

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PERMANÊNCIA: ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL A PARTIR DA PANDEMIA

Ruth Prado, Bruna Crespo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6961>

Submetido em: 2023-09-18

Postado em: 2023-09-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Rosana Heringer (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-2823>)

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PERMANÊNCIA: ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL A PARTIR DA PANDEMIA

RUTH MARIA MORAES OLIVEIRA PRADO,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9631-8096>
<ruthprado@ifma.edu.br>

Instituto Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão (MA), Brasil

BRUNA DIAS CRESPO,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6116-4805>
<b.diascrespo@gmail.com>

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil

RESUMO: Novos e velhos desafios da permanência estudantil vêm sendo mapeados e discutidos nos últimos anos. Este trabalho parte dos desafios vivenciados no período da pandemia e como essa circunstância pressionou as instituições tanto para incluir como para ampliar em suas agendas administrativas ações diretas que levassem em consideração as diversas dimensões da permanência, isto é, aspectos materiais, simbólicos e pedagógicos. Nosso objetivo é trazer subsídios ao debate sobre responsabilidade institucional no âmbito da permanência no ensino superior com elementos que consideram o papel privilegiado de gestores e docentes nas trajetórias de estudantes com dificuldades acadêmicas. Destacamos a experiência da Escola Politécnica da UFRJ, bem como suas demandas e desafios de ordem pedagógica. Privilegiamos, dessa forma, o recorte que trata da dimensão pedagógica da permanência estudantil em cursos das áreas de ciências exatas. Os dados utilizados foram obtidos através de revisão bibliográfica sobre permanência na universidade, apoio acadêmico/pedagógico, incluindo os cursos de exatas e ações de permanência na pandemia, pesquisa em sites de notícias e institucionais (UFRJ), considerando os itens citados, e dados de pesquisas realizadas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES. De forma geral, identificamos poucos avanços em relação às discussões sobre a superação de dificuldades acadêmicas, principalmente, nos anos iniciais da graduação da Escola de Engenharia da UFRJ. No entanto, as percepções referentes ao papel de gestores e docentes em relação às dificuldades acadêmicas têm sido ampliadas e ressignificadas através de novas questões e pressões advindas da crescente demanda dos estudantes.

Palavras-chave: permanência, ensino superior, apoio pedagógico, UFRJ, pandemia.

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF RETENTION: ELEMENTS FOR A DISCUSSION ON INSTITUTIONAL RESPONSIBILITY AFTER THE PANDEMIC

ABSTRACT: New and old challenges of student retention have been mapped and discussed in recent years. Our work starts from the challenges experienced during the pandemic period and how this circumstance pressured institutions to both include and expand direct actions in their administrative agendas that considered the various dimensions of retention which includes material, symbolic and pedagogical aspects. Thus, our objective is to bring subsidies to the debate on institutional responsibility within the scope of retention in higher education with elements that consider the

privileged role of managers and faculty in the trajectories of students with academic difficulties. We highlight the experience of the UFRJ Polytechnic School, as well as its pedagogical demands and challenges. In general terms we privilege the pedagogical dimension of student retention in STEM courses. The data used were obtained through a bibliographical review on retention in higher education, academic/pedagogical support, including STEM courses and retention actions in the pandemic, research on news and institutional sites (UFRJ), considering the items mentioned, and data from research carried out by the Laboratory of Studies and Research in Higher Education - LEPES. In general, we identified few advances in relation to discussions on overcoming academic difficulties, especially in the initial years of undergraduate courses at the UFRJ School of Engineering. However, perceptions regarding the role of managers and faculty in relation to academic difficulties have been expanded and given new meanings through new questions and pressures arising from the growing demand of students.

Keywords: retention, higher education, pedagogical support, UFRJ, pandemic.

INTRODUÇÃO

Os desafios da permanência estudantil na educação superior vêm sendo mapeados sob diversas perspectivas. As pesquisas, em geral, consideram ou o ponto de vista dos estudantes em relação às suas trajetórias ou, mais recentemente, o olhar institucional a esse respeito, o que, particularmente, nos interessa. Em 2020, a pandemia pressionou as Instituições de Ensino Superior (IES) em suas agendas administrativas e a pauta da permanência ganhou destaque devido a imposição de um novo tipo de relação entre estas e seus estudantes.

A circunstância da pandemia mudou, temporariamente, os fluxos e formas de acesso às IES. Dentro das ações preventivas para conter o avanço da doença e evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde, priorizou-se o distanciamento social a fim de diminuir o contato direto entre pessoas, especialmente, em locais de grande densidade populacional, como as instituições educacionais e, assim, reduzir a disseminação do vírus (Weeden, Cornwell, 2020; Who, 2020). Conforme a UNESCO (2020), a suspensão das atividades presenciais foi vivida por 90% dos estudantes no mundo, em algum momento no ano de 2020, com implicações acadêmicas, sociais e psicológicas.

A prioridade das estratégias de gestão adotadas pelas universidades nesse contexto foi a preservação da vida. O ambiente universitário é um espaço de integração e trocas, onde a aglomeração de pessoas é um processo natural e enriquecedor para a formação dos alunos (Simon et al, 2022). Dessa forma, os estudantes que antes podiam ser achados no espaço físico da IES estavam dispersos e, especialmente, aqueles que ingressaram naquele ano no ensino superior tiveram seu contato primário com o local de estudo interrompido. As IES precisaram pensar em formas não tradicionais

de manter o vínculo com seus estudantes e desenvolver uma postura mais ativa diante das demandas que muito rapidamente se impuseram.

