REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230022

Permanência no ensino superior: uma urgência agravada pela pandemia de COVID-19 no Brasil

Retention in higher education: an urgency aggravated by the COVID-19 pandemic in Brazil

La permanencia en la enseñanza superior: una urgencia agravada por la pandemia de COVID-19 en Brasil

Helena Sampaio
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
hsampaio@unicamp.br
https://orcid.org/0000-0002-1759-4875

Eliana Martorano Amaral
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
elianaa@unicamp.br
https://orcid.org/0000-0001-9151-3108

Ana Maria Carneiro
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
anamacs@unicamp.br
https://orcid.org/0000-0001-6688-1881

Resumo

O artigo discute permanência e sucesso estudantil no ensino superior no Brasil no contexto dos desafios trazidos pela pandemia da Covid-19. O novo quadro propiciou alargar o entendimento dessas noções que derivam, em geral, dos modelos teóricos de Tinto (1988) e de Coulon (2008; 2017), e abordar a evasão estudantil como um problema social, o que requer um olhar detido sobre as desigualdades sociodemográficas e educacionais dos estudantes e sobre a grande segmentação que caracteriza o sistema de ensino superior no país. O texto se apoia em pesquisa bibliográfica e análise documental de dados estatísticos oficiais e de institucionais. Ao incorporar novos elementos no debate em torno da questão da permanência e do sucesso estudantil no ensino superior, o artigo aponta para a necessidade de apoio para o desenvolvimento pedagógico dos docentes e também para o seu papel como agentes de permanência dos estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Permanência estudantil. Ensino superior. Desigualdades educacionais. Brasil. Ensino remoto.

Abstract

The article discusses permanence and student success in higher education in Brazil in the context of the challenges brought about by the Covid-19 pandemic. The new framework has made it possible to broaden the understanding of these notions that derive, in general, from the theoretical models of Tinto (1988) and Coulon (2008; 2017), and to address student dropout as a social problem, which requires a close look at the socio-demographic and educational inequalities of students and the great segmentation that characterizes the higher education system in the country. The text is based on bibliographic research and documentary analysis of official and institutional statistical data. By incorporating new elements in the debate around the issue of permanence and student success in higher education, the article points to the need for support for the pedagogical development of teachers and also for their role as agents of student permanence in higher education.

Keywords: *Retention. Higher education. Educational inequalities. Brazil. Remote teaching.*

RESUMEN

El artículo analiza la permanencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior en Brasil en el contexto de los desafíos que trae la pandemia de COVID-19. El nuevo marco propició ampliar la comprensión de estas nociones que se derivan, en general, de los modelos teóricos de Tinto (1988) y Coulon (2008; 2017), y abordar el abandono estudiantil como un problema social, lo que requiere una mirada a las desigualdades sociodemográficas y educativas de los estudiantes y a la gran segmentación que caracteriza del sistema de educación superior en el país. El texto se basa en la investigación bibliográfica y el análisis documental de datos estadísticos oficiales e institucionales. Al incorporar nuevos elementos en el debate en torno a la cuestión de la permanencia y el éxito de los estudiantes en la educación superior, el artículo señala la necesidad de apoyar el desarrollo pedagógico de los profesores y también su papel como agentes de la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Palabras clave: *Permanencia de los estudiantes. La educación superior. Desigualdades educativas. Brasil. Enseñanza remota.*

Introdução

Permanência estudantil e permanência no ensino superior são expressões cada vez mais recorrentes nas falas de formuladores de políticas públicas, nos órgãos de gestão de universidades, na produção acadêmica, em avaliação de currículos (Dias, 2021; Dias; Sampaio, 2020; Honorato; Vargas; Heringer; 2014; Heringer, 2022b; Toti, 2022). Ainda que o tema não seja uma novidade nos sistemas de ensino superior, especialmente naqueles que já se consolidaram como sistemas de massa ou até mesmo como sistemas universais na tipologia de Trow (2005)[1], a questão da permanência estudantil ganhou ainda mais força a

[1] De acordo com a tipologia de Trow (2005), um sistema é considerado de elite quando atende até 15% da população entre 18 e 24 anos. Quando passa a atender de 16% a 50% dos jovens, é

partir de 2020 quando a pandemia da COVID-19 obrigou as instituições de ensino superior (IES) no mundo todo a migrarem para o ensino remoto.

Este texto busca aprofundar a discussão da permanência e do sucesso estudantil no ensino superior no Brasil no contexto da pandemia de COVID-19 tendo em vista três elementos. O primeiro diz respeito à necessidade de alargar o entendimento acerca desses conceitos que se encontram ainda bastante ancorados aos modelos teóricos desenvolvidos por Vicente Tinto (1988) e de Alain Coulon (2008; 2017), respectivamente nos Estados Unidos e na França, para compreenderem os processos que envolvem a chegada dos estudantes no ensino superior. O segundo elemento refere-se à necessidade de considerar o reverso do fenômeno da permanência - a evasão - como um problema social a ser enfrentado, o que requer um olhar detido sobre as desigualdades sociodemográficas que existem entre os estudantes no Brasil e sobre a distribuição deles entre os setores público e privado. O terceiro elemento remete aos desafios trazidos pela implementação do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, o que implica reconhecer tanto a necessidade de apoio para o desenvolvimento pedagógico da docência no ensino superior como o papel dos docentes como agentes de permanência. Essa dimensão tornou-se ainda mais evidente durante a crise sanitária quando foi necessário mudar, em curto espaço de tempo e com pouco preparo, as estratégias educacionais.

Este texto apoia-se em pesquisas bibliográfica e documental, especialmente em fontes de dados estatísticos oficiais e de dados institucionais. O estudo tem caráter qualitativo e exploratório e visa fornecer subsídios para ampliar os termos do debate da comunidade acadêmica sobre a permanência estudantil no ensino superior.

O texto está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A primeira recupera e amplia a noção de permanência estudantil dos modelos clássicos de Tinto (1988) e Coulon (2008), ainda hoje bastante utilizados. A segunda seção chama a atenção para o fato de a permanência estudantil ser uma construção social, o que exige o seu reconhecimento e

considerado um sistema de massa e quando ultrapassa mais da metade dos jovens da faixa entre 18 e 24 anos pode ser considerado um sistema universal. Além dessa dimensão quantitativa, esses sistemas se diferenciam, segundo Trow (2005), pelos seus objetivos. Nos sistemas de elite voltam-se para a formação da mentalidade e do caráter das classes dominantes, enquanto que os sistemas de massa buscam desenvolver habilidades e formar uma elite técnica e econômica. Já os sistemas universais buscam criar condições de adaptação para toda a sociedade enfrentar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

legitimação por meio de políticas voltadas para instituições de ensino superior públicas e privadas. A terceira trata das respostas das instituições de ensino superior para enfrentar os desafios que a pandemia de COVID-19 trouxe para a permanência estudantil. A quarta seção destaca o papel dos professores durante o ensino remoto e seu papel na permanência dos estudantes. Por fim, apresentamos as considerações finais e uma agenda de pesquisa para dar continuidade ao estudo.

