



# IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES COM O ENSINO REMOTO

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC IN HIGHER EDUCATION AND IN STUDENTS' AND PROFESSORS' EXPERIENCES WITH EMERGENCY REMOTE TEACHING

**Gabriela de Souza Honorato**

Professora adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ). Vice-coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes/FE/UFRJ).

**Eduardo Henrique Narciso Borges**

Professor Substituto no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (Lapes/PPGSA/UFRJ), do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes/FE/UFRJ) e do Núcleo de Estudos em Ciências, Espiritualidade e Saúde (Neces/IOC/Fiocruz).

## RESUMO

O artigo analisa, diante da evidência de maior evasão de estudantes do ensino superior, as respostas dadas pelo MEC, pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras (com destaque para as instituições federais), e a experiência de docentes e discentes durante o período em que vigoraram as medidas restritivas decorrentes da pandemia de Covid-19. Também anuncia algumas das principais dificuldades que têm sido enfrentadas no retorno às atividades presenciais e à vivência acadêmica “tradicional”. Metodologicamente, se apoia em pesquisa bibliográfica, objetivando um trabalho de caráter exploratório e descritivo. Elegemos a plataforma SciELO como a principal base bibliográfica. O procedimento nos ajudou a observar a experiência de estudantes e professores com o Ensino Remoto Emergencial, sem recorrer diretamente à realidade empírica; a reconstruir, com os dados disponíveis, a experiência de ensino-aprendizagem durante uma situação inédita para esta geração; e, analisar qualitativamente, a importância de políticas de permanência que vão além da distribuição de recursos em dinheiro e/ou da inclusão digital. O principal ganho percebido por nós é o reavivamento do debate sobre EaD e da didática e prática de ensino nas universidades públicas, além do fortalecimento das políticas de permanência estudantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** covid-19; evasão; política pública; política educacional; ensino superior; ensino remoto emergencial


## ABSTRACT

The article analyzes, given the evidence of higher dropout rates among Higher Education students, the responses given by the Education Ministry, by Brazilian HEIs (especially federal institutions), and the experience of professors and students during the period in which the restrictive measures were in force, resulting from the Covid-19 Pandemic. It also announces some of the main difficulties that have been faced in returning to face-to-face activities and the “traditional” academic experience. Methodologically, it is supported by bibliographic research, aiming at an exploratory and descriptive work. We chose the Scielo platform as the main bibliographic database. The procedure helped us to observe the experience of students and professors with Emergency Remote Teaching, without directly resorting to empirical reality; to reconstruct, with the available data, the teaching-learning experience during an unprecedented situation for this generation;



and, qualitatively analyze the importance of permanence policies that go beyond the distribution of cash resources and/or digital inclusion. The main gain we noticed is the revival of the debate on distance education and the didactics and teaching practice in public universities, in addition to the strengthening of student permanence policies.

KEYWORDS: covid-19; drop-out; public policy; educational politics; university education; emergency remote teaching.

 10.17771/PUCRio.DDCIS.61538

## Introdução

Até o momento em que escrevemos este texto, o Brasil registrou 34,5 milhões de casos de Covid-19 e 685 mil mortes, sendo um dos países que mais sofreu com a pandemia. Como indicado pelo *Our World in Data*,<sup>12</sup> mesmo com uma população menor e tendo registrado menos casos, o número de mortos no Brasil superou os da Índia, estando atrás somente dos Estados Unidos, que foi disparadamente o país que registrou maior número de casos. O Brasil registrou, aproximadamente, 5,65% dos casos de Covid-19 e 10,5% das mortes no mundo. Comparativamente, entre os 10 países com mais mortos, o Brasil apresenta o quarto maior percentual de mortos em relação ao número de contaminados (1,98% dos contaminados), sendo que é o primeiro colocado entre os países com o maior número de casos registrados na amostra (acima de 10 milhões de casos), superando os EUA neste critério.

É importante chamar atenção para o fato de que a população negra, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, foi a mais atingida pela pandemia, sendo que no Brasil, a população negra é majoritária. Venâncio et al. (2022), comentando relatório do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, indicam que 55% das mortes por Covid-19 ocorreram na população negra no Brasil no primeiro ano da pandemia, o que revela desigualdades sociais experimentadas no enfrentamento da emergência sanitária. Informações falsas circularam fortemente, em redes sociais, de forma a dissuadir a população da importância do isolamento social, do uso de máscaras e convencer sobre a eficácia de medicamentos para o combate ao novo coronavírus, o que contribuiu para esse quadro. Muitas dessas falaciosas informações atingiram um público com menor acesso a grandes veículos de mídia.

---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID\\_WRL](https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL). Acesso em: 19 set. 2022.

O tempo de exceção, portanto, deixou mais evidentes questões sociais e desigualdades históricas da sociedade brasileira, além de ter introduzido um cenário bastante conflituoso de relação de certos grupos sociais com a ciência, com os cientistas, com os professores e com a educação pública. Esta teve que potencializar o seu papel de confrontar a barbárie (CHARLOT, 2020). Fato é que todo esse quadro de iniquidade e injustiças sociais, acrescido do impedimento de tarefas presenciais, teve efeito imediato para as (IES), para os docentes e para os estudantes, com destaque para os anos de 2020 e 2021 (auge da pandemia em número de mortes, casos e restrições de convivência social). E o retorno gradual a atividades presenciais ainda têm efeito sobre o universo acadêmico – incluindo gestores, funcionários, alunos e professores (de diferentes faixas etárias).

A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi necessária para permitir que as atividades de ensino, pesquisa e extensão não fossem interrompidas durante o tempo que durasse a pandemia. A literatura sobre o tema indica que este não pode ser equiparado à modalidade de Educação a Distância (EaD) porque esta possui todo um conjunto de práticas pedagógicas e regulação própria (TOTI et al., 2022). As ações implementadas nas instituições consistiram na migração das atividades que ocorriam em suas instalações para o espaço virtual, sem configurar uma mudança de modalidade, com a perspectiva de retorno à normalidade o mais rapidamente possível. Evidência dessa intenção é que muitas universidades utilizaram o termo “emergencial” na nomenclatura das atividades, visando destacar que o ensino remoto seria apenas uma alternativa temporária (o que se confirmou com o retorno presencial).

Há registros de que a pandemia impulsionou taxas maiores de evasão discente do que a média dos últimos anos, e que são necessárias medidas para atrair esses estudantes de volta. No que diz respeito às universidades federais, a UNE – União Nacional dos Estudantes – pediu a recomposição do orçamento das instituições para garantir o financiamento das políticas de assistência e

permanência estudantil, como as bolsas de auxílio social, auxílio permanência, moradia, entre outras (BAPTISTA, 2021). De acordo com Martello (2022), dados mostram que os investimentos em Educação no Brasil em 2021 recuaram pelo quinto ano consecutivo atingindo o menor patamar desde 2012. Neste ano foram autorizadas a execução de R\$ 129,8 bilhões em despesas do MEC, mas a execução financeira foi de R\$ 118,4 bilhões. O valor autorizado para o ano de 2022 é menor que o do ano anterior em R\$ 6,2 bilhões.

No setor público, a evasão foi um pouco menos intensa, motivada, provavelmente, pelas políticas de permanência estudantil, tal como aquelas do escopo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Somadas a elas, uma série de ações tiveram que ser implementadas para apoiar os estudantes no Ensino Remoto Emergencial. Neste trabalho, buscamos analisar, diante da evidência de maior evasão discente do ensino superior, as respostas dadas pelo MEC, pelas IES brasileiras (com destaque para as instituições federais, embora façamos referência a outras categorias para reforçar alguns argumentos), e a experiência de docentes e discentes durante o período em que vigoraram as medidas restritivas decorrentes da pandemia. Também anunciamos algumas das principais dificuldades que têm sido enfrentadas no retorno às atividades presenciais e à vivência acadêmica “tradicional”.

Metodologicamente, nos apoiamos, fundamentalmente, em pesquisa bibliográfica, objetivando um trabalho de caráter exploratório e descritivo. A nosso ver, a pesquisa bibliográfica nos permitiu acompanhar o curso dos fenômenos da evasão e permanência discente nas instituições de educação superior (federais) diante das adversidades provocadas pela pandemia da Covid-19. Também pudemos ter pistas para a compreensão de problemas que ainda têm sido percebidos, no que concerne à permanência dos estudantes, no retorno às atividades presenciais. Elegemos a plataforma SciELO como a principal base bibliográfica. Na pesquisa realizada em 26 de setembro de 2022, chegamos a 42 itens a partir do descritor “educação superior + pandemia”.

Desses, selecionamos 17 itens que mencionavam a questão da experiência docente e discente e/ou com dados do fluxo da educação superior.

