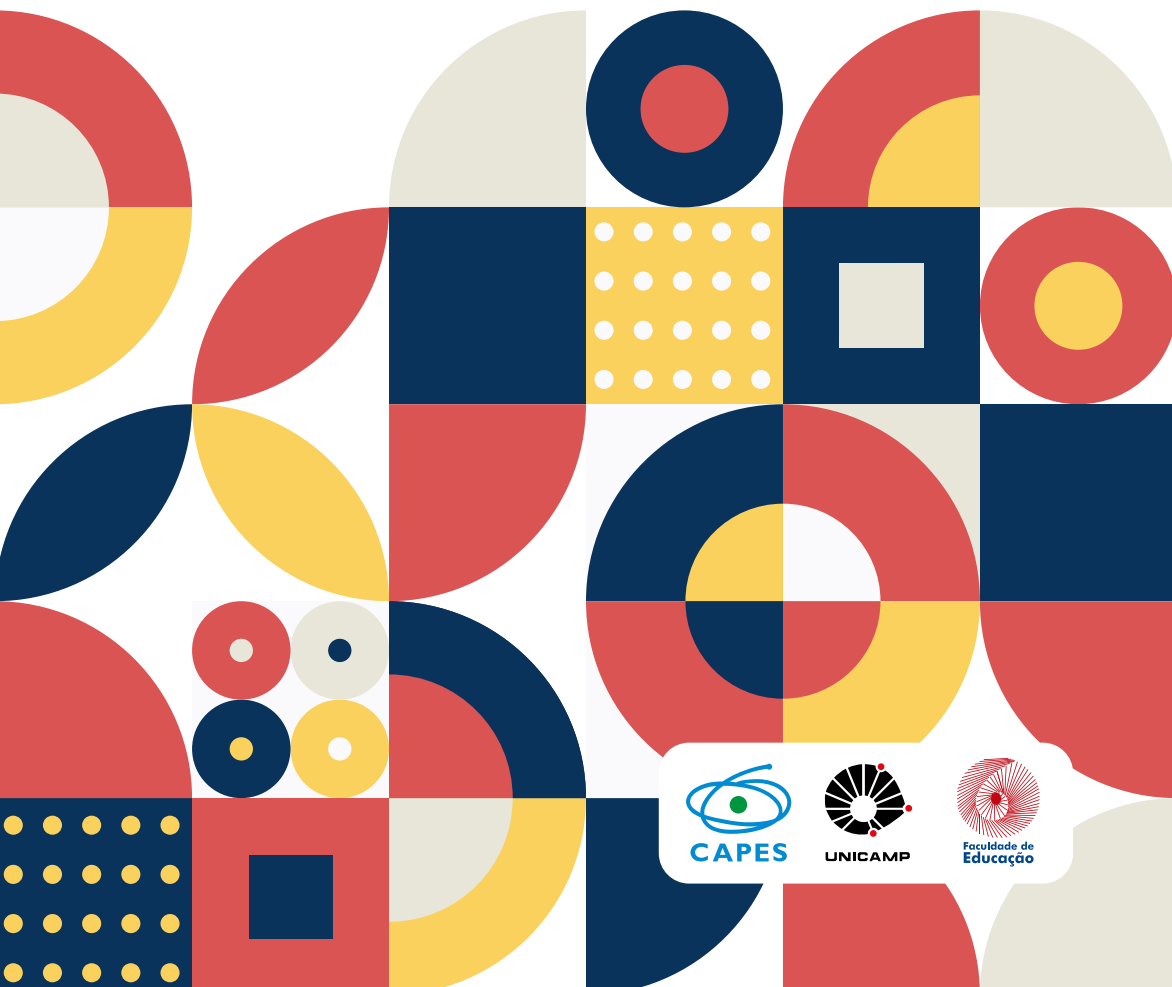


Helena Sampaio
Ludmila Fávero Romani Pioli
Vanessa Gabrielle Woicolesco
(Organizadoras)

FINO TRAÇO
FT
EDITORA

Ensino Superior e Covid-19: respostas institucionais e novos desafios





O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Realização:



Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

© Helena Sampaio, Ludmila Fávero Romani Pioli, Vanessa Gabrielle Woicolesco

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

E52

Ensino superior e Covid-19 [recurso eletrônico] : respostas institucionais e novos desafios / organização Helena Sampaio, Ludmila Fávero Romani Pioli, Vanessa Gabrielle Woicolesco. - 1. ed. - Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2022.

recurso digital

195 p. - ebook

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-8054-488-6 (recurso eletrônico)

1. Ensino superior. 2. Covid-19, Pandemia, 2020 - Aspectos educacionais. 3. Livros eletrônicos. I. Sampaio, Helena. II. Pioli, Ludmila Fávero Romani. III. Woicolesco, Vanessa Gabrielle.

22-76310

CDD: 378

CDU: 378

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Coleção

EDVCERE

Conselho Editorial Coleção EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE

Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS

Dalila Andrade Oliveira | UFMG

Diana Gonçalves Vidal | USP

Elizeu Clementino de Souza | UNEB

Luiz Fernandes Dourado | UFG

Wivian Weller | UNB

FINO TRACO



FINO TRAÇO EDITORA LTDA.

finotracoeditora.com.br

Sumário

***Prefácio* 6**

***Introdução* 8**

Parte I Respostas das instituições frente aos efeitos da pandemia da Covid-19

***Assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19: uma
análise das ações implementadas pela UNILA* 16**

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Marília Costa Morosini

***Assistência estudantil no enfrentamento da pandemia da Covid-19:
uma análise das ações de permanência desenvolvidas na/pela
Universidade Federal do Piauí* 36**

Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias

***O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: a
experiência do Centro Universitário Amparense (UNIFIA)* 50**

Alessandra Maria Aquino Canivezi

Parte II Temas e desafios do ensino superior no contexto da pandemia da Covid-19

***O trabalho docente nas universidades estaduais do Paraná na
pandemia da Covid-19* 64**

Berenice Lurdes Borssoi

Música, ensino superior e pesquisa na pandemia.....84

Cyntia Moya

Respostas institucionais para a desigualdade de gênero durante a pandemia da Covid-19: o caso da Universidade de São Paulo (USP)..... 104

Alinne Gomes Marques

Parte III Perspectiva Internacional

Educação superior face à pandemia: o caso da Universidade do Algarve123

Jaqueline Antonello

Aprendizajes a partir de la experiencia de la educación en línea motivada por el confinamiento del Covid-19: hacia una pedagogía emergente en educación superior..... 135

Liliana Lira López

Alejandro Uribe López

Ruth Catalina Perales Ponce

Alfonso Ascencio Rubio

Permanência e mobilidade estudantil na crise sanitária da Covid-19: uma análise das respostas institucionais no Brasil e na França 155

Helena Sampaio

Emmy Arts

Ludmila Fávero Romani Pioli

Sobre as autoras e os autores178

Prefácio

Desde o ano de 2020 estamos enfrentando a pandemia da COVID-19, a qual provocou transformações em nosso modo de viver, de se relacionar, trabalhar, estudar, pesquisar e de produzir conhecimento. Enquanto agentes sociais, as instituições de ensino superior também precisaram responder à emergência sanitária, e uma das consequências mais marcantes foi a necessidade do fechamento temporário dos *campi* e a implantação do ensino remoto emergencial, como uma alternativa para a manutenção do vínculo entre estas e sua comunidade acadêmica.

O cenário pandêmico apresentou um contexto de transformação, no qual a interação colaborativa mediada por tecnologias de informação e comunicação conectou pessoas e instituições de diferentes contextos na busca por soluções para os problemas comuns deste tempo. Como resultado dessas novas interações colaborativas, está a janela que foi aberta com o ensino remoto emergencial para a circulação dos estudantes de pós-graduação entre os diversos programas nacionais e internacionais.

Sem a necessidade de custearem as despesas inerentes ao deslocamento entre seu município de origem e o de destino, os pós-graduandos circularam entre as instituições de educação superior e tiveram a oportunidade de aprimorar sua formação acadêmica por meio de uma nova modalidade de mobilidade acadêmica, a virtual. Essa experiência única na formação das novas gerações de mestres e doutores certamente contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino de pós-graduação e possibilitará uma formação altamente qualificada.

Assim, esta obra é um exemplo de experiências desenvolvidas durante o período pandêmico em programas de pós-graduação brasileiros. A iniciativa reúne o trabalho de estudantes que participaram da disciplina “Educação superior no mundo pós-pandemia: tendências e desafios”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, e foi acrescida da participação de autores convidados.

A disciplina foi realizada inteiramente na modalidade do ensino remoto emergencial e, pela conjuntura na qual foi desenvolvida, possibilitou a instauração de um observatório das respostas dadas pelas diferentes instituições de ensino superior para dirimir os problemas enfrentados em razão da crise sanitária imposta pelo novo coronavírus.

É importante destacar que o ensino superior no Brasil, apesar de ser recente quando comparado com outros territórios, apresenta uma diversidade de tipos de instituições universitárias. Essas, como sabemos, são reguladas pelo governo central com marcos normativos orientadores de sua ação, com o objetivo de dar uma organicidade ao sistema de educação superior do país. Mas, na transição do nacional para o local – institucional, as políticas são ressignificadas e podem apresentar diferentes práticas.

Este livro trata disso, ou seja, das experiências desenvolvidas durante o período pandêmico, em especial, em instituições de educação superior do país. Assim, são abordadas experiências ocorridas na UNILA e UFPI quanto à assistência estudantil, a implantação do ensino remoto emergencial na UNIFIA, o impacto para a docência em instituições de educação superior paranaenses e as experiências da produção acadêmica na área da música. O livro complementa com experiências internacionais ocorridas na França, Portugal e no México e discute os impactos do período pandêmico sobre as instituições.

Assim, nesta coletânea estão reunidas diferentes perspectivas institucionais e é apresentado um conjunto de experiências que revelam as características próprias de um sistema de educação superior heterogêneo, como é o brasileiro, acrescido de experiências de instituições internacionais, revelando que nesse momento da história, essas instituições foram interpeladas nos distintos contextos a ressignificarem suas atividades fins e meio.

Desejo que a leitura dos capítulos possa inspirar e dar continuidade ao processo de construção do conhecimento nas dimensões institucional e social em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais, mediante o fortalecimento da docência, da pesquisa, da extensão, das redes colaborativas, elemento central para a produção do conhecimento a partir de novos horizontes e perspectivas.

Marília Costa Morosini

Introdução

No momento em que preparamos este livro, dezembro de 2021, estamos há quase dois anos enfrentando a pandemia da Covid-19 e a perspectiva de seu fim mostra-se cada vez mais distante devido à descoberta recente de uma nova variante – ômicron - e ao inesperado e alarmante crescimento que ela vem provocando do número de casos da doença, de internações e mortes em âmbito mundial.

Ao longo desse período, com a imposição indiscutível do isolamento físico para conter a transmissão do vírus, tivemos que mudar muitas coisas em nossas vidas - os modos de trabalhar e de estudar, de cuidar da casa e de nossos familiares, de cultivar as amizades e até mesmo de nos divertir. Não precisamos fazer muito esforço para listar todas as mudanças que a pandemia da Covid-19 provocou em nosso cotidiano, as adaptações que impôs em várias esferas da vida, as situações que desencadeou, algumas bem difíceis e irreparáveis, e com as quais ainda estamos lidando. Algumas vezes até conseguimos dar respostas criativas diante de situações incontornáveis causadas pela crise pandêmica; outras, no entanto, apenas repetimos nossos jeitos conhecidos e sabidamente ineficazes de fazer e que já não estavam funcionando mesmo antes do advento da pandemia.

As instituições de ensino superior, que é o nosso espaço de trabalho, de estudos e pesquisas e de sociabilidade, também estão passando, assim como nossas vidas, por muitas transformações -algumas positivas, outras nem tanto- nesses quase dois anos. Com o fechamento dos *campi* e a substituição, em caráter emergencial, do ensino presencial pelo ensino remoto, elas se defrontaram com a necessidade de adotar muitas medidas no âmbito da gestão da universidade, do ensino, da pesquisa e da extensão; muitas dessas ações já se faziam necessárias, e a pandemia, nesses casos, apenas as colocou em marcha. Houve inovação nas salas de aula -e não nos referimos especificamente à adoção

de plataformas digitais, de tecnologias sofisticadas ou de novas metodologias, como “aula invertida”, dentre outras. As novidades aconteceram também na relação professor e estudantes que, em alguns casos e de modo até paradoxal, tornou-se mais pessoal e próxima, talvez pelo fato de agora nos encontrarmos em um mesmo barco desconhecido, compartilhando ansiedades, medos e perdas. Ocorreram também inovações em órgãos da administração; alguns deles, ao buscarem conhecer melhor e mais de perto os seus estudantes, ganharam mais visibilidade, voz e protagonismo no organograma das instituições. No decorrer desses dois anos, instituições de ensino superior do mundo todo estabeleceram novas regras de funcionamento online, lançaram portarias, editais, desenharam e implementaram diversos programas para enfrentar situações inéditas causadas pela pandemia da Covid-19.

Apesar de todas as dificuldades que a pandemia da Covid-19 vem acarretando para as instituições de ensino superior e, em especial, para a comunidade universitária - estudantes, funcionários e professores - vivemos uma época de muitas experimentações, e é importante não esquecê-las, mesmo quando todos retornarmos fisicamente para os *campi* e para as salas de aula. Fizemos muito, acumulamos boas experiências, que não devem ser esquecidas e descartadas.

Este livro é uma coletânea de textos sobre questões que a pandemia da Covid-19 desencadeou no ensino superior e sobre respostas que diferentes sistemas e instituições deram para enfrentá-las, especialmente no decorrer do ano de 2020. A quase totalidade dos textos originou-se dos trabalhos finais desenvolvidos por estudantes de pós-graduação do PPGE/Unicamp para a disciplina “Educação superior no mundo pós-pandemia: tendências e desafios”¹ que ministrei no segundo semestre de 2020. Ao propor a disciplina -na verdade um “seminário avançado em nosso catálogo- minha intenção era que ela funcionasse como um observatório de problemas, dificuldades e desafios ocasionados pela Covid-19 no ensino superior no Brasil e em outros países e, sobretudo, das respostas que as diferentes instituições estavam dando

¹ Um ano depois, no segundo semestre de 2021, ofereci a disciplina “O que mudou no ensino superior com a pandemia da Covid-19: incursões globais e locais” (FE 194- Seminários Avançados I); essa disciplina foi oferecida junto com o Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica (Tópicos Especiais em PCT), do Instituto de Geociências da Unicamp, por meio da professora Dra. Ana Maria Carneiro. A disciplina contou ainda com a participação do Dr. André Pires, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

para dirimi-los. Se hoje, passados quase dois anos, dispomos de um conjunto relativamente amplo de trabalhos e reflexões sobre o que se passou e ainda se passa no ensino superior no Brasil e no mundo em decorrência da pandemia da Covid-19, nos primeiros seis meses após o fechamento dos *campi*, sabíamos muito pouco acerca dos acontecimentos e da extensão que assumiriam no país e no mundo. O sentimento geral nas poucas publicações disponíveis era de perplexidade diante de um fenômeno inédito que afetava de maneira diversa e desigual todos na universidade. Por ser oferecida excepcionalmente na modalidade remota, a disciplina propiciou a participação, como alunos especiais, de estudantes vinculados a vários programas de pós-graduação, o que foi, sem dúvida um dos aspectos mais ricos do curso tendo em vista os seus propósitos. Em nossos encontros remotos semanais, tanto trocávamos experiências e percepções sobre a então nova realidade acadêmica como também procurávamos sistematizar e analisar informações e materiais, em tempo real, sobre as ações das diferentes instituições frente aos impactos da Covid-19. Para dar subsídio teórico às discussões, contamos com a presença, evidentemente virtual, de professores que são referência no campo de estudos sobre o ensino superior com uma densa bibliografia e cujos textos, clássicos e recentes, também foram atentamente lidos e apresentados pelos estudantes em seminários quinzenais.

Passados dois anos ou mais -impossível especular acerca de quanto tempo de crise sanitária ainda temos pela frente-, corremos o risco de esquecer como tudo isso começou, de perder a riqueza dos detalhes das reações das instituições e de seus atores e, o que seria mais danoso, começar a naturalizar todos esses acontecimentos.

Neste livro propomos fazer registros sobre as políticas de alguns governos e as estratégias de algumas instituições de ensino superior para enfrentar os efeitos da pandemia da Covid-19, comentá-las, estranhá-las, reconstituir os contextos em que surgiram e compará-las. Por que algumas instituições reagiram desse modo e não de outro nos primeiros momentos da pandemia? Por que priorizaram certas ações e não outras? Às vezes, para entender esses processos devemos retornar ao ponto zero, quando fomos surpreendidos com o fechamento quase simultâneo dos estabelecimentos de ensino superior no mundo todo, recuperar as primeiras reações da comunidade universitária,

as infindáveis discussões em torno da adoção, ou não, do ensino remoto, a descoberta (!) de que havia estudantes sem acesso a equipamentos digitais, de que nada ou quase nada conhecíamos sobre plataformas digitais e tecnologias de ensino a distância, enfim, de que era preciso fazer alguma coisa para continuarmos, e poucos de nós tínhamos clareza do que fazer.

Este livro busca reconstituir um, dentre muitos possíveis, quadro com essas questões. Além desta Introdução, ele se organiza em três partes: Respostas de instituições brasileiras frente aos efeitos da pandemia da Covid-19, Temas e desafios no ensino superior no contexto da pandemia da Covid-19 e Perspectivas internacionais.

A primeira parte reúne três textos. O primeiro, de autoria de Vanessa Gabrielle Woicolesco e Marília Costa Morosini, sistematiza e analisa as ações da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) durante a pandemia da Covid-19. De acordo com as autoras, a prioridade dessa instituição foi investir na promoção de ações de assistência estudantil que pudessem contribuir para o bem-estar e a permanência dos discentes. De acordo com as autoras, ao mobilizar esforços e recursos para prover as condições necessárias para que estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica pudessem permanecer em seus cursos de graduação, a UNILA reafirmou o seu papel na promoção da inclusão social educacional. O segundo texto da seção é de Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias e trata do conjunto de ações que a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, promoveu desde que a pandemia da Covid-19 impôs a suspensão de suas atividades presenciais. Adotando a perspectiva da instituição, a autora aborda os processos de criação e de implementação dos programas voltados para garantir a permanência de estudantes. Os dados analisados no trabalho provêm de pesquisas bibliográfica, documental (relatórios, editais e planos de trabalhos produzidos na instituição) e exploratória (aplicação de questionário aos profissionais de Serviço Social lotadas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários). Dentre os principais resultados do estudo, a autora destaca a maior centralidade e o reconhecimento que as ações de assistência estudantil adquiriram na universidade, o que permitiu ampliar o escopo das ações e programas (apesar da carência de recursos) e aprofundar o conhecimento da realidade socioeconômica dos estudantes. Além disso, os

resultados chamam atenção para a importância da destinação de recursos para o campo da assistência estudantil, com vistas a assegurar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O terceiro texto é de Alessandra Maria Aquino Canivezi e focaliza as ações empreendidas por uma instituição privada de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo durante a pandemia. A autora mostra as estratégias adotadas pela instituição para implementar o ensino remoto após a suspensão das atividades de ensino presenciais em 2020. De caráter exploratório e baseado em pesquisa documental e em dados primários, o estudo traz ainda uma análise das percepções e dos sentimentos dos docentes e dos estudantes durante a implementação do ensino remoto.

A segunda parte do livro “Temas e desafios do ensino superior no contexto da pandemia da Covid-19” traz também três textos. O primeiro, de Berenice Lurdes Borssoi, aborda os impactos da pandemia da Covid-19 no trabalho docente que passou a ser realizado na modalidade remota, também chamado de teletrabalho – trabalho em *home office*. O estudo de Berenice tem como recorte empírico as universidades estaduais do Paraná e apoia-se em dados obtidos por meio de pesquisas bibliográfica, documental e em fontes secundárias, como dados de pesquisas realizadas por sindicatos que representam os professores das universidades estaduais paranaenses. Dentre os resultados do estudo, a autora destaca as dificuldades e os desafios que os docentes vêm enfrentando, notadamente para a realização das atividades relacionadas ao ensino, como, por exemplo, a falta de tempo para planejar e preparar as aulas remotas. O segundo texto desta seção é de autoria de Cyntia Moya, em que a autora analisa dados primários sobre produção acadêmica no campo da música de pesquisadores e docentes de instituições de ensino superior, particularmente de universidades, durante a pandemia do Covid-19. O trabalho baseia-se em informações disponibilizadas por doutores na Plataforma Lattes, os quais se declaram atuar profissionalmente com música; segundo a autora, as informações foram coletadas mediante a inserção do termo “Covid-19” no item assunto dos referidos currículos Lattes. A partir das 50 entradas obtidas, foram analisados os itens: publicações de artigos, apresentações de trabalhos em eventos, projetos de pesquisa, cursos de curta duração, programas de rádio e TV e capítulos de livros. Os resultados corroboram o papel das instituições

de ensino superior públicas na docência e pesquisa em música e atentam para os seguintes aspectos: o caráter interdisciplinar das questões deflagradas pela pandemia, os caminhos que esses doutores tomaram para dar continuidade às suas atividades acadêmicas durante o isolamento social e a heterogeneidade de suas trajetórias. O terceiro texto da seção é de autoria de Alinne Gomes Marques e aborda as medidas institucionais adotadas pela Universidade de São Paulo (USP) para o enfrentamento dos efeitos da pandemia na comunidade universitária, no que tange à questão de gênero. A partir de pesquisas bibliográfica e documental, a autora analisa as campanhas de promoção de equidade de gênero e de combate à violência doméstica, a criação de um protocolo de atendimento para casos de violência de gênero contra mulheres na instituição.

A terceira e última parte do livro “Perspectivas internacionais” conta também com três textos que tratam dos impactos da pandemia da Covid-19 no ensino superior de outros países. O primeiro texto, de autoria de Jaqueline Antonello, focaliza as medidas adotadas pela Universidade de Algarve, em Portugal, ainda no ano de 2020, para enfrentar os efeitos da crise sanitária da Covid-19. Os dados analisados no estudo provêm de pesquisas documental e bibliográfica. Dentre os principais resultados, a autora destaca a prioridade que a Universidade de Algarve conferiu à adoção de medidas voltadas para a comunidade universitária no contexto de isolamento, de teletrabalho e de ensino remoto, no qual questões envolvendo saúde mental e sanitária afetadas à pandemia ganharam maior espaço nas pautas institucionais. O segundo texto, assinado por Lilian López, Alejandro Uribe López, Ruth Catalina Perales Ponce e Alfonso Ascencio Rubio, trata das pedagogias emergentes em universidades privadas do México durante o confinamento causado pela pandemia da Covid-19. O estudo recupera a experiência de aprendizagem que se produziu na transição do ensino presencial para o ensino remoto e traz importantes contribuições para o campo pedagógico. O último texto, de autoria de Emmy Arts, Ludmila Fávero Romani Pioli e minha, busca chamar a atenção para os distintos impactos que a pandemia da Covid-19 tem nos diferentes sistemas de ensino superior e em suas também distintas instituições, exigindo delas respostas próprias para enfrentá-los. Nesta perspectiva de argumentação, o texto propõe um exercício comparativo entre o ensino superior no Brasil

e na França no contexto da pandemia da Covid-19. De caráter qualitativo, o estudo apoia-se em pesquisas bibliográfica e documental no período de março de 2020 a dezembro de 2021. Ainda que o fechamento dos *campi* seja um ponto comum a ambos os países, a medida desencadeou, em cada sistema nacional, devido às suas próprias configurações e desenvolvimentos recentes, dificuldades e desafios específicos, que exigiram respostas próprias por parte de suas instituições e governos centrais.

Boa leitura!

Helena Sampaio

PARTE I
RESPOSTAS DAS INSTITUIÇÕES
FRENTE AOS EFEITOS DA
PANDEMIA DA COVID-19

Assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise das ações implementadas pela UNILA¹

Vanessa Gabrielle Woicolesco
Marília Costa Morosini

Introdução

A pandemia da Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e provocou uma crise humanitária em todo o globo. Os primeiros casos de pessoas infectadas pelo novo coronavírus humano (SARS-CoV-2) foram registrados em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Esse vírus atravessou fronteiras rapidamente e, em todos os continentes, foram registrados casos de contaminação e óbitos.

Para conter a rápida propagação do novo coronavírus, os governos implantaram medidas de prevenção e controle à pandemia. Os estabelecimentos educacionais foram temporariamente fechados, e as atividades presenciais suspensas. Com a interrupção dos fluxos escolares, estudantes de todo o mundo e de todos os níveis educacionais foram afetados.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 para a primeira autora, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa de Produtividade 1A para a segunda autora.

Nos primeiros meses de pandemia no ano de 2020, o fechamento das Instituições de Educação Superior (IES) nos países da América Latina e Caribe (ALC) afetou aproximadamente 98% (noventa e oito por cento) dos professores e estudantes (IESALC, 2020). No Brasil, os dados apontam que os 8.571.423 (oito milhões quinhentos e setenta e um mil quatrocentos e vinte e três) de estudantes regularmente matriculados nas IES foram impedidos temporariamente de frequentar estes estabelecimentos (UNESCO, 2020).

O fechamento de escolas e universidades em todo o país revelou ainda mais as desigualdades sociais e seu impacto na educação brasileira. Isso porque o fechamento provisório dos estabelecimentos educacionais implicou na necessidade de adoção de um modelo pedagógico que privilegiou o uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC's) e recursos de mediação online.

Esse modelo foi denominado ensino remoto emergencial (ERE). O termo ERE remete a um modelo educacional, que deve ser transitório e emergente, no qual professores e estudantes distantes geograficamente utilizam-se dos ambientes e plataformas virtuais em situações síncronas (online) e assíncronas (com o apoio de ambientes virtuais de aprendizagem) para o ensino e a aprendizagem (BEHAR, 2020).

A adoção do ERE representou um desafio para as IES brasileiras. No país, 83% (oitenta e três por cento) dos domicílios possuem acesso à internet, sendo que em 68% (sessenta e oito por cento) destes, o principal tipo de conexão é banda larga. Quando comparados os dados relacionados aos domicílios localizados na zona urbana e rural, os números são distintos. Na área urbana, 86% (oitenta e seis por cento) dos domicílios estão integrados à internet e 50% (cinquenta por cento) dos domicílios possuem pelo menos um computador (desktop, notebook ou tablet). Na área rural, 65% (sessenta e cinco por cento) dos domicílios estão integrados à internet, sendo que em apenas 17% (dezessete por cento) destes domicílios há pelo menos um computador (CTIC.BR, 2021).

Contudo, conforme aponta Freitas (2010), o acesso à internet e dispositivos eletrônicos não garante que os indivíduos possuam as competências necessárias para seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem. Além dos impactos do acesso, conectividade, letramento digital, qualidade da conexão de internet disponível nos lares brasileiros e incompatibilidade dos equipamentos

eletrônicos utilizados pelos estudantes com a finalidade educativa, outras repercussões atingiram o público estudantil da Educação Superior durante a pandemia da Covid-19. Identifica-se, deste modo, que “a pandemia intensificou esses problemas sociais e aqueles inerentes à educação em contextos de Sul Global” (WOICOLESCO; MARCELINO; MOROSINI, 2021, p. 04).

Para Dias e Sampaio (2021, p. 37), é “imperativo que o ensino superior inclua os serviços estudantis e programas de apoio para promover a qualidade na vida do estudante, atendendo às suas necessidades de aprendizado”. Desse modo, foi necessário que as IES públicas adotassem políticas e estratégias voltadas para prover as condições necessárias para a permanência estudantil durante a pandemia da Covid-19. A promoção da permanência dos estudantes, conforme Heringer (2021), tem como foco o sucesso acadêmico dos mesmos, mediante a mobilização de diversas políticas, ações e recursos. Além disso, a autora chama a atenção ao fato de que outras dimensões, além da socioeconômica, estão implícitas na permanência estudantil, como as

dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas, que cada vez mais têm se apresentado como centrais para que o percurso do estudante universitário não se caracterize pelo baixo desempenho, pelo desinteresse e, em última análise, pelo abandono do curso e evasão (HERINGER, 2021, p. 69).

O cenário desafiador imposto pela pandemia revelou o quanto as estratégias de permanência estudantil são necessárias e importantes nas IES públicas, uma vez que os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a educação reproduzem

um ciclo vicioso de desigualdades, do qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis (SENHORAS, 2020, p. 135).

Neste contexto, defende-se que as políticas e estratégias voltadas à permanência estudantil operadas pelas IES públicas buscaram

contribuir não apenas com a inclusão social a partir da permanência dos(as) estudantes por meio da oferta de auxílios financeiros, como, por exemplo, moradia estudantil, alimentação, transporte, cultura, esporte, lazer e creche,

mas auxiliar nos desafios infligidos pelo distanciamento social que provocou a suspensão das aulas presenciais e uma grave crise financeira com o fechamento do comércio (CUNHA *et al.*, 2022, p. 06).

Nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), os programas e ações voltados para assistir os estudantes constituem o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem sua base normativa sustentada pela Portaria Normativa MEC nº 39/2007, revertida no Decreto nº 7234/2010. Este programa tem como objetivo promover a democratização das condições de permanência dos estudantes nas IFES, reduzir “os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010, p. 01).

Entre as áreas estratégicas que devem ser contempladas nas ações de assistência estudantil desenvolvidas pelas IFES, estão previstas moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As políticas, programas e ações de assistência estudantil adotadas pelas IFES podem ser consideradas mecanismos efetivos para a promoção da permanência estudantil. Elas permitem que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham acesso às condições necessárias para sua permanência na instituição até a conclusão do curso, consolidando, dessa maneira, a igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior.

Dentre as IFES, algumas instituições merecem um olhar especial nessa questão. É o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – situada na cidade de Foz de Iguaçu, nas fronteiras Brasil – Argentina- Paraguai. Como modelo de universidade internacionalizada, a UNILA congrega estudantes e professores dos três países, dos demais da América Latina e Caribe, Europa, África e Ásia. Atualmente, a instituição possui servidores de 13 nacionalidades, e os estudantes são originários de 37 países distintos. Os estudantes internacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação, representam 35% (trinta e cinco por cento) do total de estudantes (UNILA, 2021a). A complexidade de sua constituição oferece desafios também complexos em tempos pandêmicos.

Este texto tem como objetivo analisar as ações institucionais referentes à assistência estudantil destinadas aos estudantes de graduação adotadas pela UNILA nos anos de 2020 e 2021. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e documental, e, para a construção dos dados, recorreu-se a editais e portarias disponibilizadas no site institucional desta universidade.

O texto é construído em cinco seções. À esta primeira, que constitui a Introdução, segue a segunda seção, em que se contextualizam a UNILA e suas políticas para a permanência estudantil. Na terceira, são apontados alguns dos impactos provocados pela pandemia da Covid-19 na Educação Superior. Na quarta seção, são apresentadas as principais ações desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil na UNILA nos anos de 2020 e 2021, e a última seção dedica-se a apresentar as considerações finais do estudo.

A UNILA e suas políticas para a permanência estudantil

A UNILA foi criada no ano de 2010 com missão e vocação internacional, voltada para a integração regional dos países da ALC através da formação de recursos humanos nos níveis de graduação e pós-graduação. A instituição faz parte do sistema de instituições federais de ensino superior brasileiras e tem origem no contexto nacional em que emerge a necessidade de reestruturação da Educação Superior pública. Sua fundação teve como foco a ampliação do acesso, a redução da evasão, a interiorização, a ampliação da mobilidade acadêmica, de políticas educacionais inclusivas, o que contribuiu para a formação de um campus universitário mais democrático (UNILA, 2019).

Embora a trajetória da UNILA na história da Educação Superior latino-americana seja recente, as premissas subjacentes ao projeto pedagógico institucional refletem o “debate que ocorreu no MERCOSUL Educacional, entre os anos 2006 e 2008, em torno da criação de uma universidade no e para o MERCOSUL” (RODRIGUES-DIAS, 2020, p. 13). Segundo o autor, como a criação de uma IES multinacional pelo bloco econômico não logrou êxito, o governo brasileiro assumiu a responsabilidade pela implantação de uma universidade vocacionada para a integração regional do continente latino-americano. A localização estratégica da UNILA está representada na figura 1.

Figura 1 – Localização da UNILA no Mapa da América Latina e Caribe²



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esta universidade tem ocupado um papel relevante no processo de internacionalização da Educação Superior na ALC. Concebida a partir de uma perspectiva integral, a política de internacionalização da UNILA foi concebida para consolidar os pilares do projeto pedagógico institucional e alcançar todas as áreas acadêmicas e administrativas da instituição. Entre os princípios filosóficos e metodológicos da UNILA, contemplados no seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), a internacionalização do ensino, pesquisa e extensão e da gestão da universidade deve estar baseada no bilinguismo e multilinguismo, interculturalidade, interdisciplinaridade, cooperação e integração solidária e na gestão democrática (UNILA, 2019).

Essa vocação internacional da UNILA também orienta as políticas para ingresso de estudantes e servidores. Nos processos seletivos dos cursos de graduação, 50% (cinquenta por cento) das vagas previstas são reservadas para candidatos não brasileiros (UNILA, 2019). Ao final do ano de 2020, segundo dados institucionais, 3.575 estudantes brasileiros estavam matriculados nos

² Montagem elaborada a partir de imagem do site Grátispng e UNILA (2022).

cursos de graduação, 1.490 estudantes não brasileiros de distintas nacionalidades, 35 indígenas e 40 refugiados e/ou portadores de visto humanitário. Os estudantes não-brasileiros representam 30% do total de estudantes e são oriundos de 35 países distintos (UNILA, 2020).

Diante de um público tão heterogêneo, a permanência e o bem-estar estudantil constituem uma das preocupações centrais da gestão institucional da UNILA, demandando políticas, programas, ações e investimentos para a qualificação do ensino de graduação. Além da concessão de apoios financeiros para custear as despesas com alimentação, transporte, moradia, instalação e creche, esta universidade oferece aos estudantes atendimentos de saúde realizados por profissionais da medicina e enfermagem; atendimentos psicológicos, sociais e pedagógicos; oficinas sobre organização da vida acadêmica, ansiedade e saúde mental, adaptação à vida universitária, orientação profissional, além de outros programas acadêmicos (UNILA, 2020).

A UNILA desenvolve, ainda, diferentes programas acadêmicos voltados para a permanência estudantil e desenvolvimento acadêmico: Programa de Monitoria, Programa de Monitoria de ensino na modalidade de promoção da permanência dos estudantes indígenas e dos estudantes refugiados e portadores de visto humanitário; Programa de Apoio Financeiro para realização de pesquisa de campo, visita técnica e viagem de estudos para a realização do TCC; Programa de Apoio à Vivência dos Componentes Curriculares; Programa de Apoio à participação de discentes em eventos de natureza científico-acadêmica ou artístico-cultural; Programa de Apoio Financeiro ao Desenvolvimento Acadêmico dos/as estudantes com Deficiência; Programa de Extensão; Programa de Iniciação Científica; Programa de Iniciação Científica e Tecnológica, entre outros (UNILA, 2020).

Assistência estudantil na UNILA em tempos de pandemia da Covid-19

A pandemia da Covid-19 colocou no centro das preocupações e ações das IES o bem-estar e o cuidado com a comunidade acadêmica, pois este contexto

atrelado às demais crises enfrentadas no país, tem sido um período muito difícil e que traz muitas dificuldades aos estudantes, dentre elas, problemas

psicológicos, problemas financeiros, necessidade de procurar emprego para ajudar a família, o distanciamento social, a falta de aulas práticas, adaptação aos estudos EAD, problemas relacionados ao acesso à internet, família grande com o seu barulho, falta de compromisso e empatia por parte de alguns(mas) professores(as), excesso de atividades (CUNHA *et al.*, 2021, p. 12).

Com a declaração de pandemia mundial pela OMS no dia 11 de março de 2020, a UNILA criou um Comitê de Enfrentamento à Covid-19, como forma de reunir as capacidades institucionais e acadêmicas para propor ações emergenciais em relação ao avanço da doença na cidade. Dentre as primeiras medidas adotadas pelo Comitê, estão: a indicação para a universidade adquirir emergencialmente álcool gel e ampliar o fornecimento do material de limpeza e higiene em todas as unidades; a criação de mecanismos específicos de comunicação sobre o novo coronavírus; a disponibilização dos setores de atenção à saúde do estudante e dos servidores para sanar dúvidas referentes à nova doença e seus sintomas (UNILA, 2020a).

No dia 16 de março, após reuniões internas e diálogo com o setor de saúde do município de Foz do Iguaçu-PR, considerando a evolução do cenário epidemiológico e o início do fechamento das fronteiras pelos governos argentino e paraguaio e acompanhando as orientações da prefeitura municipal, a UNILA postou em seu site institucional um informe oficial suspendendo as aulas e implementando o expediente administrativo especial (UNILA, 2020b).

Naquele momento, em todas as IES do país, acreditava-se que a interrupção das atividades presenciais no campus universitário seria pontual, por um período de 14 dias, e que a qualquer momento poderia haver retomada de uma “normalidade”. No dia 17 de março, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) publicou um informe oficial para comunicar aos estudantes a manutenção do pagamento dos auxílios de assistência estudantil durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais (UNILA 2020c).

Diante do aumento do número de casos e a preocupação institucional em garantir as condições adequadas de isolamento social aos seus estudantes, servidores e colaboradores, as aulas e atividades acadêmicas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado no dia 25 de março de 2020. Mesmo com esta suspensão, a Reitoria manifestou-se em comunicado oficial pela manutenção das bolsas referentes aos “programas de iniciação científica,

pesquisa, extensão, monitoria, e as bolsas destinadas à promoção de inclusão e acessibilidade e à permanência de estudantes indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário” (UNILA, 2020c).

Para orientar a gestão na promoção de ações que minimizassem os impactos da pandemia da Covid-19 na vida acadêmica e avaliar o uso complementar de TDIC's nas atividades acadêmicas da instituição, foi promovida uma consulta pública junto aos estudantes e professores, no período de 26 de maio a 15 de junho, que conseguiu atingir 60% dos professores e 40% dos estudantes da instituição (UNILA, 2020d).

O questionário destinado aos estudantes abordou 46 questões relativas à rotina no período do distanciamento social, as atuais condições de saúde, as condições de acesso à internet e a recursos de tecnologia, o posicionamento sobre a adoção de atividades remotas e também se o discente possuía equipamentos digitais para doar a outros estudantes (UNILA, 2020i).

Como destaques da pesquisa, evidenciamos que, naquele momento, 67,4% dos estudantes respondentes encontravam-se em Foz do Iguaçu, 21,3%, em sua cidade de origem no Brasil, 8,7% haviam regressado para suas cidades de origem fora do país e 2,6% responderam outros. A respeito da participação durante o período de isolamento social em atividades relativas à extensão, à pesquisa de iniciação científica, ao estágio não remunerado, à pesquisa do projeto de mestrado/doutorado, 72,7% dos estudantes responderam que não estavam participando de nenhuma atividade, 21,2% responderam que estavam participando e menos de 1% respondeu outros. Quando questionados sobre a retomada do calendário acadêmico referente ao primeiro semestre de 2021 utilizando as atividades remotas em caráter de excepcionalidade, 59,1% manifestaram-se favoráveis, 40,4% mostraram-se contrários e 0,5% não soube informar (UNILA, 2020d).

O público docente que respondeu a esta pesquisa representa 69,47% do total de professores da instituição. As questões do instrumento estiveram direcionadas aos temas da rotina e condições de saúde no período de distanciamento social, condições de acesso à internet e às TDIC's, experiência de uso pedagógico destas na Educação Superior, atuação na UNILA em relação à formação discente voltada ao uso crítico de tecnologias digitais no processo de construção de conhecimento, posicionamento sobre atividades de ensino

remoto emergencial e sobre qualificação profissional para o uso pedagógico de TDIC's (UNILA, 2020e).

Como principais resultados, destaca-se que aproximadamente 70% dos respondentes manifestaram-se favoráveis à implantação do ERE nos cursos de graduação, desde que fossem garantidas as condições de acesso para os estudantes e respeitadas as especificidades dos componentes curriculares, 16,79% manifestaram-se contrários, 10,36% não tinham uma opinião formada a respeito e 2,5% não souberam opinar. Quando questionados sobre sua qualificação profissional para o uso das TDIC's, 38,6% dos respondentes classificaram como regular, 34,6%, como insuficiente, 20,7%, como satisfatória, 3,2%, como ótima, e 2,9% não souberam opinar (UNILA, 2020e).

Na UNILA, as aulas foram suspensas desde o dia 17 de março e, para poder dar continuidade aos processos formativos relacionados ao ensino, a Comissão Superior de Ensino aprovou no dia 14 de agosto o modelo pedagógico experimental de ERE. A normativa aprovada estabeleceu que a adesão a esse modelo pedagógico seria facultativa tanto aos estudantes quanto aos professores e que as disciplinas ofertadas deveriam ser compatíveis com aquelas previstas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, desenvolvidas em formato de módulos, mediante a realização de encontros síncronos e assíncronos e com a utilização do ambiente virtual de aprendizagem da instituição, disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e, complementarmente, com ferramentas digitais gratuitas (UNILA, 2020f).