Os processos vivenciados por alunos e instituições foi diversificado e desigual. Sampaio, Pires e Carneiro (2022) afirmam que a pandemia catalisou mudanças importantes no ensino superior, mas isto ocorreu de forma desigual em virtude dos diferentes contextos e recursos institucionais disponíveis. A crise sanitária pressionou as instituições a agirem e refletirem sobre suas responsabilidades quanto à permanência dos estudantes e às dificuldades encontradas em seu percurso acadêmico.

As IES tiveram que, rapidamente, repensar e, em muitos casos, incluir ações de permanência capazes de atender demandas materiais, simbólicas e pedagógicas dos estudantes. Estávamos diante de uma oportunidade - apesar da dura circunstância - de colocar em pauta demandas recorrentes de permanência, mas que não tinham a devida atenção, até então. Os desafios intrínsecos da oferta de um ensino remoto não planejado caminhavam com as novas e velhas demandas de permanência estudantil.

Com essa nova realidade imposta, as universidades públicas brasileiras tiveram que lidar com dois grandes dilemas: i) rejeição histórica da modalidade a distância e consequente baixa adesão no contexto universitário e a associação negativa à oferta massiva do setor privado e ii) informações limitadas a respeito das condições sociais do corpo discente, associado à dificuldade de estabelecer contato individual. O principal argumento utilizado dentro das universidades para a suspensão total de suas atividades acadêmicas foi de que nem todos os estudantes teriam acesso à internet, equipamentos ou letramento digital suficiente para a realização de atividades remotas (Castioni et al, 2021).

Docentes, discentes e gestores estavam pressionados e precisavam agir diante dessa inesperada circunstância que demandava novas posturas, novos processos e os mais diversos tipos de reformulações e adaptações para prosseguir com as atividades acadêmicas. As diferenças e desigualdades sociais dos estudantes quanto ao acesso a recursos e equipamentos de informática se manifestaram em bloco. As limitações dos docentes no uso de tecnologias estavam expostas. As atividades de ensino das IES ganharam maior evidência, pois passaram a ser - para a maioria dos estudantes - o único vínculo entre estes e suas instituições.

Diante deste cenário diverso de desafios e de acesso a recursos, iremos considerar a experiência da Escola Politécnica da UFRJ junto aos estudantes dos cursos de engenharia e como respondeu às

suas demandas de ordem pedagógica. Apesar do destaque à dimensão pedagógica, sabemos que esta se articula com aspectos materiais e simbólicos, os quais serão considerados na discussão que trata sobre permanência na educação superior.

Ao partirmos dos cursos de engenharia, percebemos que estes apresentam dilemas pedagógicos comuns em relação aos demais cursos das áreas de ciências exatas. Por isso, contextualizamos suas dificuldades considerando este cenário mais amplo e propomos uma reflexão a fim de subsidiar o debate sobre responsabilidade institucional no âmbito da permanência no ensino superior com elementos que consideram o papel privilegiado de gestores e docentes nas trajetórias de estudantes com dificuldades acadêmicas.

Metodologia

Este trabalho é fruto de um esforço conjunto de pesquisadoras do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ em problematizar a discussão sobre responsabilidade institucional considerando o papel privilegiado de gestores e docentes quanto à dimensão pedagógica da permanência estudantil em cursos de ciências exatas.

Para isso, utilizamos dados de diferentes fontes e de pesquisas realizadas pelas autoras. O debate e análises propostos partem do contexto da pandemia e levam em consideração a experiência da UFRJ e de sua Escola de Engenharia. Nossas questões norteadoras foram: Em que sentido podemos pensar a responsabilidade institucional de gestores e docentes quanto à dimensão pedagógica da permanência? Quais elementos podem ser considerados nessa discussão?

Foi feita revisão bibliográfica sobre permanência na universidade - privilegiando textos e pesquisas que traziam o recorte da perspectiva institucional - e sobre apoio acadêmico e apoio pedagógico, incluindo os cursos de exatas e ações de permanência na pandemia. Levantamos dados em sites de notícias e institucionais (UFRJ) sobre ações voltadas para a permanência dos estudantes e os desafios de ordem pedagógica. Os dados coletados subsidiaram a discussão em que descrevemos o contexto da pandemia, os reflexos no funcionamento das universidades e as pressões que culminaram em ações de permanência, especialmente, na UFRJ.

Propomos também uma discussão teórica sobre a necessidade de aprofundamento da temática da responsabilidade institucional, bem como noções e conceitos que nos ajudam a entender o seu nexos com as diversas dimensões da permanência, tendo em vista os desafios enfrentados pelos cursos das áreas de exatas que encontramos na literatura. Por fim, apontamos elementos para uma discussão

sobre responsabilidade institucional que considera o que acontece na sala de aula e o papel dos docentes em relação às dificuldades acadêmicas dos estudantes.

1. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUA ARTICULAÇÃO COM AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UFRJ

As IES, cada uma a seu tempo e de acordo com a disponibilidade de seus recursos, instauraram o ensino remoto como forma de adaptar, temporariamente, a realização das atividades de sala de aula que aconteciam presencialmente. O ERE (Ensino Remoto Emergencial)¹ encontrou muitas resistências em boa parte das universidades públicas.

A UFRJ passou por algumas etapas até iniciar as atividades remotas: i) crença de que a paralisação das atividades seria por um curto período de tempo; ii) negação da viabilidade ou adequação das atividades remotas; iii) realização de atividades mais flexíveis em termos de carga horária, assiduidade e avaliação; iv) início das aulas regulares e v) aperfeiçoamento das ações de apoio e práticas educativas.

No quadro abaixo, apresentamos os principais marcos vivenciados pela UFRJ no período da pandemia até o seu término e consequente retomada das atividades presenciais.

Quadro 1 - Principais marcos vivenciados pela UFRJ no período da pandemia

Momento	Data	Descrição
Antes	Período anterior a 13/03/2020	Atividades acadêmicas presenciais.

