

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

PERSPECTIVAS EMERGENTES

**Pricila Kohls-Santos
Patricia Estrada Mejía
Organizadoras**

**Coleção Permanência Estudantil
Volume II**



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Pricila Kohls-Santos
Patricia Estrada Mejía
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PERSPECTIVAS EMERGENTES

Coleção Permanência Estudantil
Volume 2

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Arte da capa: Eliane da Silva Moreira

Revisão: Os autores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF – Processo nº 00193-00001014-2021-27

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

V855

Permanência estudantil perspectivas emergentes / Pricila Kohls-Santos, Patricia Estrada Mejía (organizadoras) – Curitiba : CRV: 2023.

216 p. (Coleção Permanência Estudantil, Volume II).

Bibliografia

ISBN Coleção Digital 978-65-251-5554-8

ISBN Coleção Físico 978-65-251-5558-6

ISBN Volume Digital 978-65-251-5323-0

ISBN Volume Físico 978-65-251-5322-3

DOI 10.24824/978652515322.3

1. Educação 2. Permanência estudantil 3. Modelo Integracionista 4. Educação Superior I. Kohls-Santos, Pricila, org. II. Mejía, Patricia Estrada, org. III. Título IV. Série.

CDU 378

CDD 378

Índice para catálogo sistemático
1. Educação Superior - 378

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerônimo Tello (Universidad Nacional de Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élvio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerônimo Tello (Universidad Nacional de Três de Febrero – Argentina)
Cristina Maria D'Avila Teixeira (UFBA)
Diosnél Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujjie (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Silvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Pricila Kohls-Santos Patricia Estrada Mejía</i>	
1 ENGAGEMENT ACADÊMICO: o projeto de vida do estudante como meio para alcançar a permanência e o sucesso acadêmico na Educação Superior... <i>Eliane Silva Moreira Pricila Kohls-Santos Ana Carolina Ribeiro Hee</i>	11
2 A NOMOFOBIA E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS..... <i>Débora Vieira Machado Zena Eisenberg</i>	27
3 A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios a serem vencidos..... <i>Nozângela Maria Rolim Dantas Naiara Nunes da Silva</i>	41
4 PERFIL DEL DOCENTE DE PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: el caso de dos universidades chilenas	57
<i>Rina Gaete Rengifo Angélica Aguilar Vivar</i>	
5 CONSTRUINDO PONTES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a importância da prática docente na Educação Superior..... <i>Ana Keully Gadelha dos Santos Darub Klesia de Andrade Matias Pricila Kohls-Santos</i>	71
6 EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: possibilidades para a permanência estudantil na Educação Superior	87
<i>Pricila Kohls-Santos Sandra Barros Marcelo Carboni</i>	
7 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: o que dizem os professores	105
<i>Juliana de Andrade Boel Neves Suzana de Oliveira Carneiro Pricila Kohls-Santos</i>	

8 MODELO PREDICTIVO DE LA MORTALIDAD ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS BASADO EN TÉCNICAS DE MACHINE LEARNING	119
<i>Juana Valentina Mendoza Santamaría</i>	
<i>Martha Susana Contreras Ortiz</i>	
<i>Luz Santamaría Granados</i>	
9 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	137
<i>Pricila Kohls-Santos</i>	
<i>Marília Rafaela Oliveira Requião Melo Amorim</i>	
<i>Rejane Loffler</i>	
10 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E GESTÃO INSTITUCIONAL: uma abordagem sob a perspectiva do estudante	153
<i>Pricila Kohls-Santos</i>	
<i>André Gustavo Bastos Lima</i>	
<i>Luiz César Martins Córdoba</i>	
11 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNICAMP: reflexões sobre as transformações de uma política institucional.....	167
<i>Bruna Mara Wargas</i>	
<i>Marilda Aparecida Dantas Graciola</i>	
<i>Adriane Martins Soares Pelissoni</i>	
<i>Simone Caixeta de Andrade</i>	
<i>Mariana Freitas Nery</i>	
12 ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a construção do estado do conhecimento	189
<i>Valdivina Alves Ferreira</i>	
<i>Pricila Kohls-Santos</i>	
<i>Patricia Estrada Mejia</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	203
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	207

APRESENTAÇÃO

*Pricila Kohls-Santos
Patricia Estrada Mejía*

Prezados leitores,

É com grande entusiasmo que lhes apresentamos a obra “Permanência Estudantil: perspectivas emergentes”, um mergulho nas diversas facetas da permanência estudantil no cenário educacional contemporâneo. Este livro representa um esforço colaborativo de especialistas e acadêmicos da América Latina que, através de suas reflexões e pesquisas, contribuem para uma compreensão mais abrangente e atualizada sobre um tema de extrema relevância: o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico.