Os modelos de permanência estudantil e a nova realidade do ensino superior

A pandemia da COVID-19 fez com que as IES adotassem uma série de medidas relacionadas à saúde coletiva, como a imposição do isolamento físico e, logo, o fechamento dos *campi*. Para manter as suas missões, tiveram que transpor atividades administrativas e acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para a modalidade remota por meio da adoção de numerosos recursos digitais, incluindo o uso de plataformas educacionais.

Essas mudanças aconteceram em um período de tempo relativamente curto, mas foram profundas, criando espaços universitários com dinâmicas e características inéditas, mesmo se comparadas com a experiência de Educação a Distância, amplamente utilizada especialmente no ensino privado brasileiro (Azevedo; Caseiro, 2021). Assim, o novo ambiente universitário virtual ficou ainda mais distante daquele sobre o qual Tinto (1988; 1999) e Alain Coulon (2008; 2017) conceberam os seus respectivos modelos teóricos sobre o "engajamento estudantil" e sobre a "afiliação do estudante". Para ambos os autores, a permanência estudantil estava associada ao gradual engajamento institucional e acadêmico dos estudantes em seus cursos e instituições, com foco nos ingressantes. De acordo com os modelos propostos por esses autores, os estudantes, ao chegarem na universidade, passavam por fases sucessivas de estranhamento, de familiarização e de envolvimento ou integração no espaço acadêmico.

Embora adotem perspectivas distintas para analisar esses processos, ambos têm formação nas ciências sociais e tomam como inspiração a noção de "rito de passagem" desenvolvida pelo antropólogo Van Gennep, ainda em 1906, o que confere uma dimensão temporal às respectivas teorias (Prado, 2021).

Tinto (1988) sustenta que até o estudante tornar-se um membro competente da comunidade universitária, ele passa por três fases. A primeira é de separação, quando

ocorre um desligamento em relação às comunidades de origem do estudante, com as quais ele mantinha vínculos antes de entrar na faculdade – a escola de ensino médio, a casa da família, os amigos, os vizinhos etc. Segue-se a segunda fase de transição, quando o estudante encontra-se desorientado: ele não tem mais seus vínculos anteriores e ainda não formou novos. Por fim, a terceira fase é a de incorporação, quando ele está comprometido com o seu aprendizado e tem com a meta de se formar (Tinto, 1988).

A integração tanto favorece a permanência dos estudantes na universidade como convergem com as disposições da própria instituição. No modelo teórico de permanência – ou de seu oposto complementar, a evasão – proposto por Tinto (1988), a interação que deve existir entre instituição e estudante é simultaneamente pressuposto teórico e meta de ambos. Tendo esse modelo teórico como suporte, diversas instituições passaram a desenvolver uma série de ações no sentido de prover informações mais qualificadas sobre os cursos, condições para melhorar a autoconfiança dos estudantes, suporte acadêmico e monitoramento do desempenho acadêmico, apoio financeiro, além de condições que possibilitem desenvolver o sentimento de pertencimento dos estudantes, envolvendo-os em atividades curriculares com pares, professores e gestores (Voos, 2016).

Coulon (2008, 2017), por sua vez, também se apropria da noção de rito de passagem de Van Gennep, mas o faz de forma diferente de Tinto. De modo análogo ao que ocorre em um rito de passagem, o processo de afiliação do estudante tem início já com a sua mudança de *status*, ou seja, ao entrar na universidade. Todavia, para se tornar estudante, ele precisa adquirir uma competência específica, por meio de um ritual de iniciação. Para aprender o "ofício de estudante", ele deve saber decodificar as regras da universidade e esse é um fator decisivo para que o estudante permaneça na instituição. No decorrer do seu primeiro ano na instituição, esse processo compreende três fases: a do estranhamento, a da aprendizagem e a da afiliação. A afiliação se completa quando ele adquire autonomia e desenvolve seus próprios hábitos de estudante. O mundo universitário passa, então, a ser um espaço familiar onde o estudante se movimenta com naturalidade e competência, uma vez que já incorporou as práticas e funcionalidades da instituição. Esse processo é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, pois o estudante precisa contar com a ajuda de outros – colegas, funcionários, professores etc. - na vivência e na interpretação das regras fundamentais (Coulon, 2008, 2017).

Algumas críticas já foram feitas ao modelo de Tinto e ao de Coulon, especialmente no sentido de que a universidade não é formada por comunidades homogêneas. A necessidade de o estudante se adaptar à instituição leva ao não reconhecimento que as diferenças de classe, raça, gênero e nacionalidade produzem desigualdades materiais e simbólicas que geram dificuldades para afiliação (pedagógicas, domínio dos códigos da vida universitária e tempo disponível para as atividades acadêmicas) (Mendes, 2020). Além disso, o conceito de Coulon (2008) é de mão única e tende a jogar "o peso da responsabilidade pelo fracasso quase que exclusivamente sobre os ombros dos estudantes" (Mendes, 2020, p. 16).

Estudos empíricos de pioneiros como Astin (1993) mostram que a frequência com a qual os estudantes interagem com pessoas de diferentes grupos raciais/étnicos tem efeitos positivos em praticamente todas as medidas do desenvolvimento acadêmico e na satisfação com a instituição. A ênfase na diversidade na política institucional, na pesquisa e no ensino, além de proporcionar oportunidades curriculares e extracurriculares para confrontar problemas raciais, também está associada a benefícios generalizados na capacidade cognitiva e desenvolvimento afetivo e vários outros resultados positivos em termos de liderança e cidadania (Astin, 1993). Entretanto, apenas aumentar a quantidade de estudantes de perfis diversos (chamada de diversidade estrutural) não é suficiente, pois é necessário estabelecer um clima institucional propício para interação, numa combinação de interação entre os estudantes, inclusão da diversidade no currículo e diversidade estrutural (Marin, 2000). Segundo Bowman (2010, p. 23), ao "ampliar a qualidade e quantidade de experiências de diversidade no *campus*, (...) e universidades podem oferecer benefícios até mesmo para alunos que não participam desses cursos, *workshops* ou interações. Distorcendo um aforismo conhecido, uma maré crescente de diversidade universitária pode levantar todos os barcos".

Desta forma, a chegada à universidade de estudantes com perfis mais diversos ao ambiente universitário tende a aumentar a qualidade da experiência universitária para toda a comunidade universitária (Douglass, 2014; Gurin et al., 2002). Daí a importância de as IES terem um papel ativo no sentido de facilitar e promover a integração de estudantes com perfis e trajetórias diversas.