Diante deste cenário, distintas ações institucionais de assistência estudantil foram executadas pela UNILA, especificamente para o atendimento das necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Neste estudo, serão analisadas aquelas implementadas durante os anos de 2020 e 2021, conforme tabela 1, não tendo sido contempladas nesta análise as ações permanentes desenvolvidas por esta IES, como auxílio moradia, alimentação, transporte, creche, entre outros.

Tabela 1 – Modalidades das ações destinadas à assistência estudantil na UNILA durante a pandemia da COVID-19 – anos 2020 e 2021.

Ano	Modalidade de auxílio	Quantidade de estudantes atendidos	Valor do auxílio	Quantidade de parcelas
2020	Auxílio Emergencial	188	R\$ 300,00	2
2020	Chamada pública de apoio aos discentes participantes em ações de enfrentamento à Covid-19	20	R\$ 200,00	2
2020	Auxílio Temporário	170	R\$ 500,00	5
2020	Projeto Alunos conectados – pacote de dados móveis/MEC	101	R\$ -	* o Projeto foi previsto para ser concluído em dezembro de 2020, mas devido à extensão do estado de pandemia, foi prorrogado até dezembro de 2021
2020	Inclusão Digital	298	R\$ 120,00	até 3
2020	Auxílio Promoção da Inclusão Social pela Educação	110	R\$ 400,00	3
2021	Projeto Alunos conectados – pacote de dados móveis/MEC	94	Sem custo para a instituição	*O pacote de dados disponibilizado aos estudantes teve cobertura de todos os meses do ano de 2021
2021	Auxílio Promoção da Inclusão Social pela Educação	186	R\$ 400,00	7
2021	Auxílio Digital - Doação de Aparelhos Celulares	265	Sem custo para a instituição	* os aparelhos celulares foram doados pela Secretaria Especial da Receita Federal em Foz do Iguaçu/PR

Ano	Modalidade de auxílio	Quantidade de estudantes atendidos	Valor do auxílio	Quantidade de parcelas
2021	Chamada pública de apoio a projetos de permanência estudantil nos segmentos de ações afirmativas, segurança alimentar, esportes, saúde, tutoria cultural ou linguística	*17 projetos com até 3 bolsas cada	R\$ 400,00	4
2021	Edital de Apoio Pedagógico: PRAE/ ILAESP	44	R\$ 500,00	3
2021	Edital de Apoio ao TCC	58	R\$ 600,00	2

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de UNILA (2020g; 2020i; 2020j; 2020k; 2020l; 2020m; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2021e; 2021g;)

A primeira destas medidas adotada pela universidade teve como objetivo assistir os estudantes ingressantes em 2020 que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A comprovação da condição de vulnerabilidade seria constatada mediante o ingresso por meio da reserva de vagas do Processo Seletivo Internacional ou por cotas via ingresso pelo Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

A ação consistiu no repasse de duas parcelas no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), que deveriam ser destinadas à compra de alimentos e produtos de higiene (UNILA, 2020g). Além dessa estratégia, naquele momento a universidade também atuava de forma articulada com os serviços da Prefeitura Municipal para que os estudantes pudessem ser atendidos complementarmente pelos serviços dos equipamentos públicos (UNILA, 2020h). Os estudantes ainda foram orientados por meio de uma cartilha produzida pela equipe da PRAE sobre como solicitar o auxílio emergencial do Governo Federal.

Outra ação desenvolvida foi uma chamada pública de apoio aos estudantes para participarem de ações de enfrentamento à Covid-19, a qual consistiu em selecionar aqueles com matrícula ativa nos cursos de graduação da área da Saúde da UNILA. O recebimento do auxílio oferecido nesta chamada foi

compatível com o recebimento dos demais auxílios inscritos no âmbito da assistência estudantil, mas incompatível com o recebimento de outras bolsas, como iniciação científica, extensão, monitoria, tutoria e afins. O edital previu o pagamento de duas bolsas no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) cada, e os discentes selecionados deveriam atuar em ações de atendimento clínico, barreira sanitária, orientação e treinamento, telemedicina, triagem, entre outros (UNILA, 2020i).

Considerando a continuidade da interrupção das atividades presenciais na instituição e a necessidade de oferecer apoio aos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2020, a UNILA estabeleceu regras para a concessão temporária de um auxílio financeiro para aquisição de gêneros alimentícios, de higiene e saúde, pelo prazo de cinco meses, no valor mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais) (UNILA, 2020i).

Com a adoção do ERE para a retomada das atividades de ensino, houve a necessidade de serem providas as condições de acessibilidade digital aos estudantes. Para isso, foram implementadas duas estratégias: a adesão ao programa do Ministério da Educação denominado Projeto Alunos Conectados e a Bolsa de Inclusão Digital – Acesso à Internet.

O Programa Alunos Conectados do MEC, operacionalizado pela universidade, tem como objetivo fornecer aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica das IFES as condições para a continuidade do desenvolvimento acadêmico fora do campus universitário. Na UNILA, os estudantes atendidos pelo programa receberam em 2020 e em 2021 um chip com pacote de dados móveis de 20 gigabytes/mês, recarregado mensalmente pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa/RNP/MEC (UNILA, 2020k; 2021a; 2021b).

Como este programa prevê que para ser atendido o discente deveria estar em território nacional e retirar o chip na sede da Universidade, esta foi uma medida que não atendeu às especificidades do público discente da UNILA. Para isso, a instituição criou a Bolsa de Inclusão Digital – Acesso à Internet, de caráter excepcional e temporário, com o objetivo de possibilitar as condições necessárias para que os demais estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação pudessem participar das atividades do ERE (UNILA, 2020l).

O programa previu a concessão de uma bolsa mensal no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para a contratação de serviço de internet banda

larga. Para participar, o estudante de graduação deveria estar matriculado pelo menos em uma disciplina do ERE, não ser atendido pelo Programa do MEC “Alunos Conectados” e comprovar vulnerabilidade socioeconômica conforme requisitos dos editais de seleção.

Outra realização da UNILA implementada para o atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não estivessem recebendo nenhuma outra bolsa e auxílio pagos pela instituição ou pelos programas do Governo Federal, foi o Auxílio Promoção da Inclusão Social pela Educação. O auxílio consistiu no repasse de três parcelas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) cada no ano de 2020 e sete repasses mensais pagos no ano de 2021 (UNILA, 2020m; 2021c).

Outra ação desenvolvida pela UNILA para proporcionar a inclusão digital dos estudantes foi selecionar aqueles que não dispunham de condições financeiras para adquirir equipamento para acompanhamento do ensino remoto para receberem aparelhos celulares doados pela Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil em Foz do Iguaçu/PR para a universidade (UNILA, 2021a).

Para apoiar o desenvolvimento de projetos voltados para a permanência estudantil, a UNILA realizou uma chamada pública para selecionar iniciativas relacionados às seguintes temáticas: ações afirmativas, segurança alimentar, esporte, saúde, tutoria cultural ou linguística. O recurso disponível para financiar esta chamada contemplava no máximo 20 projetos, sendo que cada projeto poderia receber, no máximo, 3 bolsas no valor mensal de R\$ 400,00 cada uma, com vigência de setembro a dezembro de 2021 (UNILA, 2021e). Entre as principais temáticas escolhidas pelos estudantes que propuseram projetos a esta chamada pública, destacam-se o esporte, yoga, meditação, cultura, música, circo, teatro, artesanato, integração universitária por meio de redes sociais, redes de apoio, criação de aplicativos, entre outros (UNILA, 2021e).

Como as atividades acadêmicas de ensino continuavam na modalidade de ERE, a partir de uma iniciativa do Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) e da PRAE, foi regulamentada a concessão de um auxílio financeiro denominado Apoio Pedagógico em Período de Pandemia. Os estudantes que atenderam aos critérios estipulados em edital receberam um bolsa com valor mensal de R\$ 500,00, a qual foi paga em três parcelas (UNILA, 2021f).

A participação nas atividades acadêmicas do ERE também ensejou na realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) para os estudantes que estavam em época de finalização do curso de graduação. Neste momento pandêmico, a UNILA concedeu um auxílio financeiro aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, para auxiliar nas despesas relacionadas à elaboração do TCC. Foram oferecidos até 100 (cem) auxílios no valor de R\$600,00 (seiscentos reais), pagos em duas parcelas (UNILA, 2021g).

Considerações finais

No contexto da pandemia, observou-se a instalação de uma nova crise sanitária, social e política, que obrigou os governos a proverem recursos e políticas para mitigar seus efeitos. As IES foram impelidas a responder aos desafios que emergiram neste cenário, mediante a manutenção de suas atividades finalísticas e de gestão, acrescidas das diferentes frentes de trabalho assumidas para auxiliar no combate à pandemia nos territórios onde estão instaladas (WOICOLESCO; MOROSINI, MARCELINO, 2021).

Como o público assistido pela assistência estudantil encontra-se em situação de vulnerabilidade social e econômica, durante a pandemia da Covid-19, a permanência estudantil exigiu que as IES públicas reformulassem suas estratégias, a fim de atenderem às demandas surgidas neste contexto. Isso porque a quebra do elo entre a instituição e o estudante é fator determinante para a evasão estudantil.

Neste texto foram analisadas 12 ações institucionais conduzidas pela UNILA, com o intuito de contribuir para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021. A análise dessas ações permitiu identificar que a instituição priorizou, durante a pandemia, a promoção de ações que contribuíssem para a permanência e o bem-estar estudantil. Nessa perspectiva, o investimento da UNILA para o custeio de ações de assistência estudantil, implantadas exclusivamente no período pandêmico, demandou um valor de aproximadamente R\$ 1.110.000,00, os quais permitiram a concessão de mais de 1500 auxílios nas diversas modalidades. Além disso, a instituição continuou a atender os estudantes com as demais modalidades de auxílios estudantis.

Mesmo enfrentando um cenário adverso, no contexto de uma crise de austeridade fiscal, constata-se que a gestão da UNILA foi assertiva ao mobilizar esforços e recursos que pudessem prover aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica as condições para a permanência estudantil nos cursos de graduação durante o ERE. Diante dos resultados encontrados, pontua-se a necessidade de que as ações de distribuição de apoios estudantis sob a forma pecuniária estejam associadas à uma Política Institucional de Permanência Estudantil e vinculadas a programas que promovam a inclusão, respeito à diversidade, participação na vida universitária e a satisfação das necessidades acadêmicas, culturais, psicossociais e socioeconômicas dos estudantes da UNILA.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de novos estudos para avaliação das ações institucionais adotadas no âmbito da assistência estudantil durante o cenário pandêmico, com vistas a identificar quais foram as contribuições destas para o bem-estar estudantil, permanência e conclusão de curso. Vislumbra-se a possibilidade de pesquisas de cunho qualitativo, com entrevistas aos estudantes de graduação assistidos por estas ações, com o objetivo de conhecer a percepção destes discentes sobre o papel que as ações de assistência estudantil tiveram para sua permanência na universidade.

A produção do conhecimento sobre a avaliação das políticas e ações institucionais possibilitará à gestão universitária fundamentar suas decisões com base em dados confiáveis e pertinentes, definindo os rumos institucionais a serem seguidos. No caso da UNILA, uma universidade internacionalizada, é seu papel subsidiar a elaboração da Política Institucional de Permanência Estudantil. No atual cenário, esta política é indispensável para garantir as condições necessárias para a inclusão, acolhimento, integração, desenvolvimento acadêmico e plena inserção dos seus estudantes latino-americanos e caribenhos, indígenas, refugiados e portadores de visto humanitário no ambiente universitário.

Referências

CUNHA, M. S.; TEIXEIRA, D. L.; PIMENTEL, A.; AQUINO, F. J. A. Políticas de assistência estudantil, no contexto da pandemia da Covid-19, para permanência discente. **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,

v. 8, n. jan./dez., 2022. <https://doi.com/10.31417/educitec.v8.1877>. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1877>. Acesso em: 17 jan. 2022.

DIAS, C. E. S. B.; SAMPAIO, H. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. *In*: DIAS, C.E.S.B.; TOTI; M.C.S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S.A.J. (orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 27-60. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/62048/ebook-apoio-pedagogico%20nas%20IES_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 jan. 2022.

GRATISPNG. **América latina - bandeiras da América do Sul Mapa**. 2022. Disponível em: <https://www.gratispng.com/png-u5qctj/>. Acesso em 20 jan. 2022.

HERINGER, R. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. *In*: DIAS, C.E.S.B.; TOTI; M.C.S.; SAMPAIO, H.; POLYDORO, S.A.J. (orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 61-78. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/62048/ebook-apoio-pedagogico%20nas%20IES_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 jan. 2022.

RODRIGUES-DIAS, M. A. Prefácio. *In*: CORREIA LIMA, M.; RICOBOM, G.; PROLO, I. (orgs.). **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020, p. 9-36.

IESALC. **COVID-19 y educación superior**: De los efectos inmediatos al día después - Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 2020. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso em 13 jan. 2021.

UNESCO. **COVID-19 Impact on Education**. 01/04/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>. Acesso em 13 jan. 2021.

UNILA. Anexo da Resolução CONSUN nº 04/2019. Política de internacionalização da Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA. Foz do Iguaçu, PR: CONSUN, 2019. Disponível em: <https://portal>.

unila.edu.br/mestrado/biociencias/arquivos/CONSUN_Resolucao_2019.005_Politica_Internacionalizacao.pdf. Acesso em 17 jan. 2022.

UNILA. Resolução nº 017, de 23 de dezembro de 2019. Aprova o plano de desenvolvimento institucional 2019-2023 da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, PR: CONSUN, 2019a. Disponível em: https://sig.unila.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 06 jul. 2021.

UNILA. Relatório de Gestão 2020. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/relatointegrado-de-gestao-2020.pdf>. Acesso em 17 jan. 2022.

UNILA. UNILA cria Comitê de Enfrentamento ao COVID-19. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/universidade-divulga-orientacoes-para-a-comunidade-academica-sobre-a-prevencao-contra-o-coronavirus>. Acesso em 13 jan. 2021.

UNILA. Coronavírus: UNILA suspende aulas e implementa expediente administrativo especial. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/aulas-e-atividades-na-unila-estao-suspensas-por-tempo-indeterminado>. Acesso em 13 jan. 2021.

UNILA. Coronavírus: informe sobre assistência estudantil. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021c. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/informes/coronavirus-informe-sobre-assistencia-estudantil>. Acesso em 14 jan. 2021.

UNILA. Resultado da consulta pública sobre ensino remoto. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020d. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/informescoronavirus/resultado-da-consulta-publica-sobre-ensino-remoto-discentes>. Acesso em 14 jan. 2021. UNILA.

UNILA publica resultados de consulta sobre alternativas para minimizar impactos da pandemia na vida acadêmica. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020e. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/estaodisponiveis-para-acesso-os-dados-resultantes-da-consulta-on-line-sobrealternativas-para-minimizar-impactos-na-vida-academica-diante-da-pandemia>. Acesso em 17 jan. 2021.

UNILA. COSUEN aprova ensino remoto emergencial. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020f. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/cosuenaprova-normas-para-o-ensino-remoto-emergencial>. Acesso em 16

jan. 2021. UNILA. Portaria nº 133/2020/GR. Institui Auxílio Emergencial - COVID-19. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020g. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/1-18>. Acesso em 17 jan. 2021.

UNILA. Estudantes da UNILA poderão receber orientações e atendimento médico de forma remota. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020h. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/estudantes-da-unila-poderao-receber-orientacoes-e-realizar-atendimento-medico-de-forma-remota>. Acesso em 17 jan. 2021.

UNILA. Edital nº 05/2020 PRAE/ILACVN/UNILA. Chamada pública de apoio aos discentes participantes em ações de enfrentamento à COVID-19. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020i. Disponível em: https://documentos.unila.edu.br/system/tdf/arquivos/editais/edital_05_2020_prae_ilacvn_autenticada.pdf?file=1&type=node&id=5270. Acesso em 17 jan. 2021.

UNILA. Edital nº 06/2020/PRAE/UNILA. Estabelece regras para concessão do auxílio financeiro temporário ao(à) discente da Universidade Federal de Integração Latino-Americana - UNILA, em razão da pandemia da COVID-19. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020j. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/6-4>. Acesso em 17 jan. 2021. UNILA. Edital nº 07/2020/PRAE/UNILA. Projeto alunos conectados pacote de dados móveis/MEC. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020k. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/7-4>. Acesso em 17 jan. 2021.

UNILA. Edital nº 08/2020/PRAE/PRPPG/UNILA. Bolsa de inclusão digital - Acesso à internet. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020l. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/8-1>. Acesso em: 17 jan. 2021. UNILA. Edital nº 09/2020/PRAE/UNILA. Auxílio promoção da inclusão social pela educação. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2020m. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/9-2>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNILA. Resposta ao pedido de informação solicitado via plataforma Fala Brasil - protocolo nº 23546.053433/2021-39. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021.

UNILA. Edital nº 01/2021/PRAE/UNILA. Projeto alunos conectados pacote de dados móveis/MEC. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021a. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/1-20>. Acesso em: 15 dez. 2021.

UNILA. Edital nº 05/2021/PRAE/UNILA. Projeto alunos conectados pacote de dados móveis/MEC. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021b. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/5-6>. Acesso em: 15 dez. 2021.

UNILA. Edital nº 04/2021/PRAE. Auxílio promoção da inclusão social pela educação. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021c. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/4-4>. Acesso em 10 jan. 2022.

UNILA. Edital nº 06/2021/PRAE/UNILA. Auxílio digital - doação de aparelhos celulares. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021d. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/6-5>. Acesso em 10 jan. 2022.

UNILA. Edital nº 07/2021/PRAE/UNILA. Chamada pública de apoio a projetos de permanência estudantil nos segmentos de ações afirmativas, segurança alimentar, esportes, saúde, tutoria cultural ou linguística. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021e. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/7-5>. Acesso em 10 jan. 2022.

UNILA. Edital nº 01/2021/ILAESP/PRAE/UNILA. Apoio pedagógico em período de pandemia. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021f. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/1-23>. Acesso em 10 jan. 2022.

UNILA. Edital Nº 01/2021 PRAE/PROGRAD/UNILA. Auxílio de apoio pedagógico a trabalhos de conclusão de curso (TCC's). Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2021g. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/1-23>. Acesso em 10 jan. 2022. UNILA. Uso da marca UNILA. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2022. Disponível em: <https://mobile.twitter.com/unila>. Acesso em 20 jan. 2022.

SENHORAS, E.M. COVID-19 e Educação: entre a complexidade espacial e as assimetrias empíricas. **Boletim de Conjuntura**, ano II, volume 2, nº 5, 2020 <http://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/COVID-19Educacao>. Acesso em 14 jan. 2022.

WOICOLESCO V.G.; MOROSINI, M. C.; MARCELINO, J.M. COVID-19 and the crisis in the internationalization of higher education in emerging contexts. **Policy futures in Education**, September 2021. <https://doi.org/10.1177/14782103211040913>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14782103211040913>. Acesso em 14 jan. 2022.

Assistência estudantil no enfrentamento da pandemia da Covid-19: uma análise das ações de permanência desenvolvidas na/pela Universidade Federal do Piauí

Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias

Introdução

A Covid-19, um novo tipo de coronavírus (Sars-CoV-2), desenvolve na população uma síndrome respiratória. A sua rápida proliferação, desde o início de 2020, desestabilizou o cenário mundial do dia para noite e demandou medidas urgentes para buscar conhecer os seus mecanismos de transmissão e conter a pandemia. Diversas áreas e setores foram provocados a enfrentar não apenas a doença, mas os seus efeitos sociais nefastos. Economia, saúde, educação viveram e ainda vivem uma crise que fez soar o alarme da necessidade de problematização e reestruturação.

Em referência específica ao campo educacional, independentemente do seu nível, a pandemia forçou o fechamento das instituições e exigiu a criação de alternativas para dar continuidade aos processos de ensino/aprendizagem. Aulas e encontros virtuais firmaram-se como soluções ao novo panorama. E foi a opção pelo formato remoto que tornou aparente as desigualdades educacionais.

Para além da problemática sanitária, tem-se, com isso, uma crise na educação que tem contribuído sobremaneira para a manifestação da

desigualdade de oportunidades sempre marcante e presente no Brasil. Os mais atingidos com o fechamento de escolas e universidades foram os estudantes mais vulneráveis social e economicamente. A mudança repentina e emergencial das aulas presenciais para o modo *online/remoto* deixou evidente que uma considerável parcela estudantil não conta, ou conta de modo precário, com acesso à internet e ao conteúdo *online*.

Na educação superior, as universidades públicas brasileiras tiveram que buscar soluções que alcançassem tanto a sociedade em geral, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas para a produção de vacinas e outras possibilidades para a contenção da doença, como os seus estudantes, que sentiram na pele o alargamento das necessidades sociais advindas com as mudanças ocorridas na passagem da modalidade presencial para a remota. Essas soluções, no entanto, vieram acompanhadas de desprestígio e de cortes de recursos para as universidades por parte do governo federal, o que tornou ainda mais desafiadoras as ações.

Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados (SANTOS, 2020, p. 26).

As equipes de assistência estudantil das universidades – principalmente as profissionais de Serviço Social - foram convocadas emergencialmente, mesmo com carência de recursos, para consruirem estratégias de suporte voltadas aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A pandemia do novo coronavírus elevou, nas universidades, a demanda por serviços e, conseqüentemente, dos setores e profissionais responsáveis pela execução da assistência estudantil. Houve a necessidade de articular respostas rápidas para viabilizar a permanência dos/as estudantes.

No eixo da assistência estudantil, as universidades públicas federais justificam suas ações com base nos preceitos estabelecidos no Decreto nº 7.243/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este programa tem por objetivo ampliar as condições de permanência na educação superior por meio da democratização, da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, da redução das taxas de retenção e

evasão e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Neste texto, trataremos especificamente das respostas institucionais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), no contexto da pandemia da Covid-19. A UFPI é uma instituição federal de ensino superior, financiada com recursos do governo federal, com sede em Teresina (PI). A UFPI foi inaugurada em meados da década de 1970, a partir da fusão das faculdades de Direito, Odontologia, Medicina, Administração e da Faculdade Católica de Filosofia. Em Teresina, o *campus* é constituído por 5 centros: Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências da Natureza (CCN) e Centro de Ciências da Saúde (CCS). Além do *campus* de Teresina, a UFPI conta com mais três *campi* nas cidades de Bom Jesus, Floriano e Picos.

A PRAEC, órgão vinculado à Reitoria da UFPI, é responsável pela gestão da Política de Assistência Estudantil na e da UFPI. Trata-se de um conjunto de princípios e diretrizes, positivados por meio do PNAES, os quais norteiam a implementação de ações que visam garantir a permanência e a conclusão de curso de graduação pelos/as estudantes universitários/as, agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. A PRAEC é constituída pela Coordenadoria de Assistência Comunitária (CACOM), Coordenadoria de Nutrição e Dietética (CND) e pelo Núcleo de Acessibilidade (NAU). Nos *campi* fora da sede estão instalados os Núcleos de Assistência Estudantil (NAE), também vinculados à PRAEC.

Este texto resulta de um estudo descritivo, cujo objetivo é conhecer as ações desenvolvidas pela assistência estudantil na/da UFPI em tempos de pandemia da Covid -19, buscando responder às seguintes questões: de que forma a assistência estudantil da UFPI tem respondido aos efeitos da pandemia da Covid-19? Que ações e programas foram/são desenvolvidos para garantir a permanência dos estudantes? Quais os desafios nesse período? Que aprendizados o período pandêmico trouxe para a assistência estudantil da UFPI? Como pensar a assistência estudantil na/da UFPI pós-pandemia?

O estudo baseia-se em pesquisas documental e exploratória que envolveram as seguintes fases: levantamento bibliográfico; sistematização e análise de documentos, relatórios e editais elaborados pelo setor de Serviço Social (SES) e pelo Núcleo de Acessibilidade (NAU) da PRAEC/UFPI; Análise do Plano de Trabalho da PRAEC (Portaria nº 05/2020) e do Relatório de Ações da PRAEC em tempos de Covid-19; e aplicação de questionário às assistentes sociais da PRAEC.

O texto organiza-se em duas partes: a primeira traz uma descrição das frentes de ação no âmbito da assistência estudantil na UFPI e suas principais medidas; a segunda parte apresenta a percepção das assistentes sociais da universidade envolvidas nas referidas ações.

As ações da assistência estudantil da UFPI

Por meio da PRAEC, foram desenvolvidas pelo menos quatro frentes de ação junto aos estudantes.

A primeira grande frente consistiu no lançamento de editais para auxílios emergenciais e elaboração de editais com novos benefícios para atender às diferentes demandas que surgiram/surgem cotidianamente. Os principais auxílios e bolsas criados nesta frente foram:

- Auxílio Residência Emergencial (R\$ 600,00 e R\$ 400,00): migração de estudantes da Residência Universitária (REU) para o Auxílio Residência (AR) (em pecúnia). O objetivo era permitir aos residentes retornarem a seus núcleos familiares e garantir a manutenção de necessidades básicas (R\$ 600,00 reais para os residentes do campus de Teresina e R\$ 400,00 reais para os residentes dos demais campi).
- Auxílio Alimentação Emergencial – AAE (R\$ 250,00): auxiliar discentes atualmente beneficiados com a Isenção da Taxa de Alimentação (ITA) e que, por ocasião do fechamento dos Restaurantes Universitários da UFPI e devido às suas condições de vulnerabilidade socioeconômica, encontram-se sem garantia de alimentação básica (Portaria nº 07/2020 – PRAEC/UFPI).
- Auxílio Alimentação Emergencial Ampliado – AAEA (R\$ 250,00): auxiliar discentes em vulnerabilidade socioeconômica que ainda não recebem

benefícios da PRAEC e que, por ocasião do fechamento dos restaurantes universitários da UFPI, estão sem garantia de alimentação básica (Portaria nº 07/2020 – PRAEC/UFPI).

- Auxílio Calamidade (R\$ 600,00): auxiliar na hospedagem temporária e/ou no transporte de discentes estrangeiros ou de outros estados da Federação, que recém concluíram curso de graduação/pós-graduação na UFPI a partir de 01 de fevereiro de 2020 e que, em decorrência da pandemia da Covid-19, com o fechamento de fronteiras de determinados estados e países, ficaram impedidos de retornarem às residências de origem e sem recursos para se manterem no período de isolamento social (Portaria nº. 06/2020 – PRAEC/UFPI).
- Auxílio Inclusão Digital (AID) – Modalidade I – Internet (R\$ 130,00) - para o período especial 2020.3: auxílio financeiro temporário (por três meses – julho a outubro – podendo solicitar renovação até o final do período) destinado exclusivamente a discentes de graduação presencial da UFPI com vulnerabilidade socioeconômica comprovada no Sistema Integrado de Assistência Estudantil - SINAIE da PRAEC nos anos 2019 e 2020, visando dar condições de cumprimento de componentes curriculares ofertados para o período especial 2020.3 em formato remoto. O auxílio financia o serviço de internet no modo que atenda melhor o estudante (satélite, fibra, rádio, dados móveis, softwares e outros), permitindo-lhe acessar e executar as atividades acadêmicas realizadas na modalidade remota.
- Auxílio Inclusão Digital (AID) – Modalidade I – Internet (R\$ 130,00): apoio financeiro a estudantes de graduação presencial devidamente matriculados em componentes curriculares ofertados pela UFPI (em calendário regular ou especial a partir de agosto de 2020) que se encontram em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica.
- Apoio à Internet – Projeto Alunos Conectados da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e do Ministério da Educação (MEC) – destinado a estudantes de graduação da UFPI, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio (1,5) mensal e com matrículas curriculares ativas.

O benefício, com vigência de seis meses (mas com possibilidade de prorrogação), configura um pacote de dados móveis¹.

- Auxílio Inclusão Digital (AID) – Modalidade II – recurso financeiro em cota única, destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para aquisição de equipamento (notebook, chromebook, tablet, entre outros) e/ou equipamento de tecnologia assistiva (TA) destinado a estudantes com deficiência. O valor do benefício é de até R\$ 1.700,00 para ampla concorrência e até R\$ 2.000,00 para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A segunda frente importante consistiu na criação de mecanismos de acompanhamento e apoio psicossocial, bem como de um canal de mídia social para interação e compartilhamento de informações sobre saúde mental. Essas ações se desenvolveram mediante atendimento e orientação diários aos estudantes bolsistas e aos estudantes público-alvo da educação especial. Os atendimentos e orientações, realizados em formato remoto, compreendem: orientações e resposta a demandas via e-mail ou por contato telefônico em até 24 horas.

A terceira frente de ações refere-se à comunicação e informação na UFPI sobre a Covid-19 e se realizou por meio da confecção de materiais e cartilhas informativas pela equipe do Núcleo de Acessibilidade da UFPI.

Uma quarta frente de ações diz respeito ao cuidado com a alimentação dos/das estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Essa frente envolveu as seguintes medidas: a) doação de gêneros alimentícios do estoque dos restaurantes universitários para estudantes público-alvo da educação especial em vulnerabilidade socioeconômica e para segmentos/instituições sociais engajados no combate à Covid-19; doação de gêneros alimentícios para estudantes estrangeiros de graduação da UFPI; doação de gêneros alimentícios para trabalhadores informais que atuam na UFPI, os lavadores de carros.

Além dessas frentes, outras medidas emergenciais foram adotadas, tais como: doação de equipamentos de proteção individual (EPI's) pelo Serviço

¹ Corresponde a chip novo, com validade de 30 dias e recarga repositória mensal, por período de até seis meses, das operadoras CLARO (preferencial) ou OI (nos casos em que não for possível o serviço da operadora preferencial).

odontológico e Restaurante Universitário; concessão de bolsas para os/as estudantes da Residência Universitária retornarem às suas cidades de origem.

Paralelamente a essas frentes de ações, a UFPI, por meio das profissionais da assistência social, empreendeu a realização de uma pesquisa a fim de conhecer melhor a realidade de seus estudantes de graduação e identificar as suas condições (e possibilidades) de acesso a equipamentos de tecnologia digital de informação e comunicação e à internet. Também foi realizada uma pesquisa com os estudantes moradores da Residência Universitária com vistas a identificar as suas maiores dificuldades durante o período da pandemia.

A seguir, apresentamos um quadro relativo aos auxílios emergenciais criados na UFPI em decorrência da pandemia da Covid-19 e ao número de beneficiados nos diferentes *campi* da universidade ao longo de 2020.

Quadro 1 - Demonstrativo do atendimento com auxílios emergenciais criados em virtude da pandemia da Covid-19 durante o ano de 2020

Campus/ Benefícios emergenciais	Beneficiados/mês									
	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
BOM JESUS										
Auxílio Alimentação	21	105	105	105	105	105	105	72	67	66
Auxílio Inclusão Digital	--	--	--	--	158	142	142	215	159	164
Auxílio Inclusão Digital/Equipamento	--	--	--	--	--	--	--	--	--	204
FLORIANO										
Auxílio Alimentação	6	52	58	58	58	58	58	49	49	49
Auxílio Residência	58	61	61	61	61	60	59	59	59	59
Auxílio Inclusão Digital	--	--	--	--	119	110	123	127	130	130
Auxílio Calamidade	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--
Auxílio Inclusão Digital/Equipamento	--	--	--	--	--	--	--	--	--	182

Campus/ Benefícios emergenciais	Beneficiados/mês										
	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
PICOS											
Auxílio Alimentação	46	93	93	94	94	93	96	82	82	80	
Auxílio Residência	55	56	54	55	55	51	51	51	51	46	
Auxílio Inclusão	--	--	--	--	150	131	156	236	252	250	
Digital	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	
Auxílio Calamidade	-	--	--	--	--	--	--	--	--	320	
Auxílio Inclusão Digital/Equipamento											
TERESINA											
Auxílio Alimentação	112	278	280	282	282	280	274	231	227	225	
Auxílio Residência	120	118	116	116	116	114	114	114	115	114	
Auxílio Inclusão	--	--	--	--	412	324	489	558	653	653	
Digital	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	
Auxílio Calamidade	--	--	--	--	--	--	--	--	--	788	
Auxílio Inclusão Digital/Equipamento											

Fonte: PRAEC/UFPI (2020).

A percepção das assistências estudantil da UFPI em tempos de pandemia

Parte considerável desse conjunto de iniciativas e ações foi organizada, elaborada e executada por assistentes sociais da PRAEC/UFPI, lotadas em diferentes setores da universidade (Setor de Serviço Social, Núcleo de Acessibilidade e Núcleos de Assistência Estudantil dos *campi* fora de sede). Em número de 12, essas profissionais estão na linha de frente das intervenções de assistência estudantil durante a pandemia.

Nesta seção, vamos apresentar as percepções de quatro assistentes sociais da UFPI quanto ao desenvolvimento das ações de permanência estudantil no período pandêmico. Estas profissionais compõem a equipe de assistência estudantil da PRAEC e estiveram, e ainda estão, à frente da elaboração e da execução das principais estratégias de enfrentamento da Covid-19 no âmbito

da universidade. Isso justifica a escolha destas profissionais para relatar e situar o panorama vivenciado na/pela instituição. As identidades das assistentes sociais foram preservadas e apenas identificadas como AS1, AS2, AS3 e AS4, a fim de permitir uma melhor compreensão de seus posicionamentos acerca das questões abordadas: maiores desafios, aprendizados e assistência social pós-pandemia.

O mais desafiador para a execução da assistência estudantil durante a pandemia:

“A adequação ao sistema de trabalho exclusivamente remoto. Não somente pelo processo de trabalho que tivemos que adequar, mas também, pela nova demanda de trabalho, já que tivemos que modificar a maioria dos benefícios e auxílios ofertados aos estudantes público-alvo da Assistência Estudantil, por se tratar de uma modalidade de ensino totalmente diferente do que vinha sendo ofertado a este público” (AS1).

“Assimilar a mudança brusca do trabalho presencial para o trabalho remoto. Adaptar, organizar e conciliar a rotina de *home office* e trabalhos domésticos, manusear novas tecnologias para o desenvolvimento do trabalho, pensar em instrumentos e ações que contemplassem o público-alvo de forma dinâmica e eficiente, compreender as questões sociais que emergiram durante a pandemia para que o trabalho alcançasse o foco principal, trabalhar de forma integrada enquanto equipe, manter concentração e produtividade diariamente, desenvolver ações emergenciais frente ao aumento da demanda de trabalho e lidar com as questões de saúde mental provocadas pelo isolamento” (AS 2).

“A comunicação com toda equipe e demais setores da UFPI, visto que nem todos estavam acostumados ao uso das tecnologias ou adaptados a resolver a maioria das demandas de forma *on-line*. Outro desafio é a questão da distribuição de competências (alguns servidores/serviços trabalhando mais que outros) e delimitação da carga horária de trabalho, pois por *home office* há, muitas vezes, a falsa ideia de disponibilidade do servidor 24 horas por dia” (AS 3).

“O desafio foi me manter sempre propositiva e criativa frente à conjuntura que afetava a todos. O processo trouxe medo, incertezas, cansaço, pois tínhamos sempre que propor e agir. Tivemos que criar editais nunca criados, cursos/ações remotas, formulários para o sistema de inscrição, e sempre pensando em

alternativas remotas. O meu maior desafio foi mudar a forma de acompanhar os estudantes com deficiência, principalmente os com deficiência visual e psicossocial frente ao uso de tecnologias e ao novo formato de aulas, assim como orientar docentes sobre adaptação de metodologias e materiais” (AS 4).

Para as assistentes sociais entrevistadas, as mudanças no processo e organização do trabalho foram os aspectos mais desafiadores para a operacionalização da assistência estudantil na UFPI. Diante da impossibilidade de trabalhar e atender os/as estudantes de forma presencial, a alternativa ao formato remoto/*home-office* acarretou dificuldades para a equipe técnica tendo em vista a necessidade de manejo de aparatos tecnológicos. Apesar dessas dificuldades, o uso de plataformas virtuais consolidou-se como uma alternativa/solução importante para ter acesso às demandas estudantis e para atendê-las.

Ainda de acordo com as entrevistadas, o aumento expressivo de trabalho e das demandas por produtividade afetaram o bem-estar no ambiente de trabalho, exigindo que a equipe de assistência estudantil inventasse e adotasse novos comportamentos para garantir a permanência de estudantes.

Os aprendizados da assistência estudantil da UFPI propiciados pela pandemia da Covid-19:

“O fortalecimento do trabalho em equipe, já que devido à distância, a interação, principalmente com as equipes dos *campi* fora de sede, precisou ser bem mais frequente para alinhar a política” (AS1).

“Trouxe a importância da flexibilidade, da organização e planejamento, e do trabalho em equipe. A responsabilidade individual e coletiva também é fundamental para lidar com os momentos de crise” (AS2).

“Acredito que a principal lição foi a de que uma equipe bem engajada, unida, disposta e com linha de pensamento próxima faz toda a diferença. Passamos por momentos de muita tensão e saber que podia contar com a equipe foi o diferencial para manter a linha e a saúde mental” (AS3).

“De certa forma, o contexto fez com que a Assistência Estudantil tivesse ainda mais visibilidade, pois com ela foi possível que estudantes não abandonassem seus cursos e conseguissem se manter mesmo sem aulas e também, quando essas ocorrem de forma remota, foi possível ter o suporte da Assistência

Estudantil como recurso financeiro, internet, equipamentos, cesta básica. No âmbito das pessoas com deficiência, os gestores e docentes passaram a melhor compreender e se voltar às necessidades das pessoas com deficiência no aspecto da acessibilidade comunicacional e pedagógica/metodológica” (AS4).

Conforme Silva (2020, p. 158), “o trabalho *home office* não é e nem deve ser solitário, desarticulado, desintegrado e desvinculado tanto do planejamento quanto da execução das atividades desenvolvidas”. As falas das assistentes sociais entrevistadas, ao enfatizarem a importância do diálogo e da parceria entre a equipe técnica de Assistência Estudantil, exprimem bem a ideia da integração. De acordo com as entrevistadas, a articulação entre a equipe foi/tem sido fundamental para a realização de ações imediatas e urgentes que garantissem a permanência de estudantes durante o período de pandemia. Outro aspecto importante destacado nas falas é a visibilidade que a política de assistência estudantil adquiriu, com a difusão pela própria universidade do trabalho desempenhado por este setor, muitas vezes, o que é percebido pelas assistentes, tratado sem o reconhecimento devido.

Assistência estudantil da UFPI pós-pandemia:

“Acredito que devido ao novo sistema que começará a se estabelecer nas IFES com a educação híbrida, a assistência estudantil poderá sofrer um processo de retrocesso, pois com a diminuição do número de estudantes presencialmente nos *campi*, os recursos serão cada vez mais contingenciados. Com isso, vejo também um maior adoecimento dos profissionais da assistência estudantil e também dos próprios estudantes, pelas incertezas que a diminuição de recursos para AE poderá acarretar na permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (AS 1).

“As questões sociais que emergiram durante a pandemia farão parte do cotidiano dos profissionais de assistência estudantil e as instituições de ensino superior necessitarão ampliar cada vez mais as ações de assistência estudantil. A pandemia mostrou que é necessário investimento em recursos financeiros e em recursos humanos para dar suporte a todas as demandas” (AS2).

“Diante da experiência até aqui com a pandemia, penso que a AE tenha que ter mais cautela e cuidado na hora de pensar em um edital, por exemplo. Não realizar nenhuma demanda movida pela pressão ou pela pressa. Vamos ter

que analisar ainda mais a repercussão desse período na vida socioeconômica do nosso público-alvo, buscando entender se nossos serviços são suficientes, se há necessidade de renovarmos, de modificarmos, bem como ter em mente que a pandemia pode ter aumentado consideravelmente esse público” (AS3).

“Existe um temor muito grande do atual governo frente a sua posição contrária às universidades. Mas, com as ações realizadas nacionalmente e a continuidade das ações, a esperança é que a assistência estudantil se mantenha e não perca mais do que já vem sendo perdido, pois os dados mostrarão os impactos significativos das suas ações na pandemia” (AS4).

Com efeito, a literatura mostra que a pandemia da Covid-19 agigantou a problemática na permanência de estudantes na universidade. Mancebo (2020, p. 113) afirma que “é bem possível que o EaD-improvisado deixe muitos estudantes de fora e aprofunde, ainda mais, o *apartheid* educacional, pois no Brasil a conectividade e os aparelhos tecnológicos são bens para alguns”. Para a autora, “o ensino remoto poderá contribuir para esvaziar a universidade, particularmente, dos setores que só muito recentemente puderam adentrar seus muros, aqueles que entraram por meio das políticas de cotas e ações afirmativas” (MANCEBO, 2020, p. 113). A evasão estudantil desencadeada pela pandemia representará uma realidade.