A jornada acadêmica é uma experiência única e transformadora, mas também traz consigo uma série de desafios que podem afetar diretamente a trajetória dos estudantes. A garantia de que todos os indivíduos tenham a oportunidade de ingressar no Ensino Superior e, mais importante ainda, de permanecer nele, é um compromisso que a sociedade e as instituições de ensino devem compartilhar. É nesse contexto que este livro encontra sua razão de ser.

Esta obra faz parte da coleção Permanência Estudantil, a qual tem seu primeiro volume o livro Modelo Integracionista para a Permanência Estudantil: variáveis e perspectivas, que apresenta o Estado do Conhecimento sobre as temáticas relacionadas ao MIPESA – Modelo Integracionista para a Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico. Este segundo volume da coleção, reúne estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil – GeTIPE, da Universidade Católica de Brasília, assim como, apresenta trabalhos premiados com menção de qualidade no *XI Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior* realizado em Brasília em novembro de 2022.

Ao longo das páginas desta obra, os leitores serão conduzidos através de uma análise abrangente das questões que cercam a permanência estudantil. Por intermédio de uma abordagem multidisciplinar, os autores exploram não apenas os obstáculos enfrentados pelos estudantes, mas também estratégias que podem ser adotadas para promover um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e enriquecedor.

As perspectivas emergentes apresentadas neste livro vão desde a inclusão, passando pela importância do engajamento estudantil, aspectos relacionados

à docência, as tecnologias digitais e como os estudantes interagem com o conhecimento, além da importância da gestão institucional nos processos educativos e ações voltadas a permanência estudantil e sucesso acadêmico. Cada capítulo oferece uma visão inspiradora, resultado de investigações e experiências práticas, destinadas a fomentar reflexões acerca da temática, bem como elucidar possibilidades para uma educação equitativa e de qualidade.

Nesta seara, o Modelo Integracionista para a Permanência Estudantil (MIPESA) é apresentado como pano de fundo para as reflexões e análise dos fatores relacionados a permanência estudantil,

O MIPESA enfatiza que a permanência estudantil precisa ser planejada a partir do ponto de vista dos atores ativos nesse cenário, estudantes, docentes e gestores, uma vez que, os estudantes são o público-alvo da Educação Superior, os docentes são a “cara” da instituição junto aos estudantes e a gestão é aquela que dá suporte para as ações/interações ocorrerem (Kohls-Santos, 2020).

Este livro oferece uma análise interessante e abrangente das questões envolvendo a permanência estudantil na Educação Superior, destacando perspectivas emergentes, desafios e possibilidades práticas. Cada capítulo contribui para um entendimento desse tema crucial, a partir de aspectos pontuais que contribuem para uma visão abrangente sobre o tema central da obra é a permanência estudantil.

Acreditamos que “Permanência Estudantil: Perspectivas Emergentes” não apenas enriquecerá o diálogo sobre a importância da permanência estudantil, mas pode servir para ampliar o diálogo entre as instituições e, possibilitar a discussão acerca de políticas públicas voltadas a permanência estudantil e sucesso acadêmico. É uma obra voltada para educadores, gestores institucionais, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, justo, equitativo e de qualidade.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora e inspiradora, na esperança de que as ideias compartilhadas nestas páginas possam contribuir para um futuro educacional mais promissor e igualitário.

Boa leitura!

ENGAGEMENT ACADÊMICO: o projeto de vida do estudante como meio para alcançar a permanência e o sucesso acadêmico na Educação Superior

*Eliane Silva Moreira
Pricila Kohls-Santos
Ana Carolina Ribeiro Hee*

Introdução

Para analisar as contribuições do projeto de vida do estudante como fomento à dedicação aos estudos e permanência estudantil, inicialmente, se faz necessário a compreensão e análise sobre os conceitos engagement e projeto de vida. É sabido que a família, o meio cultural, o meio escolar e acadêmico podem ser fonte de motivação para um projeto de vida. Porém, devemos nos aprofundar em quais tipos de experiências e vivências são capazes de gerar a conscientização do estudante sobre a importância do processo formativo para o seu futuro, ajudando-o a visualizar suas capacidades e forças, traduzindo-as em métodos, ou jeitos de ser, que impactarão em sua realidade e no mundo que o cerca.

