

SEÇÃO ESPECIAL: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

## A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Camila Alves Fior<sup>1</sup>

Maria José Martins<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as características da docência universitária na pandemia de Covid-19 que favoreceram a transição de estudantes ao ensino superior. Oito ingressantes, de ambos os sexos, foram entrevistados e dos dados, analisados qualitativamente, destacam-se: as adaptações pedagógicas realizadas no ensino remoto, as interações professor-aluno, o compromisso com a formação do aluno e o reconhecimento da qualidade da docência universitária como facilitadora da transição ao ensino superior. Tais resultados reafirmam o papel dos professores na aprendizagem e na permanência dos calouros, mas indicam a urgência em se pensar nas implicações políticas e sociais do ensino remoto emergencial, inclusive sobre a docência universitária na pandemia, com sobrecarga de trabalho do professor e pouco espaço para o seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Estudante universitário. Evasão. Ensino remoto.

### Como citar este documento – ABNT

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

Recebido em: 04/09/2020  
Aprovado em: 21/10/2020  
Publicado em: 16/12/2020

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>. E-mail: [cafior@unicamp.br](mailto:cafior@unicamp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-9847>. E-mail: [mariajose@sae.unicamp.br](mailto:mariajose@sae.unicamp.br)

## LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### RESUMEN

El propósito del estudio es analizar las características de la enseñanza universitaria en la pandemia de Covid-19 que favoreció la transición de los estudiantes a la educación superior. Se entrevistó a ocho estudiantes, de ambos sexos, y de los datos, analizados cualitativamente, se destacan: las adaptaciones pedagógicas realizadas a la educación a distancia, las interacciones profesor-alumno, el compromiso con la educación del alumno y el reconocimiento de la calidad de la enseñanza universitaria como favorecedora de la transición a la educación superior. Estos resultados reafirman el papel de los educadores en el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes de primer año, pero indican la urgencia de pensar en las implicaciones políticas y sociales de la enseñanza remota de emergencia, incluyendo a la enseñanza universitaria en la pandemia, donde hay una sobrecarga de trabajo de los profesores y poco espacio para su desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente. Estudiante universitario. Evasión. Enseñanza remota.

## UNIVERSITY TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT AND HIGHER EDUCATION ENTRANCE

### ABSTRACT

This study aims to analyze the characteristics of university teaching during the Covid-19 pandemic that enhanced students' transition to higher education. Eight first-year students of both sexes were interviewed, and the qualitative analysis of data showed that pedagogical adaptations made in remote education, professor-student interactions, commitment to student education, and recognition of university teaching quality enabled the transition to higher education. These findings restate professors' role in the learning process and permanence of first-year students, but stress the urgency of thinking about the political and social implications of remote education emergency, including university teaching in the pandemic, considering the intensification of professors' work and the limited space for their professional development.

**Keywords:** Professional development for professors. Higher education student. Dropout. Remote education.

## INTRODUÇÃO

A docência universitária enfrenta desafios vinculados às novas demandas apresentadas às instituições educativas, que se destacam pelas rápidas transformações na produção de conhecimento, com a concepção do aprendizado como um processo contínuo (CUNHA, 2018). Soma-se a ampliação, a diversificação e a heterogeneidade no perfil dos estudantes que acessam as universidades e as instigam a proporem uma educação inclusiva, que atenda à diversidade dos novos públicos (HERINGER, 2018). Além disso, mais recentemente, a suspensão das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto, como medida para conter o avanço da pandemia de Covid-19, apresentam inquietações ao ensino superior (ES).

O SARS-CoV-2 é um novo coronavírus, identificado em dezembro de 2019, na cidade de Whuan na China, que se espalhou por diversos países. O vírus causa a doença Covid-19, reconhecida como pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020 (WHO, 2020b). O Brasil registra, após sete meses do primeiro diagnóstico, mais de cinco milhões de infectados e 150 mil mortos<sup>3</sup>. Dos pacientes, quase 5% manifestam sintomas graves que exigem prolongadas internações e sobrecarregam os sistemas de saúde (WHO, 2020b; ZHU *et al.*, 2020). A gravidade do vírus Covid-19 deve-se à inexistência de medicamentos que controlem a doença e de vacina que imunize a população.

Entre as medidas sanitárias para conter o avanço do SARS-CoV-2 e evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde, está o distanciamento social que visa a reduzir o contato entre pessoas e minimizar a transmissão do vírus em locais com grande densidade populacional, como as instituições educativas (WEEDEN; CORNWELL, 2020; WHO, 2020a). Para atender tais exigências, a suspensão das atividades presenciais foi vivida por 90% de estudantes no mundo, em algum momento no ano de 2020, com implicações acadêmicas, sociais e psicológicas (UNESCO, 2020). O fechamento das instituições educativas foi respondido pelas universidades e escolas com a migração do ensino presencial para o remoto, medida válida para o ensino superior brasileiro (BRASIL, 2020; MURPHY, 2020). Sobre esse aspecto, deve-se atentar para que a migração para o ensino remoto e a continuidade das atividades educativas não tenham como finalidade principal a manutenção de uma lógica produtivista que impacta as subjetividades e prioriza o capital em detrimento do humano (ZORDAN; ALMEIDA, 2020). Soma-se, ainda, a importância de se compreender as realidades sociais e políticas vinculadas ao trabalho do professor e das implicações das rápidas decisões que culminaram na migração para o novo formato de ensino (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Não se trata de negar a potencialidade dos recursos tecnológicos na educação, mas, como alerta Reis (2020, p. 4), de se atentar para que, na excepcionalidade do ensino remoto, não se descarte o objetivo principal da docência universitária, que é a “formação humana de sujeitos em permanente processo de produção e reinvenção de suas próprias vidas”.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