¹ Adotou-se o conceito de Ensino Remoto Emergencial (ERE) por ser mais adequado para descrever as práticas educacionais realizadas durante a pandemia, uma vez que a modalidade de Educação a Distância possui outras características (Castioni et al, 2021).

Durante	13/03/2020 a 10/04/2022	<p>Março a agosto de 2020: Suspensão das aulas presenciais da educação básica, graduação e pós-graduação em todos os campi da UFRJ. Manutenção do funcionamento das unidades hospitalares ligadas à universidade e das atividades administrativas conforme orientação das respectivas chefias.</p> <p>Agosto a novembro de 2020: Início do ERE que adotou a nomenclatura de Período Letivo Excepcional (PLE)².</p> <p>De novembro de 2020 a março de 2022: ERE. Foram ofertados os períodos letivos de 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2. Características similares ao período letivo presencial regular com maior oferta de disciplinas e obrigatoriedade para os docentes.</p> <p>1º semestre de 2022: a partir de abril deu-se início ao período letivo 2022.1 com retorno gradual às atividades presenciais e regularização e unificação dos calendários das unidades acadêmicas da UFRJ.</p>
Depois	maio/2023	A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, oficialmente, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

Fonte: Heringer, Crespo e Souza, 2022; Site OMS, Site UFRJ. Elaboração própria.

O PLE foi uma solução para mediar as tensões a respeito da adoção ou não de atividades pedagógicas remotas. Havia uma pressão por parte de algumas unidades acadêmicas e por parte dos discentes para dar continuidade no período letivo iniciado em março de 2020. Contudo, não existia unanimidade sobre o assunto e nem ações de implementação imediata para o formato remoto.

² O PLE não foi um período “regular”, foi um período de “teste” com características específicas: duração de 24 de agosto a 16 de novembro de 2020, turmas com no máximo 25 alunos e disciplinas destinadas, principalmente, aos concluintes. Não foi obrigatório para os discentes e não contou como tempo de integralização do curso. Também não houve reprovação por falta, permitindo-se o trancamento de disciplina durante todo o período. As unidades acadêmicas não foram obrigadas a adotar o PLE, o planejamento e oferta de disciplinas ficaram a cargo das unidades, sem obrigatoriedade de adesão pelos docentes. Posteriormente, o PLE passou a integrar o semestre de 2020.1 e se deveria observar a quantidade de créditos a ser cursada, a qual não poderia ultrapassar 32 créditos. (Heringer, Crespo e Souza, 2022)

Apesar das resistências à adoção do ERE num primeiro momento, a UFRJ viu-se diante do desafio de desenvolver estratégias voltadas para a permanência de mais de 57 mil estudantes de graduação nas mais diversas áreas (UFRJ, 2020). Dentre as áreas previstas para assistência no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES: moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, ações referentes à inclusão digital ainda não haviam sido implementadas. Devido a pandemia foi criado o Auxílio Inclusão Digital durante as atividades remotas, que foi organizado em três editais:

Quadro 2 - Quadro-resumo dos editais de Auxílio Inclusão Digital e número de beneficiários

Nome do Programa	Benefício/Valor concedido	Nº de estudantes atendidos
Programa de Inclusão Digital	SIM CARD ou SIM CARD + MODEM	12 mil (graduação) e 1 mil (pós-graduação)
Programação de Inclusão Digital - Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> ● Auxílio Modem no valor de R\$ 100,00 (cem reais) ● Auxílio de R\$ 1.000,00 (mil reais) para compra de equipamentos 	Até 6 mil (graduação presencial) e até 450 (pós-graduação)
Auxílio Emergencial Temporário	R\$ 200,00 (duzentos reais)	3 mil (graduação)

Fonte: Editais de seleção da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/UFRJ 233/2020, 210/2020 e 232/2020. Elaboração própria.

A UFRJ se atentou às limitações dos estudantes quanto à falta de acesso à internet e equipamentos adequados e os esforços empreendidos através dos editais do Programa de Inclusão Digital se colocam a fim de atenuar as desigualdades nessa área.

1.1. A Escola Politécnica da UFRJ na pandemia

Após a suspensão das atividades acadêmicas no 1º semestre de 2020, a UFRJ retomou suas atividades somente no segundo semestre daquele ano. Resoluções específicas trouxeram diretrizes

para o início do Período Letivo Excepcional. Estas resoluções dispunham sobre as regras a serem adotadas bem como orientações a respeito de outras atividades pedagógicas não presenciais, defesas de trabalho de conclusão de curso, colação de grau e outras soluções transitórias para os cursos de graduação, considerando o período da pandemia.

As ações de permanência na UFRJ foram, de início, coordenadas por sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PR7). Foram criados auxílios financeiros emergenciais, organizados espaços virtuais de acolhimento e compartilhamento de experiências e instituído um programa de inclusão digital a fim de tentar responder às dificuldades de acesso à internet. Alunos da graduação e pós-graduação foram beneficiados com a concessão de SIM CARD, MODEM e auxílio financeiro para aquisição de equipamentos (Heringer, Crespo e Sousa, 2022).

As unidades acadêmicas tiveram autonomia para pensar ações e procedimentos acadêmicos que julgavam mais pertinentes aos seus estudantes e criar instrumentos para coleta de dados a fim de subsidiar decisões. A Escola Politécnica da UFRJ instituiu atendimento virtual para a comunidade acadêmica que através do preenchimento de formulário eletrônico poderia submeter suas demandas. Esse esforço se deu a fim de atender seus mais de 5 mil estudantes matriculados nos 13 cursos de engenharia ofertados e corpo docente composto de pouco mais de 200 professores.