Vários fatores são fulcrais para a condução do projeto de vida do estudante na Educação Superior, como, por exemplo, sua capacidade de agir para superar os múltiplos desafios da vida acadêmica, social e econômica ao longo do curso. Por conseguinte, o termo *engagement* estudantil corresponde ao envolvimento e/ou compromisso do jovem com a sua própria aprendizagem nos cenários que se descontinam ao longo de sua trajetória acadêmica. A tradução estrita do termo *engagement* para o português não explicita os diferentes conceitos que a palavra contempla na língua inglesa. Por esse motivo, neste texto, o termo original *engagement*, corresponderá ao sentido de envolvimento, comprometimento e engajamento estudantil (Kohls-Santos, 2022). Nesse caso, o *engagement* acadêmico emerge como ponte entre o autoconhecimento do estudante sobre as suas capacidades a fim de alcançar seus objetivos do projeto de vida.

A transição da juventude para a vida adulta se faz complexa porque significa assumir papéis sociais como, por exemplo, ser bem-sucedido na carreira profissional, no trabalho e na vida familiar.

É assim, um momento crucial de formulação de projetos de vida, de escolhas e de caminhos. Ademais é preciso ressaltar que hoje, mais que em períodos passados, tais percursos não são necessariamente lineares nem compostos por etapas sucessivas e ordenadas, mas muitas vezes concorrentes e reversíveis (Abramo, 2016, p. 19).

O projeto de vida está profundamente ligado ao processo de consciência sobre o significado da existência do sujeito no mundo e deve contemplar: reflexão, autoconhecimento, metas, plano, desenvolvimento contínuo, ajuste, flexibilidade e monitoramento de resultados. Também, imprime a necessidade de protagonismo e responsabilidade por sua trajetória e pelo seu futuro. “Sua aplicação situa-se na vida real, na importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (MEC, 2017).

Ao mesmo tempo, as instituições de ensino, universidades e escolas, se mostram aflitas em responder aos anseios das juventudes, nos diversos aspectos que podem impactar em sua permanência no curso. A articulação do conhecimento com as realidades do contexto em que os jovens vivem, a verdadeira integração entre o conhecimento, o ser e o agir, podem nortear a revisão dos currículos que são executados dentro dos programas do Ensino Médio e Ensino Superior.

Segundo Kohls-Santos (2020, p. 188), a diferença presente entre a formação da Educação Básica e Superior é uma realidade e um problema que afeta grande parte dos envolvidos com a Educação Superior. O ensino deficiente e o despreparo cognitivo, emocional e de falta de autonomia acadêmica dos estudantes constituem pontos de atenção importantes quando falamos da permanência estudantil.

Da mesma forma que o projeto de vida é importante para o atingimento de metas e a autorregulação de aprendizagem do estudante, a permanência estudantil e o sucesso acadêmico devem fazer parte do plano institucional, tal como apontam Kohls-Santos e Estrada (2021) tem a ver com a missão das instituições educativas, que é a educação dos indivíduos, está para além de sua escolarização.

Visando esse propósito, o acompanhamento e apoio aos estudantes nos primeiros semestres de admissão é essencial, assim como iniciativas para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes com vistas à permanência estudantil. Como educadores e instituições de ensino, temos o dever de incluir e atender a todos os estudantes, nas suas diferentes necessidades. Atendê-los com intuito de, enquanto instituições, compreender as suas necessidades e os multifatores que impactam na passagem do Ensino Médio para a graduação.

No momento de transição da Educação Básica para a Educação Superior, cabe o apoio de profissionais na construção de projetos pessoais e orientação vocacional, a fim de nortear o estudante na direção daquilo que ele anseia. Olvera e Cruz (2021, p. 2) reconhecem que o momento da escolha do curso universitário é “um processo de informação e reflexão sobre diversos fatores que estão presentes na história pessoal, social e escolar dos estudantes, pois nem todos podem seguir a trajetória ideal ditada pela dinâmica educacional oficial”.