O ensino remoto trouxe novas demandas à docência universitária e evidencia preocupações com a possibilidade de essa situação excepcional potencializar desigualdades, já que as condições de trabalho dos docentes e dos discentes, de domínio e acesso às novas tecnologias, de situações econômicas, sociais e de saúde física e mental são distintas. Devido à pandemia de Covid-19, essas questões influenciam o processo de aprendizado e podem culminar na evasão (HERINGER, 2018; REIS, 2020). Outra discussão pertinente à docência universitária refere-se ao fato de que, no ano de 2020, 2 milhões de estudantes foram impactados pela migração para o ensino remoto durante a transição para o ensino superior (BRASIL, 2019). O ingresso no ES caracteriza-se como uma transição educativa, pois esse nível de ensino desafia os estudantes com novas demandas de estudo, de organização pessoal e de dinâmicas interativas, para as quais, muitas vezes, os universitários não têm as habilidades para enfrentar. Nesse contexto, eles necessitam aprender formas de interagir e se relacionar com o contexto acadêmico, institucional e interpessoal, com impactos na aprendizagem, no desenvolvimento e na permanência (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; HURTADO *et al.*, 2007).

Sobre o ensino remoto emergencial devido à pandemia de Covid-19, uma investigação com universitários brasileiros matriculados em cursos da área de Saúde identificou ansiedade moderada e dificuldade no estabelecimento de rotinas de estudo, no aprendizado sem a mediação presencial do professor e no acesso aos materiais de estudo (PELOSO *et al.*, 2020). Isso ocorre, pois o ensino remoto exige autonomia e autorregulação do aprender e muitos calouros ingressam no ensino superior sem tais habilidades (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019). Portanto, a migração para o ensino remoto impacta a aprendizagem dos novos estudantes, já que exige competências que eles podem não apresentar.

Deve-se lembrar que as novas e necessárias aprendizagens para o enfrentamento dos desafios inerentes à transição ao ensino superior ocorrem em decorrência da mediação de diversos agentes: família, pares, profissionais dos serviços de apoio ao estudante, professores etc. (TINTO, 1993; SOUSA *et al.*, 2015). Reconhece-se, assim, o papel dos professores na transição dos estudantes para o ES e na decisão de permanecerem nesse nível de ensino. Isso porque as experiências que ocorrem no contexto de sala de aula, mediadas pelos docentes e por suas decisões pedagógicas, aproximam o estudante da área de formação, influenciam a motivação para permanecerem no curso, contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, favorecem a construção de um senso de pertencimento à instituição e impactam a decisão de calouros de continuarem no ensino superior (FIOR; MERCURI, 2018; LEITE, 2012; TINTO, 1997). Porém, os limites impostos pelas políticas de isolamento social trazem contornos distintos à transição para esse nível de ensino. Do ponto de vista pessoal, a realidade dos estudantes é alterada pela pandemia nos aspectos financeiros, ocupacionais, psicológicas e nas condições de vida no geral, situações essas que influenciam a aprendizagem e ampliam os riscos de evasão (FIOCRUZ, 2020; UNESCO, 2020).

No aspecto acadêmico, a docência universitária e as mediações pedagógicas também foram desafiadas com a migração ao ensino remoto, que envolveu adaptação às novas demandas e construção de práticas pedagógicas que, para além do conteúdo, cuidassem da transição do calouro ao ES. Uma investigação sobre as experiências de universitários norte-americanos no contexto da pandemia de Covid-19 identificou ampliação nas taxas de atraso na realização do curso, aumento na evasão e diminuição nas horas de estudo, sendo tais impactos evidentes nos estudantes com desempenho acadêmico mais baixo ou no início do curso, os quais têm, ainda, uma menor probabilidade de frequentarem as aulas *online* (AUCEJO *et al.*, 2020).

Entende-se, portanto, que a docência universitária na pandemia vive uma excepcionalidade e as práticas pedagógicas influenciam a transição do estudante para o ensino superior, podendo tanto facilitar o ingresso nesse nível de ensino como criar barreiras que dificultem tal adaptação. Dessa forma, permanecem indagações sobre as características da docência universitária remota e das adaptações realizadas que favoreceram o ingresso dos estudantes ao ES, as quais integram o objetivo do presente estudo. Para tanto, o texto apresenta reflexões sobre a docência universitária no contexto de transição à universidade, seguidas pelos caminhos metodológicos que viabilizaram a realização deste estudo. Posteriormente, os resultados são apresentados e dialogados com a literatura pertinente da área.

### **Docência universitária, transição e permanência no ensino superior**

É difícil referir-se à permanência sem trazer a ideia de evasão, apesar de as razões associadas ao abandono serem distintas dos motivos que levam à permanência. (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019). Isso porque são fenômenos que podem ter preditores similares, mas que não intervêm da mesma forma, apresentando impactos diferentes. O primeiro ano de graduação concentra as taxas mais elevadas de evasão e é um momento do curso que exige atenção das políticas educativas, dos serviços de atendimento aos estudantes e dos professores (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019).