As falas das assistentes sociais entrevistadas também mostram a importância que a aplicação de investimentos nesse setor representa para a sobrevivência da política de permanência. De acordo com as entrevistadas, a redução de recursos de assistência estudantil em tempos de pandemia e de pós-pandemia compromete os sonhos daqueles/as mais vulneráveis economicamente que precisam deles para permanecerem e concluírem seus cursos.

Considerações finais

Neste texto apresentamos as principais frentes de ações no campo da assistência estudantil desenvolvidas na UFPI e as percepções das profissionais que estavam na linha de frente da concepção e implementação das medidas adotadas. Os dados deixam claro a ampliação das ações e dos programas voltados para a permanência estudantil na/da UFPI desde o início da pandemia da Covid-19. O conhecimento em maior profundidade da realidade

socioeconômica dos/as estudantes permitiu dar maior destaque ao PNAES; embora este programa já se mostrasse relevante, ele ainda ressentido de reconhecimento, principalmente no que se refere à destinação de recursos.

As políticas voltadas para a permanência estudantil viabilizadas e sustentadas pelo PNAES são necessárias por serem mecanismos de resposta às condições socioeconômicas dos estudantes que nem sempre favorecem a continuidade dos estudos. No entanto, é necessário destacar que a existência dessas ações foi/é resultado de luta árdua e constante. Na gestão do governo Bolsonaro, há explícito desinteresse em investir em educação e, especialmente nas universidades públicas, é o que constatamos, sobretudo durante a pandemia da Covid-19, por meio de duros golpes, como os constantes cortes de recursos para o setor.

A universidade não se limita a aulas. A universidade é dinâmica. Existem tensionamentos cotidianos, negociações, lutas para permanecer na estrutura acadêmica. O espaço da universidade tem se constituído pela existência de pessoas que transitam cotidianamente na fronteira, nas frestas, nas encruzilhadas, nas rachaduras. São pessoas que vivem e recriam esse espaço (estudantes negros, indígenas, mulheres, jovens retirantes, pessoas em situação de deficiência, LGBTQIA+). A universidade brasileira foi estabelecida como espaço apartado da vida real, distante da vida cotidiana. A assistência estudantil compreende a realidade dos estudantes para além dos muros da academia. A pandemia escancarou as portas das desigualdades social e educacional. O que antes era pauta apenas da equipe técnica da assistência estudantil tornou-se assunto amplamente discutido. A permanência é competência de toda universidade. É luta constante. Sem a garantia da presença/permanência estudantil, de que vale a universidade?

Referências

BRASIL. **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: 8 jan. 2022

MANCEBO, D. Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 105-116, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086>. Acesso em: 9 jan. 2021

SANTOS, B.S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

SILVA, R. J. B. Reflexões acerca do trabalho home office ocasionado pela pandemia do COVID-19. **Humanidades e tecnologia (FINOM)**, v. 15, n. 1, p. 153-168, jul/set 2020. Disponível em: https://icesp1.websiteseguro.com/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1293/940. Acesso em: 9 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Relatório de Atividades da PRAEC**, 2020. Disponível em: <https://ufpi.br/relatorio-de-atividades-praec>. Acesso em: 10 jan. 2022

O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: a experiência do Centro Universitário Amparense (UNIFIA)

Alessandra Maria Aquino Canivezi

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar dados, reflexões e discussões acerca das ações implementadas por uma instituição de ensino superior privada, envolvendo a adoção do ensino remoto em virtude do cenário da pandemia da Covid-19, no período de março a dezembro de 2020. Por se tratar de instituição privada, consideramos importante fazer uma breve descrição da criação da referida instituição no contexto do ensino superior privado no país.

No Brasil, o ensino superior configurou-se como relevante objeto de estudo a partir da década de 1980, em consonância com pesquisas produzidas na década anterior nos Estados Unidos. De acordo com Neves, Sampaio e Heringer (2018), esse nível de ensino, ao se destacar nas sociedades contemporâneas como mecanismo legitimador de acesso ao conhecimento, tornou-se um fator de competitividade entre as nações e, dessa forma, institucionalizaram-se as pesquisas na área.

Além disso, no Brasil o acesso ao ensino superior foi, e ainda é, considerado um importante mecanismo para a redução da desigualdade de oportunidades e para a promoção da mobilidade social. Foi a partir desse contexto que o campo

de estudos sobre ensino superior passou a incorporar diferentes temáticas, como acesso, financiamento, governança, dentre outros aspectos, analisados e discutidos sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018).

Conjuntamente à relevância desses estudos, o período também foi marcado pelo aumento do número de estudantes matriculados no ensino superior. De 1960 a 1980, o número de matrículas no país cresceu de 200 mil para 1 milhão e 400 mil estudantes, exigindo estratégias dos setores público e privado para atendimento da crescente demanda. Para responder a esse crescimento, o setor privado se organizou, estruturou-se e, gradativamente, ganhou expressividade em âmbito nacional, o que deu origem a um sistema de ensino superior, conforme exposto por Sampaio (2011, p. 29), marcado por “uma complementaridade entre o setor público e o privado”.

Desde então, instituiu-se no sistema de ensino superior brasileiro uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado, a qual, de acordo com Geiger (1986), é típica de um *mass private sector*. No País, essa complementaridade entre os setores manifestou-se sob vários aspectos: natureza institucional dos estabelecimentos, política de acesso, localização geográfica, existência de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, áreas de concentração dos cursos, titulação e regime de trabalho dos docentes etc. Nos anos 1970, enquanto o setor privado crescia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público investia em pesquisa e criava uma estrutura de regulação e de apoio à pós-graduação (SAMPAIO, 2011, p. 29).

Nesse contexto do aumento de demanda de ensino superior e da primeira expansão do sistema (SAMPAIO, 2011), foi criado o atual Centro Universitário Amparense (UNIFIA), no município de Amparo (SP)¹. Em meados da década de 1960, existia no município uma Escola de Comércio voltada exclusivamente à formação de contadores em nível secundário; ao ser desativada, em 1971, ela deu lugar à Faculdade de Ciências e Letras “Plínio Augusto do Amaral”. A instituição foi mantida pela Fundação Educacional de Amparo (FEA) até 1979, quando então houve a transferência de manutenção para a Associação Sul Mineira

1 O município de Amparo está localizado na mesorregião de Campinas, a 120 quilômetros da capital; sua economia tem como base a indústria, o comércio e a agricultura.

de Educação e Cultura (ASMEC). Até o ano de 1994, a IES oferecia apenas quatro cursos de licenciatura: História, Ciências com habilitação em Matemática, Letras – Português/Inglês e Pedagogia. Em 1995, após ato autorizativo, passou a oferecer também o curso de Ciências Contábeis, nascendo, assim, a Faculdade de Ciências Contábeis. A integração das duas faculdades, em 1999, deu origem às Faculdades Integradas de Amparo (FIA). Com o aumento da oferta de cursos, maior qualificação do corpo docente e maior número de alunos, a instituição tornou-se, em 2006, um centro universitário - Centro Universitário Amparense (UNIFIA)-, designação utilizada até os dias de hoje. O centro é atualmente mantido pela União das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa (UNISEPE).

O cenário precursor da pandemia no ensino superior privado no Brasil

O objetivo deste texto é mostrar como se deu, na UNIFIA, a passagem do ensino presencial para o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, trazendo reflexões e discussões sobre as respostas dadas por esta instituição.

Capelato (2020) afirma que o início da década de 2010 foi marcado, no Brasil, pelo aumento no número de matrículas no ensino superior privado presencial. Esse crescimento, como mostram alguns estudos, pode estar associado à implementação de políticas públicas federais voltadas à ampliação do acesso e à permanência dos estudantes no ensino superior privado, como os programas de bolsas Prouni e de financiamento estudantil (FIES) (SAMPAIO, 2020). Todavia, Capelato (2020) também chama a atenção para outro fato: o decréscimo, nos anos de 2016, 2018 e 2019, do número de matrículas no setor privado, na modalidade presencial. No ano de 2019, anteriormente ao advento da pandemia, foram registradas 1.514.506 matrículas no setor, na modalidade presencial, o que representa um decréscimo de 2,6%, se comparado ao ano anterior. O período de 2016-2019, nota ainda o autor, também foi marcado pelo maior percentual de evasão de estudantes no setor, atingindo 30,7 % do número total de matrículas. A taxa de inadimplência, no primeiro semestre de 2019, foi de 8,2% e atingiu 10,9% no mesmo período de 2020 (CAPELATO, 2020).

A crise deflagrada pela pandemia de Covid-19 ocorreu, portanto, em um cenário já conturbado para o setor privado de ensino superior de modo geral e, em especial, para algumas de suas instituições e grupos educacionais.

Seguindo a orientação mundial, estados e municípios, por meio de normativas, determinaram a suspensão de todas as atividades educacionais presenciais como medida de isolamento físico e com vistas a proibir a aglomeração de pessoas, já no início do ano letivo de 2020.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos. Allí donde se ha decretado alguna fórmula de confinamiento o de cuarentena siempre se ha acompañado de la clausura de las IES y, más en general, de todas las instituciones educativas (IESALC- UNESCO, 2020, p. 13).

A suspensão das atividades presenciais exigiu que as instituições de ensino superior tomassem medidas urgentes para se organizarem e poderem dar continuidade ao atendimento às demandas habituais e também às novas, que nasciam de maneira abrupta. Estudos apontam que o setor privado foi o que teve maior celeridade nesse percurso. A garantia da continuidade das aulas sem interrupção do calendário previsto era – e é – imperativo para instituições que são financiadas quase que exclusivamente por meio do pagamento de mensalidades dos estudantes.

A estrutura de oferta de cursos presenciais é bastante diferente da estrutura de um curso concebido e organizado para ser oferecido a distância. Por isso, não era possível apenas transpor as aulas da modalidade presencial para o formato *on-line*. Não havia, naquele momento, material didático planejado e preparado para isso, tampouco docentes hábeis conhecedores das ferramentas digitais disponíveis.

Um estudo realizado pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2020) apontou tais dificuldades

Son muchos los docentes que, al no contar con experiencia previa en educación a distancia y no habiendo tenido tiempo suficiente sus instituciones para formarles adecuadamente, se han apropiado de todos los medios de

comunicación no presencial a su alcance para desarrollar lo que se ha dado en llamar educación a distancia de emergencia o, también, Coronateaching que se ha definido como el proceso de “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (IESALC-UNESCO, 2020, p. 26).

É possível também inferir que essa mudança não passaria incólume pelos alunos. O mesmo estudo afirma:

Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello (IESALC-UNESCO, 2020, p. 25).

Um cenário de pandemia impõe restrições e períodos de isolamento ordenados por autoridades sanitárias. Não se pode afirmar que houve articulação entre as diferentes esferas; todavia, no dia 17 de março, cinco dias após as orientações do governo do Estado de São Paulo para suspensão das aulas, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 473/2020, em que autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Em consonância, foi publicado em 16 de junho outro documento, a Portaria nº 544/2020, que estabelecia a extensão das aulas remotas até o dia 31 de dezembro daquele ano.

Neste texto, elegemos a questão da implementação do ensino remoto e suas implicações na UNIFIA, entendendo-a como uma resposta institucional com vistas à manutenção e à continuidade das atividades acadêmicas do seu corpo discente.

Respostas institucionais no contexto da pandemia pela Covid-19: ensino remoto

A instituição em discussão já vivenciava um período difícil de desaceleração de seu crescimento nos primeiros anos de 2010. Em relação ao número de alunos, a diminuição no quantitativo de matrículas, que se fez presente ao longo dos anos, se intensificou no ano de 2020, conforme apresentado no quadro abaixo.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na graduação presencial na IES

	Ano		
	2014	2017	2020
Número de estudantes matriculados	2400	2040	1864

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados levantados.

Em dezembro de 2020, o número de alunos matriculados concluintes do ano letivo foi de 1254, evidenciando-se uma queda de 33%, se compararmos ao número de matrículas registradas no início do mesmo ano. Tal fato pode ser atribuído ao momento da pandemia, mas não se pode concluir qual aspecto foi determinante. Todos os cursos da IES são oferecidos no período noturno. A grande maioria dos alunos exerce atividade laboral durante o dia, em horário integral. Estudo realizado por Capelato (2020) aponta que 71,9% dos estudantes de graduação que exerciam algum tipo de atividade laboral recebiam de meio a dois salários-mínimos no ano de 2019, ou seja, tinham de R\$ 499,00 a R\$ 1.996,00 como renda mensal.

Embora, no momento da elaboração deste texto, ainda não existam estudos concluídos acerca dessa temática, é sabido que o desemprego e as alterações nos contratos de trabalho foram responsáveis pela diminuição da renda da população e, neste caso, a dificuldade em saldar as mensalidades pode ter sido um fator considerável para a paralisação (ou descontinuidade) dos estudos de muitos alunos.

Em relação ao quadro docente, no início de 2020, prestavam serviço na IES 58 profissionais; ao final do ano letivo, permaneceram na casa 51 docentes. A redução de 5% se manteve estável e esse índice é o mesmo apurado nos anos anteriores. Aqui os efeitos da pandemia parecem não ter tido impacto até o final do ano letivo de 2020.

Para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem por meio da atividade acadêmica, o ensino remoto foi implementado na instituição no dia 16 de março de 2020. Foi precedido de uma reunião com os docentes para

apresentação das definições que seguiriam as mesmas diretrizes implementadas nas outras sete unidades vinculadas à mesma mantenedora. A partir daquele momento, todas as ações deveriam ser centralizadas no Portal Acadêmico: aulas, disponibilização de materiais, comunicação com os alunos, dentre outras, de maneira a institucionalizar e padronizar as ações e para que a coordenação do curso e a gestão da IES pudessem acompanhar a produção e o trabalho de cada docente.

Embora a implementação do ensino remoto na instituição tenha sido imediata à suspensão das atividades presenciais, houve alteração no calendário letivo durante o primeiro semestre, o qual passou a ser organizado da seguinte forma:

Tabela 2 - Novo calendário no ensino remoto

Atividade	Calendário previsto	Calendário executado
Início das aulas	03/02/2020	03/02/2020
Término do semestre	24/06/2020	10/07/2020
Férias	01 a 30/07/2020	13 a 30/07/2020
Início das aulas	03/08/2020	03/08/2020
Término do semestre	10/12/2020	10/12/2020

Fonte: elaborado pela autora.

Durante os meses de março, abril e até meados do mês de maio do ano de 2020, o planejamento e a realização das aulas foram bastante trabalhosos para os docentes, exigindo-lhes muitas horas de dedicação. Embora o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponível no Portal Acadêmico da instituição, possibilitasse a realização de aulas síncronas, até aquele momento, ele não suportava a gravação dessas aulas simultaneamente.

Uma das soluções encontradas pela gestão da instituição foi a organização das aulas por meio de slides ou outro tipo de registro, possibilitando que cada docente gravasse suas aulas em programa de sua preferência, fizesse *upload* dessa gravação para uma plataforma gratuita de compartilhamento de vídeo e, enfim, realizasse o *download* da aula para o AVA. Dessa forma, mesmo o aluno que não pudesse assistir à aula síncrona teria acesso ao seu conteúdo de modo assíncrono.

A permanência por quase dois meses nesse cotidiano implicou em uma sobrecarga de trabalho extenuante, exigindo uma dedicação praticamente exclusiva do docente ao planejamento e à organização das aulas, além do período noturno dedicado à efetiva realização junto aos estudantes. Por outro lado, compreende-se também que a disponibilização das aulas aos alunos foi imprescindível, uma vez que, como se sabe, assistir às aulas no formato síncrono dependia não só da disponibilidade de cada um durante o horário estabelecido, mas também de outras variáveis, como acesso a um equipamento eletrônico e conexão com a internet.

A partir do mês de maio houve reestruturação do AVA e as aulas passaram a ser gravadas no momento em que eram realizadas junto aos alunos, melhorando, portanto, as condições de trabalho dos docentes. Além de todas as dificuldades apresentadas acerca da disponibilização das aulas aos estudantes, a dificuldade ou a falta de experiência de muitos docentes em relação ao uso do Portal também foi fator de exaustão para eles.

É importante destacar que, anualmente, a gestão, em conjunto com o Departamento de Tecnologia da Informação (TI) da IES, promovia momentos formativos de docentes e estudantes para uso do Portal Acadêmico e do AVA, a fim de institucionalizar a comunicação e padronizar o acesso aos materiais didáticos. No entanto, ao longo dos anos, a participação dos dois grupos nesses momentos sempre foi pequena, fato que pode justificar as suas dificuldades em relação ao acesso e ao domínio da ferramenta, especialmente por parte dos docentes. Diante disso, durante o ano letivo de 2020, tais dificuldades tiveram que ser sanadas de modo individual, recorrendo à equipe técnica de informática da instituição.

Ainda durante o primeiro semestre de 2020, a gestão da UNIFIA realizou um levantamento junto aos docentes acerca das possibilidades de acesso à internet, bem como da posse ou não de equipamentos adequados, a fim de verificar as possibilidades de trabalho e de que maneira a infraestrutura do campus poderia ser utilizada naquele momento.

Ainda que não se tenha realizado um levantamento específico junto aos estudantes acerca de suas possibilidades de acesso aos meios digitais, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019) apontam que o uso do celular era o meio mais comum para

acessar a internet entre os estudantes, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino.

Assim, como forma de garantir o acesso aos meios digitais para sua comunidade acadêmica, a instituição disponibilizou aos docentes e discentes o uso dos equipamentos dos Laboratórios de Informática para organização das aulas e para realização das provas pelos alunos. Não foram feitos outros levantamentos de informações junto a alunos e professores referentes, por exemplo, a aspectos vivenciados por eles durante a pandemia. Contudo, informalmente, alunos e docentes queixaram-se às coordenações de área e à Pró-Reitoria, apontando dificuldades e insatisfações. No quadro abaixo são apresentados os apontamentos feitos, de modo informal, por docentes e discentes.

Quadro 1 - Dificuldades e insatisfações de docentes e discentes durante a implementação do ensino remoto no Centro Universitário Amparense – UNIFIA- 2020.

Natureza da dificuldade	Respostas
Dificuldades explicitadas pelos docentes	Ansiedade Garantia de participação dos estudantes Sobrecarga de trabalho
Dificuldades explicitadas pelos discentes	Ansiedade Ausência de convívio presencial Problemas financeiros
Dificuldades estruturais enfrentadas pela IES	Acesso à rede Capacidade do servidor
Dificuldades acadêmicas enfrentadas pela IES	Dificuldades na utilização das ferramentas digitais Não cumprimento de conteúdo (mesmo havendo flexibilização do conteúdo previsto no plano de ensino) Tempo da aula presencial x tempo da aula remota

Fonte: elaborado pela autora.

Um aspecto destacado pela IES foi a manutenção de atividades extras definidas durante a reunião de planejamento em fevereiro. A maioria dos cursos deu continuidade no ensino remoto às atividades previstas. Houve palestras com profissionais externos à IES; apresentação de trabalhos/projetos e eventos, como debates e seminários.

Diferentemente do primeiro semestre, o mês de agosto de 2020 já começou na modalidade remota e assim permaneceu até o final do ano letivo. Nesse sentido, percebeu-se, por parte da coordenação de áreas e do pró-reitor acadêmico, resistência de docentes e discentes. Muitos chegaram a afirmar que a aula remota teria um valor inferior à atividade presencial, julgando também serem inferiores as despesas da IES naquele momento.

Como último aspecto levantado acerca do ensino remoto, o processo avaliativo se manteve igual ao realizado durante as atividades presenciais. As provas bimestrais mantiveram a composição a partir de questões objetivas e abertas que deveriam ser inseridas no Portal. É prudente ressaltar que a correção das questões objetivas é feita pelo próprio sistema, cabendo ao docente, se o desejar, apenas a necessidade de efetuar a correção das questões discursivas para que a nota final seja emitida.

No início do ano letivo de 2020, acreditava-se que tal cenário se estenderia por algumas semanas e que o ensino remoto, implementado em caráter emergencial, seria realmente uma estratégia que garantiria a continuidade das aulas durante um período curto. Todavia, quase um ano após a suspensão das atividades presenciais, ainda não havia previsão para retomada das atividades acadêmicas, e esse formato de ensino tende a se estender ou, quem sabe, se tornar complementar ao formato presencial.

Segundo o pró-reitor acadêmico da instituição, o contexto da pandemia acelerou o processo de educação digital na IES, “caminhamos três anos em seis meses. Acelerou o entendimento do ensino EaD por parte dos docentes e por parte dos técnicos administrativos”.

Considerações finais

A partir dos dados descritos, consideramos ter sido possível apresentar e discutir a resposta de uma instituição de ensino superior privada em relação à adoção do ensino remoto na pandemia. Como já vêm sendo considerado

por vários estudiosos da área, no contexto problemático e carente de soluções daquele momento de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, surgiram questões que poderão potencializar as discussões e as futuras reestruturações do ensino superior.

Alguns dados levantados suscitaram outras perguntas que ainda necessitam de respostas. Este trabalho, portanto, abre possibilidades de continuidade e também de novos estudos. A queda na receita das IES privadas de ensino superior, por exemplo, foi um aspecto recorrente, tanto nos grandes conglomerados como nos pequenos grupos educacionais. No caso da instituição estudada, a redução no número de alunos pode ter sido um fator de peso para essa situação; todavia, como exposto anteriormente, se as aulas remotas são vistas como aulas de menor valor pelos estudantes, essa percepção pode também ser um dos fatores associados à evasão. Nesse caso, apenas um estudo mais aprofundado pode responder à questão.

Outro tema que merece uma pesquisa mais aprofundada é a efetividade do aprendizado dos alunos. Se a equipe gestora constatou o não cumprimento do Plano de Ensino, com alguns conteúdos sem discussão, e se não houve alteração no processo avaliativo, mantendo-se igual ao adotado no formato presencial, faz-se necessária uma avaliação diagnóstica bem como uma reestruturação curricular nos próximos semestres.

Embora a instituição já estivesse se reorganizando no sentido da contenção de despesas, não se pode negar que a pandemia acelerou e desencadeou mudanças que possivelmente não ocorreriam fora desse cenário. A reorganização de todos os cursos da IES, a partir do 2º semestre/2020, em três aulas, em vez de quatro por noite – de segunda a quinta-feira – possivelmente não teria ocorrido sem a pandemia da Covid-19. A redução do número de aulas e de horas (o término das aulas passou a ser às 21h50 e não mais às 22h40) eximiu a IES do pagamento de adicional noturno para o corpo docente. Para o ano letivo de 2021, a organização das aulas já previa duas aulas presenciais, uma aula síncrona (remota) para todas as IES's do grupo e duas aulas EaD.

Nesse cenário, apenas uma investigação mais aprofundada poderá fornecer mais elementos para uma melhor compreensão dos impactos da Covid-19 no ensino superior e, em especial, nas instituições de ensino superior privadas, apontando para as fragilidades e potencialidades trazidas pela adoção do ensino remoto emergencial. Nosso objetivo aqui foi explorar alguns aspectos

da mudança do ensino presencial para o ensino remoto em uma instituição em particular - a UNIFIA - tão logo foi decretada a pandemia da Covid-19 e foram suspensas as atividades acadêmicas presenciais.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 4059**, de 10 de dezembro de 2004. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CAPELATO, R. Impacto da pandemia da Covid-19 nas instituições de ensino superior privadas no Brasil. In: **Webinários Laboratório de Estudos de Educação Superior**. 2020, Campinas, SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4VepU95uaFg&t=5072s>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

IESALC- UNESCO. *COVID 19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MOURA, T. S.; SILVA, F.V. Ansiedade em quarentena: estratégias de governabilidade para os sujeitos ansiosos no decurso da pandemia

da Covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1161-1191, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/N8bmkVfNsj4vWD7ZShrDcfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 06, n. 12, p. 19-41, jan.-abr./2018. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>. Disponível em <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/340/196>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edo4_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

SAMPAIO, H. Diversidade e Diferenciação no Ensino Superior no Brasil – conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev./2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10730645003>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SEMESP, Instituto. Pesquisa – Adoção de aulas remotas – visão do docente. 2020.

SEMESP, Instituto. Pesquisa – Adoção de aulas remotas – visão do docente. 2020.

Sites consultados:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnadcontinua.html?edicao=30362&t=resultados>

www.unifia.br

<https://www.youtube.com/watch?v=4VepU95uaFg&t=48o8s>

PARTE II
TEMAS E DESAFIOS DO ENSINO
SUPERIOR NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19

O trabalho docente nas universidades estaduais do Paraná na pandemia da Covid-19

Berenice Lurdes Borssoi

Introdução

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia, devido ao surgimento de um novo vírus - o coronavírus, que circularapidamente, ocasionando um cenário de crise sanitária. As orientações foram isolamento e distanciamento social, tratamento dos casos identificados e testes massivos. Desde aquele ano, outras variantes emergiram, e recentemente circula a variante ômicron. Além das orientações da OMS, medidas emergenciais foram e continuam sendo relevantes para o enfrentamento da pandemia, dentre elas pesquisas, produção, distribuição e acesso a vacinas, políticas públicas que objetivam a proteção da população.

Nesse tempo de pandemia da Covid-19, nosso cotidiano – que significa o mundo da vida que produz e reproduz, dialeticamente, um movimento contínuo (HELLER, 2008) – modificou-se: instabilidades, certezas e incertezas atingiram todas as dimensões da vida histórica e social – economia, política, saúde, educação e cultura. Segundo Otoni (2020), no início da pandemia não era possível predizer o futuro, ele viria, mas derivado do presente.

Diante do cenário de preocupação com a saúde mundial, foram necessárias medidas para o enfrentamento da pandemia em todos os países, como as

recomendações de distanciamento social para evitar aglomerações. Assim, com o objetivo de não elevar o nível de contaminação, que levaria ao colapso do sistema de saúde, os governos de todos os países recomendaram a ampliação do trabalho remoto.

O trabalho “home office” e/ou remoto – uma modalidade do “teletrabalho” – colocou-se não mais como uma possibilidade a ser adotada pelas empresas e instituições, mas como uma necessidade premente, tratando-se de uma alternativa para reduzir o movimento de deslocamento casa-trabalho e trabalho-casa (BRIDI, 2020, p. 173).

No Brasil, em março de 2020, o trabalho na educação pública e particular foi suspenso para conter a dissimilação e tomar medidas de proteção e defesa da vida. A necessidade do distanciamento e isolamento social implicou na continuidade das atividades do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) no formato remoto, o que trouxe novos desafios às universidades e ao trabalho dos professores e professoras.

Embora o ensino não presencial, oferecido pela modalidade de educação a distância (EaD), faça parte da realidade da Educação Superior desde os anos de 1990, mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996, muitas instituições e professores fizeram um esforço de reorganização e replanejamento do ensino presencial para o ensino remoto com uso de tecnologias, realizado por meio de plataformas e outros meios digitais.

O desafio tecnológico, pedagógico e didático se somou ao cenário econômico e político do país, em vista do agravamento das desigualdades sociais e de condições materiais e do ajuste fiscal no setor público. Além disso, os professores tiveram que lidar com a ausência da relação pedagógica que o ensino presencial proporciona no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. As relações humanas propiciadas no convívio da prática docente e no local de trabalho ficaram abaladas.

As instituições educacionais, portanto, foram afetadas, pois a aglomeração é inevitável, sendo assim o Ministério da Educação aprovou as Portarias nº 343 e nº 345 (BRASIL, 2020), como medidas para evitar o contágio do vírus, e a opção foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O processo de mudança das atividades presenciais nas instituições de ensino para a forma remota exigiu adaptações e aquisições de novas habilidades para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No que tange ao trabalho dos docentes, observam-se significativas mudanças quanto a forma de realizá-lo, demandando aos professores e professoras, além dos saberes necessários à prática docente, os conhecimentos telemáticos (softwares, computadores, plataformas digitais, entre outras) (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 9-10).

Este texto se propõe a discutir os impactos da pandemia no trabalho dos docentes do ensino superior estadual com a adoção do ensino remoto. O recorte empírico foram as universidades estaduais do Paraná, onde a gestão e administração universitária adotaram medidas para dar continuidade às atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão, por meio do trabalho remoto, em *home office*. Para a escrita deste texto, foram usados dados de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e em fontes secundárias, isto é, dados de pesquisas realizadas por sindicatos.

O texto está organizado em duas partes, sendo que a primeira trata de contextualizar o processo de adoção do ERE nas universidades estaduais do Paraná, enquanto, na segunda parte, analisam-se as dificuldades e os desafios que os docentes, sem tempo hábil para planejar e preparar aulas remotas, enfrentaram na realização de suas atividades, notadamente aquelas relacionadas ao ensino, com base na pesquisa aplicada pelos sindicatos docentes SINTEOESTE e SINDIPROL/ADUEL.

O ensino remoto na educação superior pública paranaense na pandemia

Atualmente, o Sistema Estadual de Ensino Superior Público do Paraná conta com sete universidades, tendo 97 mil estudantes, matriculados em 380 cursos de graduação. As instituições contam com 7 mil 685 professores e 8 mil 847 agentes universitários (PARANÁ, 2021).

Devido às práticas de distanciamento social para diminuição da propagação do vírus, o Governo do Paraná suspendeu as atividades acadêmicas presenciais no dia 16 de março de 2020, publicando o Ato Executivo nº 021/2020-GRE.

Os Decretos Estaduais nº 4230, de 16 de março, e nº 4319, de 23 de março, estabeleceram orientações durante a Pandemia da Covid-19.

O Decreto nº 4320 indicou a adoção do teletrabalho aos servidores públicos, considerando como:

[...] o trabalho prestado remotamente por servidor público ocupante de cargo efetivo ou em comissão, com a utilização de recursos tecnológicos, fora das dependências físicas do Órgão ou da Entidade de sua lotação, e cuja atividade, não constituindo por sua natureza trabalho externo, possa ter seus resultados efetivamente mensuráveis, com efeitos jurídicos equiparados àqueles da atuação presencial [...] (PARANÁ, 2020, p. 2).

O contexto pandêmico levou as instituições de ensino superior público a aderirem ao trabalho remoto emergencial, enfrentando inúmeros desafios. Os trabalhadores e trabalhadoras, juntamente com as instituições, tiveram que se readaptar e, muitas vezes, sem contar com computadores, notebooks ou tablets, além da falta de qualidade de conexão à internet e de qualificação para o seu exercício do trabalho remoto/teletrabalho (BRIDI, 2020).

A adoção do teletrabalho, tratado aqui como aquele realizado em casa, *home office*, remotamente (distante) tem se expandido, sendo uma opção, sobretudo, em atividades econômicas privadas e públicas, cujo trabalho pode ser realizado a partir da combinação dos meios de comunicação e das máquinas informacionais, isto é, computadores e softwares (programas) que permitem a produção, a organização e a distribuição de bens e serviços (BRIDI, 2020, p. 174).

O movimento de adoção do ensino remoto nas universidades paranaenses teve suas particularidades, demandou debates e acordos em colegiados, elaboração de planos de ação específicos, atendendo à realidade social em que a instituição está inserida. Com a aprovação do ERE, cada universidade pública estadual organizou a continuidade das atividades de ensino, sob planejamento de aulas *online* (síncronas e assíncronas), atividades de pesquisa, extensão e gestão universitária, no formato de trabalho remoto/teletrabalho com uso de plataformas e tecnologias digitais, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Adesão do ensino remoto pelas universidades estadual paranaenses

Nome da instituição	Data de início do ensino remoto
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	17 de março de 2020
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	01 de junho de 2020
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	29 de junho de 2020
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	20 de julho de 2020
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	27 de julho de 2020
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	17 de agosto de 2020
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	17 de agosto de 2020

Fonte: elaborado pela autora.

À medida que as universidades estaduais do Paraná, gradativamente, decidiram pelo retorno das atividades com o ensino remoto emergencial, elas foram definindo calendários, ajustes de carga horária, treinamentos e as plataformas a serem usadas, atentas às necessidades locais e regionais dos docentes, técnico-administrativos e acadêmicos. Observa-se que a Unioeste foi a última das sete universidades a optar pelo ensino remoto das atividades.

Cabe destacar a realidade do trabalho no funcionalismo público no estado do Paraná, antes e juntamente com a crise sanitária, que tem levado os professores e professoras das universidades estaduais a vivenciar um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, ocasionado por ausência de concursos, grande número de contratações temporárias de professores no ensino superior estadual, perda de direitos e corte de recursos, fruto do projeto neoliberal e crise do modo de produção capitalista.

Segundo entrevista concedida por Virgínia Fontes (2020, s/p), antes do vírus aparecer, o sistema capitalista já ingressava “numa nova crise capitalista, de novo por superprodução de capitais, pois o enorme volume de capitais,

sob forma de títulos ou de dinheiro, que precisam se valorizar, já estavam implodindo a vida social”, ou seja, a crise estava em curso e anunciada pelos próprios economistas burgueses e se agravou com a pandemia, trazendo consequências para a classe trabalhadora e instituições públicas.

Esse cenário de crises - econômica, política, social, sanitária – tem impactado o ensino superior público, junto à política neoliberal de ajuste fiscal, desde o governo de Temer, refletindo na ausência de investimentos, recursos orçamentários e materiais, suporte tecnológico e preparação de pessoal para adesão ao trabalho remoto imediato em tempo de pandemia.

Mesmo vivenciando essa situação, os docentes das estaduais não se eximiram de suas responsabilidades com ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. As universidades e docentes aderiram ao ensino remoto mesmo sem preparação hábil. O tempo de preparação e aprendizagem para esse novo formato de ensino (ERE) aconteceu simultaneamente ao processo de trabalho docente. Um desafio aos docentes foi o entendimento do que seria o ensino remoto, que se diferencia da educação a distância.

Enquanto o EaD pressupõe uma infraestrutura preconcebida para sua realização, demandando técnicas específicas de desenho de curso, de tecnologias instrucionais, de métodos de comunicação eletrônica, bem como arranjos administrativos e organizacionais especiais (PEREIRA; MORAES, 2009), o ERE caracteriza-se por uma opção desestruturada, haja vista que a sua implementação se deu em caráter de urgência, sem momentos de planejamento, organização e preparação/capacitação prévia dos trabalhadores envolvidos com o processo dessa modalidade (MAIA; BERNARDO, 2021, p. 6).

O ERE desafiou os docentes a se adaptarem a uma realidade atípica do trabalho nas universidades públicas, com aulas em tempo real e gravadas, disponibilizadas em plataformas digitais – a plataforma Moodle muito usada em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) com a EaD, e outras ferramentas que viabilizaram a comunicação na pandemia, como o Google Apps incluindo o Google Classroom, Meet (usado pela UEL), Microsoft Teams (usado na Unioeste) e Facebook, YouTube, entre outras.

As aulas teóricas foram realizadas por meio do uso das plataformas, e as aulas práticas, que ficaram restritas à área da saúde e aos estágios supervisionados, ocorreram de forma presencial assegurando a segurança

dos acadêmicos. Sendo assim, aconteceram aulas síncronas – em tempo real com horário definido e a interação professor e aluno, mediadas pelo uso de instrumentos tecnológicos e virtuais; e aulas assíncronas – que ocorreram sem necessidade de interação em tempo real, permitindo flexibilidade temporal e espacial, com material produzido e publicado pelo docente.

Com o intuito de analisar o impacto do trabalho remoto no trabalho dos docentes nas universidades estaduais na pandemia, apresentam-se na seqüência as dificuldades e desafios nas atividades universitárias, a partir da percepção dos professores. De início, pode se dizer que, do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), o ensino (graduação e pós-graduação) foi o mais desafiador, considerando a realidade social dos acadêmicos.

Ensino remoto emergencial – percepção dos docentes universitários

As universidades públicas estaduais do Paraná tiveram/têm participação significativa no enfrentamento e combate à pandemia, ações que perpassaram o ensino, a pesquisa e a extensão, sobretudo, nos quatro (4) hospitais universitários, em que profissionais da área da saúde estiveram/estão na linha de frente, trabalhando com responsabilidade social em prol da proteção da vida. Enquanto isso, professores e professoras trabalharam duramente em isolamento social num contexto de insegurança e desafiando os novos modos de trabalho docente de presencial para remoto, mediados pela tecnologia e plataformas.

Importa destacar que a dicotomia perpassa o entendimento sobre o trabalho remoto, tanto de defensores como de críticos/resistentes. Os defensores acreditam na concepção e metodologia do ensino remoto, afirmando ser possível autonomia e qualidade de trabalho/ensino. Já os críticos ressaltam dificuldades e preocupações quanto à inclusão social e igualdade de acesso, autonomia e controle do trabalho, condições de trabalho docente/técnicos, no que se refere ao tempo e jornada de trabalho, além do rebaixamento salarial, a qualidade da educação, entre outros aspectos, que passam a ser secundarizados.

Nas universidades estaduais paranaenses, o movimento docente tem se posicionado em relação à adesão ao ensino emergencial na pandemia. O movimento há muito tempo é contrário à implementação do ensino a distância por considerar uma descaracterização do que as instituições, escolar e

universitária, propõem, que impede a relação pedagógica (interação professor e aluno) e, no ensino superior, impossibilita a integração ensino, pesquisa e extensão (SINDIPROL/ADUEL, 2020).

A preocupação e vigilância do movimento docente se pautam na possível naturalização do ensino a distância nas instituições de ensino superior paranaense, o que leva a mudança do sentido da universidade pública e da relação pedagógica, para privatização e individualismo. Para o movimento, um efetivo processo educativo exige:

- (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento;
- (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento;
- (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial (ANDES-SN, 2020, p. 8).

Uma coisa é certa, a realidade vivida no ensino superior público durante a pandemia merece cuidados, seja em relação aos trabalhadores docentes e técnicos-administrativos, seja em relação aos acadêmicos, especialmente, os mais vulneráveis socialmente.

Para compreender um pouco mais esse cotidiano de trabalho docente nas universidades paranaenses em tempos de pandemia, apresentamos abaixo dados levantados nas universidades e instituições sindicais.

Com o intuito de explicitar as principais dificuldades e desafios dos docentes frente ao ensino remoto emergencial, tomaram-se como aporte metodológico de estudo dois relatórios de pesquisa realizados pelos sindicatos das universidades estaduais, sendo eles: o da Sinteoste, um dos sindicatos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, denominado “Relatório de Pesquisa: O Trabalho Remoto dos Docentes da Unioeste” (2020); e o do Sindiprol/Aduel, que abrange a UEL, o campus de Apucarana da UNESPAR e a UENP, nomeado “Relatório da Pesquisa do Sindiprol/Aduel com Docentes sobre as Condições de Trabalho na Pandemia” (2020).

Antes de se debruçar sobre a análise desses materiais, importa registrar que foi realizada uma busca no site das outras universidades (UEM, UEPG, Unicentro, UENP, e em um campus da Unespar) e não foram encontradas pesquisas/relatórios de pesquisa sobre o trabalho docente na pandemia.

Trabalha-se com a hipótese de que é possível que a gestão universitária, por meio de suas pró-reitorias, tenha coletado algum dado específico do trabalho docente realizado nesse período pandêmico, mas não foi divulgado. Realizaram-se também outras buscas, tanto no site das universidades quanto no dos sindicatos docentes, e obteve-se o seguinte.

Na UEM, a SESDUEM acompanhou pesquisas realizadas na universidade e em outras instituições de ensino superior públicas, em especial no que diz respeito à saúde dos docentes. Em assembleia de agosto de 2020, docentes preocupados com o desenrolar das atividades remotas e com a saúde de todos os envolvidos – docentes, discentes, agentes universitários, deliberaram algumas ações que precisavam ser avaliadas pela instituição e seus órgãos competentes e as publicaram em Boletim Informativo. As medidas de atenção tratavam dos seguintes aspectos, sobretudo, alertando para ameaças à saúde e à insalubridade do corpo docente mediante o ensino remoto na pandemia: a) avaliação da carga horária mínima dos docentes no contexto do ERE, uma vez que as aulas remotas exigem maior tempo de dedicação; b) atenção aos professores temporários, que algumas vezes têm que lecionar 20 horas/semana; c) estabelecer normas sobre avaliação de probatório e sobre o contrato dos temporários; d) os docentes com filhos na primeira infância necessitam de redução de carga horária, uma vez que o trabalho no ambiente doméstico demanda mais atribuições e funções à (ao) docente; e) atendimento às demandas de mobiliário e tecnologia, abrangendo assim aspectos de inclusão digital e ergonomia relacionados ao trabalho docente; f) autonomia para o professor decidir quais disciplinas têm condições de serem oferecidas; g) Redução de carga horária de horas síncronas; h) garantia ao direito de imagem e a privacidade dos docentes; i) garantir direito à liberdade de expressão, os direitos humanos, o exercício da cidadania em meios digitais, a pluralidade e a diversidade, e o princípio da liberdade de cátedra, conforme previsto na Constituição Federal (1988), em seu art. 206, e na LDB (1996); entre outros (SESDUEM, 2020, p. 1-2).