Os dados levantados foram sistematizados e interpretados, acrescidos de outros trabalhos por nós reunidos em consulta ao Google Acadêmico e por buscas a páginas de jornais e revistas. Acreditamos que o procedimento nos ajudou a observar a experiência de estudantes e professores com o ensino remoto, sem recorrer diretamente à realidade empírica; a reconstruir, com os dados disponíveis, a experiência de ensino-aprendizagem durante uma situação inédita para essa geração; e, analisar qualitativamente, a importância de políticas de permanência que vão além da distribuição de recursos em dinheiro e ou da inclusão digital, tão importante para viabilizar o ERE. O principal ganho percebido por nós é o reavivamento do debate sobre EaD e da didática e prática de ensino nas universidades públicas

## O fluxo discente diante da adaptação ao ensino remoto emergencial (ERE)

Assim que houve o reconhecimento oficial da pandemia da Covid-19 no Brasil, as IES suspenderam suas atividades presenciais, mantendo-se somente aquelas essenciais, principalmente nos cursos da área da Saúde. A pandemia trouxe diversos inconvenientes não somente para as instituições e seus planejamentos, mas para a vida dos estudantes, principalmente para aqueles que pretendiam se formar ao longo de 2020 e iniciar atividades profissionais, assumir cargos públicos que dependiam da colação de grau/diploma, iniciar pós-graduação, dentre outros objetivos, já que todos os cronogramas sofreram atrasos e as rotinas burocráticas das instituições tiveram alterações profundas com o trabalho remoto. Algumas tarefas não podiam ser realizadas remotamente, e as escalas de trabalho, com restrição de pessoas nas unidades, contribuíram para o alargamento de prazos.

Uma das soluções encontradas para lidar com as restrições de contato social e manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão (além das atividades administrativas) foi a implementação de atividades remotas de ensino-aprendizagem. Entretanto, nem todas as instituições se adaptaram rapidamente e, em muitos casos, houve meses de hiato entre a decretação da pandemia e o início dessas atividades. Algumas instituições demoraram mais para implementar o ensino remoto porque apostaram em um arrefecimento rápido da pandemia. O que, como a experiência vivida mostra, não ocorreu. De maneira geral, as universidades públicas adiaram por mais tempo a implementação (PAIXÃO, 2020; CASTIONI et al., 2021). Já as instituições privadas, que em grande parte reuniam mais experiência prática na oferta de cursos EaD, conseguiram se adaptar e migrar mais rapidamente para o novo formato.

Também é digna de citação a rejeição histórica da EaD nas universidades públicas. Esta pode ter contribuído para a demora na adoção do ensino remoto, além da menor familiaridade e acesso docente e discente das IES públicas com plataformas de reunião *on-line* ou de salas de aula virtuais. Muitas IES públicas não tinham/têm capacidade adequada para apoiar o uso de TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação (BATISTA, 2021). Também as IES públicas possuíam/possuem poucos dados sobre seus estudantes, docentes e suas condições de vida (ARRUDA, 2020). Algumas delas somente implementaram o ensino remoto depois de realizar um levantamento dessas informações, ao mesmo tempo pensando em estabelecer uma educação de qualidade que não se resumisse à transmissão de conhecimentos, mas que permitisse aprendizagem significativa (MOREIRA et al., 2020).

De acordo com o Instituto Semesp (2020), as pesquisas no Google por termos relacionados às aulas *on-line* aumentaram em março de 2020, enquanto que as buscas por trancamento de matrículas mantiveram o mesmo padrão, indicando que os estudantes procuraram alternativas para não abandonarem os cursos. Porém, essa tendência não se manteve ao longo do período da pandemia,



e seu impacto também foi sentido pelo setor privado. A evasão discente nas instituições privadas crescia desde 2015, mas a partir da pandemia seu ritmo aumentou. Essas IES concentram 77,5% das matrículas no país. De acordo com o Mapa do Ensino Superior 2021 (Semesp), 3,78 milhões de estudantes deixaram as IES privadas em 2020 e mais 3,42 milhões em 2021, sendo em grande medida motivados pela inadimplência (BARRETO, 2022). Esta, que já crescia devido às mudanças no FIES,<sup>13</sup> se agravou.<sup>14</sup>

A série histórica 2010-2020 de indicadores da educação superior no Brasil, que compreende a evolução de cursos, matrículas, ingressantes, concluintes, taxas de evasão, entre outros, mostra que houve variação positiva considerável em todos eles no referido período. Entretanto, no ano de 2020, em comparação com 2019, houve uma variação menor de ingressantes em comparação com a média anual da série. Com relação às matrículas, entre 2019 e 2020, estas reduziram-se em 9,41% para todo o sistema e em 6,2% nos cursos presenciais das instituições públicas. No caso dos concluintes, houve redução de 22,1% nos cursos presenciais das instituições públicas e 6% em todo o sistema. Na rede privada, a redução do número de estudantes que concluíram a graduação presencial foi de 0,43%. Esses dados são denominados pelo Ministério da Educação de “indicadores de fluxo”<sup>15</sup> (WEGNER, 2022).

Outros trabalhos já publicados analisam dados do Censo da Educação Superior (CES) 2020. Palhares (2022) aponta que as universidades públicas

<sup>13</sup> Fundo de Financiamento Estudantil do governo federal. Mais informações no site: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/index.php>.

<sup>14</sup> A taxa de inadimplência era de 7,8% em 2014, antes da crise gerada para o afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Chegou a 9,2% em 2019, antes da pandemia. Em 2020, pela primeira vez, chegou quase aos 10%, com 9,9%. Se durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro de Dilma Rousseff a presença de jovens no ensino superior no país crescia paulatinamente não só em números absolutos, mas também com a presença de segmentos mais pobres, negros e indígenas, em 2015 a situação começou a se inverter. Quase 8% de evasão, 7,7%, a mais separam 2014 de 2021 (BARRETO, 2022, s.p.)

<sup>15</sup> Permanência no curso de ingresso, desistência do curso de ingresso e conclusão no curso de ingresso

apresentaram queda de 18,8% no número de concluintes devido não somente à evasão, mas também ao atraso nos períodos letivos. Muitas instituições só conseguiram concluir os períodos letivos de 2020 no ano seguinte. Além disso, observou-se recuo de 5,8% no número de ingressantes nas instituições públicas, como efeito direto da pandemia da Covid-19. Muito provavelmente, esse resultado também se associa à maior evasão no Ensino Médio e maior dificuldade de preparação para o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Já as IES privadas tiveram crescimento no número de concluintes (+7,6%) puxado pelos cursos EaD. Mas a evasão também foi/é um problema para essas instituições, a despeito do crescimento de ingressantes.

Os cursos a distância têm se destacado, de fato, nos dados dos censos da educação superior. Esses cursos têm diminuído o ritmo de queda nas matrículas na educação superior no país (já que o setor privado concentra a maioria das matrículas) e têm sido importantes para que as organizações privadas consigam superar, em parte, os prejuízos causados pela pandemia. A modalidade a distância tem se tornado, cada vez mais, um nicho estratégico para expansão e para aumento da lucratividade das instituições privadas, na medida em que a redução dos custos com alugueis e manutenção de instalações escolares, salários de professores, materiais didáticos e de escritório tem dado “alívio” às suas contas. Os cursos presenciais das IES privadas apresentaram redução de 15,6% entre 2019 e 2020. O crescimento total de ingressantes de 22,8% foi impulsionado pela EaD (PALHARES, 2022).

Com a pandemia, pela primeira vez, o número de ingressantes da modalidade presencial foi superada pela modalidade a distância (INEP, 2022). A EaD, e as soluções correlatas, desde 2020, passaram a ser recomendadas por instituições como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como política pública para a não interrupção do ensino superior em diferentes países (WEGNER, 2022; CASTIONI et al., 2021). Em 15 de julho de 2020, das 69 universidades federais, 53 estavam com as atividades de ensino paralisadas, 10 em atividades remotas e 6 em atividades parciais. As

justificativas para a paralisação giraram em torno das dificuldades de acesso a equipamentos e internet e falta de formação docente e discente no letramento digital (CASTIONI et al., 2021). A negociação da retomada das aulas em ensino remoto só ocorreu mesmo em agosto de 2020.

Parte da comunidade acadêmica e de associações que representam os estudantes da educação superior se posicionaram frontalmente contrários à implementação do ensino remoto, como uma política antidemocrática e excludente. A Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores de Ensino argumentou que o ensino remoto seria uma prática ultraliberal de padronização e privatização da gestão pública com a imposição da EaD e de ataque à ciência e à pesquisa. A UNE – União Nacional dos Estudantes apontou para uma pressão do governo federal para implementar a EaD nas universidades federais (FRAGA, 2020). Houve, ainda, divergência sobre se as atividades remotas poderiam contar como dias letivos e se seria possível aplicar avaliações. Houve também a posição de que os professores enfrentariam considerável aumento de carga horária (FRAGA, 2020) tendo que adaptar aulas e outras atividades.

No entanto, a postura de maior crítica e desconfiança do ensino remoto acabou sendo suplantada pelas pessoas que, mesmo não o defendendo, reconheceram que, excepcionalmente, amenizaria a paralisação de atividades, atraso escolar e evasão, ainda que nem todos os estudantes tenham tido condições de acompanhar plenamente as atividades remotas. Entretanto, um grande contingente de alunos abandonou os estudos. Rosa et al. (2022) levantam a questão da pandemia apenas ter intensificado o fenômeno que já era um problema há várias décadas (MEC, 1996; SILVA; CARVALHO, 2020). Assim, a pergunta importante a se fazer seria: “Como a pandemia da Covid-19 contribuiu para agravar o problema da evasão e para deteriorar condições de permanência dos estudantes mais vulneráveis que já enfrentavam enormes desafios?” (HONORATO et al., 2019; ALMEIDA, 2020; BORGES et al., 2022).