A decisão de permanecer no ES é fruto de um cíclico processo de interação entre aspectos pessoais dos estudantes, das características e do funcionamento das instituições, dos suportes disponibilizados pelas universidades e redes de apoio, da organização didático-pedagógica dos cursos, das interações entre professor e aluno, entre outros aspectos que não podem ser descontextualizados dos cenários políticos, culturais, econômicos e sociais nos quais a transição acontece e o ES se insere (TINTO, 1997, 2017). A permanência é fortemente influenciada pelo aprendizado do estudante (TINTO, 1997), o qual é afetado pelo rendimento acadêmico prévio, pelos hábitos de estudo, pelas condições socioeconômicas, pela saúde mental e pelas decisões pedagógicas e mediações do docente na relação do estudante com o objeto do conhecimento (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019; LEITE, 2012), tendo tais variáveis sido afetadas pela pandemia de Covid-19.

Apesar do reconhecimento da influência de distintas variáveis na transição ao ensino superior, o olhar educativo para esse fenômeno implica um debruçar-se sobre o ensino e os contextos de *aprendizagem* (PINTO; LOPES; MOURAZ, 2019). Tinto (1997) já alertava que as ações desenvolvidas pelos docentes auxiliam na criação de um ambiente de suporte no campus que favorece a transição e a permanência. As experiências que ocorrem na sala de aula trazem contribuições principalmente para calouros que dividem o seu tempo de estudo com trabalho ou apresentam limites para interagirem com o contexto universitário (TINTO, 1997). Isso acontece, já que as interações com os professores contribuem para o aprendizado, o aprimoramento dos compromissos com a universidade e o bem-estar (BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENDON, 2004), variáveis ímpares para a decisão de continuar no curso. Há correlações positivas entre as interações com os professores e a intenção de estudantes latino-americanos de permanecer no ES (LUCIANO-WONG; CROWE, 2019). Os contatos com os docentes aproximam os estudantes da cultura institucional, dos projetos de investigação e de ações comunitárias, auxiliam no esclarecimento de dúvidas acadêmicas e influenciam positivamente a motivação, as crenças e o compromisso com a universidade (BRAXTON; HIRSCHY; MCCLENDON, 2004). Sabe-se que estudantes motivados e com crenças de autoeficácia elevadas dedicam-se às tarefas acadêmicas, inclusive às desafiadoras, apresentam níveis mais elevados de regulação no estudo, com influência no rendimento acadêmico e na satisfação com a experiência universitária, fatores que contribuem para a permanência (CASANOVA *et al.*, 2018; TINTO, 2017).

O estudo de Schreiner *et al.* (2011), a partir de um delineamento qualitativo com 62 estudantes em situação de risco de abandonar o curso e que apresentaram trajetória de sucesso, matriculados em universidades norte-americanas, identificou que o desejo e a intenção do docente de interagir com os alunos impulsionou a criação de ambientes favorecedores que viabilizaram a aprendizagem. Destaca-se a disponibilidade de os professores interagirem com os estudantes por meio dos contextos fora da sala de aula – para esclarecimento de dúvidas ou aconselhamentos –, o que contribuiu para a continuidade no curso. Outra investigação qualitativa que se centralizou na compreensão das habilidades pedagógicas dos docentes identificou impactos positivos, mas indiretos, da organização didática e das habilidades dos docentes para ensinar na intenção de permanecer no ES (BRAXTON; BRAY; BERGER, 2000).

No contexto nacional, a investigação de Leite (2012) sobre a afetividade na prática pedagógica, com o intuito de compreender as características dos professores inesquecíveis, destacou o papel que as decisões dos docentes exercem na mediação entre os alunos e os conhecimentos a serem aprendidos. Dentre essas decisões, citam-se a clareza na definição dos objetivos educacionais, com a importância do conhecimento sobre os estudantes, e a identificação dos conteúdos prévios necessários para que os alunos acompanhem os novos saberes. A organização pedagógica, com atenção aos caminhos epistemológicos da área, a seleção de procedimentos de ensino e de propostas avaliativas que possibilitem a

construção do conhecimento, incluindo as práticas de *feedback* dos docentes, também são fundamentais (LEITE, 2012). Figueiredo e Leite (2019) complementam que o docente inesquecível apresenta um domínio e envolvimento com o conteúdo e é descrito como um profissional que acolhe e vincula-se ao estudante. As marcas das escolhas pedagógicas dos professores nos seus alunos “transformam, modificam comportamentos e decisões” que auxiliam na transição e na permanência do estudante no ES (FIGUEIREDO; LEITE, 2019, p. 12; TINTO, 1993, 1997). Reafirma-se que a docência universitária não é uma ação isolada, mas parte de uma construção coletiva de um projeto pedagógico, também impactado pela situação de excepcionalidade.

