientes para atender a todos os estudantes que precisam de assistência para permanecer na universidade. Nesse contexto, o processo de bolsificação desvia a responsabilidade da universidade em relação ao compromisso com o engajamento estudantil, transferindo a culpa pelo fracasso acadêmico para o próprio estudante.

Diversas pesquisas (Klitzke, 2022; Prado, 2021; Menezes, 2019) indicam que as questões financeiras não são o único fator que influencia a permanência estudantil. Não se trata apenas de suprir as necessidades financeiras dos estudantes por meio de auxílios. Embora seja inegável a importância desses auxílios para a continuidade dos estudos, os valores fornecidos pelas universidades não resolvem completamente as questões de vulnerabilidade econômica e social. Assim, além das políticas de assistência estudantil focadas no apoio financeiro e no bem-estar dos estudantes, algumas universidades estão desenvolvendo programas de apoio pedagógico e acompanhamento acadêmico para ajudar a reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na plena inserção na vida universitária.

A partir do levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, selecionamos através de um conjunto de critérios anteriormente apresentados 23 artigos que nos trazem um panorama das principais respostas institucionais dadas pelas universidades públicas brasileiras durante a pandemia.

A autonomia universitária foi crucial para que cada instituição adaptasse seus recursos humanos e financeiros, visando atender ao máximo de estudantes por meio de auxílios e iniciativas de permanência estudantil durante a pandemia. Isso permitiu que gestores realizassem projetos adequados às demandas específicas de seu corpo docente e discente. As pró-reitorias, muitas vezes com equipes reduzidas, enfrentaram desafios imprevistos não contemplados nos editais e resoluções. Enfatizamos que essa autonomia ocorreu como resposta a ausência do governo federal e do MEC em produzir diretrizes para que os sistemas educacionais pudessem seguir.

Uma das primeiras medidas adotadas por diversas universidades foi a criação de grupos de trabalho ou comissões responsáveis pelas decisões durante a crise. Além disso, foi feito um levantamento do perfil dos estudantes e do acesso à internet e dispositivos eletrônicos para viabilizar as atividades acadêmicas remotas. Questionários online foram usados para coletar informações para o planejamento do Ensino Remoto Emergencial, mas a falta de acesso à internet e dispositivos foi uma grande limitação. Em alguns casos, os gestores buscaram os não respondentes por outros meios, em uma "busca implacável" (Fernandez; Delgado, 2022).

Durante a pandemia, as universidades federais implementaram diversas ações de assistência estudantil, como auxílio-alimentação, auxílio para moradia e bolsas em dinheiro para despesas básicas. Grupos e comissões foram criados para lidar com a Covid-19 e gerenciar a assistência aos estudantes. Destacaram-se também medidas de apoio pedagógico e inclusão digital para garantir a continuidade do ensino durante a suspensão das aulas presenciais.

As instituições facilitaram a transição para o ensino remoto fornecendo auxílio financeiro para equipamentos e internet. Embora a assistência estudantil tenha continuado, houve um distanciamento da universalização do PNAES, focalizando-se em grupos específicos. Ficou evidente que o apoio pedagógico é tão crucial quanto os auxílios materiais, contribuindo para o desempenho e aprendizado dos estudantes durante o ensino remoto. Essas ações visam complementar os recursos materiais fornecidos, melhorando a eficácia do ensino à distância.

Durante o ensino remoto, a tutoria emergiu como um elemento crucial para a inclusão e permanência dos estudantes, estabelecendo vínculos individuais e atendendo às necessidades específicas de cada um. A tutoria desempenhou um papel determinante na participação dos estudantes com deficiência, destacando sua importância no contexto educacional inclusivo.

As análises revelaram a representatividade de diversas regiões do Brasil, com várias universidades mencionadas em diferentes artigos. As instituições adotaram questionários online para compreender melhor o perfil de seus estudantes, permitindo o desenvolvimento de estratégias de apoio mais eficazes e promovendo a equidade no acesso à educação.