Há evidências de que as desigualdades de oportunidades de formação superior aumentaram no mundo inteiro ao longo da pandemia da Covid-19. As

respostas foram heterogêneas entre os países, indo do Canadá, com experiência em ensino remoto durante períodos de intenso frio, a outros com maiores dificuldades para adotá-lo. Os alunos mais pobres enfrentaram maiores dificuldades, principalmente os que têm filhos e não possuem computadores (FRANCE PRESSE, 2022). Na próxima seção, nos dedicamos à análise das repostas dadas tanto pelo MEC quanto pelas instituições de ensino superior, para a garantia da assistência e permanência discente. Nas conclusões buscamos discutir em que medida essas respostas podem ou não ter aprofundado desigualdades há muito observadas no sistema brasileiro de educação superior. Destacamos as universidades federais.

### Permanência discente durante a pandemia da Covid-19 e a experiência de professores e estudantes com o ensino remoto emergencial (ERE)

O Ministério da Educação e o Congresso Nacional buscaram, de forma rápida, autorizar oficialmente: a substituição de aulas e outras atividades presenciais por meios digitais; o uso de plataformas de aprendizagem virtuais; e, flexibilização do calendário acadêmico.<sup>16</sup> Castioni et al. (2021) avaliam, portanto, que não havia motivo para a paralisação de atividades por tanto tempo, uma vez que além da migração autorizada para o ensino remoto, o cadastro de cada universidade federal dos beneficiários do Pnaes seria fidedigno para mapear estudantes com demanda de inclusão digital; os recursos do Pnaes, de R\$ 1,08 bilhão no Orçamento Geral da União para 2020, poderiam ser utilizados para inclusão digital; o anúncio da contratação emergencial, por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, de pacote de dados móveis seria destinado a alunos em condição de vulnerabilidade econômica.

---

<sup>16</sup> Portaria MEC No. 343, de 17 de março de 2020; Portaria MEC No. 345, de 19 de maio de 2020; Portaria MEC No. 473, de 12 de maio de 2020; Portaria MEC No. 544, de 16 de junho de 2020; Parecer CNE/CP No. 5, de 28 de abril de 2020; Medida Provisória No. 934, de 1º de abril de 2020, convertida na Lei No. 14.040, de 18 de agosto de 2020; Portaria MEC No. 1.030, de 1º de dezembro de 2020; Portaria MEC No. 1.038, de 7 de dezembro de 2020.

Os autores ainda colocam que microdados da Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018 (último trimestre), os mais recentes no momento de eclosão da pandemia, mostram que a maior parte dos estudantes da educação superior têm acesso à internet, isto é, utilizou a internet em algum local (domicílio, local de trabalho, escola, centro de acesso gratuito ou pago, domicílio de outras pessoas ou qualquer outro local), por meio de microcomputador, tablet, telefone móvel, televisão ou outro equipamento. Estimou-se que em 2018, 155 mil estudantes de graduação (95 mil de instituições privadas e 60 mil de instituições públicas) não tinham acesso domiciliar à internet banda larga ou por sinal de celular 3G ou 4G. Dois terços desses estudantes eram negros ou indígenas e dois terços eram de baixa renda (renda domiciliar per capita de até um salário mínimo). Na região Nordeste estavam 40% deles.

Os autores argumentam que 155 mil estudantes é um número pequeno, podendo ser objeto de políticas de inclusão digital. Entretanto, em nenhum momento, Castioni et al. (2021) indicam evidências de que as instituições têm mesmo cadastros de alunos beneficiados pelo Pnaes, de que recursos do Pnaes para 2020 foram, realmente, recebidos pelas instituições, podendo ser livremente utilizados na emergência sanitária; e, quanto tempo levou entre o anúncio e a contratação de pacotes de dados para atender a todos. A pandemia levou, no ano de 2020, a uma rápida situação de crescimento da desocupação e perda de renda; à necessidade, por exemplo, de um mesmo equipamento ser dividido por toda a família, sendo utilizado para o trabalho remoto dos pais e responsáveis e para a educação remota dos filhos. Esses fatores podem ter reduzido muito as condições adequadas para o ensino remoto entre 2018 e 2020.

É necessário indicar que, antes da eclosão da pandemia, as IES públicas federais já possuíam programas de assistência e permanência estudantil. Em grande medida, esses programas são financiados por recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, além de recursos das próprias universidades. As principais políticas implementadas nas IES federais são o

pagamento de auxílios no formato de bolsa auxílio (em dinheiro), auxílio para transporte e moradia (BORGES; GOUVEA, 2022). Durante o período da pandemia essas políticas foram mantidas, mesmo com as reduções constantes de recursos por parte do MEC, que impactam as possibilidades de expansão e sustentabilidade dos programas de assistência e permanência estudantil das universidades federais (NP, 2021). Isso quer dizer que as políticas se mantiveram, mas, provavelmente, reduzidas em termos de beneficiários.

Desde 2016 observamos algumas mudanças no âmbito da gestão pública e das prioridades de investimento. A principal justificativa do governo federal para reformas foi a crise econômica enfrentada pelo país e a necessidade da realização de um ajuste fiscal, com políticas de austeridade. A medida de maior impacto foi a Emenda Constitucional (EC) n° 95/2016, que, em resumo, limita o crescimento dos gastos públicos ao índice de inflação durante vinte anos. A Constituição Federal de 1988 define a autonomia financeira e patrimonial das universidades federais e a responsabilidade da União no financiamento e desenvolvimento do ensino, mas a EC95 impacta o financiamento, a oferta e qualidade dos serviços. Além disso, a Portaria n° 1.428/2018 fixou a obrigatoriedade de fonte compensatória para a realização de qualquer tipo de remanejamento e suplementação de fonte das instituições ligadas ao MEC.<sup>17</sup>

Oliveira (2019) analisa a Public Expense Review (PER), documento produzido pelo Banco Mundial em 2017 para ser um apoio à implementação efetiva da Emenda Constitucional n° 95/2016. O documento tece críticas severas às instituições públicas de educação superior, principalmente universidades federais e Institutos Federais. Segundo o Banco Mundial, essas instituições custariam muito às contas públicas e que parte desse gasto seria desperdiçado. A crítica também se fundamenta na comparação dos gastos por aluno entre

---

<sup>17</sup> No mês de maio de 2021, a Reitora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Denise Pires de Carvalho, disse, por exemplo, que “a redução nos recursos da instituição pode inviabilizar seu funcionamento”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/ufrj-diz-que-reducao-no-orcamento-pode-inviabilizar-funcionamento>. Acesso em: 30 ago. 2021.

instituições de educação superior públicas e privadas, indicando que as últimas seriam consideravelmente menos custosas. Entretanto, o relatório desconsidera o papel que as IES públicas exercem na produção científica nacional, concentrando a maior parte das pesquisas e inovação no país, e, acrescentamos, a manutenção dos hospitais universitários.

A análise do documento permite indicar que as áreas sociais, dentre elas a Educação, são as principais atingidas pelas políticas de austeridade. Um argumento que confirma isso é o fato de a medida ter sido proposta como Emenda Constitucional, pois a Constituição de 1988 fixa percentuais mínimos de investimento tanto em Educação como em Saúde. A emenda permitiria desvincular esses repasses, permitindo cortes nessas áreas. A autora indica que “de 2015 a 2016, houve queda real da dotação, valor empenhado, liquidado e pago” (OLIVEIRA, p. 224, 2019).<sup>18</sup> Mas o rigor fiscal das novas políticas econômicas implementadas desde 2016 poderia ser questionado, na medida em que outros gastos correntes do governo não têm sido atingidos pelas reformas econômicas dos últimos anos, como a Reforma da Previdência em que setores específicos não foram atingidos pelas mudanças nas regras.

O debate sobre o financiamento das IES públicas federais e sobre sua importância para o país gera repercussões que ultrapassam a esfera do mundo acadêmico. Em maio de 2021, o Tribunal de Contas da União divulgou a transcrição do pronunciamento da Procuradora-Geral Cristina Machado da Costa e Silva, que teve por objetivo a proposição de uma auditoria operacional nos investimentos do Ministério da Educação nas universidades federais, visando avaliar o impacto dos cortes orçamentários no funcionamento das

---

<sup>18</sup> O valor empenhado é o que o órgão público reserva para efetuar um pagamento planejado. É considerado valor liquidado quando, por exemplo, o serviço planejado foi executado. Quando o prestador de serviços recebe o valor e o processo se conclui, é considerado “valor pago”. <sup>6</sup> Disponível em: <https://www.transparencia.al.ms.gov.br/pages/index.php/content/o-que-e-empenhado-liquidado-e-pago-na-execucao-orcamentaria>. Acesso em: 30 ago. 2021.

instituições e em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e na assistência social aos estudantes. Este seria um instrumento importante de assessoria aos entes responsáveis pela aplicação dos recursos. O documento destaca que as dificuldades orçamentárias "não são de hoje", mas que elas se agravaram com a pandemia do novo coronavírus a partir de março de 2020.