Apesar das evidências empíricas sobre as contribuições das relações interpessoais e das decisões pedagógicas na transição ao ensino superior, deve-se contextualizar tais dados, tendo em vista características ímpares e particulares da profissão docente e do ato de ensinar (CUNHA, 2006). Deve-se ter em mente, ainda, que grande parte da literatura sobre o tema foi construída a partir do ensino presencial, realidade diferente da vivida pelos ingressantes no ano de 2020, além de se considerar que a situação de excepcionalidade atual é distinta da educação a distância (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Sobre a docência no contexto da pandemia de Covid-19, em uma investigação com professores brasileiros da educação básica, a aprendizagem de novas ferramentas e a construção de outras dinâmicas pedagógicas foram percebidas pelos docentes como aspectos positivos da migração para o ensino remoto (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Docentes do ensino superior de um país asiático, por sua vez, identificaram a falta de contato prévio com o ensino *online* e os limites da conexão à *internet* como barreiras na implementação do ensino remoto (MORALISTA; ODUCCADO, 2020). Tais autores constataram que recursos favorecedores da interação professor-aluno no ambiente presencial podem não ter o mesmo impacto no ambiente remoto. Além disso, acrescentam a urgência da construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas que promovem um maior envolvimento no ensino *online*, com destaque para os ingressantes, já que o engajamento do aluno é uma variável ímpar para a transição ao ensino superior. Isso se dá uma vez que, quanto mais o calouro participa e interage com a realidade acadêmica e social da instituição, melhor a sua adaptação e rendimento acadêmico, ampliação no compromisso com o graduar-se e, conseqüentemente, decisão de permanecer no ensino superior (TINTO, 1997).

Diante da pandemia de Covid-19, este estudo busca, portanto, compreender, segundo a percepção dos ingressantes, as contribuições da docência universitária na transição dos estudantes ao ES. Leva-se em conta, para isso, a migração das práticas pedagógicas para o formato remoto e a possibilidade, num contexto de excepcionalidade, de manutenção dessa forma de ensino até o final de 2021. Considera-se, ainda, a escassez de literatura sobre as condições de ensino no contexto de pandemia, bem como o impacto das experiências vividas no início do curso na decisão de permanecer no ensino superior.



## METODOLOGIA

Esta pesquisa é um recorte de um estudo mais amplo e longitudinal, cujo foco está na análise da transição dos estudantes ao ES. Os dados apresentados neste manuscrito compõem uma parte do segundo momento da pesquisa, que visa a compreender, na oitava semana de ingresso no ensino superior, como os estudantes vivenciam a transição para esse nível de ensino. Destacam-se as experiências com as quais se envolveram, as dificuldades percebidas e os fatores que têm favorecido a transição para o ES, que, no ano de 2020, foi impactada pela suspensão das atividades presenciais e pela migração para o ensino remoto.

O trabalho atendeu as exigências para a pesquisa envolvendo seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 89401218.7.0000.5404). Participaram do estudo oito universitários, ingressantes do ES de uma universidade pública, sendo seis homens e duas mulheres, com idades variando de 17 a 24 anos, matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas. Tais estudantes participaram do primeiro momento de coleta de dados, realizado no momento da matrícula no ES, e se dispuseram a participar de uma segunda etapa, oito semanas após o seu ingresso na universidade.

Houve o consentimento por escrito para participarem do estudo e, para os menores de 18 anos, solicitou-se autorização dos responsáveis e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, devido à possibilidade de diálogos com os ingressantes. Respeitando-se as exigências de isolamento social, as entrevistas foram realizadas de forma remota, agendadas de acordo com a conveniência dos participantes, gravadas e integralmente transcritas. As entrevistas desenvolveram-se a partir de um roteiro que abordava: vivências acadêmicas na transição para o ES, dificuldades experienciadas e fatores que auxiliaram na transição. Sobre o último tema, foi solicitado aos estudantes que descrevessem as contribuições da docência universitária na transição para o ES, sendo esse o objeto de investigação do presente estudo.

Os relatos foram analisados qualitativamente e o processo de construção do significado apresentado pelos estudantes para as contribuições da docência universitária na transição para o ES constituíram os eixos de análise, realizada pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Todos os relatos dos estudantes sobre o papel dos professores nesse processo de transição foram submetidos à análise de conteúdo temática, por meio da qual buscou-se identificar os temas apresentados. Posteriormente, houve análise das diferenças e particularidades dos relatos destacados pelos estudantes e elaboração de categorias a partir do diálogo com a literatura. Identificou-se que, dos relatos dos calouros, ao se referirem ao papel da docência universitária na transição ao ES, estiveram presentes contribuições vinculadas às adaptações pedagógicas realizadas pelos docentes, às interações entre professor e aluno, à percepção do compromisso do docente com a formação do estudante e ao reconhecimento da qualificação acadêmica do professor.



## RESULTADOS

Apesar de o objetivo deste estudo ser identificar as contribuições da docência universitária no contexto de ensino remoto para a transição ao ES, isso não significa atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela prática pedagógica. Ao contrário, entende-se que o exercício da docência é construído coletivamente, com a presença de diversos atores e sob influência de variáveis que favorecem ou dificultam a ação pedagógica. Porém, o olhar para o docente deve-se ao reconhecimento da importância e do seu papel no ingresso ao ES, inclusive no ensino remoto.

Como já apresentado, a partir da análise de conteúdo dos relatos dos estudantes, foram identificadas características da docência universitária no ensino remoto que impactaram a transição para o ES, com destaque para: as adaptações pedagógicas realizadas na migração para o ensino remoto; as interações professor-aluno; o compromisso com a formação do aluno; bem como o reconhecimento da qualidade do trabalho docente. A seguir cada uma das categorias será descrita e ilustrada com falas dos participantes.