A relação professor-aluno foi reconhecida como essencial para o engajamento e permanência dos estudantes durante o ensino remoto, influenciando diretamente sua motivação. A adaptação das práticas pedagógicas durante a pandemia foi destacada como crucial para o progresso dos alunos, levando à reflexão sobre métodos, estratégias e formas de avaliação, incluindo a co-docência em alguns casos.

Experiências demonstraram a viabilidade de promover a permanência estudantil por meio de ações que não demandam grandes orçamentos, como projetos de extensão e monitorias de apoio pedagógico. No entanto, problemas institucionais pré-existentes foram acentuados com a pandemia, ressaltando a urgência de soluções para promover a equidade no ambiente acadêmico.

Dessa forma, como observamos a pandemia catalisou transformações no ensino superior brasileiro que já estavam em curso, porém de forma desigual. Evidenciou desigualdades sociais e educacionais e problemas institucionais que já eram anteriores à crise sanitária. Reconhecemos que as instituições de ensino terão dificuldade em retornar ao estado "normal" em relação às suas práticas e desafios, uma vez que o "normal" do passado já não está mais presente pois o mundo que deixamos em 2020 não existe mais. O que temos a partir de agora é um futuro incerto que precisará de esforços coletivos das instituições de educação para ultrapassar as marcas deixadas pela pandemia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ASSIS, Maria et al. PERCEPÇÃO DO DISCENTE EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA SOBRE O ENSINO HÍBRIDO EM TEMPOS DE COVID-19 EM UNIVERSIDADE PÚBLICA. **Revista Foco** (Interdisciplinary Studies Journal), v. 16, n. 3, 2023. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-102>

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. *In*: CAMPOS, Luiz Augusto; CHAGURI, Mariana; FLEURY, Lorena (org.). **Ciências Sociais Hoje: Sociologia**. São Paulo: Zeppelini Publishers, 2020. p. 89-125.

BLANDO, Alessandra et al. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 303-314, 2021. <https://doi.org/10.15536/thema.v20.especial.2021.303-314.1857>

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um estudo sobre acesso, permanência e democratização. (**Tese de Doutorado**). Programa de pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

BRAGA, Simone Bitencourt; SANTOS, Terezinha Fatima Andrade Monteiro. A permanência dos estudantes no ensino superior em tempos de pandemia: uma análise a partir das ações de assistência estudantil da Universidade Federal do Pará. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1090-1106, 2021.

BRASIL. Decreto No. 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES n.º 7234 Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm 2010

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acessado em 24/06/2023

BRASIL. Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em

escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114723.htm Acessado em 12/02/2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.056, de 13/10/2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm acesso em 13 mar 2024

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mar. 2020.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Assistência Estudantil: O direito à educação para além da dimensão do acesso. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/ Senado, dezembro 2023 (Texto para Discussão nº 324). 2023.

CARVALHAES, Flavio; MEDEIROS, Marcelo; TAGLIARI, Clarissa. Expansão e diversificação do ensino superior: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016 (Higher Education Expansion and Diversification: Privatization, Distance Learning, and Market Concentration in Brazil, 2002-2016). Available at SSRN 3892300, 2021.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, p. 195-233, 2019.

CASTIONI, R. MELO, A. A. S. NASCIMENTO, P. M. RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 29, n. 111, Apr.-Jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CINTRA, Renato Fabiano et al. Reflexo da pandemia Covid-19 nas ações da assistência estudantil: análise nas instituições federais de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, p. 01-20, 2022. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e83898>

CISLAGHI, Juliana Fiúza & SILVA, Matheus Thomaz da. Plano Nacional de Assistência

Estudantil e a Expansão de Vagas nas Universidades Federais: Abrindo o debate. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. IN Anais... Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil, 2011.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; RIBEIRO, Elisa Antônia; BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. Desafios da docência para a permanência dos estudantes em tempos de pandemia. 2021. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i26.72024>

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Edufba. 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. [revista] – São Paulo: UNESP, 2007.