Com relação ao “Relatório de Pesquisa” da Sinteoeste (2020), o objetivo da pesquisa foi compreender a situação em que os docentes da Unioeste realizavam o trabalho remoto, obtendo as características dos respondentes e questões sobre suas condições de trabalho, em especial acerca do trabalho remoto. A pesquisa foi realizada no final de 2020 e início de 2021, aplicada

por questionário por e-mail e hiperlink através do software SurveyMonkey, tendo a participação de 191 respondentes no primeiro bloco de questões e 176 respostas nos dois blocos. “Os docentes que responderam à pesquisa estão alocados principalmente nos campi de Foz do Iguaçu (27%), Marechal Cândido Rondon (27%) e Cascavel (26%), seguido pelos docentes de Toledo (10%) e Francisco Beltrão (4%)” (DANTAS, 2020, p. 7).

Os dados revelaram algumas características dos docentes. Um percentual de 85% se autodeclara brancos, a maioria dos respondentes foram mulheres (55%), a faixa etária de 36 a 49 anos (56%), e 94% dos docentes não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia. Quanto ao tempo de trabalho na universidade, 26% trabalham há mais de 20 anos, 38% entre 10 e 19 anos na universidade e 36% até 9 anos (DANTAS, 2020).

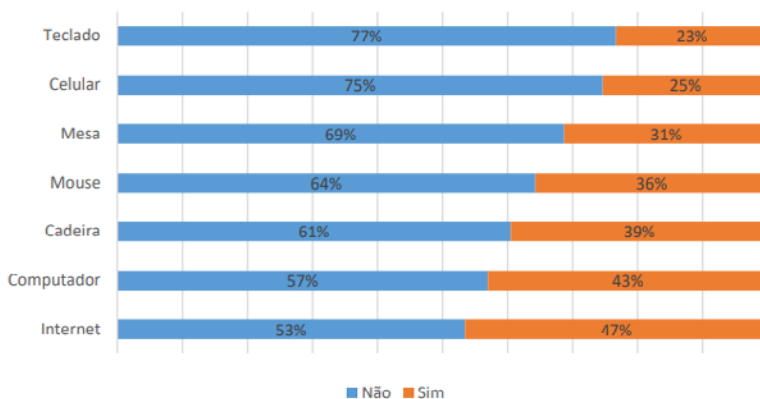
Os 94% dos docentes desta universidade têm experiência com ensino presencial, não tiveram contato com ensino remoto. A adesão a esse formato de ensino foi o primeiro desafio, sendo algo novo para a grande maioria, e demandou estudos e preparação técnica específica por parte dos professores.

Do total, 43% enfrentaram o trabalho remoto em domicílio com 3 ou mais pessoas, 23% com 2 pessoas, 22% com 1 pessoa e 12% sozinhos. Ainda, 49% dos docentes não têm filhos em idade escolar, 24% têm 1 filho e 26% com 2 filhos. Do total, 60% responderam não serem sindicalizados (DANTAS, 2020).

No que se refere ao trabalho remoto, o “Relatório de Pesquisa” da Sinteoste (DANTAS, 2020) evidenciou que 79% dos docentes tiveram algum treinamento para trabalhar no formato remoto. Contudo, 69% apontaram não terem recebido instrumentos de trabalho da universidade. Os docentes declaram que precisaram investir em internet, computador, cadeira, mouse, mesa, celular e teclado. Para os professores os seus instrumentos de trabalho não tinham uma avaliação positiva, nesse sentido a busca pelo investimento próprio.

O Gráfico 1 abaixo representa o percentual de docentes que investiram em instrumentos de trabalho (Idem). Ainda em relação aos instrumentos de trabalho, muitos (65%) declararam compartilhá-los com outros moradores da residência.

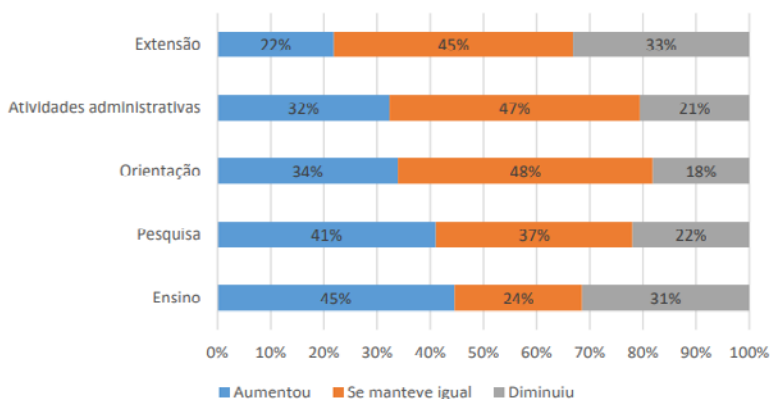
Gráfico 1 – Recursos adquiridos pelos docentes para o trabalho remoto



Fonte: DANTAS (2020) a partir do “Relatório de Pesquisa” do Sinteoeste.

A maioria dos docentes afirmaram ter um espaço de trabalho para realização ERE - escritório (58%), quarto individual (17%) e em uma sala (17%). Ao serem questionados quanto às condições de trabalho, 45% afirmaram ser regular, 43% bom e 12% ruim (DANTAS, 2020). Das atividades desempenhadas pelos docentes que mais exigiram tempo foi: ensino (45%), pesquisa (41%), orientação (34%), atividades administrativas (32%) e extensão (22%). O Gráfico 2 a seguir representa essa realidade do trabalho docente na pandemia em relação às atividades realizadas (Idem).

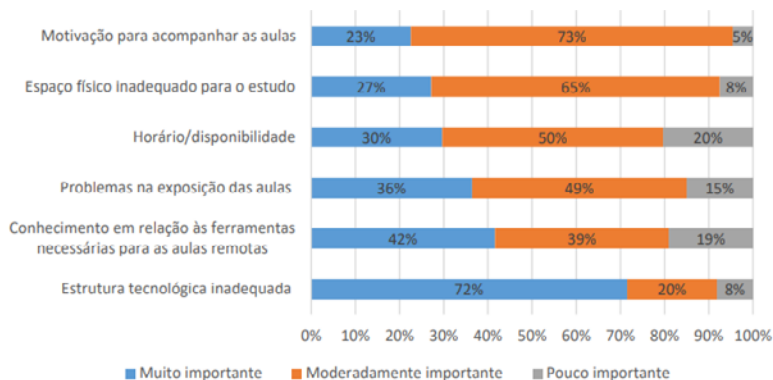
Gráfico 2 – Atividades mais desenvolvidas pelos docentes com o trabalho remoto



Fonte: DANTAS (2020) a partir do “Relatório de Pesquisa” do Sinteoeste.

Alguns desafios e dificuldades do ensino remoto foram evidenciados na pesquisa (Unioeste): presença e participação dos alunos – moderada e baixa; estrutura tecnológica dos alunos como fator de impedimento de realização, o conhecimento em relação às ferramentas necessárias para as aulas remotas; exposição das aulas; horário/disponibilidade; espaço físico inadequado para o estudo e motivação para acompanhar as aulas (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3 – Limitações dos estudantes com relação ao ensino remoto



Fonte: DANTAS (2020) a partir do “Relatório de Pesquisa” do Sinteoeste.

As principais dificuldades pontuadas pelos docentes que responderam à pesquisa foram: interlocução com os estudantes e esforço despendido para produzir novos materiais (74%), problemas tecnológicos (59%), problemas pedagógicos (59%), softwares utilizados para as aulas remotas (55%) e espaço físico inadequado (54%). Do total de docentes, 51% avaliaram que as aulas remotas têm elementos negativos e positivos, 36% aferiram como havendo mais elementos negativos do que positivos e 13% como havendo mais elementos positivos do que negativos (DANTAS, 2020).

Na percepção dos professores e professoras da Unioeste, a produção material para as atividades de ensino, a mediação pedagógica, os problemas tecnológicos e pedagógicos devido à ausência da interação entre aluno e professor, o espaço inadequado para os alunos realizarem os estudos, foram aspectos que demandaram desafios ao trabalho docente. Diante dessas dificuldades, os docentes desejam a volta do ensino presencial com segurança.

Do total de respondentes, 61% dos docentes da Unioeste afirmaram preferir aulas estritamente presenciais pós-pandemia, 34% preferem remotas e presenciais e apenas 5% disseram preferir integralmente remotas (DANTAS, 2020).

Na percepção da maioria dos docentes, não é significativo manter somente o trabalho remoto pós-pandemia. O ensino remoto é uma modalidade de ensino que tem suas limitações. As dificuldades destacadas pelos docentes evidenciam essa realidade, que está relacionado à ausência da interação humana necessária para a ação educativa, provoca a precarização das condições de trabalho e incentiva ideais de caráter privatista e individualista.

A pesquisa realizada pela diretoria do Sindiprol/Aduel, que representam os professores e professoras das universidades estaduais UEL, Unespar e Uenp, teve por objetivo compreender as condições de trabalho dos docentes em tempos de pandemia. A pesquisa contou com a aplicação de dois questionários aos docentes, um aplicado em abril e outro, em setembro de 2020, e indicou a necessidade de elaboração de um ofício para as administrações daquelas universidades para atenção e negociação quanto às condições de trabalho.

De acordo com o “Relatório da Pesquisa do Sindiprol/Aduel” (2020) em “abril, o questionário foi respondido por 316 docentes – 239 da UEL, 65 da Unespar-Apucarana e 11 da UENP – e, em setembro, por 314 – 218 da UEL, 92 da Unespar-Apucarana e 5 da Uenp” (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 3).

Os dados revelaram as seguintes características dos docentes: dos participantes a maioria foram mulheres (52,8% questionário/abril e 53,8% questionário/set.) em relação aos homens (46,5% questionário/abril e 44,9% questionário/set.), tendo participação de não-binário (0,6% questionário/abril e 1,3% questionário/set.). A faixa etária dos respondentes entre 41 e 50 anos/51 a 60 anos, com uma média de 30% (SINDIPROL/ADUEL, 2020).

A suspensão das aulas presenciais nas universidades aconteceu em março, e os dados apontaram que, em abril, 94% dos docentes já estavam em atividades remota. O que evidencia o pouco tempo de preparação que os professores tiveram para aderir ao formato remoto.

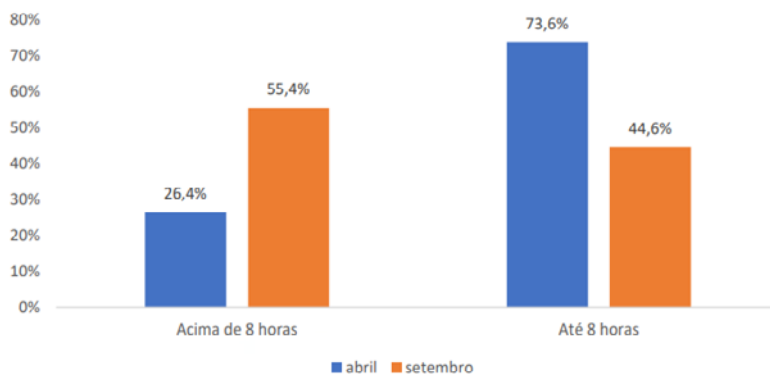
Outro dado coletado no questionário de setembro/2020 relaciona-se às atividades desempenhadas pelos docentes dessas três universidades: 92% ministraram aulas na graduação e 36,9% na pós-graduação. A graduação, como

processo de formação de profissionais, que está correlacionada à pesquisa/extensão que os docentes realizam, é o potencial das universidades estaduais do Paraná, enquanto a pós-graduação encontra-se num processo de consolidação.

Quanto às plataformas digitais, “os docentes pouco utilizam a plataforma institucional (Moodle), preferindo as privadas, como o Google (Meet, Classroom), o Zoom e outras” (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 8). Na visão do sindicato docente (UEL, Unespar-Apucarana e UENP), o uso dessas plataformas (Google Meet, Google Classroom, Zoom) introduz na universidade pública um interesse privado, certa dependência no quadro docente desses recursos tecnológicos.

No tocante às condições de trabalho, os docentes afirmaram um aumento significativo da carga horária de trabalho diário. “Aqueles que consideram que a carga horária é maior do que 8 horas por dia passaram de 26,4% (abril) para 55,4% (setembro). Portanto, praticamente dobrou o número de docentes com carga horária excedente ao contrato de trabalho”, ver Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição dos docentes conforme média de horas de trabalho por dia



Fonte: “Relatório de Pesquisa” da Sindipro/Aduel (2020).

Ainda sobre as condições de trabalho, 38% dos docentes disseram que o espaço físico, equipamentos e acesso à rede de internet são inadequados para a realização das atividades remotas. Os dados dos dois questionários (abril/setembro) evidenciaram que os docentes realizaram as atividades em companhia dos familiares, num percentual de 85%. “Se a companhia de

familiares pode ser benéfica para amenizar efeitos psicológicos negativos do isolamento social, não se pode dizer a mesma coisa em relação às condições de trabalho” (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 9-10).

A realização do trabalho profissional no mesmo espaço do trabalho do lar/cuidados com a vida - do espaço privado da vida - teve reflexo nas atividades desempenhadas pelos professores e professoras, em especial pelas mulheres com filhos/as em idade escolar. A sobrecarga de trabalho aumentou, sendo necessário uma reorganização do espaço e de convivência familiar. Foi necessária uma adaptação dos docentes quanto à mudança do trabalho presencial para o trabalho realizado no espaço doméstico/lar/cuidado. Além do processo de intensificação, estiveram presentes as dificuldades de separação da vida privada (trabalho doméstico/cuidados) da profissional.

A pesquisa demonstrou que a demanda de trabalho aumentou em isolamento social com adesão do ensino remoto, em especial no início das aulas (graduação). “O número de docentes que considerava essa demanda “absolutamente compatível com o isolamento social” passou de 27% para 8,3%, enquanto os que consideram essa demanda exaustiva foram de 13,9% para 35%”. Para o sindicato, o excesso de trabalho – aulas, reuniões e outras tarefas – nas condições de isolamento social é um dado negativo (SINDIPROL/ADUEL, 2020).

No questionário de setembro de 2020, a direção sindical teve a preocupação de levantar dados dos docentes temporários, incluindo questões específicas, considerando a crescente precarização desses contratos nos Estado do Paraná. Verificou-se que 64% dos professores temporários tinham carga horária de 40 horas e 36% com carga de 20h. Esses professores têm uma carga horária excessiva, que se expressa pela quantidade de ementas trabalhadas – “54% ministram cinco ou mais disciplinas”. Essa situação é resultado da “não reposição dos docentes aposentados, exonerados e falecidos” (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 12-13).

Por sua condição contratual instável e, ao mesmo tempo, pelas imposições governamentais que resultam na transformação do docente com contrato temporário em um “aulista” – figura tão comum nas IES privadas –, as disciplinas dos cursos de graduação são cada vez mais ministradas por docentes desse segmento (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 13).

É importante destacar que, mesmo sem contratos em regime TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) e as crescentes exigências de assumirem disciplinas, 68% dos docentes temporários realizam atividades de pesquisa e/ou extensão. “Os motivos para que assumam podem ser muitos – em alguns casos, até mesmo a sensação de realização profissional em atividades dessa natureza, mas o fato é que o contrato de trabalho temporário produz precarização e sub-remuneração desses trabalhadores” (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 13). A pesquisa revelou também que 44% dos docentes temporários não registram no computo das horas as atividades de pesquisa e/ou extensão que realizam, destacando ainda mais a precarização e sub-remuneração.

A partir da pesquisa, o SINDIPROL/ADUEL (2020) pontuou alguns sinais de alerta ao agravamento da situação do trabalho docente remoto nas universidades estaduais do Paraná:

Aumento de relatos sobre horas de trabalho superior a oito horas diárias, aumento de problemas referentes às condições de trabalho remoto, aumento da sensação de exaustão e carga horária de aula excessiva dos docentes temporários. (...) a pandemia contribuiu para agudizar situações que já eram crônicas no contexto do ensino superior público (SINDIPROL/ADUEL, 2020, p. 14-15).

A pesquisa evidenciou ainda mais as condições de trabalho diferenciadas dos professores/as nas universidades estaduais, devido à não reposição efetiva de pessoal, uma realidade preocupante já há algum tempo no estado do Paraná. As duas pesquisas apontam preocupações quanto às condições de trabalho dos docentes e ao acesso e condições materiais dos acadêmicos para o ensino remoto, para garantir ensino de qualidade e o sentido da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

Desde o início da pandemia, o trabalho remoto se tornou uma medida de segurança, para conter a disseminação do vírus e dar continuidade às atividades universitárias. Com a suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial, os docentes foram desafiados a enfrentar uma realidade atípica no ensino superior público.

A necessidade da reorganização do trabalho presencial para o formato remoto provocou, por um lado, aceitação e adaptação, e de outro, resistência e desaprovação por parte dos docentes frente à realidade social e material preexistente, desigual tanto dos trabalhadores das universidades quanto dos acadêmicos. O cotidiano de trabalho remoto tem particularidades, que merecem estudos, tanto de condições favoráveis quanto de precarização e intensificação do trabalho nas universidades públicas paranaenses.

Os desafios postos pelo ensino remoto emergencial podem ser resumidos em: o cuidado e proteção da vida (docentes, técnicos e acadêmicos); adesão ao trabalho remoto para evitar a propagação da Covid-19 e proteger os trabalhadores/estudantes universitários; ao aderir o trabalho remoto o cuidado para não secundarizar as condições de trabalho docente e o sentido da universidade/educação pública; lidar com a inexperiência dos docentes com ERE e pouco tempo de preparação técnica/tecnológica e replanejamento do trabalho presencial para o trabalho remoto; adaptação do trabalho profissional para espaço do trabalho doméstico; produção de material para as atividades de ensino; a mediação pedagógica; problemas tecnológicos e pedagógicos devido à ausência da interação entre aluno e professor; lidar com o espaço inadequado para os alunos realizarem os estudos; entre outros aspectos.

Em relação às dificuldades vividas com o ensino remoto emergencial, destacam-se: compartilhar instrumentos de trabalho com outros moradores da residência; lidar com a presença e participação dos alunos (moderada e baixa); estrutura tecnológica dos alunos como fator de impedimento de realização da proposta de trabalho docente; o conhecimento em relação às ferramentas necessárias para as aulas remotas; exposição em aulas; horário/disponibilidade dos alunos; espaço físico inadequado para o estudo e motivação dos alunos para acompanhar as aulas; a interlocução com os estudantes e esforço despendido para produzir novos materiais; problemas tecnológicos e pedagógicos; softwares utilizados para as aulas remotas, entre outras contrariedades.

Além disso, os docentes tiveram que assumir investimentos relativos às condições de trabalho, como investir em internet, computador, cadeira, mouse, mesa, celular e teclado, e ainda, lidar com o aumento significativo da carga horária de trabalho diário. Outro aspecto preocupante reafirmado na pesquisa, foram as condições de trabalho dos docentes temporários, cada vez mais precarizadas e intensificadas.

As análises do impacto do ensino remoto emergencial no trabalho docente e os desafios e dificuldades sentidas por eles e instituições de ensino superior públicas merecem estudos aprofundados, porque mesmo sendo aprovado o formato de teletrabalho, cada instituição e cada professor/professora experienciou de um modo singular. Sabe-se que o ERE se apresentou como uma alternativa no cenário de pandemia, cabe, então, continuarmos estudando e pesquisando as configurações no trabalho dos professores e suas perspectivas futuras.

Referências

ANDS-SN. **Projeto do capital para a educação: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente.** Vol. 4, Brasília: ANDES-SN, 2020.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020c. Brasília: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Butantan. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e COVID-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Publicado em 21 de set., 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/COVID/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

BRIDI, M. A. et al. **O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19: trabalho docente, setores público e privado e questões de gênero.**

Relatório técnico-científico. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos trabalho e sociedade, 2020.

BRIDI, M. A. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

FONTES, V. **Coronavírus e a crise do Capital** – Entrevista com Virgínia Fontes em 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://adufs.org.br/conteudo/1883/coronavirus-e-a-crise-do-capital-entrevista-com-virginia-fontes>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

PARANÁ. **Decreto 4230, de 16 março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-COVID-19>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

PARANÁ. **Decreto 4319, de 23 março de 2020**. Declara o estado de calamidade pública, como medida para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4319-2020-parana-declara-o-estado-de-calamidade-publica-como-medida-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-COVID-19>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

PARANÁ. Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Universidades estaduais do paraná formam mais de 12 mil profissionais durante a pandemia. **Agência Estadual de Notícias**. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/>. Acesso em: 06 de jan. 2022.

PARANÁ. Universidades ainda priorizam ensino remoto: veja as perspectivas para o 2º semestre. **Jornal Gazeta do Povo**. Disponível em: <https://www.>

gazetadopovo.com.br/parana/universidades-parana-priorizam-ensino-remoto-veja-perspectivas-para-segundo-semester/. Acesso em: 08 de jan. 2022.

SESDUEM. **O ensino remoto: garantias em tempos de pandemia.** Boletim Informativo: SESDUEM: UEM, Maringá, set., 2020. Disponível em: <https://www.sesduem.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Boletim-O-ENSINO-REMOTO-GARANTIAS-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2022.

SINDIPROL/ADUEL. **As ameaças do ensino remoto à universidade pública e à saúde dos docentes.** Boletins postados em jul., 2020. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/as-ameacas-do-ensino-remoto-a-universidade-publica-e-a-saude-dos-docentes/>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

SINDIPROL/ADUEL. **Relatório da pesquisa do SINDIPROL/ADUEL com docentes sobre as condições de trabalho na pandemia** (abril e setembro de 2020).

SINDIPROL/ADUEL: Londrina, 2020. Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/download/relatorio-da-pesquisa-do-sindiprol-aduel-com-docentes-sobre-as-condicoes-de-trabalho-na-pandemia-abril-e-setembro-de-2020/>. Acesso em: 21 de out. 2021.

SINTEOESTE. **Relatório de pesquisa - o trabalho remoto dos docentes da Unioeste** – por DANTAS, E. G. Sinteoeste: Cascavel/PR, março de 2020. Disponível em: <http://admin.sinteoestepr.com.br/Uploads/Document/637528227930115905.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2021.

Música, ensino superior e pesquisa na pandemia¹

Cyntia Moya

Introdução

Diante do contexto da pandemia do novo coronavírus, este texto analisa adaptações e estratégias de Instituições de Ensino Superior (IES), com foco em universidades que atuam no campo artístico e, mais especificamente, em música, por meio de docentes e pesquisadores e suas produções acadêmicas ao longo do ano de 2020 até janeiro de 2021.

Serão apresentados e analisados dados empíricos primários², oriundos da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq) sobre a produção acadêmica de docentes e pesquisadores que atuam na área da música. A seleção da amostra foi realizada seguindo três critérios: possuir título de doutorado, ter a música como área de atuação profissional e ter produzido sobre a Covid-19 no referido período. Diante deste objeto, foram feitas as seguintes perguntas: o que produziram e quais as temáticas de suas produções?

1 Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Para o desenvolvimento do banco de dados, agradecemos a colaboração de Lucas Rodrigo da Silva, egresso do Programa de Política Científica e Tecnológica (DPCT) da UNICAMP e atual pós-doutorando do Programa de Pós-graduação de Sociologia da UFSCar.

O objetivo foi verificar as contribuições acadêmicas para discussões relativas à crise sanitária, examinando de que maneira a pandemia é abordada por meio da interdisciplinaridade, tomando a música como referência, assim como explorar, dentro dos limites desta amostra, o campo acadêmico da música e como a música pode atravessar as trajetórias das carreiras acadêmicas.

I. A pandemia desencadeada pela Covid-19 impactou as dinâmicas das IES, especialmente nos âmbitos da educação, com a imposição o ensino remoto, e das produções, que tiveram que abarcar esta condição e o contexto de crise sanitária globalmente instituída, sem saber se e em que medida o provisório, adaptações decorrentes do isolamento social, se tornaria permanente.

A universidade, enquanto objeto de estudos, deve ser pensada em articulação com os condicionantes mais amplos da sociedade e suas transformações. As IES não são entidades isoladas e nem autônomas em relação às dinâmicas econômicas, políticas e sociais, mas ancoradas aos contextos nacionais e internacionais, respondendo também com mudanças e adaptações nos momentos de crise e transformação social; portanto, é necessário abordá-las a partir de um viés sistêmico e comparativo, que enfatiza as relações entre as IES entre si em um determinado espaço/tempo e com a sociedade (CLARK, 1973).

A especificidades da universidade como objeto de pesquisa, oriunda da perspectiva sistêmica, demonstra a complementariedade entre ensino superior público e privado (GEIGER, 2002a; 2002b) e dirige o olhar do pesquisador para os papéis desses setores no Brasil, suas relações de interdependência e as demandas sociais às quais respondem, especialmente os chamados ensino “de massa” *versus* ensino “de elite”.

No Brasil o setor privado responde pela maior parte das vagas do ensino superior, cerca de 75% do total das matrículas (SAMPAIO, 2011). Contudo, considerando as artes e, mais especificamente, a música, essa relação não se repete. Nas formações superiores presenciais em artes e em música, tanto em número de cursos como de matrículas, há predomínio significativo das instituições públicas. E tal disparidade acentuou-se a partir de 2009 na modalidade bacharelado: houve um aumento da ordem de 300% nas áreas artísticas, sobretudo concentrado em música e em artes cênicas (ARRUDA, 2016).

A partir da perspectiva da complementariedade entre IES públicas e privadas e das especificidades da área musical no Brasil, em que há predomínio do setor público no ensino superior, pesquisamos ações acadêmicas de detentores do título de doutor que se identificam como atuantes profissionalmente na área da música e que estão ativos no contexto da pandemia, tendo produções que podem ser localizadas sob o termo “Covid-19”. A triagem não foi restrita a atores vinculados a universidades públicas, mas refletem esse significativo predomínio.

Os dados são primários e foram obtidos a partir da Plataforma Lattes. Para tanto, foram inseridas nos filtros de busca as seguintes informações: em assunto, o termo “Covid-19”, e em atuação profissional, o termo “música”, que contém as modalidades de canto, composição, instrumentação ou regência, as quais foram todas incluídas.

A busca na Plataforma Lattes foi realizada em 18 de janeiro de 2021 e obteve 50 docentes e pesquisadores doutores, que informaram 946 vínculos profissionais ao longo de suas trajetórias e, considerando apenas os vínculos que constam como ativos, isto é, sem datas de término, o total retornado foi o de 358 vínculos profissionais em atividade, indicando significativa taxa de exercício de ocupações simultâneas.

Uma característica marcante do campo artístico e do trabalho dos artistas - e cada vez mais uma característica do mundo do trabalho mais amplo - é a multiatividade, isto é, o exercício de múltiplas atividades concomitantes na área musical, artística ou fora delas (MACHILLOT, 2018).

Nesta amostra, o desempenho de diversas atividades profissionais, ocupações e/ou trabalhos voluntários concomitantes, que podem estar ou não relacionados à música, é expresso pela variedade e quantidade de vínculos ativos informados: em média, para cada ator, há sete vínculos profissionais ativos. Embora o resultado indique multiatividade, todos os integrantes da amostra informaram em seus lattes estar atuando no ano corrente em uma universidade como docente e/ou pesquisador (por exemplo, como aluno de doutorado, no caso da obtenção de um segundo título deste nível, ou pós-doutorado).

Dos 50 membros da amostra, 44 (aproximadamente 86%) possuem, considerando o momento da nossa coleta de dados, vínculos com universidades

públicas e seis (aproximadamente 14%), com universidades privadas. Dentre as atividades acadêmicas realizadas entre março de 2020 e janeiro de 2021 constam: 13 publicações de artigos, nove apresentações de trabalhos em eventos, quatro projetos de pesquisa, dois cursos de curta duração, 11 programas de rádio e TV, especialmente produzidos nas plataformas digitais, como *Youtube* e *Facebook*, além de oito capítulos de livros. Traçamos um desmembramento das temáticas dessas produções, reservando às publicações de artigos para apresentação no tópico III, para discuti-los separadamente.

As distintas produções e ações acadêmicas profissionais de músicos e doutores na área durante a pandemia da Covid-19

Dentre as nove apresentações de trabalhos em eventos identificadas nesta pesquisa, todas realizadas *on-line*, cinco foram relacionadas diretamente às dimensões musical e artística no contexto pandêmico. São elas: “Experiências de isolamento e presença, melancolia e nostalgia: apontamentos sobre performances em redes sociais durante a pandemia de Covid-19 no Brasil” (ALMEIDA; CARDOSO FILHO; OLIVEIRA; SOARES, 2020), “O canto coral enquanto prática educativa: antes durante e depois o Covid-19” (SILVA, 2020), “Confecção de máscara de garrafa Pet para flauta transversal: uma proposta para o retorno às atividades musicais presenciais após a pandemia da Covid-19” (STERVINO, 2020), “Pontes Comunicacionais em Tempos da Covid-19: O Uso do Minimalismo Musical na Recuperação de Lutos Potencializados” (GUSMAO; SANTOS, 2020) e “A Canção Romântica, do Iluminismo Católico às Lives na Pandemia de Covid-19: um fio de nostalgia num rio de tradicionalismos” (MACHADO NETO, 2020). As demais quatro apresentações em eventos referem-se a temas diversos, como políticas culturais, ecofeminismo, ensino-aprendizagem de matemática e trabalho docente, relacionando essas temáticas ao contexto da pandemia.

Os 12 Programas de Rádio e TV localizados na amostra indicam produções realizadas partir de plataformas digitais: especialmente *Youtube* (oito delas), uma realizada por meio do *Facebook*, uma transmitida utilizando o *Instagram*, uma produção realizada em plataforma própria da universidade e uma também a distância, mas com um *website* próprio.

Dentre essas 12 produções, quatro dizem respeito à condição das performances artísticas musicais na pandemia: “Pandemia de lives: sobre Covid-19 e música no Brasil” (NOLETO; HERINGER, 2020), “Performances em rede durante a pandemia: Presença, vigilância e nostalgia no isolamento social” (ALMEIDA, SOARES, OLIVEIRA, CARDOSO, 2020) e “Diálogos em Tempos de Pandemia - Lives e performances musicais” (FIGUEIREDO; CHEQUIER; TROTТА; CARDOSO FILHO, 2020). Há também o evento vinculado ao movimento CoronaHorns, iniciado na pandemia em 2020 pelo músico porto-alegrense Israel Gomes de Oliveria para agregar trompistas latino-americanos por meio de plataformas *on-line*, visando interação, prática musical e troca experiências. A apresentação que foi identificada em nossa amostra chama-se: “Entrevista a convite para o Grupo ‘CoronaHorns’ - movimento surgido durante a pandemia de COVID-19”, constando entre os autores, além do músico Israel Gomes de Oliveira, Radegundis Aranha Tavares Feitosa, bacharel, mestre e doutor em música e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Das demais sete produções encontradas, quatro dizem respeito à problemática do ensino e do ensino de música durante a pandemia; uma discute as relações entre diversidade e música; uma debate sobre performances de dança; uma trata da cultura audiovisual; e outra, do papel das TVs universitárias, sendo que todas essas produções estão relacionadas aos efeitos da crise sanitária do Covid-19.

Em relação aos capítulos de livros, identificamos seis a partir do termo de busca “Covid-19”, dos quais, cinco foram publicados apenas em meio digital e um, em diversos meios. Dentre eles, três capítulos tratam das transformações das práticas, performances e relacionamentos com a música diante do contexto de isolamento social e uso intensivo de tecnologias digitais, a saber: “Pandemia de lives: sobre Covid-19 e música no Brasil” (NOLETO, 2020), “Performances em rede durante a pandemia de Covid-19: presença e nostalgia no isolamento social” (SOARES *et al.*, 2020a), e “Os sons que ecoam em tempos de pandemia - Estudos iniciais dos pesquisadores do GP Comunicação, Música e Entretenimento sobre as mudanças no universo do som e da música em decorrência da Covid-19” (SOARES *et al.*, 2020b). Dos outros três capítulos de livro, dois discutem o tema da educação (SANTOS, *et*

al., 2020 e SANTOS; MONDRAGON, 2020), especialmente ensino superior e ensino remoto, e há mais um, que trata das estratégias de enfrentamento ao Covid-19 (SILVA; CUPERTINO DE BARROS; MANSANO, 2020)

Quatro Projetos de Pesquisa entraram na nossa base no momento da coleta de dados. Consideramos significativo mencionar a iniciativa transversal que se chama “EPI Música: o trabalho do músico durante a pandemia da Covid-19” (SANDRONI *et al.*, 2020), estudo vinculado à Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para averiguar as condições de vida e saúde emocional dos músicos na situação da pandemia. Outro projeto, este de extensão, chama-se “Som e Música em Tempos de Pandemia” (CONTER; PEREIRA DE SÁ; QUEIROZ, 2020), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Alvorada, que consta como concluído. Os outros dois discutem o distanciamento social em contextos escolares e familiares (SANTOS *et al.*, 2020; D’ANDREA *et al.*, 2020).

Finalmente, identificamos na amostra dois cursos de curta duração: “As emoções docentes na época da Pandemia (COVID-19)” (GONÇALVES, 2020), e “Master Classes Online (Covid-19)” (MARUN, 2020), que também indicam o teor das preocupações dos pesquisadores vinculados às universidades e, conseqüentemente, das iniciativas institucionais nesse momento de crise e transformação.

Os artigos publicados pelos profissionais músicos e doutores na área durante a pandemia da Covid-19

Dentre os 13 artigos completos publicados e mencionados nos lattes colhidos nesta amostra de 50 doutores atuantes em música e que publicaram com o termo “Covid-19” entre 2020 e janeiro de 2021, sete discutem sobre o campo da Educação e o avanço do ensino remoto no contexto da pandemia, dos quais, dois são dedicados especificamente às relações entre música e educação: (“Re)Ações da Associação Brasileira de Educação Musical em tempos de pandemia: entre adaptações e a construção de um novo futuro” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2020) e “Playlists em Tempos de Pandemia da Covid-19: Narrativas de Educadores e Educadoras Musicais Integrantes de um Grupo de Estudos” (TORRES, 2020).

Os demais cinco artigos que tratam de Educação versam sobre tecnologias e ensino remoto, seus desafios, potencialidades e o trabalho docente e têm como títulos: “Comprometimento do estudante com a sua aprendizagem e o ensino remoto emergencial: Reflexões em tempos de Covid-19” (SANTOS; REIS, 2021), “Covid-19 e Internacionalização em casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior” (SANTOS, 2021), “Educação Superior: reflexões a partir do advento da pandemia da Covid-19” (SANTOS *et al.*, 2020), “Tecnologías Digitales frente al Escenario del Covid-19? (In)Efectividad del derecho educativo brasileño?” (SANTOS, 2020) e “O Docente em Tempo de Covid-19: o ensino remoto entre a dedicação exclusiva, a ociosidade e o trabalho alienante” (OLIVEIRA, 2020).

Os outros seis artigos perpassam diversas áreas do conhecimento. Entre a museologia, história, ciências e gestão, temos a seguinte publicação: “Informação em tempos de Covid-19 e patrimônio cultural de ciência e tecnologia: de onde viemos e para onde vamos” (ABALADA *et al.*, 2020). Na área do Direito, em diálogo com a Sociologia temos: “Como STF e STJ decidem Habeas Corpus durante a Pandemia do Covid-19? Uma Análise Censitária e Amostral” (HARTMANN *et al.*, 2020). Há também uma resenha de obra de Slavoj Žižek sobre a pandemia: “Café sem creme e sem leite. Resenha de Pandemia: COVID-19 e a reinvenção do comunismo de Slavoj Žižek” (MORILA, 2020) e um artigo que perpassa as áreas de Antropologia Social e etnomusicologia: “Sobre Cocares e Máscaras: Estratégias das Lideranças Indígenas em Manaus no Enfrentamento à Covid-19” (CARDENES; MONTARDO, 2021).

Por último, há dois artigos produzidos em inglês na área da Saúde. “Neurological research & training after the easing of lockdown in countries impacted by Covid-19” (TAN *et al.*, 2020) e “Covid-19 and Parkinsonism: A non-post-encephalitic case.” (FABER *et al.*, 2020). Ambas as publicações são coautorias e delas participa o pesquisador Francisco Eduardo Campos Cardoso, que integra nossa amostragem e cuja trajetória, conforme consta em seu lattes, é significativa dos caminhos heterôgeneos de articulação da música com outras áreas de pesquisa, que discutiremos melhor no item seguinte.

Francisco Eduardo Costa Cardoso³ possui graduação em medicina, mestrado e doutorado em biologia celular, e atualmente é vinculado à Faculdade

3 <http://lattes.cnpq.br/4158841513358745>.

de Medicina da UFMG. A música aparece em seu currículo lattes em linha de pesquisa chamada Neurologia e Música, cujo objetivo é estudar doenças neurológicas em músicos e os efeitos dessas doenças na produção musical. O termo “músicos” está presente em duas orientações de pós-graduações que analisam doenças que acometem músicos de orquestra e pianistas.

Os 13 artigos mencionados acima foram publicados em meios digitais, com exceção de um item em que esta informação não está presente. Verificamos que 10 deles não discutem ou mencionam música no título e corpo do texto. Uma breve análise sobre os oito autores que integram a nossa amostragem de 13 artigos nos revela que diversas são as menções à música em suas trajetórias, por exemplo a já mencionada articulação entre neurologia e música, mas também compositor e instrumentista, músico amador, musicologia, etnomusicologia, história da música e educação musical, enquanto as formações são diversificadas e perpassam diversas áreas do conhecimento, conforme será analisado abaixo. A partir de informações dos currículos lattes constatamos que, dentre os oito autores, há uma graduação em música e um curso técnico na área, mencionados por dois docentes diferentes.

Análise dos dados

Os dados colhidos mostram que parcela significativa da amostra de 50 doutores possui graduação em outra área, que não a música, ou uma segunda graduação somada à de música, o que é um indicativo de interdisciplinaridade e das diversas maneiras por meio das quais a música pode atravessar suas trajetórias acadêmicas, em intersecções com áreas como educação, composição, musicologia e etnomusicologia, ciências humanas e saúde.

Foram encontradas, para os 50 docentes e pesquisadores da amostra, 79 graduações, das quais 29 (aproximadamente 37%) em Música, incluindo licenciatura, bacharelado e duas formações em Musicoterapia. Do restante das graduações, 27 (34%) foram obtidas em áreas de Ciências Humanas, seis, em outros domínios artísticos ou Arquitetura (7,5%), seis, em Comunicação ou Ciência da Informação (7,5%), e as 11 remanescentes (equivalente a 14%), em outras áreas do conhecimento. Em suma, das 79 graduações informadas, por volta de 60%, não são na área da Música.

A partir destes dados, pudemos inferir que a identificação profissional com a música em atividades acadêmicas não significa estar ativo unicamente na área musical e nem tê-la como tema principal de pesquisa e de atuação profissional. Isso pode também significar a heterogeneidade na formação e percursos formativos ao longo da vida, que é característica dos músicos (SOUZA, 2016; SEGNINI, 2016), podendo articular autodidatismo, escolas e professores particulares, educação familiar e socialização.

Analisando as 79 titulações do ensino superior formal em nível de graduação por tipo de instituição, aferimos que da totalidade, 45 (aproximadamente 60%) foram realizadas em universidades públicas, 29 (equivalente a 35%), no setor privado, e as cinco restantes (por volta de 5%), no exterior. Do total, foram indicadas 29 graduações em música, das quais 19 cursadas em IES Públicas (65%), oito, em IES Privadas, e duas, no exterior (por volta de 28% e 7%, respectivamente).

No que tange aos títulos de mestrado, localizamos da amostragem 52, dos quais 40 (equivalente a 77%) obtidos em instituições públicas e oito, em instituições privadas (aproximadamente 15,5%) e quatro, no exterior (em torno de 7,5%); 19 títulos de mestrado são da área da Música – as denominações são Música, Musicologia, Criação Musical, Educação Musical e Performance Instrumental – dos quais 16 obtidos em IES públicas e três em IES no exterior. Não houve ocorrência de Mestrado em Música em universidade privada em nossa amostra. A segunda área de mestrado mais relevante é Educação, com nove diplomas mencionados. Do restante, 11 títulos de mestrado são em outras áreas de Ciências Humanas ou Letras, cinco, nas áreas de Comunicação Social e Ciência da Informação, três, em artes ou arquitetura e cinco, em outros campos de conhecimento.

No nível de doutorado, foram identificadas 56 formações, 49 delas (equivalente a 88%) obtidas em universidades públicas, quatro, no setor privado (por volta de 7%) e três, em universidades no exterior (aproximadamente 5%). Do total das titulações de doutorado, 13 são na área da música (dez em Música, dois em Musicologia e um em Regência), dos quais 11, em instituições públicas e dois obtidos no exterior. Não houve ocorrência de doutorado em Música em instituição privada de ensino.

As demais áreas de doutoramento informadas foram: 12 em Educação, 14 em outras Ciências Humanas ou Letras, cinco em Artes ou Arquitetura, cinco em Comunicação Social ou Ciência da Informação e sete em outras áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Biologia Celular, Produção Vegetal, Ciências, Química Biológica, Neurociências e Ensino de Biociências e Saúde. No tocante ao pós-doutorado, foram identificadas 26 titulações, 12 (aproximadamente 46%) em IES públicas, 11 (aproximadamente 42%) no exterior e três em universidades privadas (em torno de 12%).