Da decisão de suspender as atividades presenciais até o início e desenvolvimento das atividades remotas, adaptações pedagógicas foram necessárias. Na percepção dos estudantes, foram realizados ajustes vinculados aos recursos tecnológicos e ambientes de aprendizagem propostos pelo docente e à organização didático-pedagógica da disciplina. No que tange às mudanças realizadas na migração para o ensino remoto, a escolha da plataforma de aprendizado por meio da qual ocorreram os encontros síncronos destacou-se por criar condições para a ampliação da motivação do estudante em relação ao processo de aprender.

*“o professor usou uma plataforma de aprendizado muito interessante”  
(M.).*

Soma-se a isso o fato de que as adaptações na organização didático-pedagógica também favoreceram a transição ao ES, já que viabilizaram o engajamento do estudante com os momentos síncronos e o diálogo com o docente.

*“essas matérias estão sendo feitas como se fosse um plantão de dúvidas online, no qual o professor entra, explica a matéria e os alunos perguntam (...) e isso tem melhorado bastante o ensino” (D.).*

Ainda sobre as decisões pedagógicas adotadas pelo docente e os ajustes realizados por ele, os universitários descreveram que a presença de convidados nos momentos síncronos e o esclarecimento sobre as possibilidades de participação em atividades não obrigatórias fomentaram o envolvimento dos estudantes com o curso.

*“eu gostei bastante do contato, que eles trouxeram ex-alunos e alunos mais velhos (...) é bom engajamento (...) [trouxe os caminhos sobre como] fazer uma IC, fazer intercâmbio” (F.).*

Merecem destaque ainda os ajustes nos recursos pedagógicos vinculados ao ensino remoto, que também viabilizaram experiências práticas aos estudantes, constituindo um aspecto motivador para o calouro:

*“foi em uma aula de ginástica que a gente fez alongamento e a professora conseguiu adaptar com as coisas que a gente tinha em casa e isso foi muito legal, foi uma prática” (J.).*

Sobre as contribuições da docência universitária na migração do ensino remoto, a interação estabelecida entre professor e aluno no novo ambiente de ensino foi outra categoria identificada no relato dos calouros como facilitadora do ingresso no ES. Dessa categoria destacam-se o contato estabelecido pelos docentes com os alunos, tanto nos contextos síncronos como assíncronos, e a atenção disponibilizada pelos professores ao esclarecimento de dúvidas, atitudes fundamentais para a permanência dos estudantes, já que os auxiliam na superação dos desafios acadêmicos.

*“ele é um professor muito atencioso. Se você falar para ele dez vezes que você não entendeu, eu acho que ele vai tentar de dez formas diferentes para você” (M.).*

*“os professores falam: estudem isso (...), a gente estuda, (...) ele explica, têm dúvidas, ele responde (...) tá sendo mais produtivo” (J.).*

Nos relatos esteve presente a disponibilidade de recursos distintos para viabilizar a interação entre professor e aluno. Isso se deve ao fato de o acesso dos estudantes às novas tecnologias poder ser limitado pelos equipamentos ou pela conexão à *internet*, e a diversificação das formas de contato evitar que a tecnologia crie mais barreiras à aproximação docente. Aliado a isso, o incentivo dos professores para uma maior interação e envolvimento dos alunos em aula foi percebido como essencial na transição para o ES, uma vez que o ingresso nesse nível de ensino faz grandes exigências acadêmicas aos estudantes e a mediação docente é importante para a superação das dificuldades e a ampliação nas crenças de autoeficácia dos calouros. Além disso, os ingressantes desse estudo descrevem que a participação ocorria inicialmente pelos *chats*, avançando para interações por meio dos microfones, incentivadas pelos professores.

*“o professor falou para mim: você tem que começar a falar (...) eu participei da aula e (...) na outra semana, outras pessoas começaram a participar” (C.).*

Os estudantes relataram disponibilidade e abertura dos professores para interações mediante mensagens de *e-mail*, as quais eram prontamente respondidas. No entanto,

reconheceram que as interações são bem diferentes dos contextos presenciais e identificaram os limites trazidos pela pandemia e pelo ensino remoto.

Ainda dentro da categoria das interações professor-aluno, nos relatos dos estudantes, foram descritas características pessoais dos professores que favoreceram a dinâmica nos encontros síncronos, viabilizaram a aproximação com os alunos e contribuíram para o desenvolvimento do compromisso com o curso. Destacam-se as posturas dos docentes, as formas de interação, a aproximação e o diálogo com a turma, que motivam o estudante a aprender e, consequentemente, incentivam a persistência no ES.

*“Ele brinca! (...) interage com os alunos (...) você vai criando um gosto, uma vontade de querer saber” (M.).*

Outra categoria construída a partir do relato dos calouros refere-se ao compromisso assumido pelos docentes com a formação do aluno, especificamente no resgate de conteúdos, práticas e experiências que foram impedidas de serem desenvolvidas remotamente, minimizando a ansiedade dos estudantes e contribuindo para a sua motivação na continuidade do curso, tal como expresso em:

*“mas os professores falaram que não vão deixar de passar isso quando voltar. Então, isso meio que conforta” (J.).*

A causa disso é que o ensino remoto trouxe limites à experiência acadêmica e pôde desencadear um menor interesse dos estudantes no ES:

*“às vezes é chato ir para a aula, porque você só vai abrir um aplicativo e o professor está lá dando aula (...) não tem aquela coisa de (...) encontrar pessoas, acaba sendo monótono” (T.).*

Tem auxiliado na transição para o ES a expectativa de retorno ao ensino presencial, bem como a disponibilidade e o compromisso dos docentes em resgatarem os conteúdos e as experiências que não foram desenvolvidos devido ao ensino remoto. Esses fatores, dessa forma, favorecem a manutenção do compromisso do estudante com o graduar-se.