Para a assessoria dos estudantes e monitoramento da permanência, considera-se o Modelo Integracionista para a Permanência (Kohls-Santos, 2020) que antevê a abordagem acadêmica como um alicerce das instituições educativas, cuidando da importância do estabelecimento de comunidades a partir de atividades de adaptação e interação social e acadêmica. O Modelo Integracionista para a Permanência, Santos (2020), ressalta que uma das variáveis que podem afetar o sentimento de pertença dos estudantes na graduação é o estabelecimento de conexão entre a Educação Básica e a superior, fato esse que se traduz, na passagem entre os ciclos, em sentimentos de esvaziamento de sentido, abandono e falta de apoio, na passagem entre os ciclos. Mudança de ciclo exige do sujeito adaptações em suas subjetividades.

Adicionalmente ao modelo proposto anteriormente, Kohls-Santos (2022) propõe o Modelo Integracionista para a Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico (MIPESA), que aponta que o sucesso acadêmico não está ligado somente à conclusão dos estudos por parte do estudante, vai além, contempla a aplicação na prática dos conceitos aprendidos ao longo de sua formação, contribuindo para o exercício da sua profissão e para o desenvolvimento do cidadão no nível pessoal, profissional e social (Kohls-Santos, 2022).

Para tal, as atividades acadêmicas devem ser pensadas e organizadas na perspectiva de gerar o sentimento de pertencimento e, principalmente, voltadas à integração social e acadêmica dos estudantes. Um exemplo são os programas de Mentorias para a permanência estudantil, sendo esta uma estratégia importante para a integração de novos estudantes, o aumento da permanência na universidade e o desenvolvimento de competências interpessoais nos mentores, e, também, alcançar a autonomia dos estudantes participantes.

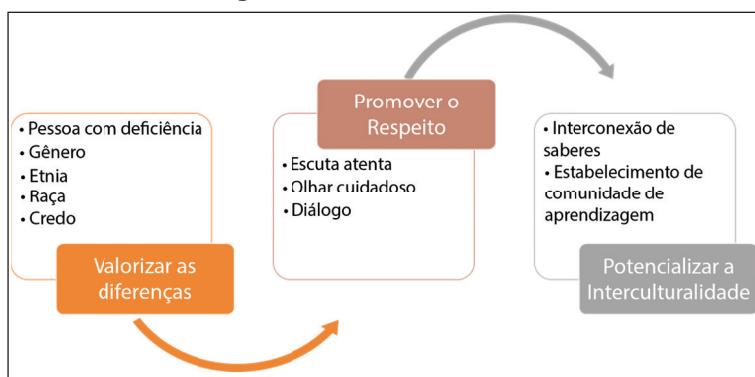
Para cada uma das variáveis apresentadas no MIPESA são elencadas ações que visam contemplar o modelo proposto. Assim, as ações são apresentadas de acordo com as variáveis, sendo que estas são realizadas não linearmente, mas sim em uma proposta global visando a permanência e o sucesso acadêmico.

Para a variável Vinculação com a Educação Básica Kohls-Santos e Estrada (2022) propõem as seguintes ações:

- Realizar um diagnóstico no ensino médio sobre as condições de recursos humanos, competências e interesses;
- Identificar competência e habilidades desenvolvidas nos estudantes ingressantes, principalmente relacionadas a competência leitora, lógico-matemática e de escrita;
- Realizar oficinas de gestão do tempo e técnicas e hábitos de estudo;
- Vinculação da família no processo de formação.

Ainda assim, vemos na Inclusão Educativa uma ponte para o desenvolvimento do *engagement* acadêmico. De acordo com o modelo a inclusão deve ser vista de maneira ampla, para além da pessoa com deficiência, incluindo as questões de gênero, etnia, socioeconômicas, etc. Assim, a inclusão educativa parte do princípio da escuta atenta e do respeito ao ser humano por meio do olhar cuidadoso e do diálogo. Entendendo que as questões relacionadas a possíveis déficits de aprendizagem, também fazem parte do processo inclusivo (Kohls-Santos, 2022).

Figura 1 – Modelo de Inclusão



Fonte: Kohls-Santos (2022).