O documento destaca a importância do setor privado para a formação profissional no país (que responde pela maior parte das matrículas), mas destaca a centralidade do setor público em diversas áreas e sua reconhecida qualidade acadêmica. O enfraquecimento das IES públicas, provocaria, dessa maneira, um dano incomensurável. A Procuradora indica que as IES públicas têm exercido um papel central na produção científica brasileira e que têm alcançado posições melhores nos rankings de desempenho acadêmico. Assim, a situação atual nos colocaria diante de um impasse a respeito da "formação das futuras gerações". O TCU não pode definir a destinação dos recursos no orçamento, mas deve estar atento à aplicação dos mesmos devido ao risco de um "apagão universitário" e científico do país, dada a predominância das instituições de educação superior públicas neste campo.

O documento questiona (TCU, 2021, p. 2) como ocorre o processo de decisão sobre os cortes nos repasses às IES federais e em que medida tais cortes são gerenciados pela governança universitária. Há, ainda, questionamento sobre a existência de estudos de impacto sobre esses cortes e sobre planos de contingência caso alguma universidade não consiga se sustentar e for obrigada a suspender suas atividades. Outra questão importante é a importância de avaliar se os cortes enfrentados pelas universidades federais são da mesma proporção dos observados em outras áreas de atuação do governo federal, o que ensejaria questionar também os critérios para essa diferença (técnicos e subjetivos). Enfim, questiona-se se há indicadores objetivos para avaliar como as políticas públicas da educação superior são afetadas pelo "aperto orçamentário". Todavia, não há quaisquer análises pelos governos Temer e Bolsonaro.





Fato é que, em 2014, houve 7,4 bilhões de reais para as despesas discricionárias das universidades federais; em 2021, o previsto foi 4,3 bilhões, mesmo com o acréscimo de mais de 150 mil estudantes, afetando, sobretudo, a manutenção dos prédios, serviços de segurança patrimonial e limpeza, manutenção de laboratórios e hospitais, obras em andamento, pagamento de bolsas acadêmicas e a assistência estudantil.<sup>19</sup> No mês de agosto de 2020, quando o governo enviou o Projeto de Lei Orçamentária Anual ao Congresso, a proposta era de corte no orçamento discricionário de 14,6% em comparação ao ano anterior. E, em março de 2021, quando foi aprovado o Projeto, houve mais um corte de 3,76%, reduzindo o orçamento para R\$ 1.943.000.000, sendo R\$ 177.624,565 reduzidos somente da assistência. O Presidente ainda sancionou o orçamento de 2021 com vetos, bloqueando recursos do MEC.<sup>20</sup>

A Reitora da UFRJ, a mais antiga e umas das maiores instituições públicas do país, por exemplo, detalhou em coletiva de imprensa todo esse cenário financeiro, com impacto para uma série de atividades acadêmicas, testagem para Covid-19, pesquisa de vacina própria contra esse vírus, oferta de leitos hospitalares e atendimento em suas unidades de saúde, em meio à disponibilização de mais de 2 mil leitos de pacientes com Covid-19 em 50 hospitais universitários de 35 instituições.<sup>21</sup> E, apesar de certa demora, todas as universidades federais implementaram programas de apoio aos estudantes durante o período da pandemia. Essas ações foram direcionadas, em maior medida, aos estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, que

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=88195>. Acesso em: 30 ago. 2021.

<sup>20</sup> Pouco depois houve o desbloqueio do orçamento do MEC. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/decreto-oficializa-desbloqueio-do-orcamento-de-2021>. Acesso em: 30 ago. 2021.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apos-corte-no-orcamento-ufrj-detalha-cenario-que-pode-faze-la-fechar-ate-julho/>. Acesso em: 30 ago. 2021. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/andifes-faz-alerta-sobre-orcamento-das-universidades-federais>. Acesso em: 30 ago. 2021.

não tinham acesso à internet em casa nem recursos para adquirir equipamentos e planos de banda larga.

Uma das principais estratégias foi o fornecimento de chips para acesso à rede mundial, com franquia de dados móveis para os estudantes acessarem as aulas on-line. Além disso, foram implementados programas para aquisição de computadores ou notebooks (MÉLO et al, 2020; BORGES et al., 2022). Os docentes, por outro lado, começaram a aprender a utilizar ferramentas variadas, algumas do Google, o que foi motivo de críticas em função do possível acesso, por essa empresa, a dados de propriedade intelectual dos professores. Ao contrário da percepção do senso comum, muitos cidadãos e estudantes que podem ter declarado ao IBGE<sup>22</sup> que têm acesso à internet, a acessam por meio de celulares com planos cujos pacotes de dados não suportam o acompanhamento das aulas on-line, que requerem um tráfego de dados alto e conexão de qualidade e estável, dificultando o ensino remoto e suscitando a evasão.

Segundo pesquisa realizada em 2018 pelo Comitê Gestor da internet, 58% das casas no Brasil não têm acesso a computadores, e 33% não têm acesso à internet (OLIVEIRA, 2020). De acordo com o deputado federal Camilo Capiberibe (PSB-AP), que propôs projeto de lei para assegurar acesso a ferramentas digitais para estudantes carentes das universidades federais, 33,5% dos estudantes que ingressaram pelo Enem entre 2015 e 2020 não tinham acesso à internet, computadores ou celulares que permitiriam o acompanhamento das atividades remotas (HAGE, 2020). Essa afirmação vai contra a percepção de senso comum de que todos os estudantes, principalmente das IES federais, têm acesso a essas ferramentas. O Quadro 1 aponta as principais estratégias das instituições federais para a inclusão digital direcionadas aos estudantes.

---

<sup>22</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, órgão responsável pela Pnad – Contínua.

Tabela 1 – Ações de apoio e inclusão digital para IES federais, docentes e discentes

Ação própria de fornecimento de <i>chips</i> ou pacotes de dados para os docentes	7
Ação própria de fornecimento de <i>chips</i> ou pacotes de dados para os estudantes	52
Acesso ao corpo discente a livros eletrônicos da bibliografia básica ou complementar dos componentes curriculares	88
Acesso ao corpo docente a livros eletrônicos da bibliografia básica ou complementar	78
Ações do Programa Alunos Conectados (MEC/RNP)	125
Auxílio financeiro para estudantes para aquisição de <i>chips</i> ou pacotes de dados	110
Concessão de auxílio financeiro para docentes para aquisição de <i>chips</i> ou pacotes de dados	5
Acesso aos laboratórios de informática	23
Aquisição de licenças de <i>software</i>	12
Auxílio financeiro para aquisição ou melhoria de equipamentos	102
Concessão de auxílio financeiro para aluguel de equipamentos	10
Contratação de serviços em nuvem	11
Empréstimo de equipamentos alugados	10
Empréstimo de equipamentos da instituição	80
Empréstimo ou doação por meio de parcerias	37

Fonte: Portal Coronavírus, MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 28 set. 2022.

Além de recursos financeiros providos pelo Ministério da Educação (cerca de R\$ 18 milhões divididos entre as IES no âmbito do “Programa Alunos Conectados”), várias universidades também utilizaram recursos próprios de seus orçamentos para custear ações de inclusão digital durante o ensino remoto. Esses dados estão disponíveis no portal de acompanhamento da Covid-19<sup>23</sup> e

<sup>23</sup> Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 28 set. 2022.

indicam as dimensões destas ações a nível nacional. Ao todo, as IES federais entregaram 165.593 chips para acesso à internet (Tabela 1). Considerando a melhoria do quadro epidemiológico e o retorno presencial das atividades, o Ministério da Educação enviou às universidades federais o Ofício Circular n° 7/2022, indicando que o “Programa Alunos Conectados” seria encerrado e que as franquias de dados móveis ofertadas por meio dos chips deixariam de ser oferecidas no final do mês de junho de 2022.

Tabela 2 - Chips entregues pelas IES federais por região do país

Norte	48.645
Nordeste	73.600
Centro-Oeste	8.733
Sudeste	27.494
Sul	7.121
Total	165.593

Fonte: Portal Coronavírus, MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 28 set. 2022. Nota: Além das universidades, estão incluídos os Institutos Federais (IFs), Cefets e o Colégio Pedro II.

Peduzzi (2021) aponta que, de acordo com pesquisa da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), associação que representa as instituições privadas, a maioria dos estudantes (55%) declarou preferir o retorno parcial das atividades presenciais somente em alguns dias da semana, mantendo parte das atividades on-line em um modelo híbrido de ensino. Foi observada a preferência por manutenção de atividades presenciais nas disciplinas práticas que requerem laboratórios e outras estruturas, enquanto nas disciplinas teóricas os alunos indicaram preferir continuar no ensino remoto. A pesquisa entrevistou 668 estudantes de IES privadas em cursos presenciais que tiveram que adotar o ensino remoto. A opinião dos

alunos foi levada em consideração, no caso das universidades públicas, pois tiveram autonomia para organizar a volta às atividades presenciais.