Na última categoria, é descrita a percepção positiva dos ingressantes sobre a qualificação técnica e acadêmica dos professores. Tal avaliação é importante, pois, para o calouro, a percepção de domínio dos saberes específicos vinculados à área de formação e dos saberes pedagógicos dos docentes contribui para o desenvolvimento de um senso de relevância do currículo e da formação, com impactos no compromisso com a instituição e com a graduação do estudante (TINTO, 2017). O relato a seguir traz a avaliação discente sobre o professor.

*“os professores são ótimos” (T.).*

## DISCUSSÃO

Entende-se que os resultados descritos neste manuscrito são um recorte de condições que favorecem a permanência do estudante, mas não a determinam, visto que a decisão de permanecer é uma síntese de múltiplas variáveis, incluindo aspectos pessoais, institucionais, políticos, socioeconômicos, entre outros impactados pela pandemia de Covid-19 (TINTO, 1993; UNESCO, 2020). Os ingressantes, que já são um grupo com maior vulnerabilidade para evadir, tiveram esse risco aumentado em 2020 devido a mudanças nas condições de vida decorrentes da Covid-19 e das medidas de isolamento social. Acrescenta-se que o ensino remoto pode levar a desapontamentos com a experiência universitária e com o curso, influenciando a decisão do estudante de evadir.

Este estudo evidenciou que as características da docência universitária identificadas no ensino remoto – sejam elas vinculadas às adaptações pedagógicas, às interações com os estudantes, ao compromisso com a formação do estudante ou à qualificação técnica e acadêmica – influenciaram a motivação dos estudantes, auxiliaram na manutenção do compromisso com o curso, contribuíram para uma percepção positiva do currículo e da experiência de formação. Tais elementos são descritos na literatura como essenciais para a decisão do estudante de permanecer no curso e sugerem que as contribuições da docência no primeiro ano de graduação extrapolam a mera aquisição de conhecimentos específicos em uma área de formação. Muito além disso, elas ampliam a motivação, o engajamento e as crenças dos estudantes e reafirmam a importância da ação docente no primeiro ano de graduação para a superação dos limites impostos (TINTO, 1997; TINTO, 2017), sobretudo no ensino remoto.

Ademais, as mediações dos agentes educativos nos espaços formais ou informais da instituição são ímpares para aprendizagem, desenvolvimento e permanência dos estudantes (LEITE, 2012; TINTO, 1997), mesmo no ambiente remoto. Isso porque tais interações não carregam apenas conteúdos, mas são fontes de afeto que permitem ao aluno a aproximação com o objeto de conhecimento (LEITE, 2012). A mediação docente auxilia os estudantes no processo de aprendizado, no esclarecimento de dúvidas e no enfrentamento dos desafios, o que possibilita que os ingressantes superem as dificuldades acadêmicas, ampliando a motivação, variável preditora da aprendizagem (ALZATE-ORTIZ; CASTAÑEDA-PATIÑO, 2020; FIGUEIREDO; LEITE, 2019; TINTO, 2017).

Da mesma forma, nos relatos dos ingressantes que participaram deste estudo, observa-se uma preocupação da docência com o desenvolvimento do conteúdo e com o esclarecimento de dúvidas acadêmicas. Como alertam Zordan e Almeida (2020), deve-se ter muita cautela para que a migração para o ensino remoto não signifique a ênfase numa prática conteudista esquecendo-se de que a essência da educação é a formação humana. Nesse sentido, são válidas reflexões que questionam a continuidade das ações educativas formais num

momento de grandes fragilidades, considerando as ideologias que estão subjacentes a esse processo. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 5), os discursos favoráveis à migração para o ensino remoto pactuam com um projeto de sociedade no qual a aprendizagem é a ordem máxima e a educação um “investimento para retornos futuros”. Nessa perspectiva, não importam as subjetividades de alunos e professores, mas a manutenção do produtivismo educacional.

Para superar tais ideologias, tão imprescindível como pensar em condições que favoreçam a permanência dos estudantes no ES é refletir sobre a viabilização do desenvolvimento profissional e do trabalho do docente. Nessa investigação, os encontros síncronos são valorizados pelos estudantes não só pelo contato com o professor, mas pelo conhecimento sobre a carreira e pelas experiências de formação. Entretanto, devem ser pensadas as formas de controle presentes nesses momentos, com comandos de corpos, de horários e de produção intelectual, mecanismos sobre os quais se assentam o controle de alunos e professores e que a universidade insiste em reproduzir (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). A ênfase nos conteúdos e a insistência pela presença nos momentos síncronos não parecem experiências que superam a solidão, à qual docentes e discentes estão expostos nas situações de isolamento, mas, ao contrário, diminuem os diálogos e potencializam os riscos de perda do sentido da educação (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). A essência da educação, na verdade, não está no acúmulo de informações, mas na transformação do aluno a partir da aprendizagem (PARO, 2010), que estará comprometida no ensino remoto, visto que “boa parte das subjetividades dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7).