DELATORRE, Fernanda, et al. O programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes (PIAPE): um relato de experiência (Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC) In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.129-148.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 113- 134.

FERNANDEZ, Silvina Julia; DELGADO, Adriana Patrício. Reinventando a roda: Arranjos institucionais na coordenação do curso de pedagogia (UFRJ) durante a pandemia de Covid 19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 4, p. 3122-3139, 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16702>

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024742, p.1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>.

FONSECA, Virgínia Braga et al. Políticas educacionais e a adaptação de estudantes indígenas ao Ensino Remoto de Emergência: um estudo no ensino superior. **REVISTA ENIAC PESQUISA**, v. 12, n. 2, p. 313-333, 2023. <https://doi.org/10.22567/rep.v12i2.948>

GENTILE, Maurizio; TACCONI, Giuseppe. Early School Leaving: in search of measurements and educational policies. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 257 294.

GRISA, Gregório Durlo. MENOS ORÇAMENTO E MAIS DEMANDAS: o caso do ensino superior federal IN Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica / Hustana Vargas, Carolina Zuccarelli, Fábio Waltenberg (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021. 186

GUERRA, Janaina da Silva; SILVA, Vini Rabassa da. Reflexos da covid-19 na permanência de indígenas e quilombolas da Universidade Federal de Pelotas. Serviço Social & Sociedade, v. 146, p. 139-160, 2023. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.307>

HERINGER, Rosana CRESPO, Bruna; SOUZA, Letícia. Acesso e permanência no contexto da pandemia de covid-19: uma análise a partir da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, 6(2), 112-131. Rio de Janeiro, 2022

HERINGER, Rosana Rodrigues; KLITZKE, Melina. O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. EDUFBA, 2017. p. 37-58.

HERINGER, Rosana. “Organizando o pensamento”: Desafios da rotina acadêmica num curso de Pedagogia. In: Sonia Sampaio, Georgina G. dos Santos e Ava Carvalho (orgs.). **Observatório da Vida Estudantil - avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?**. Salvador: EDUFBA, 2015 p. 231-248.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico Revista Brasileira de Orientação Profissional, Associação Brasileira de Orientação Profissional; Editoria da Revista Brasileira de Orientação Profissional vol. 19, núm. 1, pp. 7-17, 2018

HERINGER, Rosana. Uma nova etapa nas ações afirmativas na Educação. 2023 Publicado em: <https://www.braziloffice.org/pt/artigos/uma-nova-etapa-nas-aes-afirmativas-na-educacao> Acesso em 27/05/2024.

HERINGER, Rosana. Uma nova etapa nas ações afirmativas na Educação. Boletim Semanal Washington Brazil Office (WBO), nº 95 - dez. 2023. Disponível em: <https://www.braziloffice.org/pt/artigos/uma-nova-etapa-nas-aes-afirmativas-na-educacao> acesso em 18 jan 2024.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. Ebook disponível em https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf. 2023.

HERINGER, Rosana; CRESPO, Bruna. A Monitoria de Apoio Pedagógico como estratégia de permanência estudantil na UFRJ: a experiência da Faculdade de Educação. In: OLIVEIRA, A. J. B. de; HONORATO, G. (org.) **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**– Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2020.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana. Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras. In: **XVII Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2015.

HONORATO, Gabriela et al. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. **10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas**. P. 35- 67. 2023.

HONORATO, Gabriela. Permanecer é o contrário de evadir? Um estudo de conceitos na pesquisa sobre educação superior. Texto apresentado no 47º Encontro Anual da ANPOCS, GT virtual, 2023.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (orgs). **Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2015.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF**. Trabalho publicado nos Anais da 38º Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, 2014.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

INEP - INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: notas estatísticas 2017. Brasília: INEP. 2018

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (2022). Apresentação do Censo da Educação Superior 2021. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Programa internacional de avaliação de estudantes: resultados nacionais PISA 2022. Brasília: Ministério

da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf

INSTITUTO UNIBANCO; LAPOPE (UFRJ); NIED (UFRJ). Oportunidades educacionais de estudantes concluintes do Ensino Médio: Inscrição e Participação no ENEM entre 2013 e 2021. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/2d7da5c7-2934-41f7-aab0-00da630fecaa/> acessado em 15 jan 2024.