No entanto, o retorno total das aulas presenciais em 2022 são indicativos de que a experiência do ensino remoto ao longo da pandemia não deu origem a um movimento imediato em direção a novas formas de ensino na maioria das universidades federais, como o ensino híbrido (que reúne atividades presenciais e on-line), contrariando a perspectiva que defendia uma imposição unilateral da EaD nessas instituições no contexto da pandemia. Já no setor privado, há evidências de que a Educação a Distância deverá avançar mais nos próximos anos e de que vivenciamos uma tendência de aumento no número de ingressantes e concluintes em cursos EaD. Na edição de 2021 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia os concluintes, o percentual de inscritos na modalidade EaD foi de 52%, superando pela primeira vez o número de estudantes presenciais (Inoue, 2022).

Na plataforma SciELO, há alguns trabalhos sobre as percepções discentes e docentes acerca da experiência com o ensino remoto no período pandêmico. Vasquez e Pesce (2022) investigaram 468 estudantes da área de Ciências Humanas da Unifesp – Universidade Federal do Estado de São Paulo. Os resultados apontam que avaliações mais positivas foram feitas entre os que conseguiram participar e interagir em aulas síncronas. E, quanto maior o relato de estresse e dificuldade de concentração, maior a tendência da avaliação ser negativa. Albuquerque Souza et al. (2022) investigaram estudantes de Medicina do estado de Pernambuco (entre maio e junho de 2020). Evidenciaram maior risco de sinais e sintomas de ansiedade nos estudantes de sexo feminino (como o aumento do consumo de medicamentos). Os estudantes relataram uma diminuição do rendimento escolar associada a um não preparo para lidar com EaD.

Capellari et al. (2022) pesquisaram 48 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem do Rio de Grande do Sul (entre novembro de 2020 e março de 2021). As principais estratégias para a continuidade do ensino foram:

atividades on-line; retomada de estágios curriculares; redução do número de alunos nas aulas práticas; e, disponibilização de auxílios aos estudantes (como acesso a plataformas digitais e outros). As principais percepções foram a sobrecarga aos professores; deterioração da saúde mental docente, sem suporte por parte das IES; e o descontentamento de estudantes e professores acerca do acesso e do uso de ferramentas digitais até então desconhecidas, com a possível baixa qualidade de ensino que tal uso poderia gerar. Isso porque não houve muito tempo para um planejamento adequado de atividades em ambiente virtual, com apoio pedagógico disponível para todos.

Máximo (2021), com uma metodologia diferenciada, aponta uma percepção de “queda na qualidade” do ensino por parte de estudantes universitários no período da pandemia, uma vez que não houve uma reflexão mais apurada sobre as condições em que os estudantes “assistem” às aulas e realizam estudos. Também a precarização do trabalho docente (incluindo demissões em massa em instituições privadas, redução salarial e aulas on-line “superlotadas”) teriam colaborado em uma percepção negativa. Santos Silva et al. (2021) analisam positivamente o Programa de Mentoria da Faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista (FMB-Unesp). O acolhimento de estudantes em ambiente virtual, mas caloroso, onde puderam compartilhar suas vivências, desafios e superações foi fundamental sobretudo para os alunos ingressantes lidarem com seu sofrimento psíquico.

Cord et al. (2021) analisam a experiência de um projeto realizado na Universidade Federal de Santa Catarina no período pandêmico, que consistiu na oferta de grupos de acolhimento para estudantes, com o uso da plataforma Google Meet. Os estudantes inscritos participaram, pelo menos, de três encontros com duração de uma hora e meia. Os estudantes relataram dificuldade de adaptação às mudanças abruptas, à nova configuração da casa e às novas formas de ensino-aprendizagem; dificuldades materiais (como a falta de equipamentos adequados); “quebra de expectativas” para o ano de 2020 e falta de motivação para criar novos objetivos. Os estudantes também

destacaram o acolhimento e compartilhamento que a interação presencial com os pares proporciona. Mesmo a interação competitiva com os pares foi vista de forma positiva, construindo um clima saudável e de autonomia para cada um.

Medeiros et al. (2021) buscaram analisar o ensino de fisioterapia no Brasil no período da pandemia da Covid-19. Por meio de formulário eletrônico chegaram a 313 docentes de cursos de fisioterapia, de instituições públicas e privadas de 22 estados brasileiros. Os docentes chamaram atenção para o não planejamento da transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (incluindo um planejamento conjunto, com os pares) e a não capacitação para essa modalidade de ensino. Mais de 60% dos professores acreditaram não estar desenvolvendo suas atividades com a qualidade desejada, e, mais de 70% deles criam que os alunos estariam desenvolvendo parcialmente as competências esperadas. Ainda sobre o ensino médico na pandemia, Moretti-Pires et al. (2021) avaliam que o emprego de TIC se mostrou importantíssimo para o aprimoramento de áreas que já utilizavam essas tecnologias.

Leal et al. (2021) investigaram como universitários da área de Saúde das regiões Sul e Sudeste do país perceberam o desenvolvimento de competências não cognitivas com as mudanças impostas pela pandemia, notadamente, com o ensino remoto. Participaram 954 estudantes, que relataram que “vencer a procrastinação”, “assumir o protagonismo nos estudos”, “colaborar com os colegas” e “estar aberto ao novo” foram as habilidades mais desenvolvidas. Os pesquisadores também evidenciaram que os alunos do primeiro e segundo períodos tendiam a ser menos colaborativos com os colegas (em comparação com alunos dos terceiro e quarto períodos). Entre as sensações negativas, os dados mostraram que os estudantes sentiam “frustração”, “falta de motivação” e “desestabilidade emocional”. Para eles, essas sensações estariam afetando negativamente os estudos, diminuindo seu desempenho.

Em estudo conduzido na Universidade Federal de Alfenas, Toti et al. (2022) dividiram os estudantes que responderam aos questionários sobre as experiências no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em três grupos,

considerando diversos fatores como as estratégias didáticas, estudo em casa, motivação, dentre outros: 1) grupo com moderado grau de dificuldade; 2) grupo com alto grau de dificuldade; e 3) grupo sem dificuldades. A maior parte dos estudantes declararam “dificuldade média” e 12,78% declararam não terem passado por dificuldades. A dificuldade mais citada foi a de manter a motivação para os estudos em casa. Conseguir se organizar, escapar das distrações domésticas e dos afazeres que aumentaram durante a pandemia (além do noticiário diário) foram desafios importantes. As dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com as tecnologias também foram exploradas.

Pascon et al. (2022) relatam a experiência em uma universidade pública do estado de São Paulo com o uso de metodologia de aprendizagem baseada em projetos, no ensino remoto durante a pandemia, em cursos de bacharelado e licenciatura em Enfermagem. Concluem que a metodologia adotada permitiu motivar mais e dar maior autonomia para que os estudantes pudessem desenvolver competências na elaboração de projetos de educação em saúde. Mas observam a importância de encontros tutoriais para melhor satisfação dos estudantes com a disciplina oferecida. Ivenick (2021) chama atenção para a importância de ampliação do acesso aos artefatos digitais a todos, e em uma aprendizagem ao longo da vida, mas também a necessidade dos professores aprenderem a adequar e articular as ferramentas digitais ao currículo dos cursos e diferentes estratégias pedagógico-didáticas.

Muniz da Silva et al. (2022) concluem que a pandemia da Covid-19 evidenciou a necessidade de inovação nos métodos de ensino-aprendizagem na educação superior, acelerando a introdução de tecnologias digitais e a adaptação de docentes e discentes a elas. A associação dessas inovações com metodologias ativas seria, hoje, um dos novos desafios, requerendo estudos sobre possíveis implicações na formação de profissionais de saúde. Enfim, estabelecer, de forma rápida, condições de funcionamento e continuidade do ensino e outras atividades das instituições de ensino superior destacou questões que há muito merecem maior investimento em pesquisa. A questão da permanência discente,



que compreende diferentes dimensões, indo da necessidade material de prover auxílios em dinheiro, transporte e inclusão digital, até didática e prática de ensino, se fez de fundamental relevância.

No entanto, é importante investigar, do mesmo modo, as condições de retorno às atividades presenciais e os efeitos do isolamento social no que diz respeito ao combate à evasão e/ou promoção da permanência discente nos cursos de graduação. Os estudantes que ingressaram durante o período de ensino remoto, principalmente nos períodos letivos de 2020 e 2021, enfrentaram a situação de não poder frequentar as instalações das instituições de ensino. A matrícula e demais atos foram feitos completamente de forma remota. Na maior parte das IES, pelo menos até meados do ano de 2021, o contato com professores e colegas ocorria somente por meio da webcam de um computador ou celular, sendo que em muitas universidades os estudantes não tinham a obrigação de “abrir a câmera” e ficarem visíveis por questão de privacidade, o que dificultava até mesmo saber se o estudante de fato estava assistindo às aulas.