Independentemente das críticas aos modelos de Tinto (1988) e de Coulon (2008;2017) e das formulações teóricas mais recentes que buscam superá-los, o fato é que esses modelos se mantêm sociologicamente robustos, ou seja, continuam "bons para pensar" (Lévi-Strauss,

1975) contextos, relações e fenômenos que não haviam sido previstos nos modelos teóricos originais. A dimensão temporal presente nos modelos de Coulon e Tinto, por exemplo, propicia formular questões fundamentais para a compreensão dos efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino superior.

Como visto, tanto um como outro modelo lançam mão da noção antropológica de rito de passagem para incorporar distintas temporalidades (as três fases de engajamento; os três tempos de afiliação; o período ideal para um estudante "competente" se diplomar, etc.) e espacialidades (separação de ambientes, ausência de concorrência entre universidade e outras instâncias de produção de conhecimento etc.) no processo de integração do estudante na universidade. Na pandemia de COVID-19, essas temporalidades e espacialidades adquiriram outros sentidos e dimensões. O fechamento dos *campi* e o isolamento físico fizeram do ensino remoto a única possibilidade de realização da vida acadêmica, o que conferiu novos contornos para a noção de permanência estudantil no contexto pandêmico.

Com efeito, duas turmas de ingressantes – 2020 e 2021 – chegaram à universidade, mas não conheceram as suas instalações físicas nem estabeleceram relações face-a-face com colegas, professores e funcionários. A universidade onde ingressaram existiu apenas por meio da comunicação *online*. Essa situação alterou radicalmente as dimensões de tempo e de espaço com as quais a academia tende a conceber, ainda ancorada nos modelos de Tinto (1988) e de Coulon (2008), o engajamento e a afiliação estudantil. Em verdade, a base de ambos os modelos já vinha perdendo força mesmo antes da pandemia devido às próprias transformações pelas quais passam os sistemas de ensino superior neste século, especialmente com a ampliação do acesso, o crescimento da modalidade EaD e com a maior diversidade do público estudantil em sistemas nacionais que até então se mantinham como sistemas de elite (Trow, 2005). Mas certamente é o ensino remoto amplamente adotado durante a pandemia da Covid-19 que vai acelerar esse processo disruptivo das dimensões tempo/espaço no ensino superior, notadamente nas instituições públicas sempre mais resistentes à adoção da modalidade EaD no Brasil. É disso que trata a próxima seção.

Permanência estudantil como prioridade na agenda do ensino superior

Enfrentar um problema social, como o da permanência estudantil com sucesso acadêmico (entendido como conclusão do grau almejado), exige um trabalho que compreende duas etapas: o seu reconhecimento e a sua legitimação. Reconhecimento significa fazer com que o tema ganhe visibilidade, tornando-se digno de atenção por parte de grupos socialmente interessados em agir sobre o mesmo. Legitimidade prevê uma agenda que promova a sua relevância em um dado momento histórico, de modo a induzir uma operação de mobilização para mudança (Lenoir, 1998).

As condições objetivas para o reconhecimento e legitimidade da permanência estudantil remetem ao crescimento da demanda por estudos pós-secundários e aos processos de expansão pelos quais passam, desde meados do século XX, os sistemas de ensino superior. Esses processos ganharam corpo nos EUA no pós-Guerra e na França no pós-1968 (Kerr, 1982; Haddad; Altbach, 2009; Musselin, 2012). Entretanto, eles ainda estão em curso em países emergentes, como o Brasil e outros países da América Latina (Schwartzman, 2014) e em alguns países da Ásia e da África (Teichler, 2014).

Com o crescimento da demanda e a ampliação do acesso ao ensino superior, as instituições passaram a receber um contingente maior e mais heterogêneo de estudantes. Formado, em boa parte, por jovens oriundos de famílias sem tradição no ensino superior, esse novo público estudantil é o que a literatura tem chamado de estudantes de “primeira geração" (Enderezzi; Sibut, 2015).

Um dos efeitos da chegada, em nível mundial, de estudantes com diferentes perfis no ensino superior, com as suas diferentes experiências educacionais e também com diferentes expectativas e maneiras de estar na universidade, foi chamar a atenção dessas instituições acadêmicas sobre eles e suas necessidades específicas (Haddad; Altbach, 2009). A constatação de desigualdades na condição de estudante e a mobilização de diversos grupos de pressão dentro e fora da universidade fizeram com que a questão da permanência estudantil se tornasse um problema social reconhecido e legítimo, que passou a ser recepcionado por instituições de ensino superior, públicas e privadas, em muitas partes do globo.

No Brasil não foi tão diferente. O aumento do contingente de estudantes nas últimas duas décadas deste século ocorreu junto com a ampliação da diversidade do público estudantil

em termos de origem socioeconômica, racial, étnica, de gênero e sexualidades, entre outras. Dentre os fatores que se complementaram, no Brasil, para a ocorrência da ampliação e maior diversidade no acesso ao ensino superior, destacam-se: a evolução da escolaridade da população e a regularização, ainda nos anos 1990, do fluxo educacional nos ciclos que antecedem o ensino superior (Balbachevsky; Sampaio; Andrade, 2019); a pressão dos movimentos sociais, inicialmente do movimento negro, posteriormente dos povos originários e de outros grupos excluídos, pela democratização da universidade pública (Guimarães, 2012); e a existência de um vasto, estabelecido e ávido setor privado de ensino superior com capacidade de atender a demanda crescente por esse nível de ensino (Sampaio, 2014).

Em um período de pouco mais de dez anos, os governos de Lula e Dilma implementaram um conjunto de medidas visando não só ampliar, mas também diversificar a população estudantil no ensino superior. Algumas delas destinaram-se aos estudantes matriculados em instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamentos Estudantil (Fies), ainda em vigência, apesar de muito reduzidos. Outras medidas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Lei das Cotas destinaram-se às instituições públicas, notadamente federais.

Os resultados das políticas foram, sem dúvida, promissores na ampliação e diversificação do acesso. O Reuni atingiu a sua principal meta: entre 2017 e 2020, as universidades federais duplicaram o número de alunos de graduação, atingindo pouco mais de um milhão de estudantes (Brasil, 2022)[2]. Em seu conjunto, essas medidas resultaram na mudança de perfil dos estudantes das IES federais e, de modo geral, do setor público, o que se constituiu num dos movimentos mais importantes da história do ES no país (Autores, 2019). Segundo dados do Censo da Educação Superior 2020 (Brasil, 2022), 48% dos estudantes matriculados da rede federal eram pretos, pardos e indígenas; 50% eram mulheres; 37% tinham mais de 25 anos e 1,2% tinham algum tipo de deficiência. Já o perfil dos estudantes do setor privado é diferente. Há proporcionalmente menos estudantes pretos, pardos e indígenas (37%), mais mulheres (60%), um percentual maior de estudantes mais velhos

[2] Outras metas, contudo, não foram atingidas. Esperava-se, por exemplo, que a relação estudantes/docente chegasse a 18/1, mas ela se manteve quase inalterada, passando de 10,4 em 2002, para 11,7 em 2017 (Brasil, 2022).