Deve-se resgatar que a formação superior extrapola o acúmulo de informações específicas em áreas de conhecimento, envolvendo ainda o desenvolvimento do aluno na sua integralidade (PEREIRA *et al.*, 2014). Isso parece ser coerente com as necessidades geradas na pandemia, como a urgência de uma formação ampla e generalista, além do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 6). Porém, permanecem questionamentos se o ensino remoto tem possibilitado tais desenvolvimentos.

No âmbito da docência, o reconhecimento e a valorização da mediação do professor na transição para o ES exigem que sejam discutidas as reais condições laborais do docente no ensino remoto. Nos relatos observa-se uma ampliação nas atividades ocupacionais, com uma disponibilidade quase integral às novas demandas. Com isso, torna-se imperativo que se discuta o trabalho no contexto de pandemia, as demandas solicitadas aos docentes e os custos emocionais para a manutenção da prática pedagógica. Conforme apresentado, a preocupação dos professores com a reposição de experiências que não puderam ser concretizadas devido à suspensão das atividades presenciais impacta positivamente os ingressantes, reafirma o compromisso político do docente com a formação superior, mas

indica a urgência de discussões sobre como os impactos do ensino remoto podem ser mitigados, pensando-se nas condições de trabalho do professor. O compromisso político da universidade sugere que sejam discutidas e implementadas ações para reduzir as desigualdades geradas pela pandemia que não estejam vinculadas apenas a decisões pessoais do docente, sem suporte institucional.

Deve-se levar em consideração que a docência universitária e as mediações pedagógicas realizadas no contexto do ensino remoto são distintas das que ocorrem no presencial. Para isso, rápidas e amplas aprendizagens dos professores foram necessárias, com a ressalva de que a pressa com que ocorreu o uso dessas tecnologias não refletiu uma apropriação tecnicista dos recursos, devido à ausência de uma discussão curricular ampla. Como alertado por Cunha (2018), há particularidades da docência no ES, sendo que a formação pedagógica não é condição inicial para ingresso na carreira. Num cenário no qual se considera que a professoralidade do docente do ES está em construção, faz-se necessário questionamento sobre os espaços de desenvolvimento profissional que foram viabilizados no contexto da pandemia (CUNHA, 2018). Deve-se lembrar, ainda, que as propostas de formação devem partir do exercício da docência e serem construídas no coletivo, com todos os agentes educativos (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de compreender a transição para o ES num contexto de pandemia vivido pelos ingressantes do ano de 2020, investigam-se características da docência universitária que contribuem para a continuidade do curso. Mesmo com o reconhecimento de que o ensino remoto traz limites à prática educativa, a identificação do professor enquanto um agente importante nesse processo é coerente com o entendimento da educação como prática dialógica e construída na dinâmica interativa entre professor e aluno.

Destaca-se que o presente estudo traz relatos de estudantes que tiveram condições de acompanhar as disciplinas e de participarem da investigação. Sabe-se, no entanto, que não representam a totalidade dos universitários. O ensino remoto é uma alternativa para o calouro que tem condições de acesso aos recursos necessários para acompanhar a prática pedagógica em formato não presencial (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Disponibilizar equipamentos e acesso à internet é fundamental para a participação no ensino remoto, mas não é suficiente. Há desigualdades de espaços físicos, de condições materiais, inclusive para suprirem as necessidades básicas, de papéis sociais exercidos na família e que podem culminar numa decisão de abandono do curso (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Sobre os ingressantes, as dificuldades no enfrentamento das demandas acadêmicas também se vinculam ao desenvolvimento de novas habilidades de estudo, o que exige tempo. Deve-se ter cautela para que a autonomia solicitada no ambiente do ensino remoto não atenda as demandas neoliberais que concebem os estudantes como capazes de gerir a sua própria vida

isolando todas as mediações que são fundamentais ao desenvolvimento humano (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Dentre os limites deste trabalho, está o recorte no olhar dos discentes que vivenciam a transição para o ES. A complementação com as contribuições do professor é fundamental para se avaliarem os desafios e as potencialidades do ensino remoto no ingresso na universidade. Novas investigações poderiam realizar um acompanhamento longitudinal dos ingressantes no ano de 2020, a fim de discriminarem com maior precisão os desafios e os trabalhos que precisarão ser desenvolvidos no retorno das atividades, na intenção de mitigar os impactos da suspensão das atividades presenciais e da migração para o ensino remoto, auxiliando as decisões da instituição e dos professores. As adversidades enfrentadas pelo docente nos últimos meses – com demandas que extrapolam a sua formação e experiência – e o impacto que podem causar na construção da identidade docente e na autoeficácia do professor indicam a urgência no acompanhamento desse profissional, de sua saúde mental e de sua profissionalidade.

Esse acompanhamento é necessário na medida em que, mesmo diante de situações de excepcionalidade, o desenvolvimento profissional do professor é ímpar no contexto do ES e deveria ser o foco principal das políticas formativas. Além disso, ainda que as medidas de isolamento social pressuponham o afastamento físico, não se pode esquecer de que o exercício da docência e o seu desenvolvimento ocorrem no contexto coletivo e devem respeitar as reais condições de vida, às quais, professores e alunos estão expostos no contexto de pandemia.