As ações de inclusão estão voltadas para:

- Uso de tecnologias assistivas;
- Oferta de laboratórios de aprendizagem para nivelamento de conhecimento e déficits de aprendizagens anteriores;
- Promover espaços de escuta ativa;
- Formação para as atividades e requisitos institucionais do sistema acadêmico e universitário;
- Participação em atividades e cursos de extensão.

Necessitamos transformar o potencial de aprendizagem que todos temos, em uma realidade gratificante e equitativa. A educação inclusiva tem como objetivo central examinar as barreiras para a aprendizagem e verificar a participação de todo o sistema, ou seja, de todos os envolvidos com o fazer educativo (Kohls-Santos, 2022) Por esse motivo, entendemos que é uma via para o desenvolvimento do *engagement*, principalmente, para os estudantes ingressantes na Educação Superior.

Engagement acadêmico na perspectiva do estudante do Ensino Médio no Brasil

Diante dos diferentes desafios na transição que os estudantes enfrentam na passagem entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, sobretudo pela diferenciação dos aspectos estruturais pedagógicos e sociais dessa primeira fase, onde o estudante, frequentemente, encontra algum tipo de apoio dos familiares, dos colegas e dos professores para avançar em seu percurso vocacional e acadêmico, faz-se necessário desenvolver, ainda mais, competências e habilidades que contribuirão para que o estudante mantenha-se motivado e agir de maneira autorregulada e autônoma em diferentes campos da vida como: pessoal, social, acadêmico e profissional, em ambientes diversos. Um outro aspecto crucial para a permanência do estudante em seu percurso acadêmico é se autorregular para chegar a um fim desejado, ou seja, desenvolver métodos eficientes, testá-los e agregá-los à consciência de eficácia em seu projeto de vida.

No momento em que a pessoa aprende as regras de predição e regulação para alcançar um objetivo, recorrerá ao seu conhecimento para construir opções para equilibrar e integrar fatores que provarão e revisarão seus resultados conforme as suas ações se configuraram em feitos (Bandura, 1999).

Nesse sentido, é importante pensar no currículo do Ensino Médio e Superior tendo em vista a pluralidade de contextos nos quais os estudantes estão inseridos, abrindo de forma ativa a escuta para que socializem com seus pares, suas expectativas em relação a transição entre os ciclos da Educação Básica para o Ensino Superior, seus objetivos de estudo e quais as motivações que os farão persistir em seu plano de vida.

A Base Nacional Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica no Brasil, versa que, durante o Ensino Médio devemos adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BNCC, 2017, p. 463). Nesse sentido, incube às escolas de Ensino Médio a favorecer a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos

naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BNCC, 2017, p. 463).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), o Ensino Médio tem como uma de suas premissas a preparação básica do estudante para o trabalho, para a cidadania e para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Assim, podemos compreender que a educação formal deveria promover, também, a motivação do indivíduo para educar-se, durante toda a sua vida, para tornar-se um sujeito autônomo e autorregulado em suas aprendizagens, gerando a conscientização e mobilização do estudante sobre o seu projeto de vida futuro.

O constructo autorregulação de aprendizagem vem alcançando notoriedade na área educacional, em vista da importância do desenvolvimento da autonomia do estudante na escolarização básica formal, e também por abranger fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais ocasionados durante a aprendizagem.

O estudante nessa perspectiva de desenvolvimento, autorregulado, fortece sua capacidade de aprender a aprender, se coloca no centro de sua aprendizagem e, por isso, ajusta certas estruturas mentais complexas aos mecanismos específicos de caráter interno que pressupõem uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Zimmerman, 2013, p. 48).

Desse modo, o estudante, enquanto aprendiz, precisará também desenvolver um conhecimento sobre si mesmo, assim como procurar compreender quais são os mecanismos que poderá utilizar para aprender, o que é que já conhece e o que falta conhecer, estruturando assim seus conhecimentos na perspectiva de alcançar seus planos.

Para Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), é necessário que os estudantes conheçam e aprendam a usar técnicas que os ajudem a armazenar e a recuperar a informação e, também, aprender a controlar e a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Os benefícios desta auto-organização nos processos de aprendizagem, mediada pela escola e construída pelo estudante durante o ensino básico formal, coloca-o em uma posição onde há ênfase em como aprender a aprender e não apenas na assimilação de conteúdos prescritos no currículo escolar.