(56%) e um percentual menor de estudantes com algum tipo de deficiência (0,54%) (Brasil, 2022). Cabe lembrar, no entanto, que em números absolutos, o volume de estudantes é muito maior no setor privado, uma vez que este setor concentrava, em 2020, 77,5% das matrículas de ensino superior do país. Entre os estudantes da rede privada, 45% contavam com algum tipo de financiamento, reembolsável (FIES ou outro programa de crédito estudantil), não reembolsável (Prouni ou outro tipo de bolsa) e uma combinação dos dois (ex. FIES e Prouni), o que é aspecto marcante no acesso e permanência do estudante no setor privado (Brasil, 2022).

Outras políticas foram estabelecidas tendo em vista a permanência na rede pública, tendo como elemento-chave o apoio social e financeiro. No Brasil, o processo de institucionalização da assistência estudantil nas instituições públicas federais contou com importantes aliados: o Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis)[3] e o Pnaes (Programa Nacional de Assistência Estudantil)[4]. Como apontam Dutra e Santos (2017), a efetividade do PNAES, entretanto, era limitada pelo volume de recursos e pela redução da concepção das necessidades estudantis ligadas a necessidades básicas (auxílios financeiros, alimentação e moradia), numa tendência à "bolsificação" dos serviços de assistência estudantil.

As instituições públicas estaduais, por sua vez, não são abarcadas pelo PNAES. O Estado de São Paulo, por exemplo, que concentra mais de dois milhões de estudantes de graduação em cursos presenciais e a distância (Brasil, 2022) e sofreu similar expansão e mudança de perfil do corpo estudantil, não conta com uma política similar. As instituições estaduais paulistas utilizam recursos orçamentários próprios para custear as ações de assistência estudantil. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é um caso emblemático: há mais de 30 anos conta com o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e o Serviço de Apoio Psicológico e Psiquiátrico do Estudante (SAPPE) e dispõe para os estudantes de uma série de auxílios

[3] Criado ainda nos anos 1980, o Fonaprace alertava para a ausência de dados sobre o perfil dos estudantes de graduação, o que dificultava a formulação de políticas na área (Dias, 2021)

[4] Instituído por decreto ministerial, em 2007, tem por objetivo atender os estudantes de graduação das instituições federais com ações, articuladas com atividades de ensino, pesquisa e extensão, que podem envolver as seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotados (Brasil, 2010).

financeiros, apoio acadêmico e de orientação da carreira, além de mil vagas na Moradia Estudantil (Pelissoni et al., 2020).

Se todas essas medidas são fundamentais para ampliar o acesso e diversificar o perfil do público estudantes, os seus resultados na permanência ainda demandam mais estudos. Entretanto, dados preliminares apontam que as metas estabelecidas ainda não foram cumpridas. Uma das metas do Reuni era alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais da rede federal, o que não aconteceu. Segundo os Indicadores de Fluxo da Educação Superior do Inep (Brasil, 2022), a partir do acompanhamento longitudinal de dez anos dos ingressantes em 2011, as taxas de conclusão são de 48% na rede estadual, 43% na rede federal e 39% na rede privada (Brasil, 2022)[5].

Além disso, os dados do Censo da Educação Superior 2020 mostram uma queda de 18,8% no número total de concluintes na rede pública (de 251.374 para 204.174) enquanto houve uma variação positiva de 7,6% na rede privada (de 998.702 para 1.074.448), com aumento de 26,7% no número de concluintes na modalidade a distância, concentrada na rede privada que responde por 94,9% das matrículas nesta modalidade em 2020 (Brasil, 2022).

Em suma, as estatísticas oficiais sobre evasão e conclusão de cursos superiores no país evidenciam a urgência de abordar a questão da permanência e do sucesso estudantil considerando a sua complexidade tanto no âmbito do setor privado como no setor público e, no interior deste, entre os seus segmentos federal e estaduais. A próxima seção aborda o impacto desses números nas diferentes IES e, de modo especial, as suas respostas para enfrentar os desafios da permanência e do sucesso estudantil em tempos de pandemia.

Desafios da permanência e respostas institucionais em tempos de pandemia

É consenso que a crise sanitária acirrou condições já desiguais entre estudantes no ensino superior, revelando desigualdades em termos de condições de moradia, renda,

[5] Além da variação segundo categoria administrativa, outras características tiveram impacto na taxa de conclusão do ingressantes ao final do período de acompanhamento. A taxa média de conclusão dos cursos presenciais (41%) é um pouco maior que a dos cursos a distância (37%); a taxa de conclusão das mulheres (43%) é 8 pontos percentuais maior que a dos homens (35%). Deve-se notar, contudo, que a análise do INEP leva em conta apenas a trajetória no curso de ingresso e não considera eventual mobilidade do estudante dentro da mesma instituição ou entre instituições. Assim, o índice não reflete fielmente a evasão no ensino superior.

disponibilidade de ambiente de estudos, acesso à internet e posse de computadores (Heringer, 2022a; Sampaio; Pioli; Woicolesco, 2022; Sampaio; Pires; Carneiro, 2022). A pandemia da COVID-19 fez com que as instituições buscassem conhecer melhor os seus estudantes usando dados secundários e questionários de opinião, identificassem as desigualdades internas e, em decorrência, adotassem medidas para enfrentá-las (Serafim, 2022; Mello et al., 2021; Dias, 2022; Heringer, 2022a).

No Brasil, com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, a assistência aos estudantes mais vulneráveis tornou-se uma das principais atividades das universidades públicas federais e estaduais (Dias; Sampaio, 2020). Durante todo o período de pandemia, assistimos a dois movimentos convergentes nas instituições públicas: o movimento de trazer os estudantes para o centro de suas preocupações e o fortalecimento dos setores de assistência estudantil e de apoio pedagógico e psicológicos. Foram esses setores que assumiram a implementação de uma série de ações e de programas com o objetivo de responder questões relacionadas à permanência e ao bem-estar dos estudantes, o que lhes conferiu grande protagonismo nas instituições. Importante realçar que a pandemia teve apenas um papel catalizador desses movimentos, uma vez que as condições para a ocorrência deles já vinham sendo construídas nas instituições há algum tempo (Pelissoni et al., 2020; Amaral; Polydoro; Carvalho, 2021).