Sendo assim, muitos professores passaram esse período sem ver o rosto da maior parte de seus estudantes. Com a possibilidade de gravação das aulas e de atividades assíncronas (isto é, fora do horário das aulas ao vivo, de forma remota), esses alunos demoraram mais para ter o primeiro contato com as instalações da IES e para conseguirem vivenciar a vida acadêmica “tradicional” (ainda que com algumas restrições de contato e com uso obrigatório de máscaras). Esse retorno também é desafiador porque muitos estudantes, no segundo ou terceiro períodos, se enxergam como “calouros”, e as ações de “boas vindas” e explicações sobre funcionamento das instituições também têm sido importantes para esse grupo. Neste momento, a integração social e acadêmica do estudante é de fundamental importância para a previsão que se pode fazer a respeito da permanência no curso (TINTO, 1975).

A pandemia também afetou a saúde mental/psicológica dos estudantes que precisaram ficar em isolamento social. Segundo pesquisa internacional

realizada pela Organização sem fins lucrativos Chegg, 76% dos estudantes brasileiros afirmam que tiveram a saúde mental prejudicada durante a pandemia. Desses, 6% praticaram automutilação e 21% procuraram auxílio profissional. Além disso, 87% sentiram que seus níveis de estresse e ansiedade aumentaram (PORVIR, 2021). Mello (2021) analisa o impacto da pandemia na saúde mental dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e indica que esses problemas já existiam antes da pandemia, mas eles se agravaram no período. Estudantes com problemas familiares, que precisaram trabalhar e cuidar dos filhos, e estudantes que não possuíam ferramentas para acompanhar o ensino remoto enfrentaram maiores problemas.

Borges (2022) analisou, por meio de entrevistas semiestruturadas, as percepções de agentes institucionais de três grandes universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro, envolvidos na implementação de políticas/ações de permanência estudantil. Especificamente sobre as dificuldades enfrentadas em decorrência da pandemia, os agentes apontam que o período foi – e ainda tem sido – difícil para todos os estudantes, principalmente para os mais vulneráveis socioeconomicamente: estudantes com menor renda, trabalhadores que perderam suas fontes de renda devido à pandemia, pretos, pardos, indígenas, moradores de periferias sem acesso à internet banda larga ou que possuem conexão de baixa qualidade. Assim, seria necessária a consideração de diferentes experiências e realidades que agora passam a ser enfrentadas, para que as políticas de permanência sejam mais eficazes.

## Conclusões

O período da pandemia da Covid-19 foi, indiscutivelmente, um dos mais desafiadores para a Educação brasileira. Historicamente, lidamos com desigualdades profundas em todos os níveis de ensino e estas se aprofundaram e se tornaram mais explícitas durante a pandemia. Grande parte da população

brasileira enxergou um Brasil que acreditava não existir ou que existiria residualmente em “grotões” de pobreza. A percepção cotidiana, principalmente nas grandes cidades, criou a ilusão de uma inclusão digital generalizada, e isso explica a “surpresa” de muitas pessoas com o fato de que parte dos estudantes universitários brasileiros não tem acesso à internet banda larga em casa ou a computadores e/ou celulares adequados para o acompanhamento das aulas remotas. Tal fato criou a necessidade de fortalecimento das políticas de assistência e permanência estudantil por parte do MEC e das IES.

De uma forma geral, o MEC tratou de autorizar imediatamente o ERE e disponibilizar recursos para inclusão digital (como ações para o acesso a planos de internet e equipamentos), dirigindo-os aos estudantes de menor renda familiar. Consideramos ter sido essa uma boa decisão, contribuindo para que muitos estudantes conseguissem acompanhar as aulas on-line e realizar outras atividades remotas. Na pesquisa bibliográfica não há informações se os recursos disponibilizados foram suficientes para atender a demanda diante de um cenário de contingenciamento orçamentário. Também não há dados socioeconômicos dos estudantes que se beneficiaram dessas ações. Ainda assim, observa-se impacto nos dados das instituições, com diminuição do número de concluintes nas universidades públicas, enquanto que a EaD expandiu na educação privada, superando em concluintes os cursos presenciais já em 2021.

Entretanto, a viabilização legal e digital para o ERE se revestiu de muitas outras complexidades. Não houve tempo para a elaboração de programas pedagógico-didáticos de adaptação do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais. Acresce-se a esse fato, a percepção de que a qualidade do ensino e o desempenho discente caíram. A maneira como os professores se mobilizaram para realizar a transposição didática da sala de aula tradicional para a virtual tem sido vista como não proporcionando um processo de ensino-aprendizagem adequado. Além do mais, muitos estudantes, não habituados com certas ferramentas, não conseguiram acompanhar aulas e atividades, ou

pela dificuldade de aprender a usá-las, ou por outros motivos: problemas com equipamentos, conexão com internet etc.

E, ao contrário de muitas expectativas, o período de ensino remoto não significou, até o momento, uma discussão séria sobre mudanças curriculares ou estratégias pedagógicas para a educação superior pelo menos no setor público. Em meados de 2021 teve início a retomada das atividades presenciais e o abandono da ideia de um ensino híbrido nas universidades federais, enquanto no ensino privado esse modelo se tornou uma das principais tendências para os próximos anos. É necessário maior investimento de estudos e pesquisas para que esse debate ganhe maior vigor. Também as políticas institucionais de promoção da permanência discente e de combate à evasão têm que ser pensadas por cada IES e unidade dentro de uma mesma IES, levando em consideração a importância da atuação pedagógico-didática docente em sala de aula e as possibilidades de introdução de tecnologias de comunicação.

Não fazemos aqui uma defesa da substituição do ensino presencial pelo híbrido, remoto ou pela EaD nas IES públicas, mas indicamos a oportunidade que as instituições têm para diversificar a oferta de cursos e de modalidades, visando atender aqueles estudantes que desejarem estudar de outro modo. A oferta de cursos remotos, por exemplo, não necessariamente implica na extinção de cursos presenciais e das atividades de pesquisa científica de ponta. Mas é necessária atenção especial durante o processo de formulação e implementação para que os cursos remotos não se tornem cursos de “segunda linha”, para estudantes com menor renda e/ou atendendo somente carreiras menos prestigiadas socialmente. A experiência durante a pandemia da Covid-19 pode ser apreendida pelos gestores como um período de aprendizado e enfrentamento de problemas há muito vividos pelos estudantes.

O aprendizado deve começar pelo próprio MEC, que não analisa, frequentemente, a evasão no ensino superior e, até o momento, não apresentou qualquer relatório sobre evasão no período pandêmico. O Tribunal de Contas da União (TCU) é que, ao realizar auditorias para avaliar indicadores de gestão e

desempenho das universidades federais, acaba sistematizando dados de evasão das IFES, mesmo com lacunas, debilidades e sem a possibilidade de uma compreensão sistêmica, uma vez que o próprio MEC não divulga dados que permitem melhor aferição. Por outro lado, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES, importante ferramenta de gestão e planejamento de ações, parece ser uma exigência cumprida apenas burocraticamente. Entretanto, com o PDI seria possível conhecer melhor a realidade institucional, social e acadêmica da IES e planejar ações por curso de graduação.

Com o isolamento social, muitos estudantes e docentes acabaram por ter a experiência de estar estudando, trabalhando, cuidando de crianças, preparando refeições, realizando tarefas domésticas, tudo quase ao mesmo tempo. Essa situação, bastante fora da normalidade da rotina diária até então, foi acrescida pelo medo da contaminação pelo vírus e da morte, luto, perda da ocupação e de renda, e um clima de constante divisão política entre os brasileiros, sem busca de consensos. O atendimento de todas essas demandas ocorreu (com efeitos ainda hoje) com o detrimento da saúde mental e aumento do sofrimento psíquico da comunidade universitária. O conjunto de mudanças não obedeceu ao tempo necessário, de cada indivíduo, para refletir e dar sentido à sua vivência, de forma que o saldo é o de um grande contingente de jovens deprimidos e angustiados e com transtornos de ansiedade, como a síndrome do pânico.

As experiências docentes e discentes contidas nos trabalhos da base SciELO são muito concentradas na área médica. Ainda assim, apontam para a questão que vem tomando cada vez mais evidência: o sofrimento psíquico dos estudantes universitários. A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais já indicou a existência do problema, que afeta mais as mulheres e pessoas de baixa renda, e tem trabalhado para legislar sobre ele.<sup>24</sup> Mais

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/896586-pandemia-agravou-casos-de-saude-mental-entre-estudantes-apontam-especialistas/>. Acesso em: 29 set. 2022.

recentemente, o jornal *O Estado de São Paulo* noticiou pesquisa que registra que seis em cada dez jovens brasileiros apresentaram sintomas de ansiedade nos últimos seis meses.<sup>25</sup> Nossa recomendação é a de que a questão seja imediatamente discutida por aqueles que pensam as ações institucionais para a permanência. As possibilidades de enfrentamento são condicionadas pelos recursos que os estudantes têm, mas é necessário pensar o que as IES podem fazer.