As informações colhidas dentro dos limites da nossa amostra para o campo acadêmico musical indicam predominância das universidades públicas em relação ao setor privado desde a graduação até o pós-doutorado, e a porcentagem do setor privado no ensino superior nessa amostra se mostrou mais elevada na graduação, aproximadamente 35%, mas ainda assim, significativamente menor do que as graduações obtidas no setor público, aproximadamente 60%. Considerando as formações em Música, essas porcentagens são mais díspares (28% e 65% aproximadamente), conforme exposto acima.

É significativo ressaltar que apenas no pós-doutorado foi observada proporção significativa de IES do exterior nas trajetórias acadêmicas da nossa amostra (42%), já que, na graduação, mestrado e doutorado, essa proporção se manteve relativamente estável em níveis baixos. Para concluir, podemos inferir que a amostra de doutores selecionados, majoritariamente vinculados ao setor público, focaliza as universidades públicas e seus ajustamentos diante da crise da Covid-19.

Considerações finais

A pandemia do novo coronavírus engendrou, a partir de 2020, estratégias globais de isolamento social e está transformando bases da organização social em todas as dimensões: trabalho, sociabilidade, economia e cultura. No âmbito das dinâmicas das IES, impôs-se a necessidade de adaptações inéditas, como a ampla migração para as plataformas digitais, não apenas no ensino, mas nas demais atividades acadêmicas, como as analisadas neste texto: produções escritas, eventos, cursos e pesquisas. Houve, assim, a intensificação do uso de tecnologias e plataformas digitais e o imperativo de transformar o contexto de crise sanitária em objeto de estudos e de reflexão, conforme ela ia se instaurando.

De acordo com recorte amostral proposto, tendo a música como referência de atuação profissional e o termo “Covid”, encontramos produções que articularam temas sobre ensino e a aprendizagem musical, sobre as consequências do contexto da pandemia para os músicos e seu trabalho, sobre o isolamento social e a divulgação de apresentações e práticas em grupo, exercidas remotamente, além de temas em diversas áreas do conhecimento, especialmente na saúde, ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

Na trajetória dos 50 doutores da nossa amostra, a universidade pública aparece como instituição mais representativa do que o setor privado, já que predomina sobre ele desde a graduação até o pós-doutorado. Foram realizadas em universidades públicas aproximadamente 60% das graduações informadas pelos atores em seus currículos lattes, 77% dos mestrados e 88% dos doutorados. As universidades públicas apenas deixaram de ser majoritárias nas formações de pós-doutorado (originando aproximadamente 46% das titulações), devido à ampliação da presença de titulações obtidas no exterior (por volta de 42%).

Com relação às publicações dos artigos aqui referidos, predominam reflexões ensaísticas (seis deles), além de serem contabilizadas uma resenha sobre obra ensaística que trata da pandemia, um editorial sobre o retorno das atividades presenciais, um paper sobre pesquisas médicas a respeito da Covid-19 e quatro artigos decorrentes de pesquisas empíricas. A significativa presença de reflexões ensaísticas indica a urgência de se pensar os desdobramentos da crise sanitária em plena ebulição.

Esta análise reitera que a pandemia da Covid-19 não é apenas um problema de saúde e uma reflexão restrita aos debates acadêmicos dessa área, mas possui impactos em todas as esferas da sociedade, transformando suas bases de maneira irreversível, porém permeada de indeterminações. Tal interdisciplinaridade também esteve presente no campo acadêmico da música, com base na nossa amostra, e reforça a necessidade de perspectivas, esforços e conhecimentos articulados e interdisciplinares para enfrentar a complexidade do contexto pandêmico.

Referências:

ARRUDA, C. L. R. Profissão: Artista – Formação para a arte e sua relação com o ensino superior no Brasil. In: SEGNINI, L.R.P.; BULLONI, M. N. (orgs.). **Trabalho Artístico e Técnico na Indústria Cultural**. São Paulo: Ítaú Cultural, 2016. p.177-194. Disponível em: http://d3nviy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/01/Trabalho_Artistico_e_Tecnico_na_Industria_Cultural-Itau_Cultural.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Editora Ática, 1983.

CLARK, B. R. Development of the Sociology of Higher Education. **Sociology of Education**, v. 46, n. 1, p. 2-14, 1973. <https://doi.org/10.2307/2112203>. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2112203?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 7 jan. 2021.

GEIGER, R. L. Differentiation, Hierarchy, and Diversity: An Overview of Higher Education in the United States, In: MCC ADAMS, R. (eds.). **Trends in American and German Higher Education**. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2002. p. 19-32. Disponível em: https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/American_German.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

GEIGER, R. L. The American University at the beginning of the twenty-first century: signposts on the path to privatization. In: MCC ADAMS, R. (eds.). **Trends in American and German Higher Education**. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2002(a). p. 33-84. Disponível em: https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/American_German.pdf. Acesso em: 07 jan 2021.

MACHILLOT, D. La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. **Sociológica**, v. 33, n. 95, p. 257-289, set.-dez 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-01732018000300257&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2020.

MENA-CHALCO, J. P.; CESAR-JR, R. M. Prospecção de dados acadêmicos de currículos Lattes através de scriptLattes. In: HAYASHI, M. C. P. I.; LETA, J. (Orgs.). **Bibliometria e Cientometria: reflexões teóricas e interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 p. 109-128. doi:10.13140/RG.2.1.5183.8561 Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/280113692_Prospeccao_de_dados_academicos_de_curriculos_Lattes_atraves_de_scriptLattes. Acesso em 18. out. 2020.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edo4_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

SEGNINI, L. Música, dança e artes visuais: especificidades o do trabalho artístico em discussão. *In*: SEGNINI, L. R. P.; BULLONI, M. N. (orgs.). **Trabalho Artístico e Técnico na Indústria Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. p. 59-75. Disponível em: http://d3nviy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/01/Trabalho_Artistico_e_Tecnico_na_Industria_Cultural-Itau-Cultural.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOUZA, E. S. Músicos-Educadores: reflexões sobre a atuação profissional de músicos no ensino, educação musical superior e expectativas de alunos e egressos de universidades de Minas Gerais. **Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimentos Pedagógicos y Trabajo Docente em Tempos de Estandarizacion**, 2016, Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional. p. 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317037702_MUSICOS-EDUCADORES_REFLEXOES SOBRE_ATUACAO_PROFIOSSIONAL_DE_MUSICOS_NO_ENSINO_EDUCACAO_MUSICAL_SUPERIOR_E_EXPECTATIVAS_DE_ALUNOS_E_EGRESSOS_DE_UNIVERSIDADES_DE_MINAS_GERAIS_BRASIL. Acesso em: 27 jan. 2022.

Produções analisadas

Artigos:

ABALADA, V.E.T. M.; ARAÚJO, B.M.; GRANATO, M.; RIBEIRO, E.S. Informação em tempos de Covid-19 e patrimônio cultural de ciência e tecnologia: de onde viemos e para onde vamos. **Liinc em revista**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2020. <https://www.doi.10.18617/liinc.v16i2.5341>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5341>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CARDENES, L.; MONTARDO, D. L. Sobre Cocares e Máscaras Estratégias das Lideranças Indígenas em Manaus no Enfrentamento à Covid-19. **TOMO (UFS)**, n. 38, p. 75-118, jan./jul., 2021. <https://doi.org/10.21669/tomo.vi38.14142>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/14142>. Acesso em: 24 jan. 2022

FABER, I. *et al.* Covid-19 and Parkinsonism: A non-post-encephalitic case. **Movement Disorders**, v. 35, n. 10, p. 1721-1722, 2020. <https://doi.org/10.1002/mds.28277>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32815213/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

HARTMANN, I. A.; MAIA, N.; ABBAS, L.; MARPIN, A.; ALMEIDA, G. Como STF e STJ decidem Habeas Corpus durante a Pandemia do Covid-19? Uma Análise Censitária e Amostral. **SSRN Electronic Journals: The English & Commonwealth Law Abstracts Journal**, p. 1-37, jul.2020. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3659624>. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3659624. Acesso em: 27 jan.2022.

PEREIRA, M. V. M.; OLIVEIRA, M. A. W. (Re)Ações da Associação Brasileira de Educação Musical em tempos de pandemia: entre adaptações e a construção de um novo futuro. **Revista Música**, v. 20, n. 2, p. 239-258, 2020. <https://doi.org/10.11606/rm.v20i2.179804>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/179804>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MORILA, A. P. Café sem creme e sem leite. Resenha de Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo de Slavoj Žižek. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, p. 292-296, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31285/20901>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, S. O docente em tempo de Covid-19: O ensino remoto entre a dedicação exclusiva, a ociosidade e o trabalho alienante. **Revista Santa Rita**, v. 15, n. 32, p. 18-26, 2020. Disponível em: <https://santarita.br/wp-content/uploads/2020/07/Revista-SRita-32-072020-3.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. Comprometimento do Estudante com a sua aprendizagem e o Ensino Remoto Emergencial: reflexões em tempos de Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 5, n. 13, p. 10-26, 2021. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.4287701>. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4287701#.YfHozvvMLrc>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SANTOS, G. M. T. Internacionalização em Casa: reflexões para o contexto da Educação Matemática em tempos de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 18-27, p. 10-26, 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4515130>. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4515130#.YfH1xfvMLrc>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SANTOS, G. M. T. *et al.* Educação Superior: reflexões a partir do advento da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 10, p. 108-114, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4073037>. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4073037#.YfH2LPvMLrc>. Acesso em: 22 Jan 2022.

SANTOS, G. M. T. Tecnologías Digitales Frente Al Escenario del Covid-19: (In)Efectividad Del Derecho Educativo Brasileño? **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 2, n. 03, p. 35-54, jul. 2020. <https://doi.org/10.52367/BRJPD.2675-102X.2020.2.3.35-54>. Disponível em: <https://www.brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/53>. Acesso em: 17 jan. 2022.

RODRIGUES TORRES, M. C. *Playlists* em tempo de Pandemia da Covid-19: Narrativas de educadores e educadoras musicais integrantes de um Grupo de Estudos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1595-1613, 2020. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1595-1613>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9152>. Acesso em: 17 jan. 2022.

TAN, Eng-King *et al.* Neurological research & training after the easing of lockdown in countries impacted by Covid-19. **Journal of the Neurological Sciences**, v. 418, p. 1-3, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2020.117105>

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022510X20304421?via%3Dihub>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Apresentações de trabalhos em eventos:

ALMEIDA, Gabriela M.R.; CARDOSO FILHO, Jorge; OLIVEIRA, Luciana; SOARES, Thiago. **Experiências de isolamento e presença, melancolia e nostalgia:** apontamentos sobre performances em redes sociais durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. *In: XV CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN (ALAIIC)*. Medellín [Online], 2020. Anais do XV Congresso Latino-americano de Ciências da

Comunicação - ALAIC. Medellin: UPB/ALAIC, 2020. Disponível em: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8688>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SILVA, V. A. P. **O canto coral enquanto prática educativa: antes durante e após o Covid-19.** In: **CICLO DE PALESTRAS DO INSTITUTO BACCARELLI.** São Paulo [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EALqv7Yo7xs>. Acesso em: 27. jan. 2022.

STERVINOU, A. **Confecção de máscara de garrafa Pet para flauta transversal: uma proposta para o retorno às atividades musicais presenciais após a pandemia da Covid-19.** In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM).** [Online], 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/450/235>. Acesso em 27 jan. 2022.

GUSMAO, G. O.; SANTOS, R. C. D. **Pontes Comunicacionais em Tempos da Covid-19: O Uso do Minimalismo Musical na Recuperação de Lutos Potencializados.** In: **I ENCONTRO DA REDE DE PESQUISADORES EM COMUNICAÇÃO MULTIPLATAFORMA (REDCOM).** [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fTxlYIPh6zg>. Acesso em 26 jan.2022.

MACHADO NETO, D. A Canção Romântica, do Iluminismo Católico às Lives na Pandemia de Covid-19: um fio de nostalgia num rio de tradicionalismos. In: **O Piano e suas perspectivas.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dx4RdR3VqTs>. Acesso em 27 jan. 2022.

DAUELSBERG, C. P. Impactos da Covid-19 nas Políticas Públicas da Cultura. In: **Os Impactos da Covid-19 na Cultura.** Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), [Online], 2020 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VTTeJ5JWgnw>>. Acesso em 27 jan. 2022.

MARTINS FILHO, J. R. F. **Percepções ecofeministas em tempos de covid-19: uma leitura a partir de Hannah Arendt.** In: **VI CONGRESSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PUC GOIÁS: inteligência artificial, a nova fronteira da ciência brasileira.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia [Online], 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XZ9kQcpPm2k>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; MÉRIDA, Esther Caldiño; RANGEL, Edwin Lamberto Flores; SANCHEZ, A. S. **Enseñanza-aprendizaje de matemáticas en tiempos de Covid-19: experiencias con metodologías STEM**. In: SEMINARIO VIRTUAL DE LA RIED. Organização dos Estados Americanos, Washington [Online], 2020.

GONCALVES, A. P. O.; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. **Desafios para avaliação do desempenho docente em tempos de pandemia da Covid-19: o contexto do IFSP**. In: XV SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL. Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (CEETEPS). São Paulo [Online], 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1021/af27676bb72caa1f12cd095da789837e.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Programas de Rádio e TV

NOLETO, R.; HERINGER, R. **Pandemia de lives: sobre Covid-19 e música no Brasil**. [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q5-6pcQT9qA&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALMEIDA, G. M. R.; SOARES, T.; OLIVEIRA, L. X.; CARDOSO FILHO, Jorge. **Performances em rede durante a pandemia: Presença, vigilância e nostalgia no isolamento social**”. [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSPkfGrgHCE>, acesso em: 10 jan. 2021.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação na Época de Pandemia - Covid 19**. [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uGbgUMGiPk&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FIGUEIREDO, A.; CHEQUIER, P.; TROTTA, F.; CARDOSO FILHO, Jorge. **Diálogos em Tempos de Pandemia - Lives e performances musicais**. [Online], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cpp897V4jG4&t=3213s>. Acesso em: 10 jan.2021.

FEITOSA, R. A. T.; OLIVEIRA, I. G. **Entrevista a convite para o Grupo ‘CoronaHorns’ - movimento surgido durante a pandemia de Covid-19**”. [Online], 2020. Disponível em: <https://latinoamericaHorns.com/quem-somos/>, acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; SOUZA, W. A. **Desafios da educação: um olhar frente à pandemia da Covid-19**. [Online], 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/wagner.azambujadesouza/videos/288085727537672>. Acesso em 18 jan. 2021.

NOLETO, R.; FERREIRA, G. B. **Música e diversidade em tempos de pandemia**. [Online], 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAqeN3bn3S7/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 19 jan. 2021.

CRUVINEL, F. M.; CAVALCANTI, J.; SANTOS, J. C. **Conexões Especial: Arte em tempos de pandemia, ao vivo em 23/04/2020**. [Online], 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ClBSismkwro>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CRUVINEL, F. M.; MOREIRA, V. B.; MELLER, N.; COSTA, M. **Mediadora Lives #CulturaNaUFG - TVs Universitárias e Pandemia**. [Online], 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ncsmD2-wyfA&t=512s>>. Acesso em 20 jan 2021.

CRUVINEL, F. M.; FERREIRA, A. D.; FIGUEIREDO, V. M. C.; CASCIO, N. F. **Mediadora Lives #CulturaNaUFG - Dança no contexto de Pandemia**. [Online], 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QJRQ86NyMYg>>. Acesso em 20 jan. 2021.

NUNES, H. de S./ GOHN, D./ MARINS, P. I Mostra Multi Interações - **Ensino de música durante a pandemia da COVID-19**. [Online], 2020. Disponível em: <<https://ufop.br/eventos/1a-mostra-multi-interacoes-line>>. Acesso em 22 jan 2021.

GOMES, I. M. M. *et al.* **Cultura Audiovisual e Pandemia**. [Online], 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yBCqCPb3oFg>>. Acesso em 22 jan. 2021.

Capítulos de livro:

NOLETO, R. Pandemia de lives: sobre Covid-19 e música no Brasil. *In*: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. (Orgs.). **Cientistas sociais e o Coronavírus**. 1ed. São Paulo-Floranópolis: ANPOCS, Tribo da Ilha, 2020. p. 401-404. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/livro_corona/

Livro_Cientistas%20Sociais_eo_Coronavi%CC%81rus.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022

SOARES, T. *et al.* Performances em rede durante a pandemia de Covid-19: presença e nostalgia no isolamento social. *In:* PRATA, N; JACONI, S.; NASCIMENTO, G. (Orgs.). **Desafios da comunicação em tempo de pandemia: um mundo e muitas vozes.** 1ed. São Paulo: Intercom, 2020(a), v. 1, p. 112-125. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/detalheEbook.php?id=57181>. Acesso em 15 jan. 2022.

SOARES, T. *et al.* Os sons que ecoam em tempos de pandemia - Estudos iniciais dos pesquisadores do GP Comunicação, Música e Entretenimento sobre as mudanças no universo do som e da música em decorrência da Covid-19. *In:* PRATA, N; JACONI, S.; NASCIMENTO, G. (Orgs.). **Desafios da comunicação em tempo de pandemia: um mundo e muitas vozes.** 1ed. São Paulo: Intercom, 2020(b), v. 1, p. 193-212. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/detalheEbook.php?id=57181>. Acesso em 15 jan. 2022.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos *et al.* Educação Superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19. *In:* SENHORAS, E. M. (Org.). **Educação, Ensino Superior e a pandemia da Covid-19.** 1ed.Boa Vista: UFRR, 2020, v. 77, p. 63-74.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; MONDRAGON, A. R. H. Educación en tiempos de pandemia del Covid-19: reflexiones sobre la enseñanza remota de emergência. *In:* MORALES, A. R.; RONDENIL, M. de los Heros; MONDRAGÓN, A. R. H.; AVELAR, A. C. (Orgs.). **Vivir la docencia en tiempo de pandemia: Experiencias en videocharlas de los actores de educación media superior y superior.** 1ed.Ciudad de México: Editorial Arquinza S.A de C.V, 2020, v. 1, p. 102-110.

SILVA, Jurandi Frutuoso; CUPERTINO DE BARROS, Fernando P; MANSANO, Nereu. O Brasil e o enfrentamento da Covid-19. *In:* CUPERTINO DE BARROS, F. P.; FORTES, F. FERRINHO, P; HARTZ, Z. (Orgs.). **O enfrentamento da COVID-19 nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa-CPLP.** [Online] Brasília: CONASS, 2020, v. 1, 1ed. Brasília: CONASS, 2020, p. 170-192. Disponível em: <https://www.conass.org.br/biblioteca/o-enfrentamento-da-covid-19-nos-paises-da-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp/>. Acesso em 23 jan. 2022.

Projetos de Pesquisa

SANDRONI, Clara; SANDRONI, Carlos; LIMA, M. G.; REQUIAO, L. P. S.; FERREIRA, D. M. EPI Música: o trabalho do músico durante a pandemia da Covid-19. 2020. Disponível: <http://lattes.cnpq.br/5244531023163023>. Acesso em 18 jan. 2021.

CONTER, Marcelo B., PEREIRA DE SÁ, Simone; QUEIROZ, T. A. Som e Música em Tempos de Pandemia. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8612017935036245>. Acesso em 18 jan. 2021.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos *et al.* A Família e a Escola no contexto da Covid-19: distanciamento escolar e compartilhamento de responsabilidades Instituto Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Metrópole Digital. 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. Acesso em 18 jan. 2021.

D'ANDREA, T. *et al.* Desigualdades e vulnerabilidades na epidemia de Covid-19: Monitoramento, análise e recomendações. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Instituto das Cidades. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8070753587194833>. Acesso em 18 já. 2021.

Cursos Curta Duração:

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. As emoções docentes na época da Pandemia (Covid-19). Escola Classe 18 de Taguatinga Norte, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/024825255152990>. Acesso em 18 Jan 2021

MARUN, Nahim; AGAZZI, Ana Cláudia. Master Classes Online (Covid 19). Unesp, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8522763315330639>. Acesso em: 18 jan. 2021

Respostas institucionais para a desigualdade de gênero durante a pandemia da Covid-19: o caso da Universidade de São Paulo (USP)¹

Alinne Gomes Marques

Em 2020, a situação de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19 impactou de maneira inimaginável a vida em sociedade. A situação impôs aos governantes, às organizações e à comunidade científica mundial a urgência de respostas efetivas em diversas áreas de conhecimento; as universidades de todo o mundo, por sua vez, enquanto instituições produtoras de ciência, se debruçaram em várias frentes de trabalho.

O cenário de adaptações emergenciais para o enfrentamento da crise sanitária em diversos setores da sociedade acabou se estendendo, à medida que a dimensão e os reflexos da pandemia se tornavam mais evidentes. Buscando identificar meios que possibilitassem uma gestão universitária mais adequada no contexto imprevisível que se apresentava, as instituições de ensino superior passaram a reorganizar suas atividades, procurando estabelecer maneiras alternativas aos impedimentos do funcionamento presencial.

Assim como ocorreu em outros segmentos, a partir da necessidade de distanciamento social e da interrupção das atividades presenciais, muitas universidades experimentaram um processo de migração de parte de

¹ Este texto é um dos produtos da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

seu funcionamento cotidiano para o formato *on-line*², devido à imediata reorganização dos processos de trabalho que foi se moldando a partir da decisão das instituições pela adoção do ensino remoto emergencial.³

As universidades públicas brasileiras colaboraram diretamente no enfrentamento da pandemia em ações como pesquisas, diagnósticos, produção de insumos e equipamentos, desenvolvimento de tecnologia, prestação de suporte através de suas unidades de saúde, produção de conteúdo informativo, atividades solidárias, entre outras tantas tarefas. Por meio de ações de extensão e de acompanhamento da comunidade universitária, essas instituições foram responsáveis por desenvolver atividades voltadas à promoção da cultura, lazer, programas de estímulo à saúde mental e atividades físicas, ações de qualificação profissional, eventos científicos, entre diversas outras modalidades de serviço ofertadas, conforme as especificidades de cada instituição.

De maneira geral, toda a mobilização social em torno da ciência, na expectativa de soluções para fazer frente à crise sanitária, colocou em evidência a relevância das universidades públicas enquanto instituições protagonistas da produção do conhecimento científico no Brasil.

Porém, as novas circunstâncias determinadas pela instalação de uma pandemia não colocaram em destaque exclusivamente os esforços da ciência para dirimi-la, mas evidenciaram também uma série de problemas sociais cotidianos, que se intensificaram dada a dimensão de crise, o que, por sua vez, lançou muitos desafios a governos e instituições.

A extensão da crise sanitária e seus reflexos na educação suscitaram a realização de vários estudos acadêmicos (NUNES; SOUZA; FELTRIN, 2020), muitos deles procurando compreender, diagnosticar e debater os reflexos dessa realidade no ensino superior. Nesse período, a questão da desigualdade enquanto tema de pesquisas dedicadas ao entendimento da sociedade também se destaca como objeto de análise e discussão, sendo abordada por pesquisas, palestras e artigos de diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação.⁴

2 No Brasil, dados disponibilizados pelo IBGE (2020) revelam que entre os meses de maio e setembro de 2020 mais de oito milhões de pessoas estavam em trabalho remoto.

3 As diretrizes para atividades de ensino não presenciais foram divulgadas em parecer do Conselho Nacional de Educação aprovado em 28/04/2020. (MEC, 2020).

4 Schwartzman, S. (2020); IPEA (2020).

Segundo Neves, Sampaio e Heringer (2018), o campo de estudos da educação superior dialoga com questões centrais da sociologia brasileira, entre elas, as discussões sobre as desigualdades sociais. Os diagnósticos e estudos sobre a adoção de políticas afirmativas, as análises sobre a composição do perfil discente e docente e sobre as trajetórias escolares e profissionais ilustram a presença do debate sobre as desigualdades no ensino superior.

A problematização sobre a igualdade de gênero nas comunidades universitárias ganha cada vez mais relevância em função da presença expressiva⁵ de mulheres em seus segmentos discente, docente e técnico. A materialização deste debate na academia reflete, por sua vez, as demandas sociais de uma sociedade fortemente impactada pelas diferenças entre homens e mulheres, como ocorre no Brasil.

Os indicadores sociais brasileiros confirmam que as mulheres se concentram em posições mais precarizadas e informais do mercado de trabalho do país, estão sub-representadas nos cargos de decisão e possuem uma dedicação de tempo às tarefas domésticas e de cuidados com familiares consideravelmente maior que os homens (IBGE, 2018).

Considerando que a realidade imposta pela pandemia da Covid-19 promove a intensificação das desigualdades diagnosticadas entre homens e mulheres na sociedade brasileira e que essa forma de desigualdade encontra ressonância no ambiente acadêmico, este estudo propõe entender como ocorrem a incorporação da perspectiva da promoção da igualdade de gênero na gestão universitária e a promoção de respostas institucionais voltadas à essa questão no período pandêmico. De modo geral, trata-se de acompanhar a mobilização das instituições de ensino superior em torno da condição desigual das mulheres na comunidade universitária; de modo específico, o foco do texto recai nas medidas adotadas pela USP para o enfrentamento dos efeitos da pandemia da Covid-19 na comunidade universitária no que se relaciona à questão de gênero. O estudo se apoia em pesquisas bibliográfica e documental, e o período considerado é de março de 2020 a dezembro de 2021.⁶

5 Segundo o IBGE, as mulheres brasileiras apresentam índices maiores de instrução em relação aos homens e representam 46,8% dos docentes do ensino superior (IBGE, 2021).

6 A USP publicou a autorização para o trabalho a distância de servidores/as com filhos até 10 anos e gestantes a partir de 23/03/2020. (USP MULHERES, 2020a).

A USP e as medidas para promoção de igualdade de gênero no contexto da pandemia

A Universidade de São Paulo ocupa uma posição de destaque no sistema de ensino superior brasileiro e figura como uma das mais prestigiadas universidades públicas da América Latina. Conta com uma produção científica consolidada e reconhecida internacionalmente. A universidade conta com um escritório -o USP- Mulheres-, especialmente voltado para questões institucionais relacionadas a gênero; é a partir deste setor que a USP vem desenvolvendo diversas ações propositivas para abordar questões como a desigualdade e a violência de gênero que afetam a comunidade universitária (USP MULHERES, 2021a).

Desde o início da crise sanitária, o escritório USP Mulheres, por meio de seus canais oficiais de comunicação, passou a divulgar conteúdo informativo sobre questões relativas à situação das mulheres no contexto da pandemia da Covid-19, afirmando-se como o setor responsável pelo desenvolvimento e divulgação das ações institucionais da universidade sobre o assunto.

Dentre as ações promovidas pela universidade voltadas especificamente para a promoção da igualdade de gênero no contexto da pandemia, destaca-se a realização, em junho de 2020, da campanha *A USP unida pela igualdade de gênero*⁷. O objetivo da campanha era sensibilizar a comunidade universitária para a importância de promover uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas, do cuidado com familiares, alertando para a sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado que recai sobre mulheres. A campanha alinha-se à iniciativa *ElesPorElasEmCasa*⁸, promovida pela ONU-Mulheres⁹ para estimular o papel ativo dos homens no compartilhamento dessas atividades.

Outra iniciativa do escritório é o *Programa Mãe e Pai Pesquisadores*¹⁰, regulamentado em setembro de 2020. Ele destina-se a garantir a licença parental de pesquisadores bolsistas, estipulando o complemento de bolsas ofertadas pelas agências de fomento em casos de licença maternidade, paternidade e adoção. Considerando o impacto da crise sanitária da Covid-19 na parentalidade, o

7 USP MULHERES (2020b).

8 ONU MULHERES BRASIL (2020).

9 ONU MULHERES BRASIL (2021).

10 USP MULHERES (2020c).

programa atendeu 15 discentes de pós-graduação nas modalidades mestrado e doutorado, assegurando às mães pesquisadoras a licença maternidade por um período de seis meses e aos pais pesquisadores a licença paternidade referente ao período de um mês.

No contexto da pandemia, a Pró-reitoria de Pós-graduação da USP, por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), passou a oferecer bolsas para mães pesquisadoras com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de suas atividades durante a pandemia. Destinado ao atendimento de discentes da pós-graduação dos cursos de mestrado e doutorado, o programa *PAE – Mães Pesquisadoras*¹¹, realizado no ano de 2021, disponibilizou, em suas três edições, um total de 279 bolsas no valor de R\$ 685,90 (seiscentos e oitenta e cinco reais e noventa centavos). O programa, com duração de cinco meses, contempla discentes mães ou detentoras da guarda de crianças com idade até 14 anos e adota critérios sociais de classificação para o edital.

Visando o enfrentamento da violência de gênero durante a crise sanitária, a USP lançou, em julho de 2020, a campanha intitulada *A USP ‘mete a colher’ na violência doméstica*¹². O objetivo é incentivar a busca por orientação e redes de apoio e a denúncia de casos de violência doméstica na comunidade universitária durante a pandemia. A campanha também tem como referência o alerta da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a vulnerabilidade das mulheres diante de situações de violência em decorrência dos impactos da crise sanitária.

Dando continuidade às políticas da universidade destinadas à questão da igualdade de gênero, a USP lançou, em dezembro de 2020, um protocolo de atendimento para casos de violência de gênero contra mulheres. A iniciativa é uma parceria estabelecida entre o escritório USP – Mulheres e a Superintendência de Assistência Social (SAS) da própria universidade. Regulamentado por portaria institucional, o protocolo estipula ações de acolhimento, orientação e acompanhamento de mulheres da comunidade USP em situação de violência de gênero.¹³ Em março de 2021, como desdobramento dessa ação, a USP lança outra campanha de combate à violência de gênero, dessa vez tendo como foco

11 USP MULHERES (2020d).

12 USP MULHERES (2020e).

13 USP MULHERES (2020f).

as moradias estudantis. Denominada *Moradias estudantis sem violência de gênero*¹⁴, a campanha buscava promover, por meio da circulação de cartazes informativos, a conscientização sobre a violência nas moradias estudantis e nas repúblicas de estudantes, tratando-a em suas distintas manifestações -violência psicológica, patrimonial, sexual, moral e racial.

Além dos programas desenvolvidos especificamente para a comunidade universitária, o escritório USP- Mulheres atuou como parceiro do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da própria universidade no estudo intitulado *Segurança pública nos municípios: o papel das guardas municipais na prevenção da violência contra a mulher*¹⁵. O referido estudo faz um mapeamento das estruturas das guardas municipais no Estado de São Paulo.

Mais recentemente, em novembro de 2021, a USP assinou a *Declaração de Tolerância Zero para a Violência de Gênero nas Universidades*¹⁶ em conjunto com outras instituições de ensino superior integrantes da Rede de Macro Universidades da América Latina e Caribe, que se comprometeram a promover ações de combate à violência de gênero.

Dentre as principais ações desenvolvidas pela universidade no período pandêmico, destaca-se a realização de uma relevante pesquisa institucional intitulada *Impactos da Covid-19 entre as mulheres e os homens da USP*. O diagnóstico contempla questões como trabalho, renda e vulnerabilidade econômica das mulheres, exposição à violência doméstica, tempo dedicado aos afazeres domésticos, além de abordar temas relacionados ao trabalho remoto e presencial e à saúde. Os resultados prévios noticiados apontam, entre outros fatores, para uma intensificação do trabalho das mulheres, tanto no âmbito doméstico como no profissional. A divulgação do relatório final da pesquisa está em fase de preparação pelo escritório USP - Mulheres.¹⁷

Durante o período pandêmico, a USP participou, por meio de seus servidores docentes e estudantes, de diversos eventos relacionados à temática de gênero, tanto na condição de organizadora como na condição de colaboradora ou convidada. Entre os eventos promovidas e/ou divulgados pela instituição destacamos: *I e II Encontro USP Mulheres Negras Latino-Americanas e*

14 USP MULHERES (2020g).

15 USP MULHERES (2020h)

16 JORNAL DA USP (2021).

17 USP MULHERES (2020i).

*Caribenhas*¹⁸, que ocorreram respectivamente nos meses de julho de 2020 e de 2021; o 1º *Encontro da Pós-Graduação da USP – Elas Fazem Ciência*¹⁹, em novembro de 2020, em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação; as cinco edições de seminários da *Rede de Pesquisadoras em Engenharia no Brasil e na Austrália (Women’s Research Engineers Network / Rede WREN)*, ocorridas ao longo do ano de 2021²⁰; o *III Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência – Parentalidades Plurais*²¹, promovido pelo grupo *Parent in Science*²² em novembro de 2021.

Além de todas essas campanhas, ações, pesquisas e eventos que apresentamos nesta seção, é importante salientar que o Escritório USP-Mulheres mantém uma comunicação regular com a comunidade universitária e a comunidade externa, por meio do site oficial e de suas páginas nas redes sociais, o que contribui para a circulação de conteúdos informativos e a disseminação de conhecimento relacionado à promoção de uma sociedade mais sensibilizada com as situações de desigualdade que impactam a vida das mulheres.

Como exemplos dessa ação de comunicação e disseminação de conteúdos, destacamos o referente ao Dia Internacional das Mulheres e Meninas nas Ciências, celebrado em 11 de fevereiro pela ONU e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Além disso, o site institucional disponibiliza artigos e publicações de conteúdo relacionados à violência contra mulheres no contexto de isolamento social, abordando aspectos como a subnotificação de denúncias dos casos de violência contra a mulher e a disponibilização de formulário *on-line* para orientações de mulheres vítimas de violência pelo projeto Carta de Mulheres do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo – TJSP.²³

Em suma, as políticas de gênero desenvolvidas pela USP específicas para o período pandêmico abordam aspectos variados da desigualdade de gênero no

18 USP MULHERES (2020j) e USP MULHERES (2021k).

19 USP MULHERES (2020l)

20 USP MULHERES (2021c).

21 USP MULHERES (2021d).

22 *Formado em 2016 por* mulheres e homens com atuação na docência e na pesquisa em diferentes instituições, o grupo *Parent in Science* discute a relação entre maternidade/paternidade e carreira científica no Brasil. PARENT IN SCIENCE (2020).

23 Maiores informações em www.uspmulheres.usp.br.

âmbito da instituição e contemplam os diferentes segmentos da comunidade universitária (discentes, docentes e técnico/as). Sua atuação abrange desde a produção de eventos, a realização de pesquisas, a elaboração de campanhas, a criação de protocolos de atendimento, além de uma postura institucional atuante, tanto no sentido de estabelecer colaborações para a implementação de suas propostas como para comunicar as suas ações e divulgar conteúdos informativos referentes a questões de gênero no contexto universitário.

Embora o conjunto de respostas da USP relacionadas à questão de gênero no contexto da pandemia da Covid-19 seja muito diversificado, elas têm como característica comum o estabelecimento de parcerias intraunidades e interinstitucionais. As parcerias internas envolvem diferentes unidades da USP²⁴ e sugerem a existência de um alinhamento entre a gestão universitária e o comprometimento institucional assumido por diversas áreas da universidade para garantir a efetivação das medidas planejadas. Por sua vez, as parcerias interinstitucionais indicam a participação da universidade em uma rede diversificada, que conta com entidades do Brasil e do exterior²⁵.

A institucionalização das demandas pela igualdade de gênero na USP representa uma experiência que poderá contribuir para o desenvolvimento das mesmas ações em outros contextos institucionais no sistema de ensino superior brasileiro. O acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Escritório USP-Mulheres também possibilita identificar a inserção da USP em grupos de instituições universitárias nos quais se promovem o intercâmbio de conhecimento e o alinhamento de diretrizes para o desenvolvimento de medidas comuns sobre o assunto, o que demonstra a relevância das redes de colaboração que se estabelecem, sobretudo, no cenário de internacionalização dos sistemas de ensino superior.

A participação de instituições de diferentes sistemas de ensino no debate sobre a promoção da igualdade de gênero em suas comunidades, como ocorre no caso da Rede de Macro Universidades da América Latina e Caribe, da qual a USP faz parte, sinaliza uma tendência importante de incorporação do debate sobre a temática de gênero no âmbito universitário e pode contribuir para que

24 São exemplos de parceiros internos: a Pró-reitora de Pós-graduação, a Superintendência de Assistência Social (SAS), o Núcleo de Estudos de Violência (NEV).

25 São exemplos de parcerias interinstitucionais: o grupo *Parent in Science* no Brasil e a ONU-Mulheres.

a adoção de políticas de gênero avancem progressivamente e se disseminem em universidades de diferentes sistemas de ensino.

Neste texto buscamos sistematizar e analisar as informações referentes ao conjunto das políticas institucionais voltadas à questão de gênero desenvolvidas pela Universidade de São Paulo no contexto da pandemia da Covid-19. Muitas dessas ações apresentam potencial de continuidade. No entanto, isso exigirá da universidade o constante diagnóstico da pertinência e efeitos dessas medidas após o fim da pandemia. Nesse sentido, a recente posse da última coordenadora do Escritório USP-Mulheres como atual vice-reitora da USP²⁶, com sua experiência da gestão de políticas de gênero na própria universidade, contribui para o fortalecimento do diálogo institucional sobre o assunto.

A carreira acadêmica das mulheres e as ações da USP durante a pandemia

Com a ciência em evidência, aumentou a visibilidade da atuação profissional das mulheres nas instituições universitárias. Na mídia e nos canais de divulgação institucionais, reportagens passaram a destacar a presença das mulheres nas equipes de pesquisa nacionais e internacionais. O sequenciamento do genoma do coronavírus, por exemplo, realizado em 48 horas por uma equipe da USP coordenada por uma mulher, foi amplamente noticiado e teve grande repercussão²⁷.

Porém, se a presença feminina na carreira acadêmica e na produção científica do Brasil ganha destaque no contexto de crise sanitária, a realidade do trabalho das mulheres nos espaços acadêmicos também invoca a discussão sobre os obstáculos que elas enfrentam como docentes e pesquisadoras.

Diante das dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, um grupo de professoras da USP se mobilizou para chamar a atenção para a sobrecarga de trabalho das mulheres nas carreiras acadêmicas no contexto pandêmico e para os reflexos dessa realidade na vida das mulheres da comunidade universitária

26 No período focalizado neste estudo o escritório USP Mulheres foi coordenado por duas mulheres: Maria Arminda do Nascimento Arruda, socióloga, professora titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e atual vice-reitora da USP que, em função de sua nova atribuição, foi substituída por Adriana Alves, geóloga e professora do Instituto de Geociências (IGc) da USP.

27 ALUMINIUSP (2020).

de forma geral. Em maio de 2020, em uma carta aberta à comunidade universitária²⁸, o grupo solicitava aos colegas e dirigentes sensibilidade para o período enfrentado; destacando o impacto da situação de não normalidade da vida familiar sobre as mulheres e considerando o excesso de tarefas de cuidado, as signatárias questionavam se as avaliações acadêmicas iriam considerar a questão de gênero e indagavam sobre a existência de políticas ou ações específicas para o enfrentamento desse período. A carta expõe claramente um contexto de trabalho nas universidades marcado por demandas de adaptação à realização de atividades na modalidade remota emergencial, em um momento de indisponibilidade de recursos habitualmente utilizados para conciliação entre vida doméstica e profissional.

Ao analisar as medidas institucionais da USP durante a pandemia da Covid-19, é possível identificar que elementos sobre a situação das mulheres no trabalho acadêmico estão contemplados nas atividades que abordam a problematização das trajetórias profissionais, a análise da relação entre maternidade e ciência, a discussão de temas como a inserção das mulheres em determinadas áreas do conhecimento e a ocupação dos cargos de gestão. Como exemplos, podemos citar o engajamento da universidade na participação em atividades recentes já mencionadas anteriormente neste texto: O I *Encontro USP Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas*, os seminários da *Rede de Pesquisadoras em Engenharia no Brasil e na Austrália (Women's Research Engineers Network / Rede WREN)* e o III *Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência – Parentalidades Plurais*, **promovido pelo grupo Parent in Science**²⁹.

Regulamentações recentes estipulam novas diretrizes para as tratativas relacionadas à carreira docente na universidade. A Reitoria estabeleceu, em 2020, novas definições relacionadas à Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT), contemplando em suas análises prejuízos decorrentes da pandemia nas avaliações docentes, permitindo a possibilidade de prorrogação dos prazos de entrega dos projetos de estágio probatório, relatórios de atividades acadêmicas e relatórios de atividades sujeitas a credenciamento.³⁰

28 ADUSP, (2020).

29 Formado em 2016 por mulheres e homens com atuação na docência e na pesquisa em diferentes instituições, o grupo *Parent in Science* discute a relação entre maternidade/paternidade e carreira científica no Brasil.