Quanto às demandas de permanência, a Poli/UFRJ - desde 2019 - havia criado um Centro de Acolhimento e Suporte Acadêmico (CASA), coordenado pela Diretoria de Políticas Estudantis (DAPE) - criada em 2018 - a fim de atender seus estudantes. Com a pandemia, as atividades promovidas pelo CASA passaram a funcionar de maneira virtual. Rodas de conversa, palestras sobre saúde mental, suporte psicopedagógico, yoga e meditação foram algumas das atividades promovidas e transmitidas pelo canal do YouTube da Escola. Os estudantes que tivessem necessidade de atendimento emergencial psicológico poderiam entrar em contato através do email da DAPE.

No que se refere aos desdobramentos do ERE, a Poli/UFRJ identificou que muitos de seus alunos não possuíam computador para acompanhar as atividades de casa. Os editais da PR7 já haviam contemplado 272 alunos com auxílio financeiro para compra de equipamento e chip de internet. Porém, a Escola identificou que ainda havia, ao menos, 206 estudantes sem computador.

Diante disso, a congregação da Poli instituiu uma política de empréstimo de equipamentos de informática aos seus estudantes de graduação e pós-graduação³.

Somado a isso, foi lançada à época uma campanha nas redes sociais da Escola Politécnica para doação de recursos financeiros para aquisição de equipamentos para os estudantes de engenharia que não possuíam dispositivos e acesso à internet adequados para acompanhamento das aulas remotas. A campanha teve boa repercussão e adesão, sendo replicada em uma coluna de um jornal de grande circulação do Rio de Janeiro. Os estudantes puderam acessar esses benefícios através de dois editais.

1.2. Demandas e ações de permanência antes, durante e depois da pandemia

As demandas e ações de permanência podem ser identificadas dentro do escopo previsto pelo PNAES, ou seja, moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Ainda que cada uma dessas áreas atendidas pela assistência estudantil possa ser agrupada em uma planilha de auxílios financeiros, a devida “fruição da universidade” (Almeida, 2007) não depende, somente, de questões de ordem material. Vargas e Heringer (2017) falam da multidimensionalidade da permanência estudantil como uma questão complexa que engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos. Neste caráter multidimensional se incluiriam também ações voltadas para o acompanhamento e apoio pedagógico.

As ações de permanência que destacamos foram desenvolvidas em caráter emergencial, como resposta à pandemia e, por isso, poderia se pensar que elas não teriam continuidade. Contudo, a UFRJ demonstrou-se atenta às desigualdades existentes no corpo discente e divulgou em julho de 2022 o Edital de Seleção do Auxílio Inclusão Digital, com a oferta de duas mil vagas.

Como consta no site oficial da PR-7, o auxílio tem por objetivo ampliar as condições de permanência na UFRJ, proporcionando aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica o acesso a tecnologias de informação e comunicação, a fim de atender às múltiplas demandas acadêmicas. Este auxílio financeiro é concedido mensalmente, no valor de R\$100,00 (cem reais). O edital atual prevê que o valor concedido poderá ser usado para aquisição de equipamentos ou para pagamento de contratação de pacote de dados para acesso à internet.

³ Informação encontrada na Resolução nº 20/2020, 19 de agosto de 2020 que “regulamenta o empréstimo de equipamentos aos alunos da Escola Politécnica da UFRJ enquanto perdurar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19”.

Como podemos observar, uma ação criada de forma emergencial, está se consolidando como uma política institucional permanente. Isso significa que o survey⁴ realizado pela UFRJ, o intenso diálogo entre a representação estudantil e as instâncias deliberativas e o contato direto dos docentes com a realidade dos estudantes, forçou a instituição a perceber que o acesso à internet e a equipamentos não são uniformes entre o público discente e como previsto pelo PNAES é necessário direcionar recursos para atender a essa demanda de permanência material.

Demandas de apoio psicológico também ganharam outra dimensão com a pandemia. A Divisão de Saúde do Estudante (Disae) da PR-7 iniciou no início de abril de 2020, o projeto “Vivências na quarentena” a fim de possibilitar o acolhimento e compartilhamento de experiências ao longo do período de isolamento social. Foram oferecidos atendimentos em diferentes horários e aconteceram por meio de plataformas online previamente divulgadas, com inscrição antecipada.

Com a retomada das atividades presenciais esta ação foi mantida como divulgado no site oficial da PR-7. O Grupo de Vivências Estudantis, oferecido pela Disae, tem como objetivo promover o acolhimento em saúde mental. É através do grupo que a equipe entra em contato com as demandas de atendimento psicológico/psiquiátrico e pode fazer os encaminhamentos possíveis. Esse é outro exemplo de uma política criada na/para a pandemia, mas que agora está se institucionalizando. Outro aspecto interessante dessa atividade é que mesmo com retorno presencial, ela continua acontecendo de forma remota, aumentando, assim, sua capacidade de atendimento ao evitar o deslocamento estudantil entre os campi. Esse é um exemplo do que Fanelli, Marquina e Rabossi (2020) apontaram sobre a possibilidade do remoto ou uso de tecnologias/internet complementarem o presencial, mas sem substituí-lo.

2. RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS DE UM DEBATE

Ao propormos o debate sobre permanência no ensino superior sob a perspectiva da responsabilidade institucional, estamos indicando o ponto de partida desta discussão que trata da temática em termos de *retention*, ou seja, considerando a instituição como agente no processo de permanência, bem como os principais modelos teóricos e discussões em nível nacional e internacional

⁴ Para saber mais: Pesquisa revela percentual de estudantes com acesso à internet. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-a-internet/> acessado em 10 set. 2023.

que nos ajudam a pensar os processos de interação entre alunos e instituição em uma perspectiva sociológica (Prado, 2020; 2022).