Outra questão que não aparece na bibliografia pesquisada diz respeito à interrupção de alguns serviços que afetam, diretamente, estudantes de menor condição socioeconômica, como auxílio transporte e alimentação, o funcionamento de bibliotecas e restaurantes universitários, o fechamento das creches universitárias e a não implementação de bolsas acadêmicas para o desenvolvimento de atividades que precisavam ser presenciais. Também, em alguns casos, o alojamento ficou restrito a estudantes que conseguiram comprovar que não podiam retornar para o domicílio familiar. Indígenas e estudantes com origem em regiões distantes receberam auxílio para retornar para casa (BATISTA, 2021). Enfim, é urgente a necessidade de mais estudos que ajudem na compreensão das possibilidades de permanência discente na pandemia e no pós-pandemia. Além disso, é urgente que esses estudos desnudem desigualdades institucionais e sociais dessas possibilidades.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE SOUZA, G. F. et al. 2022. “Fatores associados à ansiedade/depressão nos estudantes de medicina durante o distanciamento social devido à covid-19”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46 (3): e109.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/seis-em-cada-10-jovens-relatam-ter-sentido-ansiedade-nos-ultimos-6-meses-entenda/>. Acesso em: 29 set. 2022.

ALMEIDA, W.M. 2020. Revisitando “USP para Todos?’: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro”. *Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 3, pp. 21-62, nov. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55077>>. Acesso em: 08 set. 2022.

ARRUDA, E. P. 2020. “Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. *Em rede: revista de educação à distância*, v. 7, n. 1, pp. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 07 set. 2022.

BATISTA, I. M. 2021. *Equidade no ensino superior brasileiro: respostas dadas à pandemia da Covid-19*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo). Brasília: Escola de Políticas Públicas e Governo, Fundação Getúlio Vargas.

BAPTISTA, R. 2021. “Brasil precisa de ‘operação resgate’ para atrair estudantes de volta à escola, aponta debate”. *Agência Senado*. 08 Nov. 2021. Disponível: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/08/brasil-precisa-de-operacao-resgate-para-atrair-estudantes-de-volta-a-escola-aponta-debate>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BARRETO, M. M. 2022. “Crise levou 3,5 milhões de jovens a abandonar ensino superior em 2021”. *Extra Classe*. 04 Jan. 2022. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/01/crise-levou-35-milhoes-de-jovens-a-abandonar-ensino-superior-em-2021/>>. Acesso em: 08 set. 2022.

BORGES, E. H. N. 2022. *Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior*. Tese (Doutorado em Sociologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia.

- BORGES, E. H. N.; GOUVEA, A. P. 2022. “A gestão das instituições públicas de educação superior: dilemas e questões para a administração universitária”. In: ZUCARELLI, C.; HONORATO, G. (Org.). *Educação e sociedade: análises sociológicas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, pp. 268-294.
- BORGES, E. H. N.; GOUVEA, A. P.; BARBOSA, M. L. O. 2022. “Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras”. *Plural on-line*, v. 29, pp. 60-80. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/192974/183623>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. 2018 [1964]. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC.
- CAPELLARI, C. et al. 2022. “Formação de enfermeiros durante a pandemia de Covid-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal”. *Escola Anna Nery* 26 (SPE).
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. 2021. “Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. III, pp. 399-419, abr./jun., 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/>>. Acesso em: 07 set. 2022.
- CHARLOT, B. 2020. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. 1ª São Paulo: Cortez Editora.
- CORD, Denise et al. 2021. “Sociodrama com estudantes universitários no contexto da pandemia por covid-19”. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 29, n. 1, jan./abr.



FERNANDES, A. “PEC dos precatórios representa fim do teto de gastos, ainda que continue na Constituição, alerta IFI”. *Estadão*. 29 Nov. 2021. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pec-dos-precatorios-representa-fim-do-teto-de-gastos-ainda-que-continue-na-constituicao-alerta-ifi,70003912091>>. Acesso em: 21 set. 2022.

FRAGA, C. 2020. “Ensino remoto é para poucos”. *Extra Classe*. 29 maio. 2020. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/05/ensino-remoto-e-para-poucos/>>. Acesso em: 19 set. 2022.

FRANCE PRESS. 2022. “Pandemia favoreceu ensino remoto, mas aumentou desigualdades em universidades do mundo inteiro”. *GI*. 24 jan. 2022. Disponível em: <<https://gi.globo.com/educacao/noticia/2022/01/24/pandemia-favorece-ensino-remoto-mas-aumenta-desigualdade-em-universidades-do-mundo-inteiro.ghtml>>. Acesso em: 07 set. 2022.

GUSSO, H. L. et al. 2020. “Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária”. *Educação & Sociedade*, v. 41.

HAJE, L. “Publicada lei que suspende pagamentos de estudantes ao Fies durante pandemia”. *Agência câmara dos deputados*, 10 Jul. 2020a. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/675220-publicada-lei-que-suspende-pagamentos-de-estudantes-ao-fies-durante-pandemia/>>. Acesso em: 07/09/2022.

HAGE, L. 2020. “Projeto visa assegurar computador e acesso à internet a alunos das universidades federais na pandemia”. *Câmara dos Deputados*. 17 Ago. 2020b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/685258-projeto-visa-assegurar-computador-e-acesso-a-internet-a-alunos-das-universidades-federais-na-pandemia/>>. Acesso em: 19 set. 2022.

- HERINGER, R. 2021. “Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. Qual o projeto do governo Bolsonaro para a educação?” *Fundação Heinrich Böll Stiftung*. 17 fev. 2021. Disponível em: <<https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>>. Acesso em: 17 set. 2022.
- HONORATO, G.; VIEIRA, A.; ZUCARELLI, C. 2019. “Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, pp. 28-53, jna./abr., 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21995>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- INOUE, G. 2022. “Enade registra maioria dos estudantes em cursos EAD pela primeira vez”. *CNN Brasil*. 13 set. 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/enade-registra-maioria-dos-estudantes-em-cursos-ead-pela-primeira-vez/>>. Acesso em: 17 set. 2022.
- INSTITUTO Semesp. 2020. *Efeitos da pandemia na educação superior brasileira*. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/estudo-0904.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). 2022. *Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas*. Brasília: INEP/MEC.
- IVENICK, A. 2021. “Digital lifelong learning and higher education: multicultural strenghts and challenges in pandemic times”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. III, pp. 360-377, abr./jun. 2021.
- LEAL, G. C. et al. 2021. “Self-perception of non-cognitive skills among undergraduate health students during Covid-19”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45 (4): e239, 2021.

- LIMA, V.; DI CUNTO, R.; RIBEIRO, M. 2022. “Estado de emergência na PEC das Bondades dribla lei eleitoral”. *Valor Econômico*. 14 jul. 2022. Disponível: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2022/07/14/estado-de-emergencia-dribla-lei-eleitoral.ghtml>>. Acesso em: 21 set. 2022.
- MARTELLO, A. 2022. “Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento”. *GI*. 24 abr. 2022. Disponível em: <<https://gi.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>>. Acesso em: 17 set. 2022.
- MÁXIMO, M. E. 2021. “No desligar das câmeras: experiência de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19”. *Civitas*, 21 (2): 235-247, maio./ago. 2021.
- MEDEIROS, A. A. 2021. “Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de Covid-19”. *Fisioterapia em Movimento*, 2021, v. 34, e34103.
- MÉLO, C. B. et al. 2020. “Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de Covid-19”. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, pp. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9866/8923/137644>>. Acesso em: 07 set. 2022.
- MELLO, C. “Estudantes cotistas relatam o impacto da pandemia em sua saúde mental”. 2021. *Jornal da Universidade*. UFRGS. 14 out. 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/estudantes-cotistas-relatam-o-impacto-da-pandemia-em-sua-saude-mental/>>. Acesso em: 19 set. 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1996. “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas”. *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília: MEC. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp->

content/files\_flutter/Diplomacao\_Retencao\_Evasao\_Graduacao\_em\_IES\_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2021. “Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19: março/2020 a março/2021”. *Relatório de atividades*. Brasília: MEC. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/relatorio-de-atividades-aponta-acoes-do-mec-e-suas-vinculadas-em-resposta-a-pandemia-de-covid-19](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/relatorio-de-atividades-aponta-acoes-do-mec-e-suas-vinculadas-em-resposta-a-pandemia-de-covid-19)>. Acesso em: 07 set. 2022.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. 2020. “Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia”. *Dialogia*, n. 34, pp. 351-364, jan./abr., 2020. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>>. Acesso em: 07 set. 2022.

MORETTI-PIRES, R. O. et al. 2021. “Estratégias pedagógicas em educação médica ante os desafios da Covid-19: uma revisão de escopo”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45 (1): e025.

MUNIZ DA SILVA, D. S. 2022. “Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46 (2): e058.

NOTÍCIA PRETA (NP). 2021. “MEC reduz investimentos em todas as áreas da educação, segundo dados do próprio governo federal”. *Notícia Preta*. 30 nov./2021. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/mec-reduz-investimentos-em-todas-as-areas-da-educacao-segundo-dados-do-proprio-governo-federal/>>. Acesso em: 21 set. 09 2022.