30 Medida publicada pelo Ofício Circular GR 249 (USP, 2020).

A Pró-reitoria de Pós-graduação também determinou, por meio de resolução, que a gestação e a licença maternidade não poderão ser consideradas em prejuízo à docente no que se relaciona à avaliação de desempenho para credenciamento nos programas de pós-graduação.³¹

Sobre a questão das mulheres na carreira acadêmica, é relevante mencionar a realização de uma pesquisa para avaliar o impacto da pandemia sobre a ciência realizada pelo grupo *Parent in Science*, analisando os efeitos de gênero, raça e parentalidade na produtividade acadêmica brasileira. O levantamento foi realizado nos meses de abril e maio de 2020 e contemplou, em seu universo, quase 15 mil respondentes entre docentes/pesquisadores, alunas(os) de pós-graduação e pós-doutorandas(os).

O relatório traz informações sobre 3.629 docentes/pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil, sendo 68% dos respondentes mulheres e 32% homens. Segundo o levantamento, a proporção de mulheres que submeteram artigos científicos conforme planejamento no período da pandemia é inferior à de homens (49,8% e 68,7%, respectivamente). O estudo indica, ainda, que a produtividade de homens brancos e sem filhos sofreu menor impacto no contexto de pandemia e mostra que o volume de submissão de artigos varia conforme o tempo de carreira e a idade dos filhos. Para esse segundo critério, o percentual de submissões de artigos por mulheres com filhos recém-nascidos é de 32%, enquanto dos homens chega a 61,1%. Os relevantes dados contidos no relatório apontam que o impacto da pandemia na ciência brasileira varia conforme a combinação das múltiplas determinações de gênero, raça e parentalidade.

Castro e Chaguri (2020), observando esse contexto de reorganização dos trabalhos das mulheres nas universidades e instituições de pesquisa, destacam a sobrecarga de trabalho das mulheres nas carreiras acadêmicas e alertam para o impacto das medidas de isolamento, com a sobreposição das dimensões casa e trabalho remunerado, mencionando a importância da dissociação dos trabalhos emocional, de cuidado e intelectual realizados pelas mulheres. As autoras argumentam a favor da promoção de uma política científica feminista e da construção de um ambiente acadêmico profissional atento às diferenças,

31 Medida publicada pela Resolução CoPGr N° 8028, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020. (USP, 2020).

ressaltando a necessidade de transformar cultural e politicamente tanto as normas, como as expectativas relacionadas a gênero na ciência; apontam ainda para a necessidade de mudanças nas práticas de trabalho no sentido de promover uma redução nos impactos da desigualdade de gênero nesses ambientes.

Em relação à situação da carreira acadêmica na USP, dados anteriores à pandemia já evidenciavam a existência de desigualdade de gênero no que tange à ocupação dos cargos de direção e à representatividade das mulheres nos postos mais altos da carreira acadêmica³². Certamente, a dinâmica de mudanças na vida em sociedade imposta pela crise sanitária mundial tem impactos diretos nessas desigualdades já instituídas.

Nesse sentido, a produção de diagnósticos nos espaços universitários constitui uma ferramenta extremamente importante para o planejamento de políticas institucionais de gênero que contemplem o trabalho das mulheres nas universidades, não apenas na carreira acadêmica, mas também em outros segmentos, como as servidoras das carreiras administrativas, as trabalhadoras terceirizadas e as pesquisadoras. Daí a importância do diagnóstico institucional intitulado *Impactos da Covid-19 entre as mulheres e os homens da USP*, citado anteriormente, para trazer informações e apontar direcionamentos a esse respeito.

Pandemia, gênero e sociedade: pensar o ambiente universitário

Como já dito, a pandemia da Covid-19 iniciada em 2020 trouxe fatos inéditos para a vida em comunidade, exigindo uma reconfiguração de diversas experiências em sociedade, provocando muitas mudanças no âmbito da educação e do trabalho e inegavelmente nas diversas formas de vivenciá-los.

Ao afetar a circulação de bens e serviços e a disponibilidade das instituições escolares e de creches e impor restrições à circulação de pessoas, em função da necessidade de isolamento social, a situação de crise sanitária afetou diretamente o cotidiano das famílias, ocasionando um acúmulo de atividades e a sobrecarga de serviços domésticos e de cuidado.

Nessa conjuntura de crise, as desigualdades expressas nos indicadores sociais da população brasileira ganham um efeito catalisador, agravando-se

³² USP MULHERES (2021f).

e tornando as desigualdades ainda mais evidentes. O novo contexto acaba por escancarar o peso das construções sociais que cotidianamente operam sobre os padrões culturais, determinando as múltiplas formas pelas quais a desigualdade de gênero se apresenta: as diferenças nas trajetórias escolares e profissionais, a violência de gênero, a desigual divisão do trabalho doméstico e de cuidado.

Para compreender a relevância social das políticas de gênero nas sociedades atuais e a necessidade delas nos contextos universitários, é imprescindível considerar o diálogo entre a educação superior e a sociologia, apontado por Neves, Sampaio e Heringer (2018). A articulação entre esses dois campos de estudos possibilita observar as condições da presença das mulheres na academia, compreendendo também que as circunstâncias de desigualdade nesses espaços e as demandas que delas decorrem refletem a desigualdade estrutural presente na sociedade. Esses elementos reiteram a necessidade de pensar a presença das mulheres nos espaços acadêmicos, observando também os processos de mudança em curso nas instituições e sua ligação com as práticas e relações sociais.

A sobrecarga de trabalho com as tarefas domésticas e de cuidado durante a pandemia da Covid-19 afeta diretamente as mulheres que, habitualmente, já carregam o peso de uma maior responsabilização por essas atividades, em função de uma desigual divisão sexual do trabalho derivada da construção social da diferença entre homens e mulheres (KERGOAT, 2009), e comprova a centralidade do trabalho das mulheres na sociedade (HIRATA, 2016).

O debate sobre a desigualdade que afeta as mulheres tem sido fortemente estruturado pelas teorias que se pautam na abordagem interseccional e que analisam como tais desigualdades assumem diferentes dimensões, a partir do cruzamento de determinados indicadores como o gênero, raça e classe. (CRENSHAW, 2012)

Diante do contexto pandêmico que apresentamos, a incorporação do debate sobre a igualdade de gênero e a promoção de respostas institucionais voltadas à essa questão durante a pandemia promovidas por uma das principais universidades latino-americanas -a Universidade de São Paulo- suscitam a importância de observar analiticamente esse precedente do processo de institucionalização de demandas sociais oriundas dos movimentos sociais

e de décadas de reflexões das produções acadêmicas que problematizam os efeitos estruturantes do gênero enquanto construção social.

Embora outras universidades públicas no Brasil contem com ações diversas relacionadas à sensibilização de suas comunidades universitárias para o enfrentamento das desigualdades, dentre as quais a de gênero, a USP, por meio de um equipamento institucional específico, o escritório USP – MULHERES, desenvolve desde 2015 um trabalho precursor, que pode indicar perspectivas de atuação a outras universidades e instituições de ensino superior brasileiras.

Nesse sentido, o alinhamento da instituição com as propostas da ONU por meio da atuação da *ONU Mulheres* e sua inserção em redes internacionais de ensino superior certamente contribuem para que a USP intensifique o intercâmbio de ações e conhecimento sobre o tema e atue aprimorando suas ferramentas de gestão e a oferta de serviços às mulheres discentes, docentes e técnicas, de maneira a promover um ambiente acadêmico mais equânime.

Considerações finais

Neste texto, buscamos analisar as respostas institucionais que a USP adotou para o enfrentamento dos efeitos da pandemia na comunidade universitária relativas à questão de gênero, considerando a relevância dessa universidade no sistema de ensino superior brasileiro e no quadro internacional da educação superior.

Em síntese, o conjunto de ações desenvolvidas pela USP voltadas para a questão de gênero no contexto da pandemia da Covid-19 apresenta um perfil diversificado, contemplando diferentes aspectos, como o combate à violência, o estímulo à igualdade de condições, a promoção de eventos e pesquisas, a oferta de bolsas de apoio à parentalidade e o estabelecimento de convênios institucionais no Brasil e no exterior, materializando a existência de uma política institucional de gênero consolidada e com efetiva atuação durante a pandemia da Covid-19.

Os dados apresentados neste texto indicam que a USP está atenta aos problemas sociais vigentes no Brasil, trabalha consolidando a institucionalização de tratativas inéditas em defesa do direito das mulheres nas universidades brasileiras, por meio do planejamento e da implantação de medidas institucionais que visam discutir o papel das mulheres nesse ambiente de forma sistêmica.

Conforme notam Nunes e colegas (2020), as universidades brasileiras desempenharam, por meio de suas respostas institucionais, um papel decisivo no enfrentamento da situação social colocada pela pandemia. Para as autoras, esse processo pode se constituir em um elemento de aceleração de mudanças profundas (e positivas) nessas instituições.

Acompanhar as mudanças em curso na educação, nas instituições e nas configurações dos sistemas educacionais, especialmente aquelas que contemplam a implementação de medidas de combate às múltiplas formas de desigualdade social, entre elas a de gênero, é um desafio que se apresenta no horizonte de pesquisas que se pautam na interdisciplinaridade da sociologia e do campo dos estudos do ensino superior e que encontram nas universidades um objeto de análise extremamente instigante pela complexidade de suas organizações e pelo protagonismo que essas instituições exercem no Brasil.

Referências

ADUSP (2020). Pandemia agrava a desigualdade de gênero existente na USP, apontam professoras em carta aberta à comunidade. Disponível em <https://www.adusp.org.br/index.php/defesauniv/3748-desigualdade-genero-pandemia>. Acesso em 06/01/2021.

ALUMINIUSP (2020). Pesquisadoras da USP sequenciam o genoma do coronavírus. Disponível em <http://www.alumni.usp.br/pesquisadoras-da-usp-sequenciam-o-genoma-do-coronavirus/>. Acesso em 11/012021.

CASTRO, Bárbara; CHAGURI, M. M. Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. **Linha Mestra**, v. a, p. 23-31, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé (2012). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

HIRATA, H. O cuidado em domicílio na França e no Brasil. *In: Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. Tradução de Carol de Paula. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 149-160.

IBGE (2020). PNAD COVID19. Disponível em <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>. Acesso em 06/01/2021.

IBGE. **Estatísticas de Gênero:** Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, IBGE, 2018.

IBGE **Estatísticas de Gênero:** Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.

IPEA (2020). Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional. Disponível em <https://ipea.gov.br>. Acesso em 01/12/2021.

Jornal da USP. **USP assina a Declaração de Tolerância Zero para a Violência de Gênero nas Universidades.** (2021). Disponível em <https://jornal.usp.br/?p=474715>. Acesso em

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In:* HIRATA, Helena; et al. **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

MEC -Ministério da Educação (2020). **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 -Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em 06/01/2021.

NUNES GIMENEZ, A. M., SOUZA, G. D., & FELTRIN, R. B. (2020). Para além do ensino, da pesquisa e da extensão: iniciativas e respostas das universidades brasileiras para o enfrentamento da Covid-19. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 16(43), 116. <https://doi.org/10.3895/rts.v16n43.12401>

ONU MULHERES (2020). **#ElesPorElasEmCasa incentiva homens brasileiros a mostrar tarefas domésticas assumidas na quarentena da Covid-19.** Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/noticias/elesporelasemcasa-incentiva-homens-brasileiros-a-mostrar-tarefas-domesticas-assumidas-na-quarentena-da-covid-19/>

ONU MULHERES (2021). **Sobre a ONU Mulheres.** Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>

PARENT IN SCIENCE (2020). **Produtividade Acadêmica durante a Pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade.** Disponível em <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em 03/01/2020.

SCHWARTZMAN, S. (2020). **O Impacto da pandemia na Educação Superior**. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-superior/>

USP (2020). **1º Encontro da Pós-Graduação da USP – Elas Fazem Ciência**. Disponível em <https://www.prpg.usp.br/pt-br/faca-pos-na-usp/10-noticias/6840-elas-fazem-ci%C3%Aancia>. Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020a). **Comunicado**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/comunicado/>. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2020b). **USP Mulheres lança campanha pela igualdade de gênero no contexto da pandemia de Covid-19**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/usp-mulheres-lanca-campanha-pela-igualdade-de-genero-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2020c). **Iniciativa pioneira reduz a vulnerabilidade de mães e pais pesquisadores da USP durante a pandemia**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/iniciativa-pioneira-reduz-a-vulnerabilidade-de-maes-e-pais-pesquisadores-da-usp-durante-a-pandemia/>. Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020d). **Programa PAE – Mães Pesquisadoras**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/programa-pae-maes-pesquisadoras/> Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020e). **A USP ‘mete a colher’ na violência doméstica**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/a-usp-mete-a-colher-na-violencia-domestica/>. Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020f). **USP Mulheres e SAS lançam protocolo de atendimento para casos de violência de gênero contra mulheres**. Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/usp-mulheres-e-sas-lancam-protocolo-de-atendimento-para-casos-de-violencia-de-genero-contra-mulheres/>. Acesso em 06/10/2021.

USP MULHERES (2020g). **Moradias estudantis sem violência de gênero**. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/moradias-estudantis-sem-violencia-de-genero/>. Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020h). **NEV e USP Mulheres estudam o preparo das guardas municipais no atendimento à violência contra a mulher**. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/nev-e-usp-mulheres-estudam-o-preparo-das->

guardas-municipais-no-atendimento-a-violencia-contr-a-mulher/ Acesso em 05/01/2021.

USP MULHERES (2020i). **Escritório USP Mulheres lança resultados de pesquisa sobre os impactos da pandemia na USP, na perspectiva de gênero.** Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/escritorio-usp-mulheres-lanca-resultados-de-pesquisa-sobre-os-impactos-da-pandemia-na-usp-na-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 06/10/2021.

USP MULHERES (2020j). **I Encontro USP Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas.** Disponível em <https://uspmulheres.usp.br/i-encontro-usp-mulheres-negras-latino-americanas-e-caribenhas/>. Acesso em 06/10/2021.

USP MULHERES (2021a). **Sobre o USP mulheres.** Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/escritorio/>. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2021b). **II Encontro USP Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas.** Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/ii-encontro-usp-mulheres-negras-latino-americanas-e-caribenhas/> Acesso em 06/01/2021. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2021c). **Rede de pesquisadoras em Engenharia no Brasil e na Austrália amplia oportunidades de colaboração internacional.** Disponível em <https://uspmulheres.usp.br/australia-brazil-womens-research-engineers-network-wren/>. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2021d). **Escritório USP Mulheres participa de simpósio sobre maternidade e ciência.** Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/escritorio-usp-mulheres-participa-de-simposio-sobre-maternidade-e-cienci>. Acesso em 06/01/2021.

USP MULHERES (2021e). **Impacto 10X10X10.** Disponível em <http://uspmulheres.usp.br/escritorio/impacto-10x10x10/>. Acesso em 06/01/2021.

PARTE III
PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Educação superior face à pandemia: o caso da Universidade do Algarve

Jaqueline Antonello

Introdução

O estudo no qual se baseia este texto foi desenvolvido no âmbito da disciplina “Educação Superior no mundo pós-pandemia: tendências e desafios”, oferecida como Seminário Avançado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no segundo semestre de 2020. O objetivo do texto é apresentar e analisar as respostas institucionais da Universidade de Algarve (UALg), em Portugal, aos efeitos da pandemia de Covid-19, no ano de 2020. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, e o interesse pela temática deriva da mobilidade estudantil internacional que realizei na UALg, no segundo semestre de 2019 e da curiosidade em conhecer as respostas dessa instituição europeia aos efeitos da pandemia da Covid-19.

A educação superior não ficou imune às mudanças e desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe. Neste texto, busco averiguar como uma instituição, que anteriormente foi destino de mobilidade estudantil, está lidando com a sua comunidade acadêmica e com as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme o objetivo proposto, o texto foi organizado de forma a tratar dos seguintes tópicos: caracterização do contexto geográfico

e institucional da universidade investigada; contextualização do cenário pandêmico na educação superior; e, por fim, mapeamento das respostas institucionais da Universidade do Algarve frente à pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Caracterização do contexto geográfico e institucional

Uma vez que neste trabalho propomos apresentar e discutir as especificidades das respostas institucionais da Universidade de Algarve frente aos impactos da Covid-19 no ensino superior, esta seção apresenta o seu contexto geográfico e institucional.

A Universidade do Algarve está localizada no sul de Portugal³³, mais precisamente na região de mesmo nome, que ocupa uma área de 4 996,79km² e conta com um único distrito -Faro. Este distrito (Figura 1) ocupa uma área de 202,57km² no Algarve e possui 16 concelhos e a capital é o concelho de Faro. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), no ano de 2018, a população de Portugal era de 10. 276. 617 habitantes, dos quais 438 864 eram algarvios, de acordo com o Anuário Estatístico da Região Algarve. Deste total de algarvios, 60.974 residem em Faro e 55.416 em Portimão, concelho com área territorial de 182,06km².

Figura 1 - Distrito de Faro



Fonte: Acervo do Google (domínio público).

33 Portugal situa-se no extremo oeste da Europa e ocupa uma área de 92 225,61km². As divisões territoriais do país são organizadas em regiões (são sete, cinco das quais estão no continente e duas são autónomas, Madeira e Açores), distritos, concelhos e freguesias.

Nesta região de Portugal, é notável a presença da Universidade do Algarve, instituição de educação superior pública, não gratuita, organizada em três *campi*, dois em Faro (Gambelas e Penha) e um no concelho de Portimão, e fortemente marcada por processos de internacionalização. A UALg, fundada em 1979, possui mais de 170 cursos de formação inicial e cerca de oito mil alunos matriculados em nível de pós-graduação e, anualmente, recebe cerca de 1300 estudantes estrangeiros, provenientes de mais de 80 países.

Como indicado por Silva, Nunes e Reis (2020), a universidade tem um impacto significativo na economia da região do Algarve, conforme exposto no prefácio da obra compilada pelos autores:

Para muitos, há um Algarve antes da Universidade do Algarve e um Algarve após a Universidade do Algarve. Entre todos os residentes na região há um sentimento de que a Universidade acrescenta valor, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, económico e social do Algarve.

Sobre este aspecto, Rolim e Serra (2010) explicam que existe diferença entre universidades que são de uma região e universidades que apenas estão localizadas em uma determinada região. Esta diferenciação entre ‘ser’ e ‘estar’ auxilia na compreensão sobre o modo de atuação da universidade na dinâmica social e econômica de uma região, podendo interferir (ou não) no seu desenvolvimento. Sobre essas diferenças entre as instituições de educação superior, Oliveira (2014, p. 10) esclarece:

Algumas delas estão mais preocupadas com as questões do conhecimento universal, como temas de interesse nacional, formando alunos para o mercado nacional. Essas são aquelas que apenas estão nas regiões. Por outro lado, existem as universidades que além de tratar das questões universais e nacionais também estão preocupadas com as questões específicas das suas regiões, pesquisam os temas das atividades econômicas das regiões, também formam alunos capacitados para os trabalhos das suas regiões e são parceiras dos demais atores regionais. Essas são as universidades da região.

Quando as universidades atuam como parte efetiva de uma região, elas têm o potencial e a capacidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento local. Os indicativos de Silva *et al.* (2020) confirmam

os impactos positivos da Universidade do Algarve, foco deste texto, para a região do Algarve.

Para além das questões econômicas, de acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), referentes ao período 2018-2019, a UALg é a universidade portuguesa com o maior número de estudantes estrangeiros; eles correspondem a 16,2% do total de alunos matriculados.

Os dados relativos ao perfil dos estudantes mostram que a população estudantil é predominantemente feminina (56,7%). Dentre os estudantes estrangeiros, a grande maioria (79,8%) realiza integralmente seus estudos na instituição; os demais são alunos de mobilidade acadêmica e, portanto, realizam apenas um período de estudos na universidade (DGEEC, 2019). Quanto ao perfil dos acadêmicos estrangeiros, vale destacar que os brasileiros são mais da metade (53,1%) do total de estudantes estrangeiros (SILVA *et al.*, 2020).

A pandemia da Covid-19 certamente trouxe grandes desafios para a Universidade do Algarve no que diz respeito aos processos de internacionalização, especialmente considerando os protocolos sanitários necessários para a não disseminação do vírus. Como explicam Iorio, Silva e Fonseca (2020, p. 154), “a pandemia causada pelo novo coronavírus tem assustado o mundo, não só pela velocidade de propagação da doença, mas também pelo impacto que teve na restrição da mobilidade humana”.

Como o objetivo deste texto está relacionado com as respostas da UALg aos efeitos da Covid-19, é importante refletir sobre a situação dos estudantes estrangeiros, pois, conforme dados da DGEEC, a universidade conta com um número expressivo de alunos provenientes de países estrangeiros, que também precisaram se adequar às mudanças trazidas pela transição do ensino presencial para o ensino remoto.

Sobre a temática da internacionalização na educação superior portuguesa, Gemelli e Cerdeira (2021, p. 116) sinalizam uma problemática:

No contexto português, assim como em outros países europeus, uma das principais preocupações refere-se à previsão de queda no número de estudantes do exterior. Em um sistema altamente dependente de “receitas próprias”, como as universidades e os institutos politécnicos, que dependem fortemente de propinas (anuidades) e de determinadas taxas internacionais, entendemos que o impacto real será sentido principalmente a partir do próximo ano e além.

No caso dos estudantes deslocados da UALg, incluindo os estudantes estrangeiros, a recomendação da instituição foi para que estes permanecessem em suas residências de origem. No caso de retorno às suas regiões ou países de origem, os acadêmicos deveriam seguir as orientações do Serviço Nacional de Saúde (SNS) quanto ao autoisolamento posterior ao regresso de zona de risco (UALG, 2020).

Vale esclarecer que apesar de tais decisões terem sido essenciais do ponto de vista dos cuidados com a saúde pública em nível nacional, elas acarretaram dificuldades financeiras para uma parcela significativa de estudantes. Gemelli e Cerdeira (2021, p. 118) explicam:

Nomeadamente, se referem à manutenção de seus custos básicos, como os de alojamento, visto que, apesar de estarem nas suas casas de família durante o confinamento, precisam continuar com o pagamento das casas/residências que alugam durante o período letivo. Há ainda os custos com equipamentos e internet para o acesso às aulas on-line e com as anuidades pagas às IES. Por esses motivos, diversas Associações de Estudantes em Portugal têm reivindicado a suspensão ou a diminuição do valor das mensalidades e tarifas cobradas pelas IES.

Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 impactou não apenas a forma de organização dos processos de ensino e aprendizagem em instituições de educação superior, entre elas, a UALg, mas também a organização da vida cotidiana das pessoas que compõem a comunidade acadêmica.

O cenário pandêmico e a educação superior

Conforme esclarecem Grendene, Gulo, Betiol e Puglisi (2021), a doença coronavírus (SARS-CoV-2) apareceu pela primeira vez em uma província chinesa, no ano de 2019. No final do mês de janeiro de 2020, devido ao rápido aumento de contaminações e mortes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que se tratava de uma emergência de saúde global. A doença se espalhou rapidamente em várias regiões do mundo, com diferentes impactos. E, como era tudo novo, não existiam planos estratégicos prontos para serem aplicados a uma pandemia de coronavírus (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020). Quanto ao contexto português:

No ano de 2020, Portugal foi severamente atingido pela Covid-19, o que levou o país a enfrentar crises e implementar o mais rápido possível estratégias para combater de forma efetiva o novo coronavírus que se alastrou rapidamente pelo país, mudando a rotina social e buscando investir na reestruturação do sistema de saúde para atender demandas no intuito de preservar a vida da população portuguesa (SILVA, 2021, p. 13).

A gravidade do problema impactou as sociedades de todo o mundo em diversas dimensões e setores. No que diz respeito ao contexto educativo vivenciado por instituições de ensino, professores e estudantes frente à pandemia, Barreto e Rocha (2020) esclarecem que as formas de relacionamento humano, as estratégias de trabalho e o trabalho docente foram severamente modificados.

Isso significa dizer que os segmentos envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica como na educação superior, depararam-se com a necessidade de adaptarem as suas práticas a um contexto até então desconhecido. Num cenário em que a aglomeração de professores e de estudantes em salas de aula presenciais foi considerada um risco, o isolamento social se tornou imprescindível para a manutenção da saúde pública. Nesse caso, diversas instituições de educação adotaram protocolos sanitários, bem como novas formas de ensino.

Quanto aos efeitos da pandemia na educação superior em Portugal, Gemelli e Cerdeira (2021) pontuam que 290 instituições portuguesas, públicas e privadas, divididas em universidades e institutos politécnicos, tiveram as suas atividades diretamente afetadas pela Covid-19. Neste número está computada a Universidade do Algarve, cujas estratégias adotadas estão elencadas no tópico abaixo.

Respostas institucionais da Universidade do Algarve

Portugal decretou Estado de Emergência a partir do dia 22 de março de 2020; a partir desta data, a Universidade do Algarve inaugura um período marcado por muitas deliberações que alteraram o seu modo de funcionamento até então.

Para conter a pandemia da Covid-19, a universidade adotou, inicialmente, as seguintes medidas: suspensão das atividades de mobilidade estudantil

realizadas por meio do Programa *Erasmus+* e dos Protocolos de Cooperação; desenvolvimento do Plano de Contingência para o coronavírus; criação de uma página no sítio eletrônico da universidade com informações oficiais sobre o Plano de Contingência; suspensão das atividades letivas presenciais; redução dos atendimentos presenciais ao mínimo indispensável; elaboração das Normas Transitórias Excepcionais de Regulamentação de Ensino e Aprendizagem a Distância; orientação aos acadêmicos sobre o início formal das atividades letivas remotas; oferta *on-line* de apoio psicológico aos estudantes.

Todas as informações sobre os protocolos da instituição durante o período de pandemia foram disponibilizadas por meio de notificação individual para o endereço eletrônico dos estudantes e divulgados no sítio eletrônico da universidade. Quanto à nomenclatura utilizada para designar as atividades letivas não presenciais, a universidade adotou o termo ‘ensino a distância’:

Considera-se ensino a distância aquele que prescinde da presença física do estudante e em que as atividades de ensino e aprendizagem utilizam tecnologias de informação e comunicação e incluem, nomeadamente, aulas por videoconferência ou através de outras alternativas digitais, fichas, trabalhos, relatórios, materiais de suporte eletrônico, entre outros (UALG, 2020, p. 2).

As aulas a distância foram previstas para todas as Unidades Curriculares (UC) em que existiam as condições necessárias para serem ministradas; o horário utilizado para as aulas a distância deveria ser o mesmo das aulas presenciais. Dentre as plataformas utilizadas, destacam-se o *moodle* da UALG e o *Microsoft Teams*. Além disso, de acordo com o Despacho RT 41/2020, as atividades síncronas e assíncronas com os estudantes deveriam ser incluídas na programação letiva, “nomeadamente para transmissão e análise de conteúdos, orientação e avaliação” (UALG, 2020, p. 2).

A adoção do ensino a distância pela Universidade do Algarve não é um caso isolado em Portugal. O próprio Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) emitiu nota às instituições de educação superior portuguesas, destacando que elas deveriam promover “todos os esforços para estimular processos de ensino-aprendizagem a distância, mantendo as atividades escolares através da interação por via digital entre estudantes e docentes” (MCTES, 2020, p. 1).

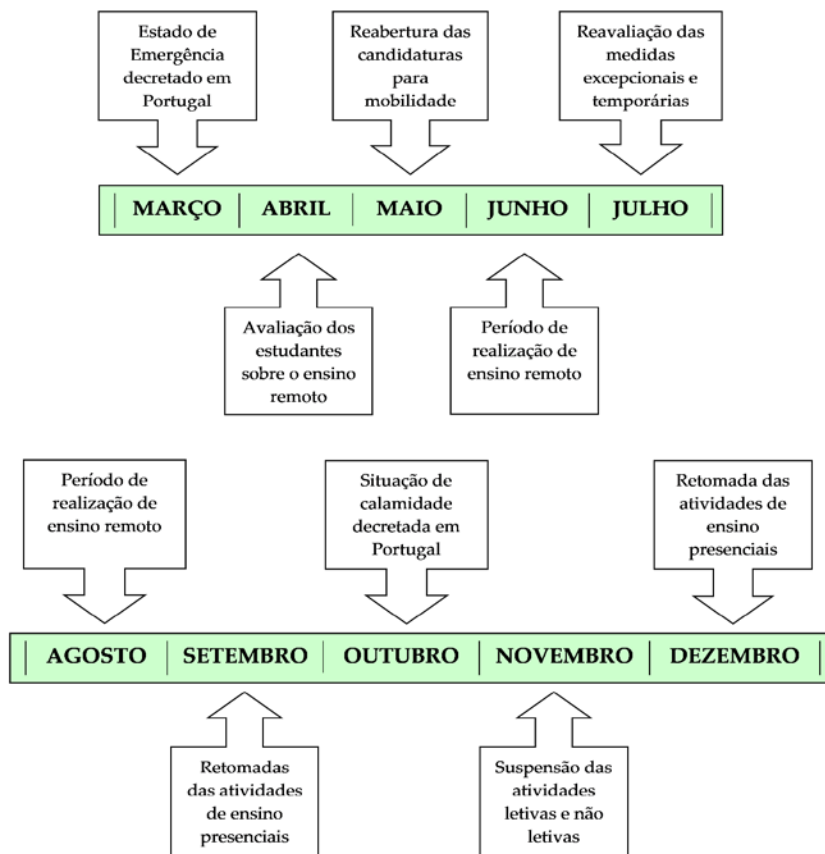
Ao longo do mês de abril de 2020, a UALg desenvolveu uma Campanha para Angariação de Fundos com o intuito de proporcionar um “Subsídio Excepcional de Emergência” aos estudantes não bolsistas em situação de vulnerabilidade econômica. Naquele mês também foi preparado um questionário para avaliar a adaptação dos estudantes ao ensino a distância. Ainda em abril, com o fim do Estado de Emergência em Portugal, a instituição deu início à retomada gradual de algumas atividades presenciais, tais como os serviços prestados em cantinas e bibliotecas. No entanto, as atividades de ensino letivas foram mantidas na modalidade a distância.

Em julho de 2020, a universidade realizou uma reavaliação das medidas excepcionais e temporárias e, em setembro do mesmo ano, deu início ao novo ano letivo europeu, retomando as atividades de ensino na modalidade presencial. Em outubro, contudo, em função do agravamento dos casos de internação e morte causados pela Covid-19, Portugal decretou situação de calamidade. Em novembro de 2020, as atividades letivas e não letivas da Universidade do Algarve foram suspensas. No mês de dezembro, em virtude da realização de avaliações de final de semestre, a universidade optou por retomar as atividades presenciais, pontuando a imprescindibilidade do distanciamento físico e do uso de máscaras. Como expõem Gimenez *et al.* (2020, p. 130):

Embora a situação da pandemia seja crítica, ela pode acelerar mudanças profundas no interior da universidade. [...] Esperamos que essas novas dinâmicas perdurem para além da pandemia e ajudem a promover um mundo mais justo e democrático, permitindo também, um fortalecimento ou uma (re)aproximação nas relações entre universidade e sociedade em geral.

A Figura 2 abaixo ilustra os principais marcos do período pandêmico em Portugal no ano de 2020 e também as idas e vindas do ensino a distância e do ensino presencial na Universidade do Algarve no mesmo período.

Figura 2 - Linha do Tempo da situação pandêmica na UAI.g, no ano de 2020.



Fonte: Universidade do Algarve. Organizado pela autora.

A Universidade do Algarve procedeu a várias mudanças ao longo do ano de 2020, especialmente no que se refere ao modo de ensino adotado durante os semestres letivos. Os dados sistematizados indicam que a alternância entre o ensino a distancia e o presencial, em consonância com os protocolos sanitários do país, marcou as atividades letivas na universidade. Essa alternância certamente impactou os modos de ser e de viver dos membros da comunidade acadêmica, sejam alunos portugueses e estrangeiros, docentes ou funcionários administrativos. Apesar dessa instabilidade, seguindo a linha esperançosa de pensamento de Gimenez *et al.* (2020), permanece a expectativa de que o

período pandêmico sirva como um aprendizado sobre a dinâmica adaptativa e as potencialidades das instituições de educação superior³⁴.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar e analisar as respostas institucionais da Universidade de Algarve, em Portugal, frente aos efeitos da pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Certamente a crise sanitária tem impactos significativos em diversos setores da sociedade, e as instituições de âmbitos distintos precisaram reinventar as suas formas de ação em um contexto de isolamento social e de teletrabalho. A Universidade do Algarve não foi diferente, e aqui buscamos apresentar algumas respostas da instituição no cenário de crise sanitária.

O período investigado foi marcado por idas e vindas do ensino a distancia e do ensino presencial na universidade que, em seus protocolos ao longo de 2020, procurou seguir as recomendações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. Destacamos, ainda, que no contexto pandêmico, questões envolvendo saúde mental e sanitária afetadas à pandemia ganharam maior espaço nas pautas institucionais da Universidade do Algarve.

Referências

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa – BA, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DGEEC. **Estatísticas da Educação 2018/2019**. Lisboa: Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), 2019.

³⁴ De acordo com dados do dia 30 de dezembro de 2020, divulgados pela Direção Geral de Saúde (DGS) de Portugal, o número de casos confirmados por Covid-19 era de 7.698 e o de óbitos era de 218 na região do Algarve. Os desdobramentos da pandemia certamente ultrapassam os muros das universidades e afetam a saúde e a vida das pessoas, situação que não pode ser tratada de maneira leviana.

DGS. **Relatório de situação nº 304**: 31/12/2020. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2020. Disponível em: <https://COVID19.min-saude.pt/relatorio-de-situacao/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DGS. **Relatório de situação nº 305**: 31/12/2020. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2020. Disponível em: <https://COVID19.min-saude.pt/relatorio-de-situacao/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília – DF, v. 29, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v29n2/2237-9622-ress-29-02-e2020119.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

GEMELLI, C. E.; CERDEIRA, L. Covid-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARÃES, L. V. M.; CARRETEIRO, T. C., NASCIUTTI, J. R. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020, p. 115-124.

GIMENEZ, A. M. N.; SOUZA, G.; FELTRIN, R. B. Para além do ensino, da pesquisa e da extensão: iniciativas e respostas das universidades brasileiras para o enfrentamento da Covid-19. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba – PR, v. 16, n. 43, p. 116-137, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/12401>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GRENDENE, C. S.; GULO, R. B.; BETIOL, R. S. M.; PUGLISI, M. A. Coronavírus (Covid-19): história, conhecimento atual e sequelas de longo prazo. **Revista Corpus Hippocraticum**, São Jose do Rio Preto – SP, v. 1 n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <http://189.112.117.16/index.php/revista-medicina/article/view/451>. Acesso em: 20 dez. 2021.

INE. **Anuário Estatístico da Região Algarve – 2018**. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2018.

IORIO, J. C.; SILVA, A. V.; FONSECA, M. L. O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: uma análise preliminar. **Finisterra**, v. 55, n. 115, p. 153–161, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20285>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARTINS, C. B. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre – RS, v. 14, n. 29, jan./abr., 2012, p. 100-127. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/ao5v1429.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MCTES. **Nota à comunicação social**: 13 de março de 2020. Dispõe sobre suspensão de todas as atividades letivas e não letivas com presença de estudantes em todas as instituições de Ensino Superior. Lisboa: SGEC, 2020. Disponível em: <https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/noticia/nota-de-esclarecimento-do-gabinete-do-ministro-da-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>. Acesso em 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A universidade como polo de desenvolvimento local/regional. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte – MG, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ROLIM, C. F. C; SERRA, M. A. **Universidade e Região**: ser da região X estar na região. *In*: 7º CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS, set. 2010. Lisboa. **Actas...** Lisboa: Centro de Estudos Africanos do ISCTE/IUL, 2010.

SILVA, J. A.; NUNES, R.; SANTOS, S. **O Impacto Económico da Universidade do Algarve na Região do Algarve**. Faro: Edições UALg, 2020.

SILVA, V. L. Situação epidemiológica da Covid-19 em Portugal no ano de 2020. **PhD Scientific Review**, Timon – MA, v. 1, n. 1, p. 13-20, 2021. Disponível em: <http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/603427cca9539549933ebc32/pdf/revistaphd-01-01-13.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

UALG. **Despacho RT 41/2020**. Estabelece as Normas Transitórias Excepcionais de Regulamentação de Ensino e Aprendizagem a Distância. Faro: Reitoria UALg, 2020. Disponível em: https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/eventos/despachort41-2020_-_medidas_execionais_ensinoaprendizagem_distancia.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

Aprendizajes a partir de la experiencia de la educación en línea motivada por el confinamiento del Covid-19: hacia una pedagogía emergente en educación superior

Liliana Lira López

Alejandro Uribe López

Ruth Catalina Perales Ponce

Alfonso Ascencio Rubio

Introducción

La urgencia del sistema educativo por dar respuesta a la contingencia sanitaria debido al Covid-19 encontró en la enseñanza virtual la primera posibilidad de mantener el vínculo entre la institución y sus estudiantes, así como con los docentes y los padres de familia. Esta transición obligó casi de manera irreflexiva a trasladar el espacio físico sincrónico a lo virtual, sin que necesariamente implicará la comprensión de la distinción pedagógica respecto a qué contenidos priorizar, cómo y para qué.

Este capítulo informa los resultados de la investigación titulada: “Las pedagogías emergentes. Un acercamiento desde los contextos no escolarizados a partir de la experiencia *Aprendiendo desde Casa* en tiempo de confinamiento por del Covid-19”, cuya pregunta de investigación fue: ¿Qué de las prácticas educativas y organizacionales, fuera del contexto de la modalidad presencial y de frente a la virtualidad, refieren los educadores y estudiantes como elementos

que intervinieron en el logro de aprendizajes? En el presente capítulo se muestra algunos de los aprendizajes desarrollados en sistema de Educación Superior Marista en México durante el período de contingencia sanitaria en el que se implementó la modalidad en línea.

Se sabe que la pandemia producida por el virus Covid-19 afectó a todos sin importar nacionalidad, nivel educativo, ingreso económico o género, sin embargo, no ocurrió lo mismo con las consecuencias, ya que impactó más en los grupos vulnerables. La crisis hizo más visible las múltiples deficiencias y desigualdad entre los sistemas educativos, en tanto que las medidas educativas implementadas para afrontar la pérdida de la presencialidad en las escuelas, en casi todos los países miembros de la OCDE fue mediante la implementación de herramientas de aprendizaje en línea.

Las plataformas en línea fueron las más utilizadas durante el cierre de las escuelas, se impartieron clases virtuales con profesores en tiempo real en conjunto con otras herramientas de aprendizaje en línea, la modalidad híbrida se popularizó. Particularmente en la educación primaria y secundaria, las transmisiones por televisión de contenido educativo para continuar con el aprendizaje de los estudiantes fue una tendencia (SCHLEICHER, 2020). En tanto que, en la educación terciaria, se dejó a la capacidad de autonomía y gestión de las Instituciones de Educación Superior respecto a la continuidad de su servicio educativo, siendo la también la opción la modalidad en línea.

Respecto a la capacitación docente, la mayoría de los cursos se realizaron en línea y sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); en la creencia y expectativa del buen uso para potenciar los aprendizajes. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020), mencionó que gran parte de los países (29 de 33) establecieron formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia, se destacó el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje asincrónico en 18 países y fuera de línea en 23 países realizaron transmisiones de programas educativos a través del radio o televisión. Refiere que, ante esto, el magisterio tuvo que replanificar y adaptar los procesos educativos, así como hacer *ajustes* de su práctica ordinaria a metodologías virtuales.

De acuerdo con los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO sobre el monitoreo de cierre de escuelas por Covid-19, en México se ha afectado a

37,589,611 estudiantes: 4,942,523 de preescolar, 14,182,288 de primaria, 14,034,522 de secundaria y 4,430,248 de Educación terciaria o Superior (UNESCO, 2020). En este sentido, la digitalización hoy se convierte es un recurso necesario, así como la capacitación docente una prioridad para hacer posible que la educación sea un bien común como se establece en la Agenda 2030. A nivel nacional, en México durante este periodo de crisis surgieron múltiples foros, seminarios, webinar y diversos encuentros en línea dispuestos a reflexionar sobre las experiencias vividas en este cambio de la presencialidad a la virtualidad.

Esta experiencia de transición obligada a la virtualidad no puede ser reconocida como “aprendizaje en línea”, ya que el diseño de este tipo de experiencia es intencional y requiere de una planeación específica y profunda sobre la experiencia de aprendizaje. Al respecto Means, Bakia y Murphy (2014) mencionan que existen nueve dimensiones que caracterizan a este tipo de modalidad volviendo complejo el diseño de esto tipo de cursos para docentes que no han trabajado con estos modelos.

En este sentido, el modelo educativo universitario se identifica más a la propuesta pedagógica de “emergency remote teaching” (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST; BOND, 2014) que tuvo como objetivo trasladar estos cursos presenciales a experiencias de trabajo virtual durante el tiempo de emergencia. Esto hizo que la propuesta educativa se adaptará a los problemas contextuales provocados por el Covid-19. Esta transición motivó al surgimiento de estudios dedicados a sistematizar la experiencia de docentes y estudiantes durante esta etapa de incorporación de la tecnología a la práctica educativa ejercida a distancia.