Os modelos teóricos de Vincent Tinto (1975) e Alain Coulon (2008) e suas respectivas noções de integração social e acadêmica e de afiliação estudantil costumam pautar as discussões sobre permanência tanto em âmbito nacional quanto internacional. Ambos trazem suas perspectivas quanto ao processo gradual de tornar-se membro da comunidade acadêmica. É Tinto, no entanto, que indica a responsabilidade da instituição nesse processo, seus limites e possibilidades a depender do tipo de organização acadêmica (Tinto 1999, 2007, 2010). O autor não tenta apontar culpados ou dar soluções prontas para os problemas que alunos têm que lidar enquanto avançam em seus cursos, pelo contrário, tenta contribuir com elementos teóricos e empíricos para que as instituições possam “levar a sério” o problema da permanência.

Dentre os elementos que Tinto (2010) aborda, alguns parecem ter certo destaque na construção de sua argumentação quanto ao papel das instituições em proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Ele coloca que alguns elementos devem ser observados, em virtude de seus impactos. São eles: a pedagogia utilizada, a forma como os alunos são avaliados, as habilidades/formação dos professores e seu regime de contratação e as formas ou oportunidades de organização dos estudantes em grupos que favoreçam sua aprendizagem.

A instituição precisa prover um ambiente propício à permanência e fruição do ambiente universitário para todos, no entanto, há grupos de estudantes que precisam de ações mais efetivas nesse sentido. Como afirmam Vargas e Heringer (2017), as políticas de permanência devem ser pensadas de forma a contribuir com a inserção plena na universidade e, dessa forma, programas de iniciação científica, à docência, monitorias, apoio à participação em eventos e outras atividades que privilegiam interações e trocas de experiências entre estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica devem estar dentro do escopo das ações.

Sabemos, entretanto, que a inserção plena dos estudantes nessa ambiência universitária não se dá, somente, por um ato de vontade. Algumas condições, principalmente, materiais precisam ser atendidas. E é nesse sentido que as políticas de assistência estudantil se fazem necessárias, ao nos depararmos com contextos de vulnerabilidades, isto é, contextos e problemáticas sociais, econômicas e psicológicas que colocam os estudantes em risco de interromper suas trajetórias acadêmicas.

Permanecer envolve diversos fatores e, por esse motivo, as IES precisam estar atentas à multidimensionalidade da permanência estudantil, ou seja, aos seus aspectos materiais, culturais, simbólicos e psicológicos (Vargas e Heringer, 2017). As autoras ao analisarem os sistemas de ensino superior da Argentina, Chile e Brasil e suas respectivas políticas de permanência, observaram que as ações de permanência se tornam tão mais efetivas quando conseguem congregiar apoio material, apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas.

Ações de permanência que tem como foco a aprendizagem são relevantes para as trajetórias acadêmicas dos estudantes. Os achados das autoras se alinham ao que Tinto (1999) coloca a esse respeito: estudantes que aprendem são estudantes que permanecem. Tinto (1999; 2010) fala de condições institucionais associadas à permanência. Estas condições agregam, de forma geral, o seguinte: expectativas, informação/orientação (*feedback*), apoio acadêmico, aprendizado e envolvimento.

Todos estes elementos implicam em interação entre alunos e instituição e entre alunos e seus pares. Ao falar de expectativas, o autor frisa que estas podem variar a depender do lugar social do estudante, pois é comum que estudantes de camadas populares e de primeira geração não tenham clareza do que esperar da experiência universitária e de qual seria o comportamento desejável para serem bem-sucedidos. Afirma, ainda, que as expectativas estudantis em relação às suas trajetórias serão direta ou indiretamente influenciadas pela instituição, representada por seus membros: gestores, professores e funcionários.

O nível de influência será proporcional à clareza e consistência dessas expectativas, isto é, se esperam muito ou pouco deste estudante, lembrando que baixas expectativas não costumam agregar ao sucesso acadêmico e que diferentes expectativas - não raro - são direcionadas a diferentes tipos de estudantes. Tinto (2010) afirma que a concretização dessas expectativas não pode estar dissociada de ações de suporte acadêmico o qual precisa abranger diversos níveis - a exemplo do pedagógico e financeiro - tendo sempre em vista o processo de aprendizagem e de integração acadêmica.

Para fins deste trabalho, considerando os elementos acima citados, nos interessa saber como a instituição de ensino superior, representada por seus gestores e docentes, pensa e lida com os desafios pedagógicos da permanência dos estudantes, particularmente, aqueles dos cursos das áreas de exatas. Antes, porém, de adentrarmos nas demandas específicas dos cursos de exatas, iremos nos ater à discussão mais geral da dimensão pedagógica da permanência no ensino superior, trazendo

elementos da literatura que nos ajudam a compreender sua atual configuração enquanto demanda estudantil, desafio institucional e campo de pesquisa.

2.1. Dimensão pedagógica da permanência: demanda recente ou permanente?

O debate sobre a dimensão pedagógica da permanência toca em diversos pontos que dizem respeito às demandas de aprendizagem dos estudantes e de suporte/acompanhamento acadêmico na universidade, o que inclui o recente cenário de estruturação e reconfiguração de serviços de apoio pedagógico nas IES. Essa estruturação institucional coincide com a formação de um novo campo de pesquisas que tenta responder, dentre outras questões, o que vem a ser apoio pedagógico e o que fazem esses profissionais que atuam no âmbito desses serviços (Dias et al., 2020).

Portes (2001) diz que a apreensão do conhecimento produzido na universidade se configura como meio de integração mais aceitável entre os estudantes, reconhecido como uma espécie de nivelador de origens. Se, por um lado, essa perspectiva destaca o papel do aluno, por outro, omite como a instituição poderia participar ativamente do processo de aprendizagem do estudante e não dá a devida importância ao complexo de variáveis que influenciam a permanência estudantil (Portes e Sousa, 2017).