Nesta abordagem o estudante, ao final da Educação Básica, deverá estar mais preparado para os desafios do ingresso na Educação Superior, pois terá uma visão mais ampla do seu processo de aprendizagem e também da necessidade do *engagement* para o bom desenvolvimento acadêmico. Salientando, assim, que na perspectiva de Kohls-Santos (2020; 2022) este estudante terá maiores perspectivas de permanência e sucesso acadêmico.

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta o resultado de pesquisa realizada com estudantes universitários do Brasil e Colômbia a qual objetivou analisar o fator Dedicação do Estudante e seu potencial para o engagement e permanência estudantil.

Metodologia

A pesquisa realizada faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Educação Superior em contextos emergentes: permanência estudantil e educação para a cidadania global”, sendo que para esta análise foi considerado o fator Dedicação do Estudante e suas variáveis correspondentes.

O estudo é misto, qualitativo e quantitativo, para conhecer e compreender melhor as variáveis relacionadas à permanência do estudante frente aos desafios do contexto emergente da Educação Superior, do ponto de vista dos próprios estudantes. Para a coleta e geração dos dados, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, que “é um instrumento de coleta de dados, que consiste em uma série ordenada de questões, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (Malhotra, 2006, p. 88). O questionário, ao responder a um método dedutivo hipotético, pressupõe a existência de um conjunto de variáveis conhecidas a priori que, traduzidas em indicadores, podem medir sua distribuição em uma determinada população.

Assim, o questionário tem questões de múltipla escolha e questões abertas, o que permite aprofundar a opinião dos participantes sobre o tema proposto. Assim, a complementaridade da pesquisa qualitativa e quantitativa será buscada, e vice-versa. Para tanto, utilizaremos o método de triangulação de dados, proposto por Flick (2009), quando diz que ambas as abordagens se apoiam mutuamente e podem apresentar um quadro mais geral do problema estudado.

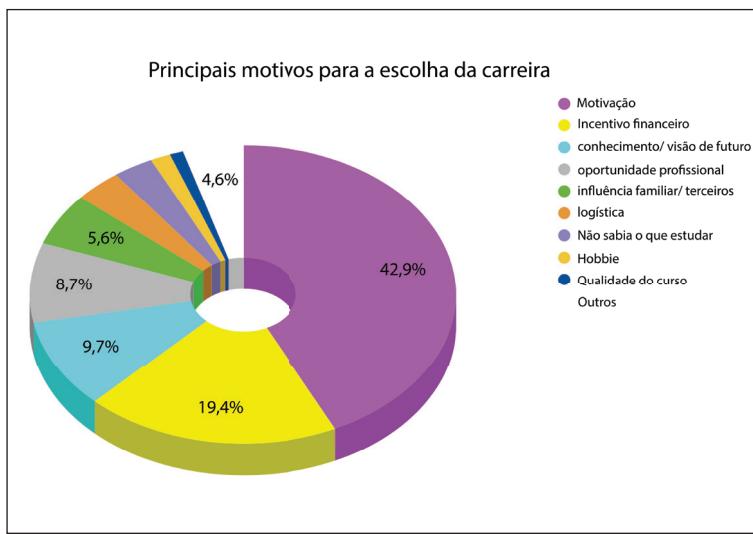
Os participantes foram selecionados por convite e responderam ao questionário após a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido a todos os participantes. Participaram da pesquisa 3782 estudantes, de 5 IES colombianas e 1 brasileira, representando 83,1% de estudantes da Colômbia e 16,8% da instituição do Brasil. Dos participantes, 75,8% estão vinculados a cursos de licenciatura ou bacharelado, 18,6% tecnólogos, 1,9% pós-graduação, 3,2% outros e 0,7% não responderam.

Discussão dos resultados

Para organização e análise dos resultados, foram compiladas as informações geradas por meio do questionário online, das quais, selecionamos as variáveis correspondentes às percepções dos estudantes sobre a escolha do

curso, bem como variáveis relacionadas à dedicação aos estudos. Na Figura 2, são apresentados os principais motivos para a escolha do curso pelos estudantes participantes da pesquisa.