Elementos teóricos -conceptuales

Es importante mencionar que, si bien la educación *online* ya existía, la realidad muestra que no se encontraba en los esquemas de acción, ni en los usos y costumbres de los docentes para llevar a cabo su práctica educativa presencial. En México, un estudio sobre esta transición obligada fue realizado por el Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (GIESuC) con Juan Carlos Silas y Sylvia Vázquez (2020); quienes recuperaron las condiciones para afrontar esta modalidad en estudiantes y docentes de Instituciones de Educación Superior del sistema privado. Otros acercamientos

fueron reflexiones realizados por académicos del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) sobre el impacto en educación del confinamiento, presentado por Hugo Casanova, quien coordinó una compilación con 35 aportaciones en el libro *Educación y Pandemia. Una visión académica* (2020).

Dado que el impacto del confinamiento en la educación y del cambio de modalidad fue un fenómeno reciente e imprevisto, la investigación empírica al respecto es poca y sólo se identificó análisis a nivel de reflexiones elaborados por académicos y estudios sobre las condiciones en que se dio la transmisión obligada a la virtualidad. Eso dio lugar a recuperar los aprendizajes producidos por un periodo de desequilibrio pedagógico, siendo lo central en el estudio que se presenta.

Esta situación donde la educación virtual remplazo a la presencial, sin duda dio lugar a un proceso de instalación y aprendizaje. No obstante, de la tensión que refieren Silas y Vázquez (2020) y las reflexiones académicas compiladas por Casanova, en la práctica los docentes se fueron formado por experiencia, discriminando y dando lugar a grados o modos de hibridación. El uso de múltiples herramientas tecnológicas reconfiguró la práctica educativa y se fue transformando, dando equilibrio y funcionalidad.

Un concepto fundamental para explicar este tránsito obligado y catalogado en el estudio como un periodo de desequilibrio en su hacer pedagógico, es “lo emergente”, que se refiere a la capacidad de auto-organización de los sistemas complejos para ordenarse espontáneamente y lograr adaptabilidad funcional con la finalidad de que el sistema siga operando utilizando las mediaciones culturales desarrolladas e incorporadas en los sujetos (MATURANA; VARELA, 1995)

Desde la perspectiva sistémica, “lo emergente” es una propiedad de los sistemas complejos; que surge durante procesos y comportamientos caóticos que no se pueden predecirse o comprenderse del todo, ya que estos ejercen funciones no lineales y difusas. Por lo anterior, “lo emergente” se entiende como la capacidad del sistema para ordenarse espontáneamente y lograr adaptabilidad funcional (LUHMANN, 1996). En este sentido, las acciones pedagógicas emergentes se desarrollan a partir de las posibilidades que brinda el sistema educativo para que este pueda seguir funcionando.

Consecuentemente ante esta situación de cambio, se modificó el papel de los agentes educativos y de la institución escolar, ahora más que nunca se confirmaba que la escuela ya no representa el centro de la enseñanza y tampoco el único espacio para generar aprendizajes. Visto así entonces, “la pedagogía emergente actúa ante lo imprevisto; a interrumpir y cambiar la dirección del trabajo en el aula localmente situada” (GALLAGHER; WESSELS, 2011, p. 239).

Cabe aclarar que anteriormente los modos distintos de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula fueron identificados como innovación educativa, lo cual es diferente de las pedagogías emergentes abordadas en este estudio, precisamente por el enfoque sistémico, que se conciben como producto de un proceso autopoyético, que se refiere al aprendizaje desarrollado en los miembros del sistema para que este siga operando o funcionando. Esto explica una variación en el rol de los actores y en el uso intencionado dado a las herramientas proporcionadas por su sistema cultural, cambios de orden epistemológico y axiológicos en la producción de conocimientos, habilidades y valores.

Norbert Elias (2008), menciona que transformaciones de las costumbres en la estructura de las relaciones humanas está en concordancia con las transformaciones en la estructura psíquica. Lo cual se vincula con la mediación cultural expuesta en la teoría socio-constructivista de Vygostky, caracterizadas porque tiene impacto en las funciones psíquicas y en la conciencia, un ejemplo de estas mediaciones sería el lenguaje (numérico, musical, de escritura y al que podemos sumar hoy el de las TIC), que es incorporado en la cognición de los agentes, encarnado en sus relaciones y utilizado estructuralmente en la práctica docente.

Metodología

El estudio fue mixto mediante la obtención de datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo (CRESWELL; PLANO, 2017). La estrategia utilizada fue secuencial en dos etapas. La primera fue cuantitativa y se aplicó una encuesta que tuvo por objetivo realizar un diagnóstico sobre los medios más utilizados y la valoración de su pertinencia.

El cuestionario de la encuesta fue diseñado en formato digital a través de la herramienta de *google forms* para ser aplicado a docentes y estudiantes

del sistema universitario marista en México. Las universidades participantes fueron: la de Ciudad de México, la de San Luis Potosí, la de Querétaro, la de Valladolid en Morelia y la de Guadalajara. Se obtuvieron un total de 812 respuestas (377 Docentes y 435 Estudiantes).

En la segunda etapa, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas en grupos focales compuestos por docentes y alumnos que hayan tenido experiencia en la modalidad presencial y en la virtual provocada por el confinamiento. También se aplicó entrevistas a agentes que laboran en el área de gestión.

Resultados

Mediaciones para el aprendizaje

La mediación es un concepto fundamental en la teoría sociocultural cuya premisa para lograr el aprendizaje se sustenta en la interacción. De acuerdo con Vigotsky (HERNÁNDEZ, 1998), la mediación es un problema epistemológico que se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico compuesto por el sujeto, el objeto de conocimiento y los instrumentos o artefactos culturales. También identificado como planteamiento dialectico – contextual, de tal suerte que la mediación cultural tiene impacto en las funciones psíquicas y en la conciencia-. Un ejemplo de estas mediaciones es el lenguaje (numérico, musical, de escritura y al que podemos hoy considerar el de las TIC), el cual es utilizado intencionalmente mediante prácticas socioculturalmente organizadas. Así, las mediaciones para el aprendizaje, desde esta perspectiva se entiende como aquellos medios, instrumentos, estrategias, acciones y toda herramienta tecnológica utilizadas intencionalmente para construir aprendizajes. Es importante mencionar que este supuesto es frecuentemente cuestionado en la educación a distancia por su carácter unidimensional y vertical de las herramientas de la web 2.0 (RAMÍREZ; CHÁVEZ, 2012). Sin embargo, esta categoría de mediaciones en el presente estudio asumió el planteamiento interaccionista, ya que se fomenta la interacción en las plataformas colaborativas tanto del docente con los estudiantes, como entre los estudiantes.

Respecto a los resultados cuantitativos las TIC más utilizadas por parte de los docentes fueron las plataformas para el aprendizaje asincrónico como Moodle, Classroom u otra con un total de 260 respuestas (68.96%), seguidas

las videoconferencias por zoom, meet, Skype, meet, teams con un total de 248 respuestas (65.78%), lo que se significa que hubo una combinación casi equilibrada de lo asincrónico con lo sincrónico. En cambio, un porcentaje similar de docentes refieren que fue poco usado con fines educativos las redes sociales como fecebook, twitter, Instagram u otro, con un total de 253 (67.10 %).

Se señala además el nivel de impacto que, a juicio de los docentes, fue el medio en que los estudiantes aprendieron y 247 (65.51%) refieren que fue por videoconferencias, 162 (42.97%) fue por la interacción que se dio entre los estudiantes y 150 (39.78%) mencionaron que esto el impacto fue regular. Por su parte, el 119 (31.56%) mencionan que el impacto fue mucho por las actividades en foros de discusión, wiki u otra herramienta de las plataformas en las que se interactuaba de manera conjunta. En tanto que por la interacción con familiares 144 (38.19%) fue poco y 138(36.60%) refieren que no tuvo impacto.

Por otro lado, se reportan las fuentes de información más utilizadas por los docentes con fines educativos, las cuales fueron: documentos y libros existentes en casa con un total de 154 (40.84%), usaron mucho las bibliotecas y bases de datos virtuales 115 (30.50%) y otros admitieron que los usaron de forma regular 142 (37.66), en tanto que 165 (44.56%) refieren no haber utilizado los materiales que proporcionó la escuela y 115 (30.50%) contestaron que ocasionalmente o regular usaron tutoriales.

Con respecto al nivel de contribución de las fuentes de información utilizadas en la práctica docente 110 (29.17%) refieren que los documentos y libros existentes en casa contribuyó de manera decisiva y 152 (40.31%) de manera significativa. Respecto a las bibliotecas y bases de datos virtuales contribuyeron de manera significativa 143 (37.93%), en tanto que los documentos que proporcionó la escuela 167 (44.29%) y los tutoriales 110 (29.17%) no tuvieron contribución relevante.

Se encontró que 257 (70.82%) de docentes refieren que siempre buscaron por su cuenta información adicional para su clase y regularmente lo hacían 107 (28.38%). También 239 (63.39%) mencionan que siempre diseñaron nuevas dinámicas para sus clases a distancia y 110 (29.17%) que regularmente lo hacían. En tanto que solo 130 (34.48%) regularmente se apegó a lo que proporcionó la escuela y 122 (32.36%) fue poco el buscar comunicarse con expertos en el tema. Lo que refleja una alta autonomía para resolver situaciones relativas a su

función docente y disposición para diseñar dinámicas pedagógicas distintas o nuevas.

En cuanto a los resultados cualitativos, obtenidos de la entrevista grupal aplicada a docentes con el objetivo de profundizar sobre algunos datos cuantitativos, se identificó cinco ejes:

1. Desarrollo de estrategias, dinámicas, nuevas acciones

- Combinación de varios dispositivos de comunicación, herramientas dentro de la misma plataforma y que faciliten el monitoreo de la participación.
- Dinámicas distintas: la retroalimentación es uno a uno, es más personalizada. El monitoreo grupal se centra más en el estado de ánimo, emociones, percepciones de la clase.
- Dinámicas con intenciones y momentos distintos: Del trabajo en equipo, la atención individualizada, de las actividades asincrónicas que logren interesar a los estudiantes y ser significativas, acciones más focalizadas al objetivo.

2. Otras formas de comunicar propias de la educación en línea

- Mayor retroalimentación que antes, dedicación de más tiempo a la atención personal.
- La comunicación escrita se privilegia, en el chat de la plataforma y en dispositivos para la comunicación inmediata.
- La comunicación grupal no permite profundizar sobre alguna aportación de un compañero, en grupos numerosos, la comunicación de las subjetividades no se percibe o es distinta, aumenta la confianza en la autonomía del estudiante.

3. Herramientas más significativas para el aprendizaje

- En lo asincrónico: herramientas que faciliten la interacción o intercambio de ideas con actividades mediadas por el docente.
- En lo sincrónico: Más que la herramienta, es la dinámica: la actitud del docente, la interacción con varios sentidos para motivar o interesar al estudiante, para que estén atentos y verificar lo aprendido.

4. La modalidad en línea no es para todos

- No todos aceptan los cambios, se requiere actitud hacia el cambio, hay resistencias.
- La diferencia económica, el acceso a la conectividad, el contexto del estudiante.
- Los estudiantes aprenden de formas distintas, varía según la asignatura y el objeto de aprendizaje: las de práctica e interacción humana (cara a cara).

5. Los nuevos aprendizajes en docentes

- Controlar el estrés y a ser menos controladores.
- Aceptar que es un nuevo modelo: no es presencial ni solamente en línea. Usar más tecnología atractiva.
- La relevancia de la retroalimentación.
- Aceptar otras formas de comunicación.
- Reconocimiento de capacidades de los estudiantes (Autodidactas).

Por su parte, desde la perspectiva de los estudiantes, se encontró que aquellas herramientas tecnológicas que consideraron más significativas, cuantitativa y cualitativamente, fueron aquellas que:

- Permitieron realizar un mayor número de tareas a la vez.
- Propiciaron la interacción y el contacto directo entre los usuarios.
- Se complementan entre sí (mejoran operatividad del proceso de aprendizaje).
- Son multifuncionales y permiten tener un control de todas las actividades a realizar.

Cabe mencionar que otras herramientas como las videollamadas en conjunto con plataformas como Moodle, fueron significativas que, en combinación con otras herramientas, reportaron un apoyo representativo para los procesos de aprendizaje a distancia. El WhatsApp, de uso prácticamente personal, se posicionó como un medio ideal para la interacción, mencionando que: “WhatsApp porque compartía información con mis compañeros” (Aos05/2020), ponderándolo como un medio más “personal” de interacción

entre pares. La búsqueda de bibliotecas digitales resultó ser una herramienta novedosa para el proceso de aprendizaje, expresaron por ejemplo que: “Bueno, yo que no conocía Elibro, ahora que entré a esta universidad, me llamó mucho la atención de la biblioteca virtual (...)al principio no los revisaba, pero ya después dije -le voy a dar una checada para ver si me apoya- (...) a la hora de revisar, empecé a investigar, está muy completa la biblioteca virtual, sí tiene distintos temas y cosas que apoyan acerca de las materias que llevamos. (...)” (Aos05/2020).

Gestión Institucional para el Aprendizaje

Un modelo holístico de gestión organizacional implica tomar como base posturas más actuales de varios modelos de gestión y estructuras organizacionales como:

1. Modelo estratégico situacional. Considera el análisis y abordaje de los problemas que se presenten para lograr el futuro deseado. Desde este enfoque, la realidad adquiere el carácter de situación en relación con el individuo y con la acción que plantea diversas posibilidades (GONZÁLEZ; NIETO; PORTAELA, 2009).
2. Modelo de calidad total. Está centrado en la identificación de los usuarios y de sus necesidades; el diseño de normas y de estándares; el diseño de procesos que conduzcan hacia la mejora continua (DE NIEVES NIETO; MCDONELL, 2006).
3. Modelo comunicacional. En este modelo el lenguaje es el elemento de coordinación de acciones lo cual supone un manejo de destrezas comunicacionales (GAIRÍN, 1999).
4. Modelo basado en el conocimiento. De acuerdo con Muñoz, Espinoza, Bustillos y Nando (2010) en este proceso los actores identifican dimensiones de desarrollo institucional, problematizándolo para reconocer en estas la diversidad de los actores y su historia en búsqueda del cumplimiento de la misión social con calidad.

Este modelo holístico pretende cambiar la configuración estructural de las organizaciones. Henry Mintzberg (1985) considera que las organizaciones efectivas alcanzan una consistencia interna entre sus parámetros de diseño, lo que constituye una configuración estructural. De estas configuraciones estructurales se cree que, como fruto de la pandemia por el Covid-19 se ha pasado de una estructura burocrática a una profesional. Bajo el modelo de la burocracia profesional la organización recurre al único mecanismo de coordinación que permite la normalización además de la descentralización, el núcleo operativo. Contrata especialistas preparados para su núcleo de operaciones, confiriéndoles control sobre su propio trabajo, este mismo está especializado en la dimensión horizontal, pero ampliado en lo vertical.

Los resultados de la gestión institucional para el aprendizaje, se refiere al proceso de reorganización que realizó la institución para facilitar y generar experiencias educativas de acuerdo con las circunstancias vividas por la pandemia del Covid-19. Por lo cual se midió cómo han sido sus flujos de decisión, información y procesos de trabajo a través de su estructura organizacional, ver su respuesta ante este entorno cambiante y cumplir con su misión de aprendizaje. Se identifican los procesos de capacitación que se facilitaron, los cursos o diplomados que los docentes recibieron para impartir clase en línea. Se analiza la respuesta de gestión a la contingencia para facilitar la enseñanza y el aprendizaje involucrando a las áreas responsables, cómo es que participaron y los canales de comunicación utilizados para brindar las indicaciones institucionales.

La experiencia institucional previa fue relevante para poder responder a la emergencia sanitaria. En el caso de los docentes el 69.49% mencionan que su institución contaba con los conocimientos necesarios para trasladarse a la educación a distancia, así como con la tecnología indispensable para implementar este modelo de aprendizaje.

Por su parte los estudiantes concuerdan con esta percepción ya que el 51% está de acuerdo o muy de acuerdo con que su institución cuenta con las habilidades pedagógicas y los recursos tecnológicos para trabajar a distancia. Con respecto a las capacitaciones previas nos encontramos con que el 54% de los docentes considera que las instituciones maristas les capacitaron adecuadamente para esta situación. Un 16% dice que no ha recibido capacitación por parte de

su universidad y el 23% considera que las capacitaciones fueron regulares. Esto demuestra que en términos generales los docentes creen que la capacitación fue la adecuada previo a la pandemia.

Con respecto a cómo fue la oferta de la institución durante la pandemia provocada por el Covid-19, ofertada en los meses de febrero a mayo del 2020, los profesores consideran que fue entre buena y excelente (60%). En relación con la forma de organizarse de las universidades maristas con respecto al trabajo a distancia es significativo ver la opinión de los docentes. Ellos observan que por un lado el área de capacitación o desarrollo académico tuvo una incidencia significativa en el desarrollo del trabajo a distancia con un 34%.

Por otro lado, las coordinaciones, academias y jefaturas participaron preponderantemente con un 26%. Además, las coordinaciones académicas se volvieron el centro neurálgico de organización del trabajo ya que tuvieron, relación con los docentes, alumnos, directivos y otras áreas de la institución como el área de desarrollo académico o el área de informática de las universidades.

Los datos anteriores demostraron la capacidad de las universidades maristas para adaptarse a la educación en línea promoviendo medios de capacitación adecuados, los recursos indispensables para implementarla y medios de comunicación adecuados para su organización. En la estructura de gestión se identificaron algunas acciones del proceso de organización, de acuerdo con los testimonios obtenidos en las entrevistas:

- El cambio para la educación en línea comenzó de manera desorganizada, pero después se comenzó a responder de forma estructurada.
- Se contrataron nuevas tecnologías e infraestructura para responder al aprendizaje virtual, tecnologías que no se tenían antes en licenciatura, a pesar de contar con programas de posgrado en línea.
- La comunicación, era más vertical, sin embargo, el hecho de que los coordinadores académicos hablaran directamente con los alumnos por videoconferencias se propició un esquema más horizontal.

Solidaridad y Responsabilidad Social

Diversos son los aprendizajes que en el proceso de formación universitaria se propician, consolidan y otros que emergen ante condiciones que rebasan

al mejor diseño instruccional o por competencias que rigen un programa educativo y son precisamente estos aprendizajes que la irrupción del Covid-19 en los sistemas educativos del mundo nos ha revelado. Y nos referimos en este caso a aprendizajes considerados transversales o bien como principios que definen a la institución en la que se realizó el estudio y que son la solidaridad y la responsabilidad social. Ambos conceptos si bien tienen múltiples formas de entenderse y de vivirse en este contexto mundial cobraron nuevos sentidos o bien se hicieron visibles en expresiones que quizás antes se encontraban presentes en nuestra vida cotidiana y que en su acelerado ritmo no permitía verlas en la dimensión social y planetaria que hoy está frente a nuestros ojos.

Para la comprensión teórica de estos conceptos, se consideran los compromisos de respeto a la vida y a la dignidad humana que se espera de la formación desde el principio Marista de solidaridad. Se comparte la perspectiva de Romero (2015) que la solidaridad comprende tres dimensiones la primera de ellas como un valor que se expresa en actitudes y modos de actuación y que es posible ser enseñada y aprendida por medio de la acción tanto individual como colectiva, la segunda se refiere a un criterio de acción, que se concreta en proyectos y acciones que perduran en el tiempo siguiendo una filosofía en su ejecución de “acción por la acción” y la tercera alude a un principio de organización social, favoreciendo la cohesión social misma y con ello el bien común.

Mientras que la responsabilidad social desarrollado en las instituciones de educación superior las compromete con una “formación de seres humanos críticos para ejercer la ciudadanía de manera activa, con principios éticos, para el desarrollo sostenible, la paz, el bienestar, la solidaridad, los derechos humanos y de la naturaleza y de esta manera construir sociedades más justas, de diálogo y equitativas (CEVALLOS, 2012, p. 108), para este estudio se asume la solidaridad y la responsabilidad social tanto como un valor personal como social. Las preguntas que guiaron esta categoría fueron ¿Cómo expresan la solidaridad y la responsabilidad social docentes y estudiantes en contexto de confinamiento social por la Contingencia Sanitaria Covid-19? ¿Qué aspectos de esta experiencia se pueden recuperar para contribuir en los procesos de formación y aprendizaje?

Un primer aspecto que permitió la identificación de las expresiones de solidaridad y responsabilidad social se ubicó con las nuevas formas de relacionarse y de convivir tanto en lo personal, en la familia y en lo social, se encontró que es precisamente en el ámbito familiar donde los docentes y estudiantes encuentran y comparten que hubo una mejoría en las formas de relacionarse, como consecuencia del mayor tiempo de compartir en casa, seguido la relación con las amistades, compañeros de clase o bien con los colegas en el caso de los docentes, mientras que la relación con la comunidad se mantuvo igual, los factores que contribuyeron en esta mejoría fueron principalmente por la comunicación, el acercamiento, comprensión y apoyo que se brindaron.

Al plantearse alternativas para la identificación de acciones solidarias en el contexto de confinamiento, se puede observar qué para los docentes es prioritario el logro de objetivos comunes mientras que para los estudiantes es la expresión de la unión con los otros, en donde hay más coincidencias es en la importancia de brindar apoyo en situaciones especiales.

Es por esta misma razón que reconocen que el momento más solidario tanto de docentes como estudiantes se presenta con la ayuda entre iguales o con los familiares al afirmar que; *“Apoyar a mis amigos o familia cuando se sentían angustiados o mal emocionalmente, también al cuidar a las personas y de mi familia, realizando los cuidados necesarios”* (Aos.05/2020) y que: *“He tenido alumnos que ya sufrieron pérdida de algún familiar a causa del Covid y he estado muy pendiente y les he dado apoyo moral por lo menos, ya que físicamente no puedo verlos”* (Mos.05/2020).

En el ámbito social los entrevistados identifican su participación ciudadana y de responsabilidad colectiva ante las consecuencias de la Pandemia con el cumplimiento de las normas sanitarias establecidas que consideran como la mejor forma de actuación realizada en este periodo, *“En este momento se demuestra la solidaridad siguiendo estrictamente las recomendaciones sanitarias, siendo productivo y responsable con la información que recibimos y difundimos”* (Aos.05/2020). Es relevante que esta corresponsabilidad también se observa en el uso del conocimiento generado por expertos o la información oficial para la toma de decisiones que los entrevistados asignan el segundo y tercer lugar de importancia a su proceder. Fueron diversas las iniciativas de los actores en donde se observa su involucramiento y responsabilidad social, la creatividad y

compromiso también se hizo presente como parte de la actuación desarrollada para sortear las adversidades personales y laborales a las que se enfrentaron.

Y con ello el 93% de los estudiantes y el 99% de los docentes afirman que su actuación fue una forma de contribuir responsabilidad social al respeto y cuidado de la vida humana. Y esta percepción está ligada a la concepción que se tiene y ubica con relación al mundo y sus problemáticas, ya que al cuestionarse sobre la visión de este encontramos que se consideran con un alto nivel de compromiso con el mundo mismo y sus problemáticas.

La solidaridad fue puesta en acción tanto por los docentes como estudiantes, quienes la manifestaron desde la unión, la ayuda, la empatía y la sensibilidad hacia los otros como una constante vivida en este periodo y que expresa una forma de organización hacia el bien común. Las acciones solidarias más significativas se encuentran: *primero hacia la familia*, pero también se tiene una conciencia global, al afirmarse que esta Pandemia ratificó tanto en docentes como estudiantes *su compromiso de participación con el mundo* y el considerarse parte de la sustentabilidad de este. No obstante, es importante reconocer que la participación y relaciones con la comunidad inmediata se mantuvo igual, aspecto que debe fortalecer para avanzar en ámbitos más amplios y que desde la universidad pueden propiciarse, ya que esto sería una forma más concreta y puntual de acercarse y contribuir con el mundo.

El cumplimiento de las medidas sanitarias por los participantes da cuenta del sentido de responsabilidad social puesto en práctica en consideración y respeto de la vida humana y con ello se aportó para lograr un objetivo común que fue la preservación de la salud personal y de los otros.

Quedó de manifiesto en las diversas expresiones de docentes y estudiantes que aún en condiciones de adversidad y con pequeñas acciones se puede apoyar en la consecución de objetivos comunes y con ello ser solidarios, aspecto que la Universidad puede considerar y aportar con mayor precisión a la responsabilidad social de la formación vinculada con necesidades sociales, y la sitúa en el lugar que se ocupa en el mundo y contribuir de acuerdo con De Paz (2007, p. 273-274) a una formación de la “ciudadana y ciudadano del mundo, ciudadano global, solidario, comprometido con un mundo más justo”.

Conclusiones

Los docentes desarrollaron la habilidad tecnológica para la educación en línea pudiendo identificar los objetivos de las plataformas y su uso de manera complementaria para generar aprendizajes de acuerdo con el nivel de impacto. Su lenguaje expresa una distinción de que la tecnología no es educación. Sin embargo, el lenguaje en torno la educación en línea muestra que fue incorporada en su estructura cognitiva, lo que confirma que logró dar funcionalidad y operatividad a su práctica educativa y formar parte de su repertorio pedagógico “emergente”.

Los docentes aprendieron a implementar dinámicas propias de una pedagogía a distancia, las acciones que éstos destacan son la de mayor comunicación, privilegiando la escrita y aquella que se pueda asemejar a la presencialidad, ello explica porque el medio de mayor uso fue la videoconferencia y las plataformas colaborativas para aumentar la interacción.

Las nuevas acciones docentes aprendidas y estrategias implementadas fue la combinación de herramientas y dispositivos de comunicación para hacerse sentir presentes, la retroalimentación personalizada, el monitoreo de estados de ánimo y emociones de los estudiantes; desarrollar una comunicación de la subjetividad al interpretar tonos de voz, establecer reglas de confianza mutua y a identificar los intereses por la realización de tareas.

Respecto a la Gestión Institucional, el tipo capacitación que se implementó en las universidades estuvo orientado al uso de nuevas tecnologías, sin embargo, faltó la especialización de los docentes en los procesos educativos propios de la educación a distancia. Por otro lado, la propuesta de gestión estratégica situacional (URIBE; ARREDONDO; LÓPEZ, 2019) permitió a las universidades estudiadas dar una respuesta integral que contempló la capacitación, la tecnología y los medios de comunicación necesarios para desarrollar las clases durante la pandemia destacando la organización de los tiempos de clases. Así mismo, las universidades generaron mecanismos de apoyo económico para garantizar los principios de democratización y acceso. También se identificó una comunicación preponderantemente horizontal, sobre todo entre docentes y alumnos. Por lo anterior, se confirma que la configuración estructural de las universidades estudiadas cambió de una burocrática maquinal a una burocracia profesional en donde los procesos de

comunicación y decisión se hicieron más estrechos, permitiendo una respuesta más adecuada ante la contingencia (MINTZBERG, 1991).

Los resultados demuestran que el ambiente organizacional tuvo cambios significativos. Fue notorio cómo el valor institucional de la “presencia” se demostró por el acompañamiento que los docentes tuvieron con sus estudiantes. Además, los docentes mostraron el compromiso hacia en su capacitación, en la búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas y formas de enseñanza. Esto hace ver que en tales universidades se adaptaron a los cambios y los docentes respondieron de la mejor manera. El equilibrio ente lo nuevo permitió una reorganización para que siguiera operando el servicio educativo. Así las estructuras de gestión de las universidades hicieron que se creara un esquema basado en la capacitación, autogestión, el pensamiento estratégico situacional, una reconfiguración estructural operacional y un ambiente organizacional diferente.

Los valores de solidaridad y responsabilidad social aprendidos y puestos en práctica es necesario trascenderlos para la formación de docentes y estudiantes, más allá del discurso sino las acciones y con ello reconocernos solidarios y responsables en las pequeñas acciones que trascienden y dan un nuevo significado a los seres humanos. Las experiencias vividas tanto por docentes como estudiantes en confinamiento son saberes de esta pedagogía emergente que puestos en acción permitirán caminar hacia el compromiso de una educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2009) en la búsqueda de un mundo más solidario y responsable de propio presente y futuro.

Referencias

CASANOVA, J. **Educación y pandemia.** Una visión académica. Ciudad de México: UNAM, IISUE: 2020. Recuperado de: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf. Fecha de acceso: 12 de diciembre del 2021.

CEPAL. **Informe Covid-19 CEPAL UNESCO - La educación en tiempo de Pandemia.** Santiago, CH: 2020. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de acceso: 14 de diciembre de 2021.

CEVALLOS, F. La responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior. Hacia una praxis de ciudadanía responsable. **Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, Santiago, n. 11, p. 105-117, jul./dic. 2012. Recuperado de: <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/11/4421618.pdf>. Fecha de acceso: 14 de diciembre de 2021.

CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 3ª ed. Los Angeles: Sage, 2017.

DE NIEVES NIETO, C.; MCDONELL, L.R. Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial Deming, Iberoamericano para la excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. *In: X CONGRESO DE INGENIERÍA DE ORGANIZACIÓN*, 2006, Valencia. p. 01-10. Recuperado de: http://adigor.es/congresos/web/uploads/cio/cio2006/econo_competitividad//000176_final.pdf. Fecha de acceso: 05 de diciembre de 2021.

DE PAZ ABRIL, D. **Escuelas y educación para la ciudadanía global, una mirada transformadora**. Barcelona: Intermón Oxfam, 2007.

FEITO, R. Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempos de confinamiento. **Revista de la Sociología de la Educación-RASE**, v. 13, n. 2, Especial Covid-19, p. 156-163, 2020. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17130>. Fecha de acceso: 07 de diciembre de 2021

GAIRÍN, J. Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. *In: ORTEGA CARRILLO; J.A.; LORENZO DELGADO, M.; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (coords.). Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitarios, 1999.

GALLAGHER, K; WESSELS, A. Emergent pedagogy and affect in collaborative research: A metho-pedagogical paradigm. **The journal of pedagogy, culture & Society**, v. 19 n. 2, pp. 239-258, jul. 2011. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582260>. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681366.2011.582260?needAccess=true>. Fecha de acceso: 02 de noviembre de 2021.

GONZÁLEZ, M.T.; NIETO, J. M.; PORTELA, A. **Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos**. Madrid: Pearson, 2009.

HABERMAS, J. Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism. **The Journal of Political Philosophy**, v. 13, n. 1, p. 01-28, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2005.00211.x>. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9760.2005.00211.x>. Fecha de acceso: 05 de diciembre de 2021.

HERNÁNDEZ, G. **Paradigmas en psicología de la educación**. México: Paidós educador, 1998.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE, 2020. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Fecha de acceso: 20 de noviembre de 2021.

LUHMANN, N. **Introducción a la teoría de sistemas**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos**. Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 1995.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. **Learning Online: what research tells us about whether, when and how**. New York: Routledge, 2014.

MINZTBERG, H. **La estructuración de las organizaciones**. España: Ariel, 1985.

MINTZBERG, H. **Diseño de organizaciones eficientes**. Londres: McGill University, 1991.

MUÑOZ, V.; ESPINOSA, E.; BUSTILLOS, M.; NANDO, M. La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. **Educación y Ciencia**, v. 1, n. 37, p. 01-10, Cuarta Época, 2010. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/248/pdf>. Fecha de acceso: 06 de enero de 2021.

NORBERT, E. **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

RAMÍREZ, D.; CHÁVEZ, L. El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. **Sinéctica**, n. 39, p. 01-16, jul./dez. 2012. Recuperado

de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200004. Fecha de acceso: 15 de noviembre de 2021.

ROMERO VILLADÓNIGA, J. C. ¿Educamos para la solidaridad? Reflexiones antropeoeducativas de un profesor entropizado. **Revista INFAD de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 343-350, 2015. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.101>. Recuperado de: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/101>. Fecha de acceso: 24 de noviembre de 2021.

SCHLEICHER, A. **The impact of Covid-19 on education - insights from education at a glance 2020**. OECD, 2020. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-Covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Fecha de acceso: 24 de noviembre de 2021.

SILAS CASILLAS, J.C.; VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, S. El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 50, n. ESPECIAL, p. 89-120, Sep. 2020. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>. Recuperado de: <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/97>. Fecha de acceso: 25 de noviembre de 2021.

UNESCO. **Educación: de la interrupción a la recuperación**. 2020 Recuperado de: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>. Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2021.

UNESCO. **Educación para la ciudadanía mundial**. 2009. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/ecm>. Fecha de acceso: 07 de noviembre de 2021.

URIBE, A.; ARREDONDO, S. A.; LÓPEZ, M. A. Diagnóstico de gestión institucional: un estudio de caso en educación básica. **Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 9-22, feb. 2019. Recuperado de: <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/106>. Fecha de acceso: 03 de noviembre de 2021.

Permanência e mobilidade estudantil na crise sanitária da Covid-19: uma análise das respostas institucionais no Brasil e na França¹

Helena Sampaio

Emmy Arts

Ludmila Fávero Romani Pioli

Introdução

Os impactos da pandemia da Covid-19 no ensino superior, tema deste livro, são grandes e ocorrem em diferentes dimensões. Desde que a crise sanitária foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 (OPAS/OMS, 2020), os estabelecimentos de ensino superior suspenderam as suas atividades presenciais e os diferentes atores -representantes do estado, gestores, professores, pesquisadores, associações e sindicatos docentes e estudantis- que são parte dos sistemas nacionais (CLARK, 1991) vêm expondo, no debate público e acadêmico, as suas percepções sobre as múltiplas dimensões do ensino superior que são afetadas pela crise. O acompanhamento dessas mudanças coloca em pauta novos temas e reflexões que, por sua vez, inovam o campo de pesquisas sobre o ensino superior.

¹ O presente trabalho foi realizado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa de Produtividade 2.

O fato de a produção acadêmica sobre os efeitos da pandemia no ensino superior ser produzida no calor da hora, a partir de perspectivas disciplinares distintas e por atores que ocupam posições diversas nos sistemas de ensino superior, confere-lhe um valor adicional: evidencia que a percepção dos efeitos da crise sanitária no ensino superior tende a variar de país para país. Neste texto, chamamos a atenção para os impactos diferentes da pandemia da Covid-19 nos sistemas nacionais e, de modo particular, em suas instituições, bem como para as suas respostas para enfrentá-los. No contexto global igualmente atingido pela crise sanitária da Covid-19, reconhecer a existência de desafios gerais e específicos para os sistemas nacionais permite tomar certo distanciamento de nossas realidades locais, evitando, como recomenda Martins (2012), o nacionalismo epistemológico tão recorrente no campo das pesquisas sobre o ensino superior.

Este texto propõe um exercício comparativo entre Brasil e França; o estudo baseia-se em pesquisas bibliográfica, a partir de levantamento sistemático na base *Google Scholar*, e documental em sítios eletrônicos oficiais de instituições públicas brasileiras e francesas e compreende o período de março de 2020 a dezembro de 2021. A escolha desses dois países justifica-se por duas razões. A primeira ao fato de serem sistemas de ensino superior próximos, ou seja, implicados em redes e repertórios disciplinares comuns propiciados pela circulação de ideias e modelos, de professores, pesquisadores e estudantes desde o século XIX (COOPER-RICHET, 2016), quando foram criadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil inspiradas nas escolas francesas voltadas para a formação de profissões, até o presente. Outro traço de proximidade entre Brasil e França é a regulação estatal do ensino superior, herança da universidade imperial napoleônica, à qual ambos os sistemas estão submetidos (SCHWARTZMAN, 2007). Embora na França essa “configuração universitária”, caracterizada pela forte interdependências entre Estado, universidades e profissão acadêmica (MUSSELIN, 2001), venha se transformando gradativamente devido à política contratualista implementada no final dos anos 1980 (MUSSELIN, 2014), o Estado ainda exerce forte controle, notadamente no cenário de forte internacionalização do ensino superior e, como veremos mais adiante, no contexto da pandemia da Covid-19. A segunda razão deve-se ao fato de as autoras terem tido a oportunidade de acompanhar

mais de perto as medidas adotadas por estabelecimentos brasileiros e franceses no período pandêmico, o que instigou a comparação².

Organizamos este texto em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos, de maneira breve, as principais características dos sistemas de ensino superior no Brasil e na França. Na segunda seção traçamos um panorama dos principais temas e questões privilegiados pela literatura para tratar dos efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino superior. Na terceira, focalizamos o cenário brasileiro e o francês, buscando identificar, em cada país, as questões que mobilizam seus sistemas nacionais e as políticas para a área. Por fim, à guisa de considerações finais, sintetizamos os principais resultados deste exercício comparativo.

O ensino superior no Brasil e na França: breves notas

Muitas diferenças marcam o sistema de ensino superior brasileiro e o francês, embora seja possível identificar também pontos de aproximação entre eles. Não é nosso propósito aprofundar essas questões, mas apenas indicar, nesta seção, elementos de ambos os sistemas que permitam contextualizar os efeitos da pandemia da Covid-19 em cada um deles e, em consequência, ter um melhor entendimento das medidas adotadas para enfrentá-los.

O sistema de ensino superior brasileiro é formado por dois setores: um público e um privado. O primeiro é gratuito para os estudantes e é, em geral, mais seletivo que o setor privado; ele engloba estabelecimentos federais, estaduais e municipais. O setor privado responde por quase 90% do total de instituições e por 75% de um total de mais 8 milhões de estudantes de ensino superior no país. (Inep, 2019). No segmento das universidades, a maior parte é pública e elas são consideradas, em regra, de melhor qualidade que os estabelecimentos não universitários que, em sua grande maioria, são privados.

Nas últimas duas décadas, o ensino superior no Brasil teve uma grande expansão no número de instituições e no de matrículas, que já ultrapassou 8 milhões de estudantes. A literatura, em geral, atribui esse crescimento à implementação de um conjunto de programas federais voltados para a ampliação e a maior diversificação do acesso ao ensino superior no país (CORBUCCI,

² Helena Sampaio faz a codireção de tese de Emmy Arts, doutoranda na Université de Paris Descartes e aluna especial da disciplina ministrada em 2020 no âmbito do PPGE/Unicamp.

2014). As universidades públicas federais contaram com o Reuni³ e a Lei das Cotas⁴, e os estudantes de instituições privadas foram contemplados com o Prouni⁵ (bolsas) e o FIES⁶ (crédito educativo). Em uma década, as universidades federais duplicaram o número de matrículas e passaram a contar com uma população estudantil mais diversificada, com uma presença mais expressiva de estudantes autodeclarados pretos/pardos e de baixa renda (?) (HERINGER, 2014). Embora esses avanços tenham sido importantes, os estudantes nas universidades federais ainda constituem uma parcela muito pequena do total de matrículas do sistema de ensino superior nacional. O setor privado, por sua vez, ao longo dos últimos vinte anos, também mudou significativamente. Por meio de processos de fusão e de comercialização de estabelecimentos (que podem ter fins lucrativos no Brasil), formaram-se grandes conglomerados educacionais que hoje operam ações em bolsas de valores e que estão presentes em todo o território nacional (SAMPAIO, 2016). Além de ser majoritário na oferta de cursos presenciais, o setor privado também lidera a oferta de cursos de Educação a Distância (EaD), modalidade que impulsionou o grande crescimento das matrículas no setor até o início da pandemia da Covid-19 (AZEVEDO; CASEIRO, 2021; CARVALHAES; MEDEIROS; TAGLIARI, 2021).

No Brasil, o Ministério da Educação, com seus órgãos auxiliares, é responsável pela regulamentação e avaliação de todo o ensino superior -o público e o privado- e pelo financiamento de universidades e institutos federais. Por sua vez, as universidades estaduais estão sob o controle dos respectivos governos estaduais, que também as financiam, o que confere grande heterogeneidade a esse segmento (SAMPAIO; BALBACHEVSKY; PEÑALOZA, 1993).

Embora desde a Constituição de 1988, as universidades brasileiras gozem de autonomia acadêmica e de gestão, nem todas dispõem de autonomia

3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.

4 Lei das Cotas, de 2012, determina que metade das vagas nas instituições federais sejam ocupadas por estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos e que tenham cursado a educação básica em escolas públicas.

5 Programa Universidade Para Todos. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

6 Programa de Financiamento Estudantil. O programa já existia e foi ampliado.

financeira⁷. Nesse sentido, ao analisar os efeitos da pandemia no ensino superior brasileiro, devem ser considerados ao menos três traços de sua configuração e expansão recente: i) a predominância de estabelecimentos e de matrículas no setor privado, inclusive no Ensino a Distância; ii) a grande heterogeneidade dos estabelecimentos em termos de natureza jurídica (público e privado), dependência administrativa (federal, estadual), natureza institucional (universidades e estabelecimentos não universitários), localização geográfica, público estudantil, modalidade de ensino (presencial ou EAD); iii) a ampliação recente do acesso de estudantes oriundos de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior, notadamente, a maior presença deles nas universidades públicas. Em suma, as respostas das instituições de ensino superior brasileiras aos efeitos da pandemia da Covid-19 variam conforme o setor e/ou segmento no qual elas se inscrevem. Neste exercício comparativo com o ensino superior francês, vamos focalizar as respostas das universidades públicas brasileiras e, de modo especial, das universidades federais aos efeitos da pandemia da Covid-19.