KAHU, Ella R.. Framing student engagement in higher education, **Studies in Higher Education**, 38:5, 758-773, 2013. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505

KLITZKE, Melina. Fatores associados à evasão e conclusão do curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal. (**Tese de Doutorado**). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

KLITZKE, Melina. Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. (**Dissertação de Mestrado**). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2018.

KOWALSKI, A.V. Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 179 f. (**Tese de Doutorado**) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Leonardo Chagas de Brito, «A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial», *Espaço e Economia* [Online], 4 | 2014, posto online no dia 14 novembro 2014, consultado o 03 fevereiro 2024. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/802>; DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.802>

LIMA, Jackeline Soares. A assistência estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia do Covid-19. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 228-242, 2021. <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.504>

LUZ, Aline Souza da; LOPES, Caiane Cavalheiro. Apoio pedagógico no contexto da expansão (Universidade Federal do Pampa – Unicampa). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.199-218.

MANCOVSKY, Viviana. A relação do professor universitário com o saber e uma possível

“PEDAGOGIA DOS INÍCIOS” - Como acompanhar as aprendizagens do estudante de primeiro ano? In SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, Sônia (Orgs.). **Observatório da vida estudantil: Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas**. Salvador: Edufba, 2017.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra; REYES, Claudia; BOZZINI, Isabela Custódio Talora. Práticas de estudo na comunidade acadêmico-digital: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024013-e024013, 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667949>

MARINHO, Juliana da Rosa; GUAZINA, Félix Miguel Nascimento; ZAPPE, Jana Gonçalves. Experiências de ser estudante universitário em tempos de pandemia: mudanças, adaptações e perspectivas compartilhadas. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e267797, 2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349267797>

MATTOS, Kéli Renata Corrêa; MATTE, Luciane Inês; MARASCHIN, Mariglei Severo. Ensino superior remoto e as políticas de enfrentamento a pandemia de COVID-19 na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024042-e024042, 2023. <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8668712>

MENEZES, Magali Mendes de; COSTA, Pedro de Almeida. O Ensino Superior: as Antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Vol. 10, n. 1 (jan./abr. 2021), p. 10-117, 2021. <https://doi.org/10.9771/re.v10i1.37949>

MENEZES, Simone Cazarin. Os desafios da permanência: as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ. (**Tese de Doutorado**) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC-Rio. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC ainda não recomenda a suspensão de aulas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=86231:nota-oficial-7&catid=33381&Itemid=86. Acesso em: 31 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86441:mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais&catid=12&Itemid=86 Acesso em: 25 abr. 2020.

MORAES, Michelle Rodrigues & LIMA, Gleyce Figueiredo de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo,

Educação e Emancipação Humana. IN Anais. Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque et al. Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 3, p. 1054–1071, 1 out. 2021. <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.13399>

NASCIMENTO, C. M. do; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FONAPRACE; ANDIFES (org.). **Revista Comemorativa 25 Anos do FONAPRACE: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU PROEX, 2012. p. 167-179.

OLIVEIRA, Ana Carolina Costa. 10 anos da Lei de Cotas: Debates no Twitter a respeito da revisão da lei 12.711/2012. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? (**Tese de Doutorado**) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico do Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

OLIVEIRA, Hevelym Silva de; NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos. Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5451, 2023. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5451>

PELISSONI, Adriane Martins Soares, et al. Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.283-318.

PIRES, Roberto Rocha. Introdução. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.) **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019, p.13-53

PRADO, Ruth M.M.O. Ações para a permanência estudantil nas áreas STEM e o caso da Escola de Engenharia (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 373-396.

PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. Permanência na Educação Superior: O caso das engenharias da Escola Politécnica da UFRJ. (**Tese de Doutorado**). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Fino Traço Editora, 2014.