OLIVEIRA, A. L. M. 2019. *Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida*. 304f. Tese (Doutorado em Economia). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.

- OLIVEIRA, C. 2020. “Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade”. *Brasil de Fato*. 04 Jun. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>>. Acesso em: 07 set. 2022.
- PAIXÃO, A. 2020. “Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da covid-19”. *GI*. 14 maio. 2020. Disponível em: <<https://gi.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- PALHARES, I. 2022. “Universidades públicas tiveram queda de 18,8% no número de concluintes”. *Folha de S. Paulo*. 18 fev. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/02/universidades-publicas-tiveram-queda-de-188-no-numero-de-concluintes.shtml>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- PANIZZON, M. “Práticas das universidades federais no combate à Covid-19: a relação entre investimento público e a capacidade de implementação”. *Revista de Administração Pública*, 54 (4): 635-649, jul./ago. 2020.
- PASCON, D. M. et al. 2022. “Aprendizagem baseada em projetos no ensino remoto para estudantes ingressantes da graduação em enfermagem”. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 56 e20220058.
- PEDUZZI, P. 2021. “Ensino híbrido agrada a estudantes de universidades privadas”. *Agência Brasil*. 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2021-08/ensino-hibrido-agrada-os-estudantes-de-universidades-privadas>>. Acesso em: 17 set. 2022.

- PRETTE, P. T. S. 2022. *A influência da Covid-19 sobre a educação no Brasil e as consequências sobre o nível de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Economia). São Paulo: Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.
- PORVIR – INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO. 2021. *3 em cada 4 universitários brasileiros tiveram saúde mental prejudicada pela pandemia*. 01 mar. 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/3-em-cada-4-universitarios-brasileiros-tiveram-saude-mental-prejudicada-pela-pandemia/>>. Acesso em: 19 set. 2022.
- ROSA, C. M.; SANTOS, F. F. T.; GONÇALVES, A. M. 2021. “Os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação superior. O cenário de uma universidade federal brasileira”. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 86, n. 1, pp. 61-76, 2021. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/4409/4190>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- SANTOS SILVA, V. et al. 2021. “Mentoria durante a pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45 (sup. 1): e113.
- SILVA, A. R. X.; CARVALHO, M. C. A. 2020. “Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil”. *Revista Exitus*, v. 10, s. n., pp. 1-26. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1244>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- SOUZA, L. 2020. “Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia”. *Agência Brasil*. 14 jul. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>>. Acesso em: 17 set. 2022.

- TINTO, V. 1975. “Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, pp. 89–125.
- TOTI, M. C. S.; XAVIER, A. R. C.; BISSOLI, M. C. 2022. “Ensino Remoto Emergencial: Pesquisa sobre a Percepção Inicial dos Estudantes de Ensino Superior”. *EaD em Foco*, v. 12, n. 1, e1650. Disponível em: <<https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.650>>. Acesso em: 15 set. 2022.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. 2021. *Sugestão de Fiscalização no sistema federal de Educação Superior*. Pronunciamento oral. 19 maio 2021. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/data/files/CE/32/AF/9F/5C689710D5C6CE87F18818A8/PROC-G%20-%20Proposta%20de%20auditoria%20operacional.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2022.
- VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. 2022. “A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covi-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp”. *Avaliação*, v. 27, n. 1, pp. 183–204, mar. 2022.
- VENÂNCIO, L. et al. 2022. “Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem”. *Movimento*, v. 28, 228020.
- WEGNER, R. C. 2022. “Evasão no ensino superior: digressões motivadas a partir da pandemia do novo coronavírus”. *Revista Docência e Ciberultura*, v. 6, n. 1.

## NOTAS

[2] Os dados do *Censo da Educação Superior 2020* contemplam dados até o final de 2021, visando captar todos os movimentos observados durante o auge da pandemia da Covid-19.

[3] O texto da Portaria n° 343/2020 (MEC) pode ser acessado na íntegra em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 14/09/2022.

[4] Duas universidades públicas e uma privada.

[5] O texto do Ofício Circular n° 7/2022 (MEC) pode ser acessado na íntegra em: [https://www.prac.ufcg.edu.br/images/comunicados/2022/ProjetoAlunosConectados\\_Termino.pdf](https://www.prac.ufcg.edu.br/images/comunicados/2022/ProjetoAlunosConectados_Termino.pdf). Acesso em: 14/09/2022.

Tabela 3 – Artigos consultados na plataforma Scielo

Sicelo				
	Periódico			
1	Revista Brasileira de Oftalmologia	Astenopia em docentes universitários durante a pandemia da Covid-19	Saúde docente	
2	Avaliação	A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas na Unifesp	Opinião discente	Gestão institucional
3	Trab. Educ. Saúde	Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em trabalhadores durante a pandemia da Covid-19	Saúde do trabalhador	
4	Saúde Debate	Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil	Educação básica	



5	Escola Anna Nery	Formação de enfermeiros durante a pandemia de Covid-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal	Gestão institucional	
6	Texto Livre - Liguagem e tecnologia	Percepción de los profesores sobre los juegos web y dispositivos móviles en nivel educativo superior durante la pandemia Covid-19	Tecnologias de ensino-aprendizagem	
7	Educação em Revista	The Dematerialization of school in the yet to come education: an analysis of contemporary discourses	Teoria da educação	
8	Educação em Revista	Análise de uma disciplina de pós-graduação (...)	Teoria da educação	Tecnologias de ensino-aprendizagem
9	Texto Livre - Liguagem e tecnologia	Management and academix anxiety (...)	Saúde discente	
10	Educ. Pesqui.	Perception of professors regarding the transition (...)	Percepção docente	
11	Educ. Pesqui.	Retos en educación superior (...)	Concepção formativa	
12	Revista da Escola de Enfermagem da USP	Aprendizagem baseada em projetos (...)	Concepção formativa	Tecnologias de ensino-aprendizagem
13	Revista Brasileira de Educação Médica	Fatores associados à ansiedade/depressão	Saúde discente	
14	Revista Brasileira de Enfermagem	Legislation and quality of nursing education (...)	Qualidade da educação	Educação na área de saúde
15	Nova Economia	Who worked from home in Brazil?	Desigualdades	
16	Avaliação	Modelo curricular formativo (...)	Concepção formativa	
17	Civitas	No desligar das câmeras (...)	Opinião discente	Tecnologias de ensino-aprendizagem
18	Ensaio: aval. pol. publ. educ.	Universidades federais na pandemia da Covid-19 (...)	Apoio discente	

19	Ensaio: aval. pol públ. educ.	Resilience to dealing with Covid-19 (...)	Educação médica	
20	Ensaio: aval. pol públ. educ.	Digital lifelong learning (...)	Tecnologias de ensino-aprendizagem	
21	Revista Brasileira de Psicodrama	Sociodrama com estudantes (...)	Métodos didáticos no ensino superior	
22	Trab. Educ. Saúde	Redução da renda familiar (...)	Educação básica	
23	Texto & Contexto Enfermagem	Educação superior global para além da pandemia (...)	Futuro da educ superior	
24	Revista Brasileira de Educação Médica	Mentoria durante a pandemia (...)	Apoio discente	
25	Revista Brasileira de Educação Médica	Education and bioethics (...)	Educação médica	
26	Fisioterapia em movimento	Análise do ensino de fisioterapia (...)	Educação médica	
27	Revista Brasileira de Educação Médica	Estratégias pedagógicas na educação médica (...)	Educação médica	
28	Interface	Fortalecer os cuidados paliativos (...)	Saúde do trabalhador	
29	Revista Brasileira de Educação Médica	Self-perception on non-cognitive skills (...)	Educação médica	
30	Texto Livre - Liguagem e tecnologia	Estilos de aprendizaje y metas (...)	Tecnologias de ensino-aprendizagem	

31	Texto Livre - Liguagem e tecnologia	Como se atenderon las competencias socioafectivas (...)	Apoio discente	
32	Revista Brasileira de Administração Pública	Práticas das universidades federais (...)	Apoio	Gestão institucional
33	Educ. Soc.	Ensino superior em tempos de pandemia	Gestão institucional	
34	Revista Brasileira de Educação Médica	Desafios das fake news com idosos (...)	Educação médica	
35	Revista Brasileira de Educação Médica	Educação médica durante a pandemia (...)	Educação médica	
36	Revista Brasileira de Educação Médica	Aprendendo com o imprevisível (...)	Saúde discente	
37	Texto & Contexto Enfermagem	Enfrentamento da Covid-19 (...)	Educação médica	
38	Movimento	Relações com os saberes e experiências (auto)formativas	Tecnologias de ensino-aprendizagem	
39	Serv. Soc. Soc.	Desafios da formação profissional em Serviço Social (...)	Formação em SS	
40	Revista Brasileira de Educação Médica	Metodologias ativas e tecnologias digitais (...)	Tecnologias de ensino-aprendizagem	
41	Cogit. Enferm.	Universitários no contexto da Covid-19	Perfil discente	
42	Texto & Contexto Enfermagem	Ações de promoção da saúde (...)	Apoio discente	