O sistema de ensino superior na França, diferentemente do brasileiro, é predominantemente público e se caracteriza como um sistema binário, ou seja, dividido entre universidades e outros estabelecimentos, dentre os quais estão as *grandes écoles* (VASCONCELLOS, 2006). As universidades, em número de 79 depois das fusões ocorridas nas últimas décadas, respondem por 55% do total de matrículas de ensino superior; o restante (45%) das matrículas se distribuem em outras instituições: uma maior parte (17,5%) frequenta cursos de primeiro ciclo em três diferentes estruturas (seções tecnológicas superiores integradas aos liceus (2º Grau), institutos de tecnologia, em geral, ligados às universidades e classes preparatórias nas *grandes écoles*) e outra parte (11,9%) estuda nas *grandes écoles* (DUMONT, 2018). As *grandes écoles* podem ter natureza jurídica diferente, caso elas dependam, ou não, exclusivamente do Estado; embora sejam estabelecimentos externos às universidades, eles também estão sujeitos à tutela do Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior.

De acordo com Dumont (2018), essas distinções resultam do desenvolvimento do ensino superior no país que, por muito tempo, se

7 As três universidades estaduais paulistas -USP, Unicamp e Unesp-, por exemplo, além de disporem de autonomia financeira, contam com recursos orçamentários definidos com base em um percentual fixo da arrecadação de Imposto de Circulação de Mercadorias (ICMS) do Estado de São Paulo.

caracterizou por uma especialização dos estabelecimentos: de um lado, as universidades, cujo apanágio é o ensino acadêmico, preparando para empregos no ensino (letras e ciências), concursos, permitindo ascender a carreiras públicas e a profissões liberais (direito e saúde) e, de outro, as *grandes écoles* e o ensino superior curto, voltados para a formação profissional, que preparam para o exercício de profissões no setor produtivo -no caso de algumas *grandes écoles* preparam para empregos na alta administração ou nas empresas estatais. Ainda que essa divisão de tarefas dos estabelecimentos não tenha sido de todo superada, ela evoluiu muito desde os anos 1970, com a criação, nas universidades, de cursos também profissionais que preparam para o exercício de uma atividade econômica determinada (DUMOND, 2018).

Nota-se ainda que as *grandes écoles* são os estabelecimentos mais seletivos do sistema francês; exigem cursos preparatórios para o ingresso e adotam critérios ao longo da formação superior que reforçam o seu caráter tradicionalmente elitista: orientadas para recrutar “herdeiros”⁸, que depois de formados irão ocupar altos cargos da administração pública ou postos cobiçados no mercado de trabalho (DURU-BELLAT; KIEFFER, 2008; BEAUD, 2002).

Até meados do século XX, a autonomia e a capacidade de ação coletiva das instituições de ensino superior francesas foram inibidas por uma regulação estatal-profissional, caracterizada por uma forte interdependência entre Estado, universidades e profissão acadêmica (MUSSELIN, 2001). Desde a implementação, no final dos anos 1980, da política contratualista, essa “configuração universitária” (MUSSELIN, 2001), herdada da universidade imperial napoleônica, vem gradativamente se transformando em uma nova configuração, na qual os estabelecimentos, pouco a pouco, estão conseguindo encontrar o seu lugar e fortalecer a sua governança (MIGNOT-GÉRARD; NORMAND; RAVINET, 2019).

O ensino superior francês integra o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). O marco de sua criação foi a declaração da Sorbonne em 1998⁹ que, algum tempo depois, foi ajustada e ganhou corpo em Bolonha, no que ficou

8 Usamos aqui o termo “herdeiro” no sentido empregado por Bourdieu (1964), qual seja, os estudantes que herdaram de seus pais os recursos culturais que se encaixarão com a cultura transmitida na escola e, portanto, mais facilmente terão sucesso.

9 Para Ravinet (2009), a Declaração da Sorbonne, em 1998, assinada pelos Ministros da Educação de quatro países, Alemanha, França, Itália e Reino Unido, pode ser considerada, retrospectivamente, como o evento e documento fundadores do processo de Bolonha.

conhecido como processo de Bolonha. Seus principais objetivos são: aumentar a mobilidade da comunidade universitária, facilitar a empregabilidade dos formandos europeus e incrementar a atratividade do ensino superior europeu no contexto mundial. Para participar do EEES, os 49 países tiveram que empreender reformas em seus sistemas de ensino superior para torná-los compatíveis, além de reforçar mecanismos de garantia de qualidade. No EEES, os sistemas nacionais devem partilhar valores comuns, como a liberdade de expressão, a autonomia institucional, a garantia da independência dos sindicatos estudantis, a liberdade acadêmica e a livre circulação de estudantes e de pessoal (RAVINET, 2009).

Mesmo antes da criação do EEES, outras iniciativas já vinham sendo implementadas visando promover a atratividade do ensino superior europeu e a mobilidade estudantil na região. Em relação à atratividade, Ravinet (2009) nota que essa preocupação já rondava a França desde a Declaração da Sorbonne; naquela ocasião, o então ministro Claude Allègre e o seu gabinete, ao compararem a França com outros países (dentre eles, a Austrália), expressavam apreensão com a falta de abertura internacional do país e com a perda de sua atratividade relativa (RAVINET, 2009). Na mesma época, o ministro francês criou a agência Edufrance (hoje *CampusFrance*) com os objetivos de “assegurar a promoção no estrangeiro da oferta francesa de formação e especialização em educação e ciência, coordenar e ajudar a desenvolver a resposta francesa aos concursos internacionais”.

Outra iniciativa importante e anterior à criação do EEES foi o lançamento, em 1987 (portanto mais de dez anos antes da Conferência e Declaração da Sorbonne), do programa europeu de mobilidade – Erasmus. Dentre os objetivos desse programa, constam: promover a mobilidade estudantil entre os países da comunidade; criar uma rede universitária europeia; instituir um sistema de bolsas para estudantes; promover a mobilidade deles por meio do reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudo¹⁰. Desde então, o Erasmus cresce de modo contínuo¹¹ e já conta com mais de 10 milhões de participantes, ampliando também o número de países parceiros desde o

10 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:31987D0327&from=DE>

11 Na sua primeira edição, o número de estudantes participantes foi pequeno – apenas 3.244 – e envolveu apenas 11 países europeus – Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, França, Irlanda, Itália, Países Baixos, Portugal, Espanha e Reino Unido.

lançamento do Erasmus+ em 2014. Um estudo recente realizado pela Comissão Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2019) sobre o impacto do Erasmus+ traz os seguintes dados:

- Em torno de 90% das instituições informaram ter uma estratégia de internacionalização; desse percentual, 95% indicaram a mobilidade estudantil nos programas de estudo como uma parte importante ou muito importante dessa estratégia. Para essas instituições, as barreiras para a mobilidade internacional dos estudantes são, em geral, de ordem financeira e/ou pessoal.
- Dentre os países da OCDE, a Europa é o principal destino para 47% dos estudantes que estão matriculados fora de seus países de origem; em seguida vem a América do Norte, com 27%, e depois a Ásia, com 14% de seus estudantes em mobilidade internacional (OCDE, 2021, p. 24).

A França tem uma forte participação no programa Erasmus, tanto em número de intercâmbios universitários como em número de projetos de cooperação. Das 114 instituições de ensino superior europeias participantes¹², 16 são francesas; elas estão envolvidas em 14 alianças que reúnem, cada uma, instituições de pelo menos três países europeus. Além disso, a França é o principal país de origem dos estudantes Erasmus+¹³, tanto no caso de mobilidade por períodos curtos (estudos ou estágios) como por períodos mais longos (duplo diploma).

No EEES, a formação superior ocorre em dois ciclos, prevendo a mobilidade dos estudantes entre instituições de ensino superior dos diferentes países que integram esse espaço. Isso torna a mobilidade estudantil tão estruturante no processo formativo dos estudantes europeus como os estágios e os laboratórios o são na formação de estudantes em alguns cursos no Brasil. É, portanto, no contexto do EEES e de intensa política para a internacionalização do ensino superior, que devemos buscar entender a especificidade das medidas do Governo e das instituições de ensino superior francesas para enfrentar os efeitos da pandemia da Covid-19.

12 A seleção das instituições que participam do Erasmus é feita pela Comissão Europeia por meio de uma convocação de projetos.

13 Foram 49.000 estudantes franceses em 2018 em mobilidade internacional, o que posiciona o país à frente da Alemanha e da Espanha.

O ensino superior e a pandemia da Covid-19

Em março de 2020, cerca de vinte mil instituições de ensino superior fechavam as suas portas para quase 200 milhões de estudantes e buscavam alternativas para dar continuidade às suas atividades (SALMI, 2020). A nova situação desencadeou muitas mudanças em nossos modos de trabalhar, ensinar, pesquisar e estudar. Trouxe à tona novas dificuldades mas, sobretudo, deu visibilidade a questões que já estavam presentes nas instituições de ensino superior.

Um rápido levantamento da produção acadêmica sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino superior no ano de 2020 mostra que a incidência com que os diferentes temas são abordados varia muito de país para país e, até mesmo, entre as suas diferentes regiões. Identificamos, por exemplo, na literatura estrangeira, um grande interesse pelas consequências do isolamento físico e social na saúde mental dos estudantes de ensino superior (WATERMEYER *et al.*, 2021; BROOKS *et al.*, 2020; GUNDIN *et al.*, 2021; MAIA; DIAS, 2020). O estudo de Maia e Dias (2020), por exemplo, mostra que a pouca interação entre os indivíduos durante a pandemia está associada à alteração dos níveis de depressão, de ansiedade e de estresse em estudantes universitários portugueses no ano de 2020. Embora no Brasil tenham surgido alguns estudos importantes sobre esse tema (PELOSO *et al.*, 2021; AUCEJO, *et al.* 2020), alguns focalizando, inclusive, os efeitos do isolamento social na saúde mental de estudantes de áreas específicas (RODRIGUES *et al.*, 2020)¹⁴, não foi esse tema que mereceu mais atenção.

No Brasil, tão logo as aulas presenciais foram suspensas, e o ensino remoto surgiu como uma possibilidade para não interromper as atividades de ensino, parte da comunidade acadêmica reagiu à medida. Certamente essa resistência, que não se verificou com a mesma força em outros países, se associa ao grande crescimento da modalidade EaD no Brasil mesmo antes da pandemia; em 2019, cerca de 30% do total de matrículas eram em EaD, e o setor privado era responsável por 93% desse total. Para se ter uma ideia, em 2019, o número absoluto de matrículas em EaD em instituições privadas

14 Rodrigues e colegas (2020), para citar um exemplo, abordam a presença de transtornos psiquiátricos, como depressão, ansiedade e estresse pós-traumático, em estudantes da área médica no Brasil durante a pandemia.

pela primeira vez superava o número de alunos matriculados em instituições públicas (AZEVEDO; CASEIRO, 2021). Portanto, é neste contexto que a resistência de parte da comunidade acadêmica à adoção do ensino remoto deve ser situada. Se, por um lado, essa resistência atrasou a retomada das aulas na modalidade remota em várias instituições públicas¹⁵, de outro, ela deu origem a muitas pesquisas acerca dos aspectos de ordem pedagógica e emocional associados à presencialidade (ou à ausência dela) no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro tema que, desde início da pandemia, vem mobilizando a atenção dos pesquisadores brasileiros é o da deterioração das condições de trabalho dos docentes a partir da adoção do ensino remoto (ARAÚJO *et al.*, 2020). No conjunto desses estudos, ganha destaque a perspectiva de gênero que chama a atenção para a sobrecarga de trabalho que a pandemia da Covid-19 acarretou para as docentes que são obrigadas a conciliar demandas acadêmicas, domésticas, de cuidados com familiares etc. (ARAÚJO; YANNOULAS, 2020; OLIVEIRA, 2020; SANTOS; SILVA, 2021). Outros temas que vêm sendo abordados pela literatura brasileira referem-se ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e os desafios que representam no ensino superior (AMARAL; POLYDORO, 2021); a dificuldade de realização de atividades de pesquisas e/ou de estágios no contexto do isolamento físico e de fechamento dos *campi* e de outras instituições de ensino.

Neste texto destacamos dois temas principais: a permanência dos estudantes no ensino superior e a mobilidade internacional dos estudantes, referidos respectivamente ao contexto do ensino superior no Brasil e ao contexto do ensino superior francês.

Ensino superior brasileiro e francês: respostas aos efeitos da pandemia da Covid-19

No Brasil, além de um decreto do Ministério da Educação (MEC), em março de 2020, suspendendo as atividades de ensino presencial, não houve uma política nacional para orientar as instituições sobre como proceder durante a pandemia. Na ausência de uma articulação federativa nacional

15 O acréscimo do termo “emergencial” é certamente um sintoma dessa resistência; evocando uma situação de exceção e temporária, o ensino remoto torna-se mais palatável nas instituições públicas.

liderada pelo MEC, as instituições adotaram medidas de modo autônomo, com base em orientações da OMS e nos protocolos de segurança estabelecidos pelos governos estaduais e municipais. As instituições privadas tenderam a seguir as orientações do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, colocando rapidamente em prática plataformas de aprendizagem que muitas delas já utilizavam na modalidade EaD (CASTIONI *et al.*, 2021). Já as instituições públicas tiveram que definir, seguindo o princípio da colegialidade, as medidas que tomariam para enfrentar os efeitos da Covid-19 e dar continuidade, de modo parcial ou integral, às suas atividades acadêmicas. Valendo-se do princípio da autonomia didática e administrativa, as universidades públicas elaboraram diretrizes e adotaram suas próprias medidas, a fim de responder às demandas da sociedade e às de suas comunidades internas. Algumas instituições foram céleres e mais diretas; já outras precisaram de um tempo maior para construir consensos e poderem, assim, retomar as atividades acadêmicas, especialmente, as de ensino.

A partir de levantamento de documentos das instituições federais e da literatura produzida no período, constatamos que a questão da permanência dos estudantes foi a que mais mobilizou as universidades federais durante a pandemia da Covid-19. O fato de muitas delas já contarem com um setor próprio voltado para a assistência estudantil (VARGAS; HERINGER, 2016; DIAS; SAMPAIO, 2021) certamente contribuiu para que o tema fosse não só acolhido nessas instituições, mas ganhasse centralidade no âmbito das medidas institucionais de enfrentamento à pandemia da Covid-19.

Dentre as respostas dadas pelas universidades públicas no Brasil, destacamos: i) medidas para garantir o acesso dos estudantes a equipamentos e à internet, por meio de ações de inclusão digital e ii) medidas para que os estudantes pudessem continuar os seus estudos durante o período pandêmico. Para implementá-las, as instituições, em ritmos próprios e de modo autônomo, editaram novas normas e diretrizes para a graduação e pós-graduação, flexibilizando a formação no período (frequência, conceitos e não mais notas etc.) e fizeram adaptações no seu orçamento para poderem responder a demandas que não existiam antes da crise sanitária e, portanto, para as quais não havia ainda rubricas (KNOBEL, 2021).

Quanto ao acesso dos estudantes aos equipamentos eletrônicos e à internet, questão preocupante quando da transição para o ensino remoto (CASTIONI *et al.*, 2021), ela se revelou menos grave. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, 83% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet; segundo a PNAD contínua, apenas 2% dos estudantes matriculados no ensino superior não têm acesso à internet para acompanhar suas atividades acadêmicas na modalidade remota. Um estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA) corrobora os dados da PNAD contínua, indicando um cenário de ampla cobertura da internet no país (NASCIMENTO, 2020). Deve ser notado que, embora a cobertura seja ampla, nem sempre a qualidade da internet disponível (velocidade e estabilidade) é boa e/ou o seu custo viável para os estudantes, especialmente os que não têm nenhuma renda. Ademais, a presença de estudantes indígenas ou de estudantes de zonas rurais nas universidades brasileiras agrava essa desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, a inclusão digital dos estudantes indígenas ocorreu por meio do financiamento e da distribuição de *tablets*, *chips* e do acesso à internet pela própria universidade (AMARAL; POLYDORO, 2020).

À medida que a questão da permanência estudantil se torna prioritária nas ações das universidades federais (SANTOS, 2022; PIRES, 2021), as estruturas responsáveis pelas políticas de assistência aos estudantes e a seus profissionais também ganham maior centralidade no âmbito das instituições, conforme nos mostram os três textos que constam da primeira parte deste livro¹⁶. O foco das ações institucionais é o bem-estar material e psíquico do estudante para que ele consiga se manter no curso durante a pandemia. Para isso, as universidades criaram e/ou ampliaram programas de bolsas acadêmicas, de bolsas trabalho, programas de auxílio alimentação, moradia, saúde (compra de remédios), transporte, entre outros (SOUSA; DIAS, 2020).

Diferentemente da França, como veremos a seguir, o tema da mobilidade internacional não mereceu atenção (NEZ; MOROSINI, 2020). Suspensa no

¹⁶ Referimos aos seguintes textos: Assistência estudantil em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise sobre as ações implementadas pela UNILA, de Vanessa Gabrielle Woicolesco e Marília Morosini; Assistência estudantil no enfrentamento da pandemia da Covid-19: uma análise sobre as ações de permanência desenvolvidas na/pela Universidade Federal do Piauí, de Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias; e O ensino remoto no contexto da pandemia pela Covid-19: a experiência do Centro Universitário Amparense (UNIFIA), por Alessandra Maria Aquino Canivezi.

início da pandemia, a mobilidade de estudantes e de docentes foi gradativamente retomada à medida que as fronteiras se abriam¹⁷. Como notam Neves e Barbosa (2020), [as universidades brasileiras] conhecem uma “forte tendência à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de pesquisadores internacionais, alunos internacionais, programas conjuntos internacionais (cursos)” (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 166). Neste momento, a mobilidade internacional para brasileiros se mantém, mas, no caso para países europeus, está restrita a pessoas que receberam imunizantes reconhecidos (Pfizer, Moderna, AstraZeneca ou Janssen) pela Agência Europeia de Medicamentos. Também estão mantidos os programas voltados para a internacionalização do ensino superior, como o CAPES-PrInt¹⁸.

Em contraste com o que se passa no Brasil, as instituições de ensino superior na França contam com uma política norteadora, coordenada pelo governo central. Diferentemente também do Brasil onde, conforme vimos, a questão da permanência estudantil foi -e ainda é- mobilizadora das ações das universidades públicas, na França é a mobilidade internacional dos estudantes que ocupa lugar central na gestão da crise no ensino superior que a pandemia provocou. Participam dessa gestão a Comissão Europeia, os governos dos países europeus que integram o EEES e as instituições de ensino superior.

A forte política de internacionalização e, em especial, de mobilidade internacional é o eixo central na estratégia do governo francês e de suas instituições de ensino superior. O governo francês estabeleceu, para o ano 2027, receber 500 mil estudantes estrangeiros em seu sistema escolar e universitário; para o ano de 2024, prevê-se que metade dos estudantes franceses tenha passado, antes de completar 25 anos, pelo menos seis meses em outro país europeu. Essas políticas apoiam-se em estudos que vêm mostrando que a mobilidade internacional favorece a integração profissional dos jovens, devido às novas habilidades que adquirem tanto durante os períodos de estudo como de trabalho (estágios em empresas) no exterior (DIZAMBOURG, 2021).

17 No início, o governo federal fechou as fronteiras terrestres para países da América Latina, o que suscitou reações por bloquear refugiados e desencadear uma crise humanitária; logo depois, entretanto, pressionado por setores da economia, elas foram novamente abertas.

18 Este programa, coordenado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existe desde 2017 e visa fomentar a mobilidade *in e out* na pós-graduação no país.

Um dos principais pilares do EEES, a mobilidade estudantil também foi um dos mais atingidos pela pandemia da Covid-19. Uma pesquisa encomendada pelo governo francês a um órgão assessor¹⁹ para avaliar o impacto da crise sanitária na mobilidade estudantil entre os países da Europa e entre países de outros continentes mostra que ela caiu em média de 40 a 50% no início do ano acadêmico de 2020, e em algumas instituições a queda chegou a 80%. Nas *grandes écoles*²⁰, de acordo com as informações fornecidas pela *Conférence des Grandes Ecoles* (CGE), a mobilidade dos estagiários foi interrompida em até 50% de 2019-2020. Além disso, a maioria das *grandes écoles* tem defendido o adiamento da mobilidade de saída para o segundo semestre de 2020-2021 contra apenas 40% delas que optaram por mantê-las no início de 2020, se as condições sanitárias permitissem (IGESR, 2021, p.32).

A mesma queda na mobilidade estudantil foi percebida no âmbito do Erasmus+. Ela foi de 18% e deveu-se principalmente ao colapso da mobilidade para a realização de estágios, uma vez que a mobilidade para estudos manteve-se em um patamar equivalente à do ano antes da pandemia, o que se explica pela substituição da mobilidade física pela mobilidade híbrida ou virtual dos estudantes

Logo no início da pandemia, ainda em janeiro de 2020, o Ministério das Relações Exteriores emitiu avisos para as instituições de ensino superior no sentido de adiar o intercâmbio acadêmico com a China. No início de março de 2020, o Ministério de Educação Superior, Pesquisa e Inovação recomendou o adiamento, tanto quanto possível, das missões no exterior, viagens pessoais para fora dos países da União Europeia ou para zonas de risco na Europa. A partir de 16 de março de 2020, por meio de comunicado da Presidência da República, teve início a restrição à mobilidade internacional.

Como parte do EEES, a França adotou medidas para reorganizar as suas políticas de mobilidade estudantil, mantendo abertas as fronteiras e o trânsito de estudantes, mesmo daqueles provenientes de países críticos, chamados países vermelhos. Por isso o país pode manter, a despeito da pandemia, programas

19 Trata-se da Inspetoria Geral de Educação, Esporte e Pesquisa (IGESR) O órgão está sob a autoridade direta e conjunta dos ministros encarregados da educação, juventude e esportes, educação superior, pesquisa e inovação na França.

20 Nas escolas de engenharia, que integram as *Grandes Ecoles*, os estudantes são obrigados a ter uma experiência internacional para obterem o diploma (DUTERCQ; MAZI, 2018).

internacionais (como, por exemplo, o Programa Erasmus +) e as políticas para fomentar a atratividade do ensino superior francês no contexto global (como, por exemplo, o programa *Bienvenue en France*).

A crise sanitária tem exigido que diferentes partes interessadas no ensino superior europeu se adaptem e encontrem soluções em conjunto. Na França, ministérios, associações de instituições de ensino superior (CPU, CGE), universidades, *grandes écoles*, a Agência Erasmus e *CampusFrance* trabalham em conjunto. Os estabelecimentos de ensino superior, embora contem com estruturas próprias de funcionamento, estão seguindo as mesmas instruções elaboradas na orquestração de diversos órgãos de supervisão. Por meio de processos decisórios internos, eles incorporam as instruções nacionais em suas diretrizes internas e as aplicam. Além disso, vêm adaptando seus projetos de cooperação internacional.

Em relação ao programa Erasmus +, a Comissão Europeia (CE) teve de adaptar o quadro do programa, considerando as medidas de contenção tomadas em nível nacional. A Comunidade Europeia lançou dois concursos adicionais, a um valor de 100 milhões de euros cada, para projetos em agosto de 2020, para apoiar a preparação digital e as competências criativas. Pesquisa feita com participantes Erasmus durante a pandemia mostrou que apenas um quarto deles não foi (quase) afetado pela pandemia. Dos 75% dos participantes atingidos, 42% continuaram as suas atividades, 22% as suspenderam temporariamente e 36% as cancelaram em definitivo. Os participantes ficaram mais satisfeitos com o apoio prestado pelas instituições de origem e de acolhimento e 55% dos respondentes teriam preferido adiar o início da mobilidade até que a situação voltasse ao normal²¹. Em termos de apoio financeiro ao Erasmus +, a Comissão Europeia introduziu a justificativa de Caso de Força Maior a fim de poder manter o financiamento das bolsas, seguindo os seguintes critérios: (i) nos casos em que a mobilidade foi cancelada, os custos foram reembolsados; (ii) nos casos em que a mobilidade teve que ser prolongada no local de destino em virtude da Covid, os custos foram cobertos; (iii) nos casos de repatriação, os custos com as despesas de viagem foram reembolsados.

21 Resultados da pesquisa de impacto das mobilidades de aprendizagem Erasmus: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/coronavirus-learning-mobilities-impact-survey-results>.

Para as instituições francesas, o primeiro efeito da crise sanitária da Covid-19 foi na crise de mobilidade externa. Com urgência, no período de março a junho de 2020, elas tiveram que organizar o retorno ao país de seus estudantes no exterior. Para isso, foram criadas unidades interministeriais com os objetivos de realizar um censo dos estudantes no exterior e de gerenciar o retorno deles em função do fechamento das fronteiras e dos meios de transporte disponíveis. Seguindo e respeitando instruções centralizadas para a gestão da crise pandêmica, as instituições francesas tiveram como principal benefício uma maior aproximação de seus estudantes em mobilidade internacional, conhecendo agora melhor as condições geográficas, financeiras, educacionais e pessoais em que se encontravam. Os departamentos de relações internacionais trabalharam em estreita colaboração com as embaixadas e ministérios²² e ficaram em contato regular com universidades parceiras, embaixadas e diversos outros órgãos. Durante a pandemia, a unidade de crise do Ministério teve que intervir em casos mais complexos para repatriar estudantes no exterior, ainda que os custos dessas viagens fossem pagos pelos estudantes ou pelas instituições de destino.

Considerações finais

Neste texto, buscamos chamar a atenção para a paisagem global extremamente heterogênea do ensino superior e para os impactos desiguais da pandemia da Covid-19 nos sistemas nacionais. Como notamos antes, um dos efeitos da pandemia da Covid-19 no ensino superior é realçar as singularidades dos sistemas nacionais e a diversidade de suas respostas para o enfrentamento dos problemas que a pandemia causa. Os sistemas e suas instituições lidam hoje com questões e desafios específicos; alguns deles servem como catalisadores para deflagrar mudanças importantes, cujas consequências a médio e longo prazos ainda desconhecemos.

Ao focalizar o ensino superior no Brasil e na França neste exercício comparativo, destacamos que o fechamento dos *campi* em ambos os países logo no início da pandemia desencadeou temas e preocupações similares,

22 Antes de partirem em mobilidade internacional, estudantes e pesquisadores são obrigados a se inscreverem no site ARIANE, do Ministério da Europa e Relações Exteriores, a fim de, se preciso, poderem ser identificados por órgãos da diplomacias franceses nos países estrangeiros de destino.

mas também outros muito diferentes, o que exigiu das instituições repostas também específicas.

Quanto aos temas e preocupações comuns ao ensino superior dos dois países, destacamos: cumprir as rotinas administrativas e acadêmicas, cuidar da saúde física e mental da comunidade universitária, prover a substituição do ensino presencial pelo remoto, dentre outros. Todavia, a continuidade da formação dos estudantes, preocupação comum e central a ambos os países, reafirmou questões já presentes nas universidades públicas brasileiras e no ensino superior na França, respectivamente, a permanência estudantil e a mobilidade internacional, emblemáticas das diferenças que existem entre esses sistemas nacionais. Na França, a preocupação com a mobilidade internacional dos estudantes, como vimos, é central na gestão da crise, desde as diretrizes do governo central às respostas orquestradas das instituições de ensino superior. No Brasil, apesar da ausência de uma diretriz centralizada por parte do governo federal, as universidades federais, recém-expandidas e agora contando com um contingente estudantil mais diversificado em termos étnico-racial e de origem socioeconômica, elegeram de modo autônomo, mas não aleatório, a questão da permanência estudantil como carro-chefe de suas respostas institucionais aos efeitos da crise sanitária. Por fim, é preciso reconhecer que, ao contrário da França, o Brasil não conta atualmente com um governo federal com interesse e capacidade para realizar uma articulação nacional a fim de construir conjuntamente diretrizes claras para as instituições de ensino superior no enfrentamento dos efeitos da crise sanitária provocada pela Covid-19.

Referências

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na Graduação na Unicamp – BRASIL. **Linha Mestra**, v. 14, n. 41a, p. 52–62, 2020.

ARAUJO, Renata Mendes de; AMATO, Cibelle A. de la Higuera; MARTINS, Valéria Farinazzo; 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, n. 0, p. 864–891, 2020.

BEAUD, Stéphane. «80 % au bac »,... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire. **Population**, v. 57, n. 6, p. 923–927, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **Les Héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo de Educação Superior, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus> Acesso em: 05 jan. 2022.

BROOKS, Samantha K; WEBSTER, Rebecca K; SMITH, Louise E; et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912–920, 2020.

BRUNNER, José Joaquín. The Bologna Process from a Latin American Perspective. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 4, p. 417–438, 2009.

CAMPUSFRANCE, *Chiffres clés* de 2021, 03/2021.

Disponível em: https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf, Acesso em: 4 dez 2021.

CARVALHAES, Flavio; MEDEIROS, Marcelo; TAGLIARI, Clarissa. Expansão e diversificação do ensino superior: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016. (**Higher Education Expansion and Diversification: Privatization, Distance Learning, and Market Concentration in Brazil**, 2002-2016). 2021. Disponível em: <<https://papers.ssrn.com/abstract=3892300>>. Acesso em: 05 jan. 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**, 29(111), 399–419. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CHEVAILLIER, Thierry; MUSSELIN, Christine. **Réformes d’hier et réformes d’aujourd’hui**. [s.l.]: Presses universitaires de Rennes, 2014. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01074366>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CLARK, Burton R. El sistema de Educación Superior. **Una visión comparativa de la organización académica**. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana – Azapozalco. México, 1991.

COELHO, Ana Paula Santos; OLIVEIRA, Daniela Sousa; FERNANDES, Elionara Teixeira Boa Sorte; et al. Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa de assistência estudantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e943998074–e943998074, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8074. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8074>. Acesso em: 7 jan. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA, Direção Geral de Educação, Juventude, Esporte e Cultura. *Erasmus+ higher education impact study: final report*. 2019. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/184038>

COMISSÃO EUROPEIA, Ficha técnica França 2020 https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-fr-2020_en.html

COOPER-RICHET, D. À l'aube de l'institutionnalisation des disciplines. Revues, éditeurs et lecteurs, acteurs de la circulation des savoirs et des pratiques scientifiques (France, Royaume-Uni, Amérique Latine), au XIXe siècle. Association Sens-Public | **Cahiers Sens public**, 2016/1 n° 19-20 | pages 181 à 193 ISSN 1767-9397 ISBN 9782952494779 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-sens-public-2016-1-page-181.htm>

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. [s.l.]: Texto para Discussão, 2014. Disponível em: <<https://www.econstor.eu/handle/10419/121649>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

DE ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754–771, 2020.

DE AZEVEDO, Alexandre Ramos; CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 38–38, 2021.

DIAS, C. E. S. B.; SAMPAIO, H. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias et al. **Os serviços de apoio pedagógico aos**

discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

DIZAMBOURG, B. Universités: une ou des internationalisations ? **Administration & Éducation**, 170, 107-122. 2021. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/admed.170.0107>

DUMOND, G-F. L'enseignement supérieur en France. Quelle évolution démographique. Quelle nature économique? Quels besoins futurs? **Les analyses de Population & Avenir**. Dez. 2018, no1, pp1015.

DUTERCQ, Y; MASY, J. Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique? De Boeck Supérieur | **Éducation et sociétés**, 2018/1 n° 41 | pages 27 à 42 ISSN 1373-847X ISBN 9782807391833 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-1-page-27.htm>

DURU-BELLAT M.; KIEFFER A. Du baccalauréat à l'enseignement supérieur: déplacement et recomposition des inégalités. **Population**-63-1, 123-158, 2008.

GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa; et al. SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 35, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KNOBEL, M. La Unicamp en el 2020, el año de la pandemia. In: ESCALANTE, R. **Universidades en pandemia**: Volumen 1, Rectores. México: Unión de Universidades de América, 2021.

LIMA, Jackeline Soares. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 228–242, 2021.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 37, p. e200067, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MARTINS, Carlos Benedito. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 100–127, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e241544, 2021.

MIGNOT-GÉRARD, S.; NORMAND, R.; RAVINET, P. Introduction. Les (Re) Configurations de L'Université Française. Les reconfigurations de l'université française: entre influences internationales et particularismes nationaux. **Revue Française d'Administration Publique RFP**, L'Ena (École Nationale D'Administration), no 169, 2019, pp 5-29.

MUSSELIN, C. **La longue marche des universités françaises**. Paris. Presses Universitaires de France, 2001.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 dez. 2020.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, p. 144–175, 2020.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de Internacionalização (Print): Análises frente a uma pandemia. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, Set./Dez, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p77-94.

OLIVEIRA, A. R. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial Covid-19. pág. 154-166, maio de 2020.

PINHO, Paloma S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-solo0325.

PIRES, A. 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, p. 1-23, 2021.

RAVINET, P. Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espece Européen d'Enseignement Supérieur en 1998. **Éducation et sociétés**, 24, 29-44. 2009. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/es.024.0029>

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; et al. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, p. e149, 2020.

SALMI, J. Covid's Lessons for Global Higher Education Coping with the Present while Building a More Equitable Future. **Lumina Foundation**, 2020. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2020/eng/downloads/imf-annual-report-2020.pdf> Acesso em: 09 jan.2022

SAMPAIO, H. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. **Caderno GEA**, v. 7, p. 8-25, 2016.

SAMPAIO, H.; BALBACHEVSKY, E.; PEÑALOZA, V. As universidades estaduais no Brasil: características institucionais. Documento de Trabalho Nupes 2/93. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior**. Universidade de São Paulo, 1993.

SANTOS, Eduardo Henrique Moraes; MENDES, Raquel de Oliveira; MOREIRA, Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos; et al. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A COVID-19: O CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS PAULISTAS. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 5, n. 02, p. 106-134, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rssp.202121>.

SANTOS, Dayse Amâncio dos; SILVA, Laurileide Barbosa da. Relações entre trabalho e gênero na pandemia do covid-19: o invisível salta aos olhos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 1, p. 10-34, 2021.<https://doi.org/10.31423/oikos.v32i1.10526>.

SCHLEICHER, A. Editorial. In: OECD. **The state of higher education: One year in to the COVID-19 pandemic**. [s.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-higher-education_83c41957-en>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SCHWARTZMAN, S. Brazil's Leading University - Original Ideas and Contemporary Goals. In: Phillip G. Altbach, Jorge Balán. (Org.). **World Class**

Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America. 1ed.: , 2007, v., p. 143-172.

SOUSA, R. S.; DIAS, L. D. C. S. Assistência estudantil em tempos de pandemia: Novos (velhos) desafios às Assistentes Sociais da Universidade Federal do Piauí-UFPI. In: PEREIRA; CRONEMBERGER (orgs.). **Serviço social em tempos de pandemia: provocações ao debate.** p. 385-409. 2020.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, 2021.

TILLY, Hervé. Vers un espace européen de l'éducation: un programme phare et quelques politiques. **Administrations & Education**, n01790, juin 2021.

TRONCHET, G., TILLY, H., LAURENT, F., L'impact de la crise sanitaire sur la mobilité européenne et internationale de publics scolaires, étudiants et apprentis, incluant un bilan du programme des assistants de langues étrangères, **Rapport IGESR**, 10/2021. 2021. Disponível em: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-10/rapport-igesr-2021-192-14437.pdf> Acesso em: 4 dez. 2021.

UNITED NATIONS. **Policy Brief: Covid-19 and the need for action on mental health.** 13 maio 2020. Disponível em: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-andmental-health.pdf> Acesso em: 06 jan. 2022.

VARGAS, H. M., HERINGER, R. R. Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: Gerson Tavares do Carmo. (Org.). Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**, v. 1, p. 175-198, 2016.

VASCONCELLOS M., L'enseignement supérieur en France. **La Découverte, Repères**, 2006, URL: <https://www-cairn-info.ezproxy.u-paris.fr/--.htm>

WATERMEYER, R; CRICK, T., KNIGHT, C. et al. Covid-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergent online migration. **High Education**. 81, 623-641, 2021, Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>.

Sobre as autoras e os autores

Alejandro Uribe López

Doctorante en Gestión de la Educación Superior por la Unviersidad de Guadalajara. Master en Tecnologías para el Aprendizaje con especialidad en el diseño instruccional por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Desarrollo Educativo Institucional por la Universidad Marista de Guadalajara.

E-mail: alejandro.uribe@umg.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3047-3792>.

Alessandra Maria Aquino Canivezi

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestra pelo mesmo programa. Licenciada em Letras e Pedagogia pelo Centro Universitário Amparense UNIFIA. Supervisora Pedagógica na rede municipal de ensino de Amparo - SP.

E-mail: alecanivezi@yahoo.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6165999176182451>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1311-5651>.

Alinne Gomes Marques

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Ciências Sociais. Mestre em Ciências Sociais (2016), com especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior (2009) e graduada em Ciências Sociais (2007) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Temas de interesse em pesquisa: educação, ensino superior, desigualdades, feminismo, gênero, setor público, trabalho e universidade.

E-mail: alline_gm@yahoo.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9977571455268919>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-938X>

Alfonso Ascencio Rubio

Doctor de la Universidad de Guadalajara en el programa de Ciudad, Territorio y Sustentabilidad, con estancia doctoral en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. Master en Rehabilitación de Patrimonio por el Centro Internacional Para la Conservación del Patrimonio y la Universidad de la Laguna, Tenerife, Gran Canaria, España. Licenciado en Arquitectura por la Universidad de Guadalajara.

E-mail: profesor.ada@umg.edu.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-5284>.

Berenice Lurdes Borssoi

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), na Linha de Pesquisa *Trabalho e Educação*, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC), sob orientação da Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel (FACIAP). Professora no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu). Membro do Grupo de Pesquisa *Educação Superior, Formação e Trabalho Docente* (GESFORT).

E-mail: bere_borssoi@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956288429037300>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7002-5738>.

Cyntia Moya

Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Mestra em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), onde também se graduou em Ciências Sociais. Tem experiência na área de arte e cultura em diálogo com as Ciências Sociais. Já integrou o Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural na Faculdade de Educação da UNICAMP e atualmente integra o Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Profissões e Mobilidades da USFSCAR, tendo como tema de pesquisa a profissionalização em carreiras criativas, com foco nos músicos.

E-mail: ouitante@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2525242861349890>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2582-9881>.

Emmy Arts

Doutoranda em Sociologia pela Université Paris Cité (Ceped/IRD) em coorientação internacional com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Linguística e Literatura francesa pela Universiteit van Amsterdam (Países Baixos). Atualmente é servidora na École Centrale de Marseille (França), onde atua como chefe do Departamento de Relações Internacionais.

E-mail: emmy.arts@ceped.org

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6811182773279965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6277-7841>

Helena Sampaio

Antropóloga pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado na École de Hautes Études en Sciences Sociales. Bolsista 2 CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). É membro do Conselho Científico do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp e do Conselho Editorial da Editora FE. Editora-chefe da Revista Pro-posições.

E-mail: hssampaio@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3118777754475239>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>.

Jaqueline Antonello

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR, no Curso de Formação de Docentes.

E-mail: jaqueline.antonello@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3966081550582428>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9072-3576>

Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE). Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pelo Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência (IFARADÁ/UFPI). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA/FE-UNICAMP). Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) da Universidade Federal do Piauí.

E-mail: leylli5@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7126562628487725>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7866-3371>.

Liliana Lira López

Doctora en Educación por la Universidad la Salle. Master en Investigación Educativa por por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaria de Educación Jalisco (SEJ). Licenciada en Trabajo Social por parte de la Universidad de Guadalajara. E-mail: coordinacion.doctoradoeduc@umg.edu.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1816-3401>

Ludmila Fávero Romani Pioli

Doutoranda em Política Científica e Tecnológica (Instituto de Geociências) na UNICAMP, Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela UNICAMP (Faculdade de Ciências Aplicadas) e Bacharel em Administração Pública pela UNESP (Faculdade de Ciências e Letras). Atualmente é Profissional de Apoio em Ensino, Pesquisa e Extensão na Secretaria de Pesquisa e Divulgação Científica na Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: ludmilafav@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3205146874971320>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4457-874X>.

Marília Costa Morosini

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Bolsista 1A CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEES/PUCRS) e da Rede Sul Brasileira de Pesquisadores de Ensino Superior (RIES). Professora da Escola de Humanidades da PUCRS.

E-mail: mariliamorosini@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>.

Ruth Catalina Perales Ponce

Doctora en Investigación Educativa Aplicada y Maestra en Ciencias de la Educación con especialidad en psicología social por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) del estado de Jalisco.

E-mail: ruth.perales@umg.edu.mx.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5167-4249>

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Doutoranda no Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9434418247974552>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

FINO TRACO



EDITORIA

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Betânia G. Figueiredo

DIAGRAMAÇÃO E CAPA: Marcela Paim do Carmo

TIPOLOGIAS: Minion Pro e Myriad Pro.

REVISORA DE PORTUGUÊS: Maria Thereza S. Lucínio

IMAGEM DA CAPA: pikisuperstar. Esta capa foi desenhada usando recursos do Freepik.com

Coleção
EDVCERE