Desde o estabelecimento do Pnaes, as instituições federais contam com setores de assistência estudantil já relativamente consolidados. Dispondo de recursos humanos e de relativa disponibilidade financeira, esses setores puderam se mobilizar mais prontamente que outros no interior da universidade para o atendimento das demandas estudantis durante a pandemia. Apesar de as universidades públicas terem adotado o ensino remoto em ritmos diferentes, todas reagiram, em quase uníssono, em relação à implementação de medidas voltadas para a assistência estudantil.

No conjunto das ações de assistência estudantil desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19, é possível identificar, com base em suas datas de implementação, aquelas consideradas de emergência (relativas a recursos financeiros para alimentação, transporte, moradia, deslocamentos de estudantes), ações tidas como urgentes (editais para viabilizar aquisição e distribuição de equipamentos e acesso a serviços de internet) e ações de caráter institucional (que viabilizam o fluxo de comunicação/informação institucional, as mudanças normativas acadêmicas) e de suporte técnico e pedagógico a fim de implementar

o ensino remoto emergencial. Outras ações consideradas não urgentes pelas instituições, mas adotadas, referem-se à realização de enquetes junto à comunidade universitária para ouvi-la sobre a adoção, ou não, do ensino e do trabalho remoto durante a pandemia. Todas essas ações foram observadas em instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos.

O tempo da formação superior também mudou com a pandemia da COVID-19. Muitas IES públicas estenderam o período de formação dos estudantes, seja porque levaram mais tempo para adotar o ensino remoto, seja porque consideraram necessário ampliar os prazos de integralização. Disciplinas práticas e de estágios, por exemplo, deixaram de ser oferecidas. A convivência de aulas síncronas e assíncronas também alterou o tempo dedicado aos estudos. Muitas IES adotaram medidas para a flexibilização da exigência de frequência. O conceito de que se deve pensar o envolvimento do estudante na universidade por fases, em uma gradação crescente como nos modelos de Tinto e Coulon, foi desafiado, porque foi necessário fazer de outras formas. Pode-se dizer que com a pandemia da COVID-19 os tempos na formação superior foram suspensos, interrompidos, retomados, reorganizados, sobrepostos e expandidos.

De um modo geral, as respostas das universidades federais aos efeitos da pandemia não variaram muito (Araujo et al., 2020; Borba, 2020; Castioni et al., 2021; Lima et al., 2020; Peloso et al., 2020). As exceções revelam mais as singularidades das instituições. Como exemplo, a UNILA, localizada em uma região de fronteira entre três países sul-americanos e que conta com uma presença significativa de estudantes estrangeiros, desenvolveu ações específicas para o retorno deles em segurança aos seus países de origem (Woicolesco; Morosini, 2022).

Outra exceção foi a Unicamp. Como a migração para o ensino remoto foi quase imediata – um mês após a suspensão das atividades presenciais –, houve também a necessidade de adaptar as regras acadêmicas para acomodar as novas condições do ensino remoto. A universidade buscou reduzir a pressão sobre o desempenho dos estudantes, flexibilizando as regras, dentro das possibilidades definidas pelo sistema de regulação competente. Dentre as mudanças, destacam-se: a possibilidade de cancelamento tardio de disciplinas; a postergação por mais dois anos do tempo máximo de conclusão dos cursos (habitual era até 1,5 vezes o tempo regular); substituição da atribuição de notas de 0-10 para “aprovado-reprovado”; atribuição de frequência às aulas de 100%. Em paralelo a essas alterações para

as atividades de ensino, a Unicamp, como verificamos também em outras universidades públicas, uma série de medidas voltadas para a assistência de grupos estudantis mais vulneráveis.[6]

Nas instituições de ensino superior privadas, por sua vez, a gestão da permanência do estudante no curso/instituição sempre foi uma preocupação, desde antes da pandemia (Voos, 2016). Uma vez que a evasão estudantil repercute na receita dessas instituições financiadas com o pagamento de mensalidades, muitas delas já vinham adotando ações de acompanhamento dos estudantes com o objetivo mantê-los no curso/instituição até a obtenção do diploma (Borba et al., 2020). Durante a pandemia, essas instituições priorizaram, sobretudo, a manutenção da oferta das atividades de ensino, com a rápida adaptação para o ensino remoto (Matos; Menezes, 2021; Mello et al., 2021; Ribeiro; Corrêa, 2021; Semesp, 2021). Isto foi feito mediante a implementação de programas de apoio tecnológico aos professores e aos estudantes para seguirem com o ensino remoto (Borba et al., 2020; Matos; Menezes, 2021; Mello et al., 2021; Silva et al., 2021; Canivezi, 2022).

Estudo de Ribeiro e Corrêa (2021) sobre a adoção do ensino remoto em IES privadas de um grande grupo educacional no Piauí mostrou que as atividades não foram interrompidas, mas que houve resistência por parte dos estudantes devido tanto a problemas de acesso à internet por parte dos alunos, como ao fato de alguns estudantes alegarem que estavam matriculados em cursos presenciais e não a distância. Apesar de esses estudantes já terem tido experiências em atividades EAD, pois as respectivas IES já tinham migrado 20% da carga horária para esta modalidade, eles relataram dificuldades por terem que migrar integralmente para essa modalidade. A mesma resistência não foi observada entre os docentes que responderam o questionário, provavelmente devido às suas condições de empregabilidade. Isso também foi relatado por Matos e Menezes (2021) a partir de pesquisa em IES privadas de São Paulo, em que observaram uma rápida adaptação desses profissionais ao formato remoto, mas com alguns problemas: o aumento da carga horária

[6]A Unicamp manteve e adaptou as bolsas sociais para o ambiente remoto, o que implicou em renomear o apoio e alterar o objetivo anterior de "auxílio transporte" para "auxílio ensino remoto", distribuiu 1000 chips, emprestou mais de mil computadores e doou 300 tablets. Manteve ainda o serviço de refeições na forma de marmitas aos alunos bolsistas e os serviços de atendimento psicológico, realizados via online, e psiquiátrico por meio de plantões diurnos. Houve reforço nos cuidados de higiene e vigilância de casos na Moradia Estudantil, com campanhas de esclarecimento e testagem e bloqueio rápido dos poucos casos identificados (Autores, 2021).

extracontratual dos professores e de custos com equipamentos e acesso à internet e pouca participação dos alunos devido à dificuldade de acesso à internet.

O estudo de Silva et al (2021) aponta a preocupação das associações das IES privadas, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), por exemplo, de estabelecerem uma diferenciação entre ensino remoto emergencial e EAD, o que os autores atribuem a eventuais implicações contratuais e renegociações de valor de mensalidade por parte dos alunos. Essa preocupação levou as IES privadas a manterem os horários de aulas e os seus docentes (sem substitui-los por tutores) e a implementar recursos tecnológicos. Os valores das mensalidades não foram reduzidos, mas as IES abriram canais de renegociação dos pagamentos para evitar a evasão e/ou a inadimplência dos estudantes.