QUIROGA, S.R. Hybridity and Educational Virtuality. What did 2020 leave us?. In: Proceedings of the 2nd Internacional Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”, vol.3, Pandemic and post pandemic space and time, 2020

RAMALHO, Maria Noalda. O programa de tutoria especial em avaliação. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/487j68de>. Acesso em: 16 jan. 2024.

REZENDE, I. M. Os reflexos de um mundo que (quase) parou por causa de um vírus e a reinvenção das instituições de ensino para (con)viver com ele. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, e025195, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/25195>

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto n° 46.973, de 16 março de 2020. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2020/03/17/17decreto.pdf?_ga=2.123880012.718741631.1590680144-1514821641.1564521733 . Acesso em: 20 mai. 2020

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos do GEA, 4. 2013

ROSA, Chaiane de Medeiros; DOS SANTOS, Fabiano; GONÇALVES, Ana Maria. Os efeitos da pandemia da covid-19 na permanência na educação superior: o cenário de uma universidade federal brasileira. **Revista Iberoamericana de educación**, 2021. <https://doi.org/10.35362/rie8624409>

SAMPAIO, Helena; PIRES, André; CARNEIRO, Ana Maria. De volta ao futuro? A pandemia de covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 53-66, 2022.

SANTOS, Alexsandra Ramos dos; SILVA, Jônatas Félix da; LUCENA, Renata Nóbrega. O apoio pedagógico aos estudantes bolsistas da assistência estudantil (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.219-244.

SCUDELER, M. A. (2022). O FIES e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público. [**Doutorado em Educação** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas].

SECRETARIA DO ESTADO DE SAÚDE. Primeiro caso do Novo Coronavírus é confirmado no Estado do Rio. Saúde RJ, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2020/03/primeiro-caso-do-novo-coronavirus-e-confirmado-no-estado-do-rio>

SIMON, Lilian et al. Ações de prevenção à evasão estudantil adotadas na Universidade Federal da Fronteira Sul durante a pandemia de Covid-19. Revista Expectativa, v. 21, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.48075/revex.v21i1.27821>

TAGLIARI-SANTOS, C., CARVALHAES, F., & LIMA, R. **O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão**. In Barbosa, M. L. (Ed.), A expansão Desigual do Ensino Superior brasileiro (1st ed., pp 27-55). 2020. Appris

TEIXEIRA, Débora Pires et al. O projeto de extensão “Confecção de Máscaras Protetoras como Medida de Enfretamento da Covid-19”. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 8, n. 14, p. 460-480, 2020. <https://doi.org/10.22481/recuesb.v8i14.7848>

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington. **Review of Educational Research** v. 45, n. 1, p.89-125, 1975.

TINTO, Vincent; PUSSER, Brian. **Moving from theory to action for student success**. NPED – National Postsecondary Education Cooperative, 2006.

UNESCO, 2020. COVID-19: impact on Education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNICEF FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) 2022 Pobreza multidimensional na infância e adolescência. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/26726/file/unicef_pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia_2022.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ em 2020**. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/07/02/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-internet> Acesso em: 08 jul. de 2020.

VALE, Andréa Araujo. O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ENTRE A PANDEMIA E O PANDEMÔNIO. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 13, 2021.

VARGAS, H. M., HERINGER, R. R., 2017. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 25, p. 72-108, 2017.

VARGAS, H.M., & HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In G. Carmo. Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Editora Tempo Brasileiro, pp. 175-198. 2016.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDONÇA, Carla Andréa Sampaio. Narrativas amazônicas: histórias de licenciandos com deficiência em tempos de pandemia. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 11, p. e025018-e025018, 2023. <https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8673059>

ZUCCARELLI, Carolina; GOUVÊA, Adriane. Educação à distância e as transformações na educação superior a partir da Pandemia de COVID-19. Publicado em: 11 de maio de 2020 Disponível em Acesso em 10 dez 2021