Figura 2 – Principais motivos para a escolha do curso



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Dos 3.782 estudantes participantes da pesquisa, 196 responderam em formato de texto, sobre os principais motivos para a escolha da carreira universitária. As respostas foram categorizadas por similaridade de assunto, totalizando 10 grupos distintos: motivação, incentivo financeiro, conhecimento/visão de futuro, oportunidade profissional, influência familiar/de terceiros, logística, não sabia o que estudar, *hobbie*, qualidade do curso e outros.

O grupo Motivação apresentou a maior frequência de resposta (42% – 84 respostas). Está relacionado aos fatores intrínsecos dos estudantes que os movem para uma determinada ação, no caso analisado, o desejo genuíno pela escolha da carreira universitária. As falas entrevistadas remetem ao amor e paixão pelo estudo ou área, demonstra o interesse e autonomia do estudante pelas suas escolhas. A realização pessoal como ser humano, meta e projeto de vida, admiração, superação pessoal entre outros. O *engagement acadêmico* está imbricado à motivação subjacente e ao desempenho, Noguera (2018) discorre sobre a tríade conceitual/ sequencial: motivação como o despertar do interesse, *engagement* como captura da atenção e desempenho como realização de um objetivo essencial, o autor discorre que a motivação pode ser um constructo implícito que cria condições favoráveis para o *engagement*.

Do mesmo modo, sobre a questão da motivação dos estudantes como uma das razões para a escolha do curso universitário, Tinto (2017) argumenta que o impacto das experiências de estudantes universitários sobre motivação pode ser entendido como o resultado da interação entre os objetivos do aluno, autoeficácia, sentimento de pertencimento e valor percebido ou relevância do currículo. O autor considera que um dos fatores para a permanência é a manifestação de motivação dos estudantes. Mesmo quando confrontados com os desafios e dificuldades da vida cotidiana, os alunos demonstram fazê-los e permanecem em seus estudos. Porém, ressalta que a motivação é maleável, podendo ser aumentada ou diminuída pelas experiências vivenciadas na universidade.

A segunda categoria com maior adesão nas respostas trata do incentivo financeiro para a realização dos estudos (19,4% – 38 respostas.) As respostas analisadas levantam questões de insatisfação dos estudantes em relação ao curso escolhido como: “era o que tinha”, “não havia mais opções de bolsas de estudo”, “porque é grátis”. Esse resultado aponta que a escolha do curso na universidade nem sempre é concernente aos interesses vocacionais/acadêmicos/profissionais do estudante, assim, o acesso, a permanência ou não permanência, podem ser motivadas pela facilidade no acesso em cursos com menor concorrência para o ingresso, bem como melhores condições socioeconômicas, como bolsas estudantis.

[...] cresce a contradição de uma sociedade que, de um lado, exige dos jovens e adultos a capacidade de tomar sempre a melhor decisão e, de outro, se mostra cada vez menos capaz de proporcionar a eles uma educação que viabilize a construção de escolhas realistas e conscientes, na opção por uma profissão ou ocupação. Não se quer com isso afirmar que há apenas uma escolha ou a escolha certa, ao contrário, sabemos que toda escolha é socialmente produzida e, portanto, tem que estar referida às condições concretas (Carvalho, 2014, p. 95).

Políticas públicas de permanência devem oportunizar o direito à educação e, sobretudo, pensar nas condições sob as quais isso se processa. Para Santos (2020), são mecanismos de equidade social, ofertadas aos estudantes em conformidade com suas necessidades e que inclui uma rede de ações no campo da extensão, atividades docentes e atividades institucionais, voltadas, principalmente, à formação e apoio social aos estudantes, bem como à consolidação de novas estruturas universitárias que possibilitem a sustentabilidade da política de acesso ao Ensino Superior.

O grupo denominado Conhecimento/visão de futuro (9,7% – 19 respostas), apresentou escritas que consideraram a aquisição do conhecimento

para um futuro melhor, com maiores oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Esta categoria também abrange estudantes que estão na segunda graduação, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos na área de interesse: “base para outras carreiras”, “facilidade de acesso a uma especialização na área de interesse”, “segunda graduação para mais conhecimento da área”, “esperança de um futuro melhor”. O Ensino Superior pressupõe ter/ser tempo/lugar para a produção de conhecimento e o avanço tecnológico da sociedade, o principal repositório de transmissão científica e cultural da humanidade como, também, ter/ser tempo/lugar idealizado como possível trampolim para melhores oportunidades de ascensão profissional, