

DE VOLTA AO FUTURO? A PANDEMIA DE COVID-19 COMO CATALISADORA DE MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR

BACK TO THE FUTURE? THE COVID-19 PANDEMIC AS A CATALYSER OF CHANGES IN HIGHER EDUCATION

Helena Sampaio 1
André Pires 2
Ana Maria Carneiro 3

Resumo: O fechamento dos campi em âmbito global devido à pandemia da COVID-19 acelerou movimentos em diferentes dimensões do ensino superior, incluindo a composição dos atores no ecossistema e as atividades de ensino, pesquisa e internacionalização. Este texto propõe, com base na literatura acadêmica e em publicações de agências internacionais, sistematizar algumas mudanças e apontar suas especificidades e alcance, com destaque para o cenário brasileiro. Consta-se que a pandemia trouxe efeitos gerais, mas esses variam conforme os países e instituições; as restrições do convívio social e a adoção do ensino remoto acirraram dificuldades já existentes no ensino superior, exigindo respostas rápidas de governos e/ou instituições; ampliou-se a digitalização do setor o que trouxe janelas de oportunidade, mas que podem ampliar desigualdades. Desta forma, a pandemia de COVID-19 teve um papel catalizador de mudanças que já estavam em curso em algumas dimensões do ensino superior, gerando novas tensões e desafios.

Palavras-chave: Ensino Superior. COVID-19. Mudanças. Desafios.

Abstract: The global closure of campuses due to the COVID-19 pandemic has accelerated higher education movements in different dimensions, together with the structuring of actors within the ecosystem and within teaching, research and internationalization activities. The aim of this text, based on academic literature and publications from international agencies, is to systematize some changes and point out their specificities and scope, with an emphasis on the Brazilian scenario. It appears that the pandemic brought about general effects which varied according to countries and institutions, such as: the restrictions of social interaction and the adoption of remote teaching, which exacerbated existing difficulties in higher education, requiring quick responses from governments and/or institutions; and the digitization of the sector expanded bringing about windows of opportunity, but which can also increase inequalities. In this way, the COVID-19 pandemic had a catalyzing role regarding changes, which were in fact already underway in some dimensions of higher education, generating new tensions and challenges.

Keywords: Higher Education. COVID-19. changes. challenges.

-
- 1 Antropóloga, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/311877754475239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>. E-mail: hssampaio@uol.com.br
 - 2 Antropólogo, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e pesquisador do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2489697740513029>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8344-7662>. E-mail: anpires@gmail.com
 - 3 Cientista social, pesquisadora no Núcleo de Estudos de Políticas Públicas e professora do Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9302537730701238>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6688-1881>. E-mail: anamacs@unicamp.br

Introdução

A pandemia de COVID-19 trouxe à vida imagens que até então só conhecíamos por meio de filmes e séries que nos entretinham, no drama, comédia ou terror. De repente, em 2020 descobrimos que cenas do filme Contágio (2011) não são coisa de ficção científica, porque um vírus pode ter um efeito devastador em todas as dimensões de nossas vidas. Desde então, em incontáveis vezes, passamos também a sentir na pele o drama do personagem de Bill Murray no filme Feitiço do Tempo (1993) preso no dia da marmota que se repõe infinitamente. Mudanças e rotinas descrevem, de modo paradoxal, o que o mundo e cada um de nós vivemos desde a eclosão da pandemia de COVID-19.

No ensino superior, foco deste artigo¹, muitas mudanças ocorreram e muitas rotinas se estabeleceram a partir do fechamento físico dos campi, ainda em março de 2020, a fim de manter o isolamento social conforme recomendação de agências internacionais de saúde. Com os campi fechados, as instituições de ensino superior (IES) passaram a adotar, em ritmos próprios, o ensino remoto, por meio da utilização de tecnologias e plataformas virtuais de comunicação. A medida alterou de maneira intensa as relações de ensino, aprendizagem, pesquisa e a vivência universitária. No mundo todo, estudantes e professores tiveram que migrar da vida presencial no campus para as telas de computadores e celulares, muitas vezes escassos e/ou inadequados para o novo formato de aulas remotas, o que fez eclodir uma série de novas e velhas demandas da comunidade acadêmica. Essas profundas mudanças não ocorreram de maneira homogênea e linear, mas variam de maneira significativa conforme os países, os seus sistemas de ensino superior, os tipos de formação oferecidas (cursos com disciplinas mais teóricas ou mais práticas, por exemplo) e as condições socioeconômicas dos professores, estudantes e funcionários.

Neste texto buscamos apresentar um quadro geral dos efeitos da pandemia da COVID-19 no ensino superior, mas colocando o foco no Brasil. Vamos expor os principais desafios que o fechamento dos campi e a adoção do ensino remoto impuseram às instituições de ensino superior (IES) para que continuassem realizando as suas atividades de ensino, pesquisa, internacionalização e mantivessem os seus estudantes nos cursos que, desde a pandemia, passaram a ser oferecidos na modalidade remota. Trataremos também das mudanças no próprio ecossistema do ensino superior.

De modo geral, esses desafios já estavam em curso e a pandemia da COVID-19 tornou-os apenas mais visíveis, exibindo, de maneira amplificada, aspectos dos sistemas de ensino superior que já se mostravam inadequados (OECD, 2021) e, ao fazê-lo, operou como um agente de aceleração de mudanças que vinham acontecendo em um ritmo mais lento.

A mudança para o ensino remoto

Com tempos diversos de respostas, as IES migraram para o modo remoto a fim de manter, emergencialmente, suas atividades em funcionamento, especialmente as de ensino e administrativas. Atividades de pesquisa, extensão e internacionalização, especialmente as que não podiam ser transportadas para o modo remoto, foram postergadas e talvez por isso mais afetadas em termos de continuidade.

Em relação ao ensino, é importante considerar que o uso de dispositivos eletrônicos de comunicação para a realização de aulas síncronas e assíncronas remotas já estava presente, embora de maneira desigual, no repertório das IES antes da eclosão da pandemia. Em países como Colômbia, Alemanha, Espanha e Suécia, em torno de 15% do total de estudantes já se encontravam matriculados exclusivamente em ensino remoto no ano letivo anterior à pandemia (2018/2019). Por outro lado, na Bélgica, Japão, República Eslovaca e Turquia, a porcentagem de estudantes de ensino superior matriculados no ensino remoto antes da pandemia era próxima de zero. No caso dos Estados Unidos, o percentual de estudante de ensino superior matriculados exclusivamente online cresceu 29% no período entre 2012 e 2018 atingindo 16,8% (OCDE, 2021).

1 Este artigo se beneficiou das discussões ocorridas na disciplina "O que mudou no ensino superior com a Pandemia da Covid-19: incursões globais e locais" oferecida no segundo semestre de 2022 na Faculdade de Educação e Instituto de Geociências da Unicamp. Os autores agradecem as contribuições dos alunos e alunas que participaram das aulas e dos debates, assim como os professores Simon Schwartzman, Carlos Benedito Martins, Marcelo Knobel, Maria Lígia de Oliveira Barbosa e Clarissa Neves, eximindo-os de quaisquer responsabilidades sobre os conteúdos.

No Brasil a modalidade de Ensino à Distância (EaD) desde antes da pandemia da COVID-19 vinha crescendo de maneira significativa, atingindo em 2019 29,7% de um total de 8.683.259 estudantes, com o setor privado respondendo por 92,9% do total de matrículas nesta modalidade (Inep, 2019). Azevedo e Caseiro (2021) atribuem esse enorme crescimento da EaD no Brasil ao setor privado que cresceu de maneira constante e intensa, a taxas médias de 4% ao ano, entre 2006 e 2015. A partir de 2016, os autores indicam que além de ocorrer a intensificação do crescimento de matrículas EaD, houve uma redução na taxa de matrículas presenciais. Além desse movimento, nota-se, em 2019, que o número absoluto de matrículas na modalidade EaD nas instituições de ensino superior privadas (2,29 milhões) superava, pela primeira vez, o total de matrículas nas instituições públicas (2,08 milhões) (AZEVEDO; CASEIRO, 2021).

Apesar das diferenças significativas que existem entre os sistemas nacionais de ensino superior no tocante à presença do ensino remoto antes da pandemia, havia um repertório prévio, ainda que desigual, que contribuiu para uma relativa rápida transição, uma vez que muitas IES já contavam com plataformas online de ensino e aprendizagem e com pessoal técnico para operá-las. Como nota SALMI (2020) em poucas semanas mais de 20.000 IES no mundo inteiro fecharam suas portas fazendo com que cerca de 200 milhões de estudantes passassem a ter aulas online: “o mundo foi de 1 ou 2 ou 3 por cento de ensino online para 100%” (SALMI, 2020, p. 5).

Certamente o tempo de respostas das IES entre o fechamento de seus campi e a transição para o ensino remoto foi muito desigual e por diferentes fatores: ondas de aumento de casos da doença nas localidades onde estão instaladas, características dos sistemas de ensino superior e das próprias instituições, disposição do corpo acadêmico, etc. Na Áustria, Canadá, Alemanha, Irlanda e Israel, os *campi* das IES permaneceram fisicamente fechados de março a dezembro de 2020. Já a República Checa, Dinamarca, França, Holanda, Polônia e Suíça experimentaram duas ondas de fechamento dos seus *campi*, uma no primeiro semestre e a outra no segundo de 2020. Bélgica, Inglaterra, Hungria, Itália, Nova Zelândia, Noruega, Espanha e Suécia, por sua vez, fecharam os *campi* somente durante o primeiro semestre de 2020 (OCDE, 2021). Ainda de acordo com o relatório da OCDE, com informações comparáveis para 24 jurisdições, as IES ficaram em média 78 dias fechadas no ano de 2020 (OCDE, 2021, p. 6).

O Brasil, dentre os 29 países considerados no estudo da OCDE, é o que mantém por um período maior os seus *campi* fechados. Desde março de 2020, a maioria das IES, notadamente as públicas, ainda permanece com os seus estabelecimentos fechados quando escrevemos este texto (dezembro de 2021); as exceções são para alguns cursos da área de saúde, para disciplinas práticas e para alguns tipos de estágio. Na ausência de uma articulação federativa nacional, liderada pelo Ministério da Educação (MEC), as decisões das IES são tomadas de maneira autônoma, a partir das direções dadas por protocolos de segurança estabelecidos pelos governos estaduais e municipais.

A título de exemplo, a Unicamp foi a primeira universidade do Brasil a anunciar a suspensão das atividades presenciais em 12 de março de 2020. De acordo com o depoimento de seu reitor à época, Marcelo Knobel, “as críticas chegaram de forma instantânea e de diversos lados: ‘alarmistas’, ‘precipitados’, e outras palavras, foram usadas diante do nosso anúncio” (KNOBEL, 2021, p. 52-54). As duas outras universidades estaduais paulistas - Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp) - seguiram o exemplo da Unicamp e suspenderam as aulas presenciais nos dias seguintes. Também nas instituições de ensino superior privadas, a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto foram ações quase imediatas. O mesmo, contudo, não ocorreu com as instituições públicas federais que tiveram ritmos diferentes, como relatam Castioni et al. (2021, p. 400): “em 15 de julho de 2020, dentre as 69 Universidades Federais, 53 haviam interrompido as aulas de Graduação, 10 delas estavam realizando atividades remotas e fazendo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e outras 6 realizavam atividades parciais”

De acordo com enquête realizada em julho de 2020 pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp) junto a 1.800 estudantes de graduação, 99% dos respondentes das IES privadas encontravam-se em regime de ensino remoto naquele momento contra apenas 42% dos respondentes das IES públicas (Instituto Semesp, 2020).

O resultado não surpreende. As restrições sanitárias causadas pela pandemia e a necessidade da adoção do ensino remoto também afetaram a percepção sobre o ensino na modalidade EAD. Segundo relatório da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020),

de 2017 a 2020 o percentual de aceitação do modelo do EAD cresceu 28,4% entre aqueles que planejavam fazer um curso presencial e agora estavam dispostos a migrar para o EAD. Em outros termos, com a pandemia da COVID-19, o percentual de pessoas que intencionam realizar um curso EAD cresceu em 4 meses o que levaria antes 3 anos para acontecer. Ainda de acordo com os dados da ABMES (2020), as principais motivações da mudança são a retração da economia e o custo menor de cursos EaD. Os dados do survey da ABMES (2021) mostram que 55% dos estudantes de graduação matriculados hoje no ensino presencial em IES privadas preferem que o retorno à modalidade de ensino presencial seja parcial, ou seja, que haja uma alternância de aulas presenciais e de aulas remotas durante a semana.

Mudanças no ecossistema do ensino superior

Um dos efeitos mais importantes da pandemia da COVID-19 no ensino superior foi acelerar a sua digitalização (Komljenovic, 2020), intensificando mudanças que já vinham ocorrendo no ecossistema: a entrada de novos atores - e o crescimento deles - e o enfraquecimento de outros. No primeiro grupo estão incluídas as empresas EdTechs e os grandes conglomerados de educação superior; no segundo grupo, as IES de pequeno porte.

As Edtechs são empresas com fins lucrativos que oferecem produtos e serviços digitais como plataformas MOOCs e plataformas de experiências de aprendizado (KOMLIJENOVIC, 2020). Segundo Komljenovic (2020), a digitalização da educação superior não pode ser analisada fora do contexto mais amplo da economia global, pois ela faz parte da expansão da economia digital. O modelo central da economia digital é direcionado por dados (*data-driven*) e operacionalizado por plataformas digitais que podem ser pensadas tanto como intermediárias que permitem a conexão e a interação de múltiplos atores como também como arranjos de negócio que criam mercados multifacetados e efeitos de coordenação de rede (KOMLIJENOVIC, 2020).

Essa dupla qualidade das plataformas digitais – serem ao mesmo tempo intermediárias e infraestruturas – dão-lhes vantagem de registrar e de extrair todos os dados de ações e interações dos usuários, os quais, por sua vez, são utilizados no treinamento de sistemas de aprendizado de máquina das empresas. Assim, as EdTechs tornam-se locais de pesquisa em educação e de criação de novas teorias de educação que estão sendo incorporadas às ferramentas digitais que elas vendem para escolas e universidades. O exemplo citado por Komljenovic (2020) é a empresa Pearson, que é um dos maiores provedores de conteúdo do mundo e que está introduzindo novos tipos de aprendizado baseado em educação dirigida por demanda (*demand driven education*), personalização, aluguel de conteúdo e criação de dependência das universidades públicas por meio do seu programa de gestão online (*Online Programme Management - OPM*).

No Brasil, o mercado de EdTechs está agitado. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Startups (Abstartups) e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), o Brasil possuía 566 EdTechs em 2020, o que representa um aumento de 26,1% em relação à 2019². Do total, 11% atuam no ensino superior. É possível perceber pelo menos três movimentos diferentes (Barbieri, 2021; Maia, 2021; Jankavski, 2021). O primeiro foi a aquisição de EdTechs por grandes grupos educacionais, como o Ser Educacional que adquiriu recentemente três EdTechs (ProvaFácil, Beduka e Delinea). Na última aquisição, o objetivo foi ganhar escala na produção de conteúdos para suas unidades, mas também para vender para outros grupos educacionais, como Ânima, Uniasselvi e Mackenzie (Barbieri, 2021). Outro movimento pode ser ilustrado pela aquisição da Edtech Amigo Edu (um marketplace do setor educacional) pela Fintech PraValer (Jankavski, 2021). Aqui trata-se uma empresa do mercado financeiro entrando no mercado educacional. O terceiro movimento é a compra de Edtechs por outras Edtechs, como a Wiser Educação que comprou a Conquer (Maia, 2021).

Komljenovic (2020) chama ainda a atenção para a agenda de pesquisa que se abriu em razão desse movimento. Segundo a autora, já existe um leque amplo de estudos sobre questões relativas à privacidade como os estudos de Zuboff, (2020), mas há ainda poucos trabalhos sobre modelos de negócio e monetização das informações no ensino superior. Por isso, a autora recomenda que, além do tema da privacidade, as pesquisas tratem também da extração e da redistribuição de valor

2 Disponível em: https://abstartups.com.br/wp-content/uploads/2021/04/M2020_edtechs.pdf

na educação superior:

De fato, os números sobre o valor e o crescimento da indústria de tecnologia educacional (EdTech) são impressionantes e merecem nossa atenção [...] As empresas EdTechs se tornaram atores-chave na educação superior com a atual pandemia de COVID-19, acelerando desenvolvimentos na digitalização da educação superior que de outra forma permaneceriam estáveis por 5 a 10 anos. Embora o investimento em EdTech tenha aumentado para valores sem precedentes já antes da pandemia, o interesse dos investidores em educação tem se intensificado desde então. Além disso, a pandemia removeu a resistência potencial à digitalização da educação superior e permitiu o que foi chamado de o maior experimento do mundo para ensino e aprendizagem online (KOMLJENOVIC, 2020).

Nessa mesma direção, a OECD (2021) aponta o papel central que as IES ainda mantêm na organização e no credenciamento de aprendizagem, envolvendo-se com esses novos atores na qualidade de consumidoras de conteúdo e “às vezes como concorrentes pelo controle sobre o desenvolvimento, design e avaliação dos cursos” (OECD, 2021, p.4). No que tange à competição entre as IES e as EdTech, constata-se também uma oferta crescente de novos tipos de formações e certificações além do diploma de ensino superior (OECD, 2021; KOMLJENOVIC, 2020).

A incorporação dessas novas tecnologias pelo ensino superior, por se tratar de serviços pagos, pode contribuir para aprofundar ainda mais as assimetrias entre as IES, ou seja, entre as que conseguem arcar com os custos desses serviços (e de suas versões mais completas) e as que não podem fazê-lo. Desta forma, a digitalização da educação superior pode contribuir para aumentar o *gap* digital e desigualdade (KOMLJENOVIC, 2020).

Considerando o ecossistema de modo mais amplo, constata-se que a pandemia precipitou a perda de espaço de alguns atores. No Brasil, por exemplo, algumas pequenas IES foram compradas por grupos maiores ou fecharam seus cursos, transferindo estudantes e demitindo professores, durante a pandemia (VIEIRA, 2021; G1, 2021). Esses movimentos já vinham ocorrendo antes da pandemia, mas eles foram acelerados por ela. De acordo com o estudo de Carvalhaes et al (2021), sobre a expansão e a diversificação do ensino superior brasileiro entre 2002 e 2016, a concentração de matrículas em grandes instituições do setor privado já era uma tendência forte mesmo antes da pandemia da COVID-19, e isso ocorria, sobretudo, por meio do crescimento da oferta de educação a distância.

Globalização e pandemia: desafios para a pesquisa e internacionalização

exercícios de reflexão sobre atividades e processos que vão além das fronteiras nacionais sempre estiveram presentes nas instituições de ensino superior cujas existências, como sabemos, precedem a formação dos estados nacionais; essas constatações nos sugerem afirmar que as universidades eram internacionalizadas antes mesmo da emergência da noção de internacionalização. De acordo com Neves e Barbosa (2020), as transformações sociais decorrentes da chamada globalização, sobretudo a partir da década de 1970 e da emergência da sociedade do conhecimento, fazem com que as IES sejam desafiadas a assumir novos papéis, prioridades e estratégias. Concordando com a interpretação das autoras, acrescentamos o papel acelerador que a pandemia da COVID-19 desempenha nessas mudanças que estavam em curso, colocando-as em nova e rápida rotação. Na arguta observação de Scott Galloway (apud SALMI, 2020, p. 4), “enquanto outras crises redefiniram o futuro, a da COVID-19 simplesmente fez o futuro aparecer mais rapidamente”.

De maneira esquemática, podemos classificar atividades de internacionalização em duas dimensões não excludentes: atividades realizadas “para fora” (*abroad*) e atividades realizadas “em casa” (*at home*) (KNIGHT, 2004). Fazem parte do primeiro grupo, por exemplo, a mobilidade

acadêmica internacional de estudantes e pesquisadores; processos de desterritorialização do ensino superior, como oferta de cursos e programas de ensino para além das fronteiras nacionais; e a emergência de uma competição internacional, substancializada nos rankings globais de classificação das universidades, em que se busca criar estratégias (publicações em periódicos internacionais, redes de cooperação internacionais etc.) para tornar as IES mais competitivas internacionalmente (MARTINS, 2021).

Quanto às atividades “em casa” podemos mencionar os processos institucionais como, por exemplo, flexibilização de currículos de maneira a atrair estudantes do exterior, mudanças nas formas de contratação a fim de facilitar o intercâmbio de professores e pesquisadores, oferta de cursos e de atividades em língua estrangeira, treinamento e capacitação de funcionários para receber docentes e discentes de fora, adaptação dos espaços físicos com indicações bilíngues, disponibilização de moradia etc. Desnecessário afirmar que as IES mais internacionalizadas, segundo os critérios acima de classificação, são as que desenvolvem ações nas duas dimensões.

A pandemia da COVID-19 impactou de maneira mais significativa as atividades do primeiro grupo, “para fora”, uma vez que reduziu drasticamente a possibilidade de mobilidade física de professores e de estudantes durante os períodos mais críticos de fechamento de fronteiras e instituições e poderá colocar em dúvida a continuidade dessas atividades em curto e médio prazos.

É preciso compreender que muitos sistemas de ensino superior são altamente dependentes de estudantes estrangeiros para o financiamento de suas instituições. Em países como Estados Unidos, Portugal, Irlanda, Canadá, França, Reino Unido, Holanda e Suíça, cerca de um quarto de seus estudantes de doutorado em 2018 era estrangeiro (OCDE, 2021). O caso da Austrália é exemplar: mais da metade de seus estudantes de mestrado em 2018 vinha de fora, sendo que 87% eram da Ásia (dos quais 32% eram chineses).

De acordo com Salmi (2020), um survey realizado após a pandemia identificou que 86% do total de estudantes chineses e de Hong Kong não estão pensando em realizar estudos fora do país. A falta de motivação dos estudantes, em especial dos asiáticos, em cursar o ensino superior no exterior pode colocar em risco a sustentabilidade de muitas IES em médio e longo prazos. A título de ilustração, em 2018, 53% dos estudantes internacionais do ensino superior eram provenientes da Ásia, 25% da Europa, 9% da África e 6% da América Latina e Caribe (OCDE, 2021). No caso do Brasil, em particular, sentimos menos os efeitos financeiros das restrições de mobilidade, uma vez que nosso sistema de ensino superior é pouquíssimo dependente de matrículas de estudantes estrangeiros (em 2018 eles representavam apenas 0,184% do total de matrículas) e estes, em sua maioria, estão em IES públicas (NEVES; BARBOSA, 2020).

Os efeitos da pandemia nos processos de internacionalização também abriram janelas de oportunidades em relação às atividades “para fora”. A mobilidade de estudantes e pesquisadores brasileiros foi favorecida pelas atividades online, uma vez que os custos para o deslocamento físico são altamente dependentes de recursos financeiros cada vez mais escassos de agências como Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das Fundações de Amparo à Pesquisa estaduais (FAPs).

Insistimos, mais uma vez, que a questão não é a novidade do processo, mas a sua aceleração. A participação em congressos, reuniões científicas, cursos, projetos de cooperação e de formação de redes de pesquisa internacional, bancas de defesa já ocorria, algumas vezes, de maneira virtual mesmo antes da crise sanitária. Todavia, a pandemia da COVID-19 acelerou de maneira exponencial essas possibilidades, transformando todos esses eventos em “modo remoto” durante o fechamento físico dos campi; ao fazê-lo, destravou muitas resistências que existiam em relação a esse formato, ganhando novos adeptos. Da mesma forma, atividades que antes eram restritas a um número pequeno de pessoas em razão dos custos de deslocamento ou das limitações físicas do espaço, puderam, ao serem realizadas no modo remoto, contar com uma audiência, no modo síncrono e assíncrono, muito maior, atingindo dezenas, centenas e até milhares de pessoas.

É necessário, contudo, pontuar duas questões críticas neste movimento. Em primeiro lugar, entendemos que as linguagens e códigos presentes numa interação presencial são muito mais ricas e complexas do que a interação virtual, bidimensional e de apenas uma parte visível do corpo. A interação presencial em congressos internacionais é importante para o início do estabelecimento de redes de colaboração, especialmente entre pesquisadores mais jovens (MAHER; VAN NOORDEN,

2021). Desta forma, tendo em vista que pesquisadores mais experientes já devem ter suas redes formadas e que a pandemia pode ter atuado como um possível efeito de reforço, podemos assistir nos próximos anos a um impacto geracional na cooperação internacional.

Outra questão crítica refere-se ao deslocamento dos temas de pesquisa ocorrido no período da pandemia. Se olhamos para o lado da produção de ciência, em pouco tempo as universidades e as agências de fomento mudaram seus modos de funcionamento. Houve uma mobilização de vários campos (diversas áreas da saúde, administração, direito, educação, biologia, química, sociologia, estatística, geografia, demografia etc.) em torno de um único objeto, o que propiciou também maior cooperação entre eles, pois a pandemia tem exigido pesquisas cada vez mais multidisciplinares. Buscou-se não apenas entender o fenômeno, mas também combater os seus efeitos em várias dimensões. Entretanto, possivelmente, muitos outros objetos ficaram descobertos nesse período, seja por causa desse deslocamento temático realizado pela mobilização de vários pesquisadores que antes atuavam em um leque mais amplo de objetos, seja pela paralisação durante longos períodos de pesquisas que dependem de acesso a laboratórios, pesquisa de campo, consulta a acervos etc.

Em relação às atividades de internacionalização “dentro de casa”, as IES brasileiras, públicas e privadas, são, em regra pouco preparadas. Como constatam Neves e Barbosa (2020, p. 166):

[...] a internacionalização das IES brasileiras ainda é incipiente quando se trata de parâmetros internos do campus [...] Existe, no país, uma forte tendência à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de pesquisadores internacionais, alunos internacionais, programas conjuntos internacionais (cursos). O corpo técnico não tem fluência em outros idiomas e não são oferecidos cursos em outras línguas.

A rigidez de nossos currículos e de formas de contratação de docentes e/ou pesquisadores, por exemplo, não favorecem a vinda de estrangeiros, sobretudo, quando se leva em conta o setor público. Soma-se a isso o fato de os nossos *campi* serem pouco receptivos a estudantes de fora em termos de indicações de localização em outras línguas, moradias, alimentação etc. Para Neves e Barbosa (2020) existe uma inércia conservadora da parte das Universidades em relação à internacionalização, a qual se quebra apenas quando atores externos a induzem, como são os casos de políticas públicas nacionais, lideradas por governos, ou de orientação de agências internacionais de fomento; nesses casos, há indução de mudanças institucionais visando ao funcionamento das IES ou à obtenção de recursos financeiros.

Para finalizar esta seção, chamamos a atenção para alguns efeitos da pandemia na cooperação internacional das IES brasileiras. Neves e Barbosa (2020) propõem três fases para a cooperação internacional nas IES brasileiras. A primeira fase é marcada pela cooperação assistemática, individual e esporádica; caracteriza-se por um frágil envolvimento das IES e pela presença de agências internacionais no país. A segunda fase apresenta uma cooperação internacional mais sistemática e organizada com investimentos governamentais e inserção internacional da pós-graduação. A terceira é marcada pelo aprofundamento das relações institucionais e pelo fomento de políticas federais de internacionalização nas IE, destacando-se o Programa Ciências sem Fronteiras do MEC (2011 a 2016) e o Programa Institucional de Internacionalização - PrInt (2017 até o momento) da Capes.

Perguntamos se não estaríamos agora no limiar de uma quarta fase da cooperação internacional das IES brasileiras? A escassez de recursos e o desinteresse por parte do governo federal em quebrar a chamada inércia conservadora das IES, mediante o estabelecimento de políticas de fomento à internacionalização, não estariam produzindo um momento de regressão no qual, na ausência de políticas concertadas, caberia à cada IES assumir o protagonismo de sua internacionalização? Nesse cenário autonomizado e considerando a inércia conservadora das universidades brasileiras, notadamente as públicas, as assimetrias em relação à cooperação internacional que já existem entre elas não tenderiam a ficar ainda mais proeminentes?

Desafios para permanência

Entendemos por permanência estudantil todas as ações relacionadas à assistência estudantil, que incluem auxílios financeiros, programas de moradia, transporte, alimentação, material didático etc., e ao apoio pedagógico, visando manter os estudantes em seus cursos e instituições. O tema da permanência estudantil já fazia parte das políticas universitárias e do campo de estudos sobre o ensino superior muito antes da pandemia (HERINGER, 2014). De acordo com Dias e Sampaio (2020), o crescimento das demandas dos assuntos estudantis ocorreu simultaneamente à expansão dos sistemas de ensino superior no mundo. Recuperando o termo “multiversidade”, cunhado por Clark Kerr na década de 1960 ao se referir ao contexto norte-americano, os autores caracterizam nessa expressão os desafios que os sistemas de ensino superior passam a enfrentar quando deixam de receber apenas os “herdeiros”, na definição clássica de Bourdieu e Passeron (2014), e passam a ter estudantes que são os primeiros de suas famílias a chegar no ensino terciário.

Vargas e Heringer (2016) chamam atenção para a multidimensionalidade da permanência estudantil, a qual engloba não apenas as referidas ações de assistência, mas outras formas de inserção no ensino superior, tais como atividades de iniciação científica e à docência, participação em eventos etc. A permanência estudantil envolve, além de aspectos materiais, aspectos simbólicos (SANTOS, 2009) relacionadas às marcações de classe social, raça, gênero e sexualidades (MENDES, 2020), assim como atividades psicopedagógicas preventivas ou de intervenção direta (EISENBERG et al., 2020).

Quando as instituições de ensino superior fecharam seus *campi*, o efeito mais imediato relacionado à permanência foi a dimensão da inclusão digital. Praticamente ausente no repertório de ações de assistência estudantil (SANTOS et al, 2021), as IES tiveram que disponibilizar para muitos dos seus docentes e discentes equipamentos, softwares e pacotes de dados para que eles pudessem acompanhar as atividades de maneira remota. A ideia de que todo mundo está conectado e com equipamentos e serviços adequados mostrou-se muito desigual durante a pandemia (PIRES, 2021). Para SALMI (2020, p.12): “é um mito que a COVID-19 tem sido um grande equalizador. O gap digital e a falta de preparação para a instrução online têm de fato aumentado as disparidades educacionais e criado mal-estar social, especialmente entre os estudantes mais vulneráveis”.

A urgência de providenciar equipamentos e serviços para a inclusão digital durante o fechamento dos *campi* fez com que muitas IES assumissem ações que desafiaram a liturgia dos seus processos decisórios, sobretudo, quando se leva em conta o setor público. A Unicamp, por exemplo, criou um grupo de voluntários, com a participação de professores e funcionários, para emprestar e disponibilizar, logo no primeiro semestre de 2020, tablets, notebooks e chips para cerca de 700 estudantes (AMARAL; POLYDORO, 2020). Na Universidade de Brasília foram criadas campanhas para doação de equipamentos e editais de Auxílios Emergenciais de Inclusão Digital, os quais atenderam toda a demanda de estudantes desta instituição com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo (LIMA, 2021). Iniciativas semelhantes foram identificadas em outras instituições públicas (CASTIONI et al., 2021). Quanto ao setor privado, há escassez de registro de produções que tratem especificamente de medidas adotadas visando à inclusão digital desde o fechamento físico das IES. Todavia, tratando-se de um setor, em geral, com reduzidas ações relacionadas à permanência material e simbólica dos estudantes (ALMEIDA, 2014; PIRES; RIBEIRO, 2020), pode se inferir que ações de inclusão digital ocorreram em menor número e de modo mais pontual. A título de ilustração, uma pesquisa exploratória realizada nos sítios institucionais das seis Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) do Brasil, com o descritor “*inclusão digital*” no campo de busca dos seus sítios institucionais, indicou que somente a PUC-Rio possui algum programa dessa natureza voltado aos seus estudantes³.

Considerando que o problema da inclusão digital atinge de maneira mais intensa estudantes de baixa renda, de minorias étnicas e domiciliados em regiões mais pobres do país, Castioni et al. (2021) ponderam que a distribuição de equipamentos e pacote de dados é importante, mas

3 Trata-se de um “fundo de apoio para alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, visando reforçar a inclusão nas aulas ministradas por acesso remoto, potencializando seu desempenho e contribuindo para diminuir a evasão” que atingiu cerca de 745 estudantes. (FONTE: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/inclusaodigital/sobre.html> acesso em 1/12/2021).

insuficiente, pois poderia ter sido complementada com a abertura dos *campi* em horários específicos para os estudantes que não têm acesso à internet mesmo tendo recebido equipamentos da instituição (CASTIONI et al., 2021)

A questão da inclusão digital após o fechamento das IES também foi observada em outros países onde também foram adotadas medidas semelhantes, como compra e doação de equipamentos e de pacotes de dados (SALMI, 2020). Uma pesquisa junto a alunos europeus corrobora o entendimento de que o ensino online trouxe novos desafios para os estudantes. Durante o ensino remoto, cerca de 90% dos respondentes assinalaram que enfrentaram dificuldades relacionadas ao computador, 80% em relação à mesa de trabalho, 41% em relação à conexão da internet e 37% porque não dispunham de um lugar de trabalho quieto para assistirem as aulas (OCDE, 2021).

Outra dimensão da permanência estudantil que se acentuou progressivamente durante a pandemia, e provavelmente continuará após o seu término, é a do sofrimento psíquico e do acompanhamento psicológico. Pesquisa realizada logo no início da quarentena (abril e maio de 2020), junto a 114 IES que fazem parte da *European University alliances*, indicou que 58% destas instituições tiveram que implementar ações de apoio à saúde mental dos seus alunos, professores e funcionários (EUROPEAN COMMISSION, 2020). Survey realizado pelo consórcio *Student Experience in the Research University* (SERU), entre maio e julho de 2020, com aproximadamente 30 mil alunos de graduação e 15 mil de pós-graduação em 10 universidades norte-americanas, constatou que 40,6% dos estudantes de graduação e 24,6% da pós-graduação relataram algum tipo de problema de saúde mental ou emocional, como ansiedade ou depressão (HORGOS et al., 2020).

A vivência cotidiana nos *campi* universitários contribui para o processo de socialização das pessoas, assim como para o fortalecimento do senso de pertencimento a uma coletividade. A interrupção abrupta dessa experiência, somada às restrições de mobilidade, em decorrência das medidas de isolamento social, e as condições nem sempre ideais em termos de equipamentos e ambientes para o ensino remoto, como apresentadas acima, são fatores que aceleraram o sofrimento emocional do corpo acadêmico. Sentimentos que são potencializados à medida em que a situação financeira familiar também se deteriora, pois muitos estudantes trabalhadores perderam seus empregos durante a pandemia. Investigação junto a estudantes de instituições europeias indicou que 30% dos que trabalhavam haviam perdido temporariamente os seus empregos e 12% de maneira definitiva (OCDE, 2021, p. 18). O já mencionado survey realizado pelo consórcio SERU mostrou que do conjunto de estudantes da graduação que assinalaram ter enfrentado algum problema emocional, 46% tiveram redução de salário próprio ou de algum membro de sua família, o que representa um valor 13 pontos percentuais superior ao de estudantes que disseram não ter enfrentado problemas emocionais (HORGOS et al., 2020).

Ainda no âmbito das pesquisas realizadas pelo consórcio SERU, Douglass e Chirikov (2021) trazem importantes contribuições relacionadas à saúde mental dos estudantes da pós-graduação. Confrontando resultados de pesquisas realizadas antes e depois da pandemia com estudantes de doutorado em universidades norte-americanas e europeias os autores constataram elevação significativa nos sintomas de ansiedade generalizada (de 20% para 43%) e de depressão (de 14% para 36%), ou seja, mais do que dobraram (DOUGLASS; CHIRIKOV, 2021).

Embora a saúde mental tenha afetado a comunidade acadêmica como um todo, existem diferenças importantes quando consideramos as marcações sociais. Nesse sentido, trabalhos sobre o tema têm apontado que mulheres, negros e hispânicos, pessoas com dificuldades financeiras e alunos no início do curso são os mais atingidos (OCDE, 2021; SORIA et al., 2020; DOUGLASS; CHIRIKOV, 2021; SALMI, 2020).

No tocante às mulheres, a divisão social do trabalho doméstico acentuou a sobrecarga de trabalho. De acordo com informações extraídas da pesquisa amostral com 1.122 docentes de IES norte-americanas, 74% das mulheres consideraram que sua situação de trabalho se deteriorou em 2020, ante 63% dos homens (OCDE, 2021, p. 18). Professoras e estudantes mães ou cuidadoras de outros adultos tiveram que conciliar aulas (ministradas ou assistidas) com a supervisão e acompanhamento do ensino remoto de seus filhos e/ou atenção aos seus cuidadores, nem sempre nas melhores condições de local e equipamentos, como já mencionado. Resultados apresentados por Douglass e Chirikov (2021), relativos a estudantes de pós-graduação dos Estados

Unidos, mostrou que 14% eram responsáveis por cuidar de crianças durante a pandemia e outros 18% responsáveis por cuidar de outros adultos. Salmi (2020) relatou que editores de periódicos acadêmicos afirmaram que as mulheres passaram a submeter menos artigos científicos durante a pandemia, ao passo que entre os homens aumentou em 50% as submissões.

No Brasil a situação não parece ser diferente. Pesquisa realizada com 394 professores universitários, de todas as regiões do Brasil, que estavam em isolamento social imposto pelo COVID-19 exercendo atividade docente, demonstrou que as mulheres apresentaram porcentagem mais elevada do que os homens em todos os sintomas consultados: irritação; sensação de incapacidade; desânimo; desconforto físico; ansiedade; dores musculares e falta de memória (ARAÚJO et al., 2020).

Estudantes latinos e negros sentiram de maneira mais intensa os efeitos emocionais provocados pela pandemia. Informações da pesquisa de Soria et al. (2020) indicam que a porcentagem de estudantes negros e latinos com transtornos depressivos sérios é 7 pontos percentuais mais elevado do que entre estudantes brancos.

Os estudantes ingressantes também foram particularmente afetados pela pandemia (DOUGLASS; CHIRIKOV, 2021; FRUEHWIRTH ET al, 2021; STEVANOVIĆ et al., 2021). O primeiro ano é entendido como especialmente desafiador devido à transição do ensino médio e à necessidade de ampliar a independência da experiência estudantil. Fruehwirth et al. (2021) realizaram um estudo com alunos de primeiro ano de uma grande universidade pública nos EUA com um levantamento antes (outubro de 2019 a fevereiro de 2020) e outro depois (junho a julho de 2020) do início da pandemia. Os autores estimam associações entre os fatores estressores da COVID-19 (redução de trabalho, saúde, dificuldades relacionadas ao aprendizado online e distanciamento social) com sintomas de saúde mental. Os sintomas incluíram aumento da ansiedade e depressão e foram mais severos em alguns subgrupos dos ingressantes, como mulheres e de minorias de identidade de gênero (LGBTQI+). Já o estudo de Stevanović et al. (2021) identificou menor motivação entre os estudantes de primeiro ano durante o processo de aprendizado em relação aos estudantes de anos mais adiantados. Além disso, os estudantes ingressantes viam o aprendizado como menos valioso e menos interessante do que os demais estudantes.

Considerações Finais

Uma vez que os efeitos da pandemia no ensino superior ainda estão em curso é quase impossível apresentar uma interpretação mais consolidada sobre esse processo. No entanto, como sugerimos nas páginas anteriores, é possível afirmar que a pandemia catalisou mudanças que já estavam em curso no ensino superior no Brasil e em muitos outros países. As IES demonstraram grande capacidade de se reinventarem em um curto espaço de tempo, buscando soluções possíveis, mesmo que não fossem as ideais, em todas as áreas.

Em relação à permanência, duas potenciais tendências se fortaleceram a partir do fechamento dos *campi*, as quais podem, no contexto dessa experiência disruptiva, trazer mudanças. De um lado, as instituições de ensino superior tiveram que incluir ou aumentar em seus processos decisórios ações diretas relacionadas à permanência material e simbólica, tais como inclusão digital, moradia, alimentação, assistência psicológica, assistência financeira, assistência pedagógica, dentre outras, que muitas vezes estavam ausentes ou eram realizadas por terceiros. De fato, esse movimento fortaleceu o espaço e o repertório da permanência estudantil nas instituições ao priorizarem ações, processos e profissionais que, embora importantes, recebiam pouca atenção e tinham pouca visibilidade institucional. A inclusão digital e a assistência psicológica à comunidade acadêmica são dois exemplos que corroboram nosso argumento.

No caso brasileiro, a pandemia obrigou as IES privadas, deficitárias de ações de permanência estudantil quando comparadas às instituições públicas, a ampliar suas ações para além das bolsas de iniciação científica, de extensão, monitorias etc., além de incluir ações de assistência financeira, apoio psicológico e de aprendizado para seus estudantes. No tocante à gestão, os órgãos responsáveis pelas ações de permanência, em sua maioria abrigados em Pró-Reitorias de Graduação ou equivalentes, ganharam centralidade e passaram a ser articuladores das três atividades fins da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A pandemia também contribuiu para destravar procedimentos e ações que muitas vezes

impediam a fruição dos cursos por parte de alunos, professores e funcionários. A flexibilização de currículos, como a suspensão de pré-requisitos, a possibilidade de cursar disciplinas em outras instituições, do Brasil e do exterior, mudanças nas metodologias de ensino, já que a transposição mecânica das aulas presenciais para as aulas remotas mostrou-se desastrosa, são exemplos que vão nessa direção. Vimos, na pesquisa da ABMES (2021), que mais da metade dos estudantes de graduação matriculados no ensino presencial em IES privadas prefere que o retorno à modalidade de ensino presencial seja parcial. Vimos também que novas formas de credenciamento, para além do diploma universitário, fortaleceram-se durante as atividades remotas.

Como qualquer processo de transformação social, as mudanças proporcionadas pela pandemia não foram lineares nem homogêneas. O Brasil, por exemplo, dentre os 29 países considerados no estudo da OCDE, foi o que manteve os seus *campi* fechados por um período maior; o país também apresenta diferenças significativas em relação ao timing e à abrangência das respostas das instituições públicas e privadas durante a pandemia. O chamado ecossistema do ensino superior também foi profundamente impactado com o fortalecimento de empresas EdTechs e de grandes conglomerados de educação que estão redefinindo a extração e redistribuição de valor na educação superior. Vimos que a digitalização da educação superior pode contribuir para aprofundar assimetrias entre as IES, e aumentar as diferenças digitais e as desigualdades.

Os efeitos da pandemia nos processos de internacionalização abriram janelas de oportunidades em relação às atividades “para fora”, incluindo o aumento da cooperação entre áreas, pois a pandemia exigiu pesquisas cada vez mais multidisciplinares. A possibilidade de participação em eventos, congressos e outras atividades acadêmicas no exterior ou com convidados de fora também foi ampliada. Todavia, essas transformações podem ter um impacto geracional na cooperação internacional. No caso do Brasil, dado o desinteresse do governo federal em relação ao ensino superior e à sua internacionalização, caberá a própria IES assumir o protagonismo desse processo, o que reforçará as assimetrias já existentes.

Em suma, a pandemia de COVID-19 catalisou mudanças importantes mas desiguais no ensino superior. Entendemos que será difícil para as IES voltarem ao “normal” em termos de suas práticas e desafios, pois aquele “normal” do passado não mais está disponível.

Referências

ABMES. **Velocidade Crescimento EAD**. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/velocidade-crescimento-ead-27102020.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ABMES. **Termômetro de captação: volta às aulas presenciais**. 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/APRE_SEM_1_008_veduca.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: Uma análise sociológica**. São Paulo: Musa/Fapesp, 2014.

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na unicamp-Brasil. **Linha mestra**, Campinas, n. 41, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ARAUJO, Renata Mendes de et al. 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, dez. 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p864>. Acesso em: 02 fev. 2022.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de; CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 3 n. 4, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4893>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BARBIERI, C. Ser compra 3ª startup de educação no ano e vai vender conteúdo a concorrentes. **Estadão**. 02 dez. 2021. Economia & Negócios Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blogs/coluna-do-broad/ser-compra-3a-startup-de-educacao-no-ano-e-vai-vender-conteudo-a-concorrentes/>. Acesso em: 02 fev.2022.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internationalization of higher education: institutions and knowledge diplomacy. **Sociologias**, v.22, n. 54, p. 22-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CARVALHAES, Flavio; MEDEIROS, Marcelo; TAGLIARI, Clarissa. **Expansão e diversificação do ensino superior**: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016. SSRN, 6 de outubro de 2021. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3892300> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3892300>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021005002201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro e João 2020.

DOUGLASS, John Aubrey; CHIRIKOV, Igor. Pathways for Improving Doctoral Education – Using Data in the Pre- and Post-COVID Era. **UC Berkley - SERU Reports**. Berkley, 2021. Disponível em: <https://cshe.berkeley.edu/publications/pathways-improving-doctoral-education-%E2%80%93-using-data-pre-and-post-covid-era>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EISENBERG, Zena et al. Núcleo de orientação e atendimento psicopedagógico: uma experiência de apoio ao estudante no ensino superior (pontifícia universidade católica do rio de janeiro – puc – rj). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos, et al. (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro e João, 2020.

EUROPEAN COMMISSION. **European Universities Initiative**, Survey on the impact of COVID-19 on European Universities, Main conclusions. 2020. Disponível em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/coronavirus-eui-impact-results-may2020_en.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

FRUEHWIRTH, Jane Cooley; BISWAS, Siddhartha; PERREIRA, Krista M. The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of COVID-19 stressors using longitudinal data. **PLoS ONE**, v.16, n.3, 2021. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0247999>. Acesso em: 19 nov. 2021.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, Sergipe, n. 2, 4 jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HORGOS, Bonnie. et al. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Undergraduate and Graduate Students with Emotional or Mental Health Concerns or Conditions. **UC Berkeley - SERU Consortium Reports**. Berkeley, 2020. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/83m75056>. Acesso em:

15 jan. 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Pesquisa Adoção de Aulas Remotas**: visão dos alunos. 2.ed. São Paulo. 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Relatorio_Alunos.pdf
Acesso em: 10 jan. 2021.

JANKAVSKI, André. Fintech Pravalor compra Amigo Edu e entra no segmento de educação. **Estadão**, 29 set. 2021. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/inovacao,fintech-pravalor-compra-amigo-edu-e-entra-no-segmento-de-educacao,70003853793>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p.5-31, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KNOBEL, Marcelo. A Unicamp em 2020, o ano da pandemia. In: ESCALANTE, R. **Universidades em pandemia**: v.1, Rectores. México: Unión de Universidades de América, 2021.

KOMLIJENOVIC, Janja. The future of value in digitalised higher education: why data privacy should not be our biggest concern. **High Educ.**, n.83, p.119–135, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7>. Acesso em: 02 fev. 2022.

LIMA, Jackeline Soares. A Universidade assistência estudantil DE BRASÍLIA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/504>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MAHER, Branden; VAN NOORDEN, Richard. How the COVID pandemic is changing global science collaborations. **Nature**, v. 594, n. 7863. p.316-319. 2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-021-01570-2>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MAIA, Rodrigo. Educação e tecnologia: por que grandes empresários querem investir nas ‘edtechs’. **CNN Brasil**. 28 de junho de 2021. Business. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/educacao-e-tecnologia-porque-grandes-empresarios-querem-investir-nas-edtechs/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e241544, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100311&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan.2022.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MENDES, Maíra Tavares. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020. e96281. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696281>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. D. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v.22, n. 54, p.144-175, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-99656>. Acesso em: 11 jan. 2020.

OECD. **The state of higher education**: One year into the COVID-19 pandemic. OECD, Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PIRES, André. A COVID-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias

de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032021000100083&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2022.

PIRES, A.; RIBEIRO, M. de O. Produções bibliográficas sobre o programa Universidade Para Todos (ProUni) entre 2005 e 2018: desenho do programa; perfil dos ingressantes; permanência e egressos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020035, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657166>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SALMI, Jamil. **COVID's Lessons for Global Higher Education**. Lumina Foundation. Indianapolis, 2020, 101p. Disponível em: <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covids-lessons-for-global-higher-education.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Orientador: Robinson Moreira Tenorio. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Santos, Eduardo Henrique Moraes et al. A assistência estudantil e a Covid-19. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, v.5 n.02, p.106–134, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rssp.202121>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SORIA, Krista M. et al. Undergraduates' Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity. **UC Berkeley - SERU Consortium Reports**. Berkley, 2020. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>. 2020. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de et al. Os efeitos do programa bolsa família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos. Brasília, DF. IPEA, **Texto para Discussão**, IPEA, n. 2499, ago, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2499.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

STEVANOVIC, Aleksandra; BOŽIC, Radoslav; RADOVIC, Slaviša. Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the COVID-19 pandemic. **J Comput Assist Learn**. V. 37, n. 2, p. 1682-1683, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcal.12613>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana Rodrigues. Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 197-223.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Recebido em 18 de janeiro de 2022.
Aceito em 25 de janeiro de 2022.