Como o aluno aprende, quem é o aluno que aprende, quem são os atores institucionais que participam diretamente do processo de ensino e aprendizagem, quais são suas concepções e práticas pedagógicas, são questões que precisam estar no radar quando se pensa e discute ações de permanência que levam em consideração a “afiliação intelectual” (Coulon, 2008) dos estudantes.

Falar sobre uma dimensão pedagógica da permanência - nestes termos - pode até ser algo recente. A demanda de aprendizagem, no entanto, existe desde o momento em que se exige um trabalho intelectual, o qual, sabemos, possui determinados requisitos para sua apreensão. Coulon (2008, p. 256) afirma que “um estudante competente, do ponto de vista intelectual, sabe identificar os conteúdos do trabalho intelectual e, ao mesmo tempo, os códigos implícitos que os organizam, ouve o que não é dito e vê o que não está designado”.

Códigos referentes a interações entre estudantes e professores e entre os seus pares e rotinas e hábitos de estudo precisam ser aprendidos e validados durante o percurso acadêmico. O quanto o aluno pode aprender e o quanto a instituição pode ensinar, certamente, é uma pergunta difícil de responder. Por outro lado, sabemos que os estudantes aprendem e que a universidade enquanto

instituição de ensino deve estar comprometida com a promoção e melhoria dos processos centrais que promove, quais sejam: a formação profissional e humana.

2.1.1. Demandas pedagógicas nas engenharias e nos cursos de exatas

As demandas pedagógicas apresentadas aqui, se referem aos cursos de engenharia e cursos de exatas e são resultado de dados primários e secundários de pesquisa. Os dados primários dizem respeito à pesquisa de campo realizada na Poli/UFRJ em 2020 em seus cursos de engenharia (Prado, 2021) e os secundários de pesquisas que tomaram como base a análise das dificuldades acadêmicas de estudantes de cursos de graduação na área de exatas (Almeida e Godoy, 2016; Graham et al., 2013; Seymour e Hewitt, 1997; 2019).

As pesquisas sobre permanência em cursos de exatas têm apontado dificuldades recorrentes relacionadas às disciplinas de cálculo, problemas em relação à “didática” dos professores e outras situações mencionadas pelos estudantes que contribuem para a construção de um ambiente desfavorável para aprendizagem e, nesse sentido, para as sucessivas reprovações em disciplinas de cálculo.

Graham et al. (2013) afirmam que as ações mais bem sucedidas nas áreas de exatas estão relacionadas aos processos de aprendizagem, isto é, à aquisição de conhecimentos e habilidades específicas para os cursos de graduação, experiências com pesquisa e participação em comunidades de aprendizagem, de forma geral. Esse processo de “aprendizagem ativa” que os autores se referem tem a ver com vivências em espaços de aprendizagem formais - com orientação de professores - e informais, através da conexão entre os pares.

O fomento a esse tipo de experiência por parte da instituição encontra alguns obstáculos estruturais de acordo com Seymour e Hewitt (1997; 2019), como: problemas no “desenho do curso” (ritmo, sobrecarga de trabalho), “falta de qualidade” no ensino (didática dos professores), “cultura de sala de aula negativa” e problemas em conseguir ajuda com as dificuldades acadêmicas. Os achados de pesquisa das autoras mostram que tanto os que decidem ficar nos cursos de exatas quanto os que saem apontam os mesmos entraves em suas trajetórias acadêmicas.

Em geral, são relatados problemas nas interações entre estudantes e instituição, com destaque para a interação com os docentes, em que a natureza dessas interações é permeada por uma “dureza” e cultivo da dificuldade. O processo de ensino e aprendizagem está no cerne desse debate,

principalmente se considerarmos que estamos falando da dimensão mais elementar da integração acadêmica que é o domínio dos conteúdos.

Os desafios de permanência dos estudantes de engenharia da Poli/UFRJ, conforme a perspectiva de seus gestores e coordenadores de curso, também abrangem dificuldades acadêmicas nos anos iniciais do curso em disciplinas do ciclo básico (cálculos e físicas), relação aluno-professor e organização curricular e questões relacionadas à saúde mental. O percurso trilhado pelos estudantes em termos de conteúdos e interações com o corpo docente estaria permeado por uma “dureza pedagógica”, a qual é referida como um entrave importante para implantação de ações que tem como objetivo trazer mais sentido para a etapa inicial de formação dos estudantes (Prado, 2021).

Os gestores e coordenadores de curso da Poli/UFRJ apontaram uma limitação importante quanto à superação das dificuldades dos estudantes nas disciplinas do ciclo básico, pois são ministradas por outras unidades acadêmicas, o que implica na pouca influência da Escola em relação às mudanças em abordagens pedagógicas de professores.

As demandas de permanência de pedagógica nas engenharias e nos cursos de exatas, não passam despercebidas, uma vez que a literatura nos mostra que as interações são marcadas por uma “dureza” que reflete nos contextos de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, tem implicações na decisão de permanecer ou não no curso.

2.2. Docentes em foco: como o debate da permanência chega em sala de aula?

Ao falarmos da interação entre alunos e instituição não podemos perder de vista dois elementos importantes: o tempo que o estudante tem para dedicar nesse processo e a qualidade desta, ou seja, a capacidade de, minimamente, vislumbrar e tirar proveito das vivências acadêmicas. Tinto (1999) questiona como as IES podem se movimentar em favor de seus estudantes, focando, principalmente, no primeiro ano de ingresso. Que tipo de ações, informações e suporte seriam mais relevantes? O autor chama a atenção para a realidade de muitos estudantes do ensino superior que precisam conciliar trabalho e estudo, o que impacta diretamente no tempo que poderiam se envolver em outras atividades no campus. Para estes estudantes - que são muitos - a sala de aula pode ser o único lugar de interação com professores, outros colegas de turma e com o seu curso.

Tinto (1999; 2007) afirma que mesmo as instituições sabendo da importância crescente de pensar ações de permanência, o problema ainda não é devidamente priorizado. O autor elenca alguns obstáculos que as instituições enfrentam para tornar suas ações de permanência mais efetivas. Dentre

elas, estão: [1] dificuldades em desenhar ações de permanência que extrapolam a lógica do “curso adicional”/palestra/oficina que trate sobre um tema necessário; [2] envolver os docentes de modo a convencê-los que “reter” os estudantes também faz parte do seu trabalho.

Estes pontos são sensíveis, uma vez que se trata da prática profissional daqueles que lidam diretamente com os estudantes, sejam eles docentes em suas salas de aula e laboratórios ou profissionais envolvidos nos setores e departamentos de serviços de apoio aos estudantes. Cada um destes está envolvido em níveis diferentes e de formas diversas com os processos de orientação/instrução, apoio acadêmico e aprendizagem.

O que se sabe a respeito dos serviços de apoio aos estudantes do ensino superior no Brasil - em termos de trabalhos acadêmicos - ainda é muito pouco, ainda que já haja esforços bem organizados nessa direção (Dias et al., 2021; Dias, 2022). Apesar dos serviços de apoio acadêmico não serem o foco principal de discussão deste trabalho, bem como seus desafios e demandas profissionais de formação, consideramos que se faz importante mencioná-los, pois sua atuação é relevante enquanto suporte para o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao papel do professor no processo de permanência, encontramos bons indicativos de que determinados tipos de interação (discussões informais sobre assuntos relacionados ao curso e de ordem intelectual) são mais importantes que outras nas decisões de permanecer no curso (Pascarella, 1980), bem como o uso de determinadas estratégias pedagógicas que estimulam a “aprendizagem ativa” dos estudantes (Braxton et al., 2008).

Fior e Martins (2020) elencam algumas características da docência universitária que agregam na decisão dos estudantes em permanecer no curso. Ponderam, entretanto, que apesar do papel relevante do professor, não se pode atribuir, exclusivamente, a ele a responsabilidade pela prática pedagógica. Afirmam, ainda, que o exercício da docência trata-se de algo que é construído coletivamente por muitos atores e sob a influência diversas variáveis que podem facilitar ou dificultar a ação pedagógica.

Há um recorte específico do exercício da docência que está em discussão: a atividade de ensino, a ação pedagógica que culmina na experiência de sala aula e que é liderada pela figura do docente. Sabemos que o exercício da docência não se limita à atividade de ensino e que o que se aprende no ensino superior não se restringe à experiência de sala de aula, mas tanto o docente quanto o espaço de sala de aula são lugares privilegiados e de impulsionamento da aprendizagem.

Sim, há diversas variáveis que podem facilitar ou dificultar a ação pedagógica do docente. Elementos pessoais, institucionais (carga horária de trabalho, exigências de carreira) e de formação profissional precisam ser observados, devidamente mapeados e postos em discussão a fim de que aquilo que acontece em sala de aula seja incluído no debate e no planejamento das ações de permanência. Tinto (1999; 2007) afirma que as ações de permanência devem não somente incluir, como precisam começar pela sala de aula.

Vemos em Tinto (2007) que o que temos pela frente é desafiador, pois os professores das universidades e do ensino superior, em geral, não possuem formação específica para ensinar seus alunos. Além de aspectos referentes à formação de professores, Shadle, Mark e Earl (2017) apontam que mudanças nas “normas de ensino” perpassam, dentre outras coisas, por elementos que dizem respeito à “cultura” em torno do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que o trabalho dos autores tenha considerado departamentos ligados às áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, os resultados apresentados nos ajudam a pensar, de maneira ampla, processos de reformulação de práticas e concepções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados trazidos pelos autores descrevem a resposta inicial que os professores deram em relação à uma iniciativa institucional que tinha como objetivo de longo prazo mudanças na “cultura” de ensino e aprendizagem. Um ponto nessa investigação que deve ser levado em consideração é que as respostas individuais dos professores eram discutidas, confirmadas, reforçadas ou, até mesmo, encontravam resistência dentro de seus departamentos, ou seja, em locais coletivos de organização profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do contexto em que pautamos o início da nossa discussão - a pandemia - e o lócus de pesquisa a partir do qual propomos nossas reflexões - a UFRJ e sua Escola de Engenharia - se justifica pela relevância e convergência das discussões propostas por pesquisadoras do LEPES quanto a responsabilidade das IES em relação à permanência de seus estudantes.

Vimos que contextos desafiadores podem, por um lado, trazer novas demandas de permanência e, por outro, aguçar desafios já postos. Em relação à sua dimensão pedagógica, destacamos que as pesquisas e agentes institucionais ao se debruçarem sobre essas demandas deverão levar em consideração características institucionais, características pessoais dos que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem e especificidades dos cursos de graduação.

A “dureza pedagógica” identificada nos cursos de exatas, precisa ser melhor investigada, especialmente, no contexto brasileiro. A discussão, no entanto, não se restringe a métodos e abordagens de ensino. É necessário analisar práticas pedagógicas e posturas a fim de compreender mais a fundo determinados contextos e tradições que favorecem ou desfavorecem alunos com dificuldades acadêmicas.

O debate sobre responsabilidade institucional que leva em consideração a dimensão pedagógica da permanência tem em vista o espaço de sala de aula como lugar privilegiado de interações entre docentes e discentes e coloca em pauta o papel do professor enquanto agente institucional capaz de favorecer a permanência estudantil, ainda que saibamos que a ação pedagógica que promove é fruto de uma construção coletiva. Nesse sentido, ações de permanência também devem ser resultado de esforços coletivos.