Professores como agentes de permanência

A adoção do ensino remoto, de modelos híbridos e a incorporação dos recursos digitais e de plataformas educacionais para desenvolver os currículos de forma mais orgânica trazem mudanças drásticas nos modos como usualmente se concebe tempo e espaço na universidade. De saída, não há mais o regular e sincronizado deslocamento para ir e voltar do campus, um trajeto significativo especialmente para os ingressantes em seus primeiros dias na universidade e para os estudantes que moram mais distantes do campus. Com a pandemia, estamos e não estamos na universidade o tempo todo. O ingressante não se separou dos ambientes que lhes são familiares, mas ele os vive de modo misturado com o ambiente da universidade. Em um mesmo espaço encontram-se professor e colegas (na tela) e os familiares (presencialmente).

O ensino remoto contribuiu para questionar e desconstruir a centralidade que o professor sempre ocupou na sala de aula física, com uso de métodos mais tradicionais de ensino, para onde todos os olhares convergiam, ocupando um lugar panóptico. Naquele cenário, o professor exercia o controle sobre aqueles que acompanhavam suas palavras, gestos e movimentos e, especialmente, sobre aqueles que não o faziam. Na sala virtual, o professor perde de vista os estudantes e já não sabe mais para onde olham e com quem conversam. No ensino remoto, ainda que síncrono, o professor e os estudantes podem estar sendo representados por “quadradinhos” de igual tamanho, que se movem na tela de acordo com a posse da palavra, nem sempre com a imagem em tempo real daquele que o ocupa.

Todos os participantes da sala de aula virtual gozam dos mesmos recursos de ouvir, falar e mostrar-se. Mesmo quando é o professor que está com a palavra, os estudantes têm mais possibilidades de decidir se vão, ou não, vê-lo e ouvi-lo. Não por acaso a câmara fechada dos estudantes incomoda. O modelo centrado no docente é ainda menos efetivo no ensino remoto, onde é necessário lançar mão de outras formas de comunicação e de outros recursos pedagógicos que substituam as longas atividades voltadas para conteúdos e que prescindem de interação.

Entretanto, estudos mostraram que em grande parte houve uma mimetização das atividades presenciais para o ambiente do ensino remoto (Celestino; Viana, 2021; Mello et al., 2021). Segundo Santos et al (2021), isso pode ser explicado pelo pouco tempo que os docentes tiveram para fazer a transição – menos de um mês em muitos casos -, sendo que o planejamento de uma atividade online pode envolver de seis a nove meses desde o preparo. Isto pode explicar a situação no início da transição para o ensino remoto, mas certamente deveria ter mudado ao longo dos dois anos de pandemia.

Por outro lado, durante a pandemia, os docentes tornaram-se, na maior parte do tempo, o único ponto de contato entre os estudantes, especialmente no caso dos ingressantes, e a estrutura da universidade. Por isso, acabaram recebendo demandas que, em outros momentos, teriam sido direcionadas para as coordenações de cursos e para os serviços de assistência. O papel de mediadores que os docentes assumiram durante a pandemia foi fundamental; a relação professor-aluno tão valorizada no ensino presencial foi, de certa forma, ressignificada no contexto pandêmico. Neste sentido, ocorreu em muitos casos uma comunicação ininterrupta com alunos para além do horário das aulas, realizada por meio das redes sociais (Matos; Menezes, 2021)

A pandemia da COVID-19 evidenciou a necessidade de novas competências para o docente: no ensino digital, na curadoria de conteúdos e experiências educacionais, no trabalho em diferentes espaços virtuais e com a maior co-gestão dos estudantes (Santos et al., 2021). Na pandemia, algumas instituições implementaram ações para apoiar os seus docentes no uso de plataformas digitais para viabilizar o ensino remoto, mas isso não é suficiente (Amaral; Polydoro; Carvalho, 2021; Mello et al, 2021). Para desenvolver uma nova docência, as instituições precisam adotar políticas claras nesta direção, aportando recursos necessários e fortalecendo espaços de apoio docente (Amaral; Polydoro; Carvalho, 2021).

Considerações finais: novos tempos no ensino superior

A crise sanitária da COVID-19 acirrou e escancarou as condições de desigualdade dos estudantes no ensino superior brasileiro. Em razão disso as universidades buscaram conhecer mais os seus estudantes, o que levou a consolidar a questão da permanência estudantil não apenas como um problema social com reconhecimento e legitimidade, mas, especialmente, como um campo de intervenções e de pesquisas institucionais. Em um primeiro momento, as universidades federais priorizaram seus setores de assistência estudantil, conferindo-lhes protagonismo institucional. Somente num segundo momento estas instituições procedem à migração do ensino presencial para o ensino remoto. Já nas universidades estaduais paulistas e em IES privadas confessionais, como a PUC SP (Mello et al., 2021), a migração ao ensino remoto ocorreu de forma mais ágil, juntamente com as ações de assistência estudantil em vários níveis.

Como visto, há uma diferença entre a experiência que se tornou quase universal durante a pandemia com o ensino remoto emergencial em relação à EAD. O ensino remoto manteve grande parte das atividades realizadas anteriormente num formato adaptado, alterando o "espaço físico ocupado por professor e aluno no momento de sua interação (ou seja, no momento da aula) sem alteração quanto ao formato e/ou métodos de ensino e aprendizagem" (Celestino; Viana, 2021, p. 9) e sem a realização de etapas necessárias para o sucesso desta modalidade/método.

De toda forma, não se trata de discutir as vantagens do ensino presencial sobre o ensino a distância ou sobre o ensino híbrido. Os processos de ensino devem utilizar as melhores oportunidades de aprendizagem e de interação entre atividades presenciais e não presenciais, com docentes preparados para lidar com estudantes mais autônomos e maduros em relação às suas escolhas quando a autorregulação da aprendizagem se impõe.

Estas questões impõem a necessidade da agenda de pesquisa, incluindo a questão geracional. Os estudantes que chegam hoje à universidade nasceram, cresceram e transitam entre o mundo virtual e o mundo físico com muito mais familiaridade que as gerações anteriores. Na sociedade do conhecimento e na era da informação digital, a universidade não é a única fonte de busca do conhecimento, de aprendizagem e de formação por parte dos jovens. Eles circulam em várias outras instâncias, como centros de pesquisa, outras instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, *think tanks*, coletivos identitários,

internet etc. O que assistimos agora com a pandemia é uma imagem hiperbólica da intersecção de todos esses espaços.

Por outro lado, esta questão geracional se reflete também nos docentes (Mello et al., 2021; Santos et al., 2021), que nasceram e cresceram em grande medida antes da emergência do mundo virtual e que terão maior ou menor propensão a manter oportunidades de aprendizagem vivenciadas durante a pandemia.