## REFERÊNCIAS

ALZATE-ORTIZ, Faber A.; CASTAÑEDA-PATIÑO, Juan Carlos. Mediación pedagógica: clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-411.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020. DOI: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>.

AUCEJO, Esteban M. *et al.* The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, v. 191, nov. 2020. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0047272720301353?token=BCF75D1B3F5847D67F610B07882456594ABF11D919EA3B0D0377BF454C826AD8CF6208DD5B040CD0D5247F457038B2B0>. Acesso em: 27 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.



BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior. *Ministério da Educação*, INEP, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 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, 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: 16 ago. 2020.

BRAXTON, John M.; BRAY, Nathaniel J.; BERGER, Joseph B. Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 41, n. 2, p. 215-227, mar. 2000.

BRAXTON, John. M.; HIRSCHY, Amy S.; MCCLENDON, Shederick A. *Understanding and reducing college student departure*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

CASANOVA, Joana R. *et al.* Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/06.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41>.

CASANOVA, Joana R.; BERNARDO, Ana; ALMEIDA, Leandro S. Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In: ALMEIDA, Leandro S. *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. Braga: ADIPSIEDUC, 2019.

CASANOVA, Joana R.; ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1o ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076>.

FIGUEIREDO, Ana Paula S.; LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da Matemática. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-17, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/13490>. Acesso em: 12 ago. 2020.  
DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.13490>.

FIOCRUZ. *ConVid*: Pesquisa de Comportamentos. Disponível em: <https://convid.fiocruz.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características dos estudantes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2018. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/10.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020. DOI:  
<http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p85>.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>.

HURTADO, Silvia *et al.* Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants' and minority students' first year of college. *Research in Higher Education*, v. 48, n. 7, p. 841-887, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9051-x>.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, [online], v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.

LUCIANO-WONG, Shaila; CROWE, Dale. Persistence and engagement among first-year Hispanic students. *Journal for Multicultural Education*, v. 13, n. 2, p. 169-183, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/JME-12-2017-0072>.

MORALISTA, Rome B.; ODUCCADO, Ryan M. F. Faculty perception toward online education in a state college in the Philippines during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, v. 8, n. 10, p. 4736-4742, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081044>.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em:  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65846/1/MorgadoSousa%26Pacheco\\_2020\\_Transforma%C3%A7%C3%B5esEmTemposPandemia.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65846/1/MorgadoSousa%26Pacheco_2020_Transforma%C3%A7%C3%B5esEmTemposPandemia.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.  
DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>.

MURPHY, Michael P. A. COVID-19 and emergency eLearning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 2020.

PARO, Vítor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELOSO, Renan M. *et al.* Notes from the field: concerns of health-related higher education students in Brazil pertaining to distance learning during the coronavirus pandemic. *Evaluation and the Health Professions*, v. 43, n. 3, p. 201-203, jul. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163278720939302>. Acesso em: 27 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163278720939302>.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar *et al.* Formación profesional, básica o general: lo que piensan los estudiantes de una universidad pública de Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, San José, v. 14, n. 2, p. 1-23, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a19v14n2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

PINTO, Daniela; LOPES, Amélia; MOURAZ, Ana. Perspectives on the transition to higher education in Europe: an approach focused on literature. *Research in Post-Compulsory Education*, v. 24, n. 4, p. 356-374, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1584429>.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD Publishing, 2020.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, n. 1, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592/209209213498>. Acesso em: 17 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/http://orcid.org/0000-0001-6977-7166>.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 27 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>.

SCHREINER, Laurie A. *et al.* The impact of faculty and staff on high-risk college student persistence. *Journal of College Student Development*, v. 52, n. 3, p. 321-338, 2011.

SOUSA, Verónica *et al.* Stories about transition to higher education: empirical narrative organization of freshman-year students from south Europe. *Journal of Poetry Therapy*, v. 28, n. 4, p. 289-301, 2015.

TINTO, Vicent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vicent. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov./dec. 1997. DOI: <https://doi.org/10.2307/2959965>.

TINTO, Vicent. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017.

UNESCO. *Adverse consequences of school closures*. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 13 jun. 2020.

WEEDEN, Kim; CORNWELL, Benjamin. The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus. *Sociological Science*, v. 7, p. 222-241, maio 2020. Disponível em: [https://sociologicalscience.com/download/vol-7/may/SocSci\\_v7\\_222to241.pdf](https://sociologicalscience.com/download/vol-7/may/SocSci_v7_222to241.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15195/v7.a9>.

WHO. World Health Organization. *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 146*. Geneva, Switzerland, 2020a. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200614-covid-19-sitrep-146.pdf?sfvrsn=5b89bdad\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200614-covid-19-sitrep-146.pdf?sfvrsn=5b89bdad_4). Acesso em: 14 jun. 2020.

WHO. World Health Organization. *WHO Timeline – COVID-19*. 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ZHU, Na *et al.* A novel coronavirus from patients with pneumonia in China. *The New England Journal of Medicine*, v. 382, p. 727-733, fev. 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJMoa2001017?articleTools=true>. Acesso em: 12 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar pandêmico: educação e vida. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15481.077>.

**Camila Alves Fior**

Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela UNESP, mestra e doutora em Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES), da UNICAMP.

cafior@unicamp.br

**Maria José Martins**

Psicóloga do Serviço de Atendimento ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF), mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Educação Superior (PES), da UNICAMP.

mariajose@sae.unicamp.br