Concordamos com Tinto (1982, p. 699) quando afirma que ações de permanência bem-sucedidas devem ser tomadas como “oportunidades para auto renovação institucional, um resultado que, no longo prazo, pode ser muito mais positivo para o bem-estar da instituição do que a simples redução dos índices de evasão”. O bem-estar institucional é o bem-estar de sua comunidade acadêmica e ele perpassa por uma compreensão ampla do que se trata a permanência estudantil, de quem dentro da instituição é responsável por ela e quais processos e posturas precisam ser reformulados a fim de que estudantes possam aprender e superar determinadas dificuldades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E., GODOY, E. V. **A evasão nos cursos de engenharia: uma análise a partir do COBENGE.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 2016, Natal, RN, 2016.

ALMEIDA, W.M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH [online]**, vol.20, n.49, pp.35-46, 2007.

BRAXTON, J.M., JONES, W.A., HIRSCHY, A.S., HARTLEY III, H.V. The role of active learning in college student persistence. **New Directions for Teaching and Learning**, 115, pp.71-83, 2008.

CASTIONI, R., MELO, A.A.S., NASCIMENTO, P.M., RAMOS, D.L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. públ. Educ**, Rio de Janeiro, 2021.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

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.

DIAS, C.E.S.B (org.). **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

FANELLI, A. MARQUINA, M. RABOSI, M. Acción y reacción en época de pandemia: la Universidad Argentina ante la Covid-19. ESAL - **Revista de Educación Superior en América Latina**, 2020.

FIOR, C.A; MARTINS, M.J. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p.1-20, 2020.

GRAHAM, M.J., FREDERICK, J., BYARS-WINSTON, A., HUNTER, A., HANDELSMAN, J. Increasing persistence of college students in STEM. **Science**, vol 341, 2013.

HERINGER, R.R.; CRESPO, B.D.; SOUZA, L.O. Acesso e permanência no contexto da pandemia de Covid-19: uma análise a partir da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro–Fe/UFRJ. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 6, n. 2, p. 112-131, 2022.

PASCARELLA, E.T. Student-Faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, vol. 50, n. 04, 1980.

PORTES, E.A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 267 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, E.A., SOUSA, L.P. **O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público**. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

PRADO. R.M.M.O. Ações para a permanência estudantil nas áreas STEM e o caso da Escola de Engenharia (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). 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: 372-392, 2020.

PRADO, R.M.M.O. Permanência na educação superior: o caso das Engenharias da Escola Politécnica da UFRJ. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PRADO, R. Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e43674, 2022.

SAMPAIO, H. ; PIRES, A. ; CARNEIRO, A.M. De Volta ao Futuro? A Pandemia de Covid-19 como Catalisadora de Mudanças no Ensino Superior. **Humanidades & Inovação**, v. 9, p. 53-66, 2022.

SEYMOUR, E., HEWITT, N.M. Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences. **Westview Press, Boulder**, 1997.

SEYMOUR, E., HEWITT, N.M. **Talking about leaving revisited: persistence, relocation and loss in undergraduate STEM education**, 2019.

SHADLE, S.E., MARKER, A., EARL, B. Faculty drivers and barriers: laying the groundwork for undergraduate STEM education reform in academic departments. **International Journal of STEM Education**, vol. 4, n. 8, 2017.

SIMON, L.W.; WISMANN, N.S.; CASTRO, P.A.A.; PACHECO, A.S. V.; TOSTA, K.C.B.T. Ações de prevenção à evasão estudantil adotadas pela gestão da UFFS durante a pandemia de Covid-19. **Revista Expectativa**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 28–53, 2022.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, vol. 45, n.01, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Limits on theory and practice of student attrition. **Journal of Higher Education**, v.3, n.6, 1982.

TINTO, V. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. **NACADA Journal**, vol. 19 (2), 1999.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? J. **College Student Retention**, vol. 8, n.01, p. 1-19, 2007.

TINTO, V. From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. In: J.C. Smart (ed.), **Higher Education: Handbook of Theory and Research** 25, p. 51-89, London/New York, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ em 2020**. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/07/02/pesquisa-revela-percentual-de-estudantes-com-acesso-internet> Acesso em: 08 jul. de 2023.

UNESCO. **Adverse consequences of school closures. 2020**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 28 ago. 2023.

VARGAS, H., HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 72, 2017.

WEEDEN, K.; CORNWELL, B. The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus. **Sociological Science**, v. 7, p. 222- 241, 2020.

WHO. World Health Organization. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 146. Geneva, Switzerland, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200614-covid-19-sitrep146.pdf?sfvrsn=5b89bdad_4. Acesso em: 08 set. 2023.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA:

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO:

Esta pesquisa não recebeu nenhuma subvenção específica de qualquer agência de financiamento dos setores público, privado ou sem fins lucrativos.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS: **Ruth Prado:** Conceitualização, Metodologia, Recursos, Escrita - Rascunho original, Escrita - Revisão e edição; **Bruna Crespo:** Conceitualização, Metodologia, Recursos, Escrita - Rascunho original, Escrita - Revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflito de interesses a mencionar.

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA: As autoras declaram que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição a qual a pesquisa foi submetida previamente.

MINIBIOGRAFIAS DAS AUTORAS DO PAPER

Ruth Prado

Doutora em Educação pela UFRJ, pedagoga do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – LEPES/UFRJ e do Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes no Ensino Superior (LAPES).

Bruna Crespo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Pedagoga pela UFRJ e pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ. Professora concursada na Prefeitura Municipal de Teresópolis/RJ.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.