Todas essas tendências, no entanto, já se encontravam em curso. A pandemia as evidenciou e acelerou. Por isso, urge revisar o potencial do ensino superior para ser mais permeável em relação às demandas da sociedade, do mercado de trabalho, das ações de cidadania, do bem-estar e da saúde das pessoas. Trata-se de entender a universidade como um espaço mais integrado a outras instâncias da vida social, menos impositiva no sentido de exigir do estudante uma conversão para um mundo que lhe soa quase sempre muito distante.

A questão da permanência e do sucesso do estudante no ensino superior no futuro, que já se faz presente, só faz sentido se a concebermos de modo a transpor fronteiras físicas, institucionais, setoriais, territoriais e nacionais, possibilidade que a pandemia da COVID-19 acenou para o ensino superior. Isso nos leva à questão da flexibilização da formação superior, com novos desenhos e trajetos transnacionais, por meio de consórcios formados por instituições de diferentes tipos e transdisciplinares. Essa nova formação requer, todavia, mudanças nos sistemas nacionais, nos seus sistemas de regulação, nas instituições, nos currículos dos cursos, nos chamados turnos, nas disciplinas, no conceito de salas de aula e, no perfil do professor.

A revisão dos próprios currículos e projetos pedagógicos de curso, se antes era uma demanda estratégica para a graduação, tornou-se uma necessidade e uma obrigação. Os cursos não poderão ser os mesmos e os objetivos do ensino superior em cada instituição devem ficar melhor entendidos e marcados. Como destacam Schwartzman et al. (2021), diferentes instituições de ensino superior têm e terão ainda maior diferença na forma como podem contribuir com a sociedade. Os estudantes, ao escolherem o curso e a universidade a cursar, deverão compreender melhor esses objetivos, assim como as estratégias desenvolvidas para atingi-los. Esses são elementos essenciais para a permanência e sucesso deles no ensino superior.

Como professores e gestores temos um "ofício a ser aprendido" para enfrentar os novos tempos que já estão em curso. Este ofício passa por projetar possibilidades disruptivas com

as noções de tempo e espaço que até agora moldaram o nosso entendimento sobre a formação superior na universidade.

Referências bibliográficas

AMARAL, E. M.; POLYDORO, S. A. J.; CARVALHO, M. A. G. de. Desenvolvimento docente para educação remota emergencial: relato da Unicamp. Medicina, (Ribeirão Preto). Ribeirão Preto, SP. v. 54, supl. 1, n. art. e-182214, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/11168. Acesso em: 29 ago. 2023.

ARAUJO, R. M. de; AMATO, C. A. de la H.; MARTINs, V. F.; ELISEO, M. A., SILVEIRA, I. F. (2020). COVID-19, Mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática Na Educação**, v. 28, p. 864–891. 2020. Disponível: https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864. Acesso em: 28 ago. 2023.

ASTIN, A. W. Diversity and multiculturalism on the campus: how are students affected?. **Change**, v. 25, n.2, p. 44–49 1993. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40164905 Acesso em: 28 ago. 2023.

AZEVEDO, A. R.; CASEIRO, L. C. Z. (2021). A Educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em políticas educacionais**, v.3, n.4, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4893. Acesso em: 28 ago. 2023.

BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; DE ANDRADE, C. Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. **Social Inclusion**, v. 7, n.1, p. 7-17, 2019. Disponível em: doi:https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1672. Acesso em: 29 ago. 2023.

BORBA, P. L. DE O.; BASSI, B. G. DE C.; PEREIRA, B. P.; VASTERS, G. P.; CORREIA, R. L.; BARREIRO, R. G. Desafios práticos e reflexivos para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 3, p. 1103–1115, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110. Acesso em: 28 ago. 2023.

BOWMAN, N. A. College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, v. 80, n.1, p.4-33, 2010**.** 2010. Disponível em: http://doi.org/10.3102/0034654309352495. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

CANIVEZI, A. M. A. O ensino remoto no contexto da pandemia pela Covid 19: a experiência do Centro Universitário Amparense (UNIFIA). In: SAMPAIO, H.;PIOLI, L.; WOICOLESCO, V.G. (org.). **Ensino superior e a COVID-9**: experimentações, inovações e desafios. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. DE; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. 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. 111, p. 399–419. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108. Acesso em: 28 ago. 2023.

CELESTINO, E. H.; VIANA, A. B. N. Educação em tempos de COVID: o que as instituições de ensino estão fazendo de acordo com a mídia online. Educação, v. 46, n. 1, p. e84/ 1–24, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48369. Acesso em: 28 ago. 2023.

COULON, Alain. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Salvador: Edufba. 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.** v. 43, n.4, p. 239-1250, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954. Acesso em: 28 ago. 2023.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos**. O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**. 2021. 232f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642052. Acesso em: 28 ago. 2023.

DIAS, L. C. dos S. Assistência estudantil no enfrentamento da pandemia da Covid-19: uma análise das ações de permanência desenvolvidas na/pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). In: SAMPAIO, H.; PIOLI, L.; WOICOLESCO, V.G. (org.). **Ensino superior e a COVID-19**: experimentações, inovações e desafios. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora. 2022. Disponível em: https://www.finotracoeditora.com.br/e-book-ensino-superior-e-covid-19-respostas-institucionais-e-novos-desafios. Acesso em: 28 ago. 2023.

DIAS, C.E.B.S; SAMPAIO, H. (2020) Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contextos da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. da S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 283-318. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookapoio-pedagocc81gico-2-1.pdf. Acesso em: 29 ago.2023.

DOUGLASS, J. A. Profiling the flagship university model: an exploratory proposal for changing the paradigm from ranking to relevancy. **Research and Occasional Papers Series (ROPS).** 2014. Disponível em: https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.cshe_.5.14.douglass.flagshipuniversities.4.24.2014.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148–181, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006. Acesso em 28 ago. 2023.

ENDEREZZI, L.; SIBUT, F. Les nouveaux étudiants d´hier à aujourd´hui. **Dossier de Ville de L´Ife**, nº 106, décembre. Lyon: ENS de Lyon, 2015. Diasponível em: https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/106-decembre-2015.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova**, n. 85, p. 13-40, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452012000100002. Acesso em: 28 ago. 2023.

GURIN, P., DEY, E. L.; HURTADO, S.; GURIN, G. Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. **Harvard Educational Review**, v. 72, n. 3, p. 330–367, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.17763/HAER.72.3.01151786U134N051. Acesso em: 28 ago. 2023.

HADDAD, G.; ALTABACH, P. G. Introduction. In: LUDEMAN, Roger B. (ed.). Student affairs and services in higher education: global foundations, issues and best practices. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183221. Acesso em: 28 ago. 2023.

HERINGER, R. Desafios inéditos de acesso e permanência no ensino superior durante a pandemia de Covid-19. **Caderno de Pesquisa NEPP**, n. 92, p.45-51. 2022a. Disponível em: https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/182/CadPesqNEPP92. Acesso em: 28 ago. 2023.

HERINGER, R. (2022b) Política de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. DA S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro: João Editores, 2022b. p. 283-318. Disponível em:

https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf?force_download=true. Acesso em: 28 ago. 2023.

HONORATO, G.; VARGAS, H.; HERINGER, R. Assistências estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFFF. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38, 2014. Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPOCS, 2014, p 1-24. (GT25 Novas Configurações do ensino superior na sociedade contemporânea).

LÉVI-STRAUSS, C. **Totemismo hoje**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

KERR, C. **The uses of university.** 3. nd. ed**.** Cambrigde, Mass: Harvard University Press. 1982.

LENOIR, R. **Objeto sociológico e problema social, iniciação prática de pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LIMA, B. G. T. DE; SCHNEIDER, E. M.;NETO, B. C. T.; CASTRO, L. P. V. de. Educação superior em tempos de pandemia versus a (des) orientação dos documentos oficiais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e100985193. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5193. Acesso em: 28 ago. 2023.

MARIN, P. The Educational Possibility of Multi-Racial/Multi-Ethnic College Classrooms. In: MARUYAMA, G.; ORENO, J. F.; GUDEMAN, R. H.; MARIN, P. (org.). **Does Diversity Make a Difference?** Three Research Studies on Diversity in College Classrooms. Washington, DC. : American Council on Education: American Association of Univ. Professors, 2000.

MATOS, W. DE A.; MENEZES, M. A. (2021). Educação remota emergencial nas instituições de ensino superior privadas: dilemas desafios docentes em tempos de pandemia. **Revista Prâksis**, n. 3, p. 181–201. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2646 . Acesso em: 28 ago. 2023.

MELLO, J. B.; SAMPAIO NETO, L. F.; GERALDINI, A. F. S.; CESARETTI, M. L. R. Ensino remoto em tempos de pandemia: a experiência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). **Medicina, Ribeirão Preto**, n. *54*(supl 1), 184799. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/ISSN.2176-7262.RMRP.2021.184799. Acesso em: 28 ago. 2023.

MENDES, M. T. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação Em Revista**, n. 36, e222346. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-46982222346. Acesso em: 28 ago. 2023.

MUSSELIN, C. (2012). Brève Histoire des Universités. In FOREST, F. (org.**.), Les universités em France**: foncionement et enjeux. Mont-Saint-Aignan: Universités de Rouen et du Havre (PURH). 2012, p. 13-26

PELISSONI, A.M.S.; DANTAS, M. A.; MARTINS, M.J.; WARGAS, B. M. S.; ALTMANN, H.; POLYDORO, SOELY A. J. Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem (Universidade Estadual de Campinas –Unicamp). In DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. DA S.;SAMPAIO, H; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro: João Editores, 2020, p. 283-318. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf?force_download=true. Acesso em: 28 ago. 2023.

PELOSO, R. M.; FERRUZZI, F.; MORI, A. A.; CAMACHO, D. P.; FRANZIN, L. C. DA S.; MARGIOTO TESTON, A. P.; FREITAS, K. M. S. Notes from the field: concerns of health-related higher education students in Brazil pertaining to distance learning during the coronavirus pandemic. **Evaluation and the Health Professions**, v.43, n. 3, p. 201–203, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0163278720939302. Acesso em: 28 ago. 2023.

PRADO, R. M. M. O. **Permanência na educação superior**: o caso das engenharias da escola politécnica da UFRJ. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, H. C. M.; CORRÊA, R. Ensino remoto na educação superior em tempos de distanciamento social: uma investigação nas instituições de ensino superior privada de um

grupo educacional do Brasil. **Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL**, v. 14, n. 3, p.139–161. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.E79255. Acesso em: 28 ago. 2023.

SAMPAIO, H. Privatização do Ensino Superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XX.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014. P.139-192.

SAMPAIO, H; PIOLI, L. F. R.; WOICOLESCO, V.G. (org.). **Ensino superior e COVID-19:** respostas institucionais e novos desafios. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2022. 195p.

SAMPAIO, H.; PIRES, A.; CARNEIRO, A. M. 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. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7268. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTOS, L. L.; NERY, N. DE M. L.; CARVALHO, E. R.; CECILIO-FERNANDES, D. Transição do ensino presencial para o remoto em tempos de COVID-19. **Scientia Medica**, v. 31, n.1, e39547. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-6108.2021.1.39547. Acesso em: 28 ago. 2023.

SCHWARTZMAN, S.; SILVA FILHO, R. L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 153-186, 2021. https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011. Acesso em: 28 ago. 2023.

SCHWARTZMAN, S. (2014). A educação superior e os desafios do século XX: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XX.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014. p. 15-45.

SERAFIM, M. O processo de ensino-aprendizagem em tempos de COVID-19. **Caderno de Pesquisa NEPP**, n. 92, p. 35-42, 2022. Disponível em: https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/182/CadPesqNEPP92. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, C. M. M.; CORRÊA, J. DE O.; CUNHA JÚNIOR, O. DE S. O Ensino remoto emergencial nos cursos presenciais: uma experiência das instituições privadas de ensino superior no Rio de Janeiro. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho),** v. 18, n. 7, p. 4–17. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12819/2021.18.7.1. Acesso em: 28 ago. 2023.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO – SEMESP. **Mapa do ensino superior 2021**. 11. ed. São Paulo, SP: Semesp, 2021.

TEICHLER, U. Possible futures for higher education: challenges for higher education research. IN SHIN, J.; TEICHLER, U. (ed.). **The Future of the post-massified university at the crossroads.** [s. l.]: Springer, 2014

Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-01523-1. Acesso em 28 ago. 2023.

TINTO, V. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, v. 59, n. 4, p. 438–455, 1988. Disponível em: https://doi.org/10.2307/1981920. Acesso em: 28 ago. 2023.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras: mapeamento, tendências e desafios. 2022. 210 f. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/4131. Acesso em: 28 ago. 2023.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: ALTBACH, Philip (ed.). **International Handbook of Higher Education**. Berkeley: Kluwer. 2005.

WOICOLESCO, V., G.; MOROSINI, M. Assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise das ações implementadas pela UNILA. In SAMPAIO, H.; PIOLI, L.; WOICOLESCO, V.G. (org.). **Ensino superior e a COVID-19**: experimentações, inovações e desafios. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora. 2022. Disponível em: https://www.finotracoeditora.com.br/e-book-ensino-superior-e-covid-19-respostas-institucionais-e-novos-desafios. Acesso em: 28 ago. 2023.

VOOS, J. B. A. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior**: em exame as universidades comunitárias catarinenses. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Maria do Carmo de Oliveira*

Submetido em 17/05/2022 **Aprovado em 12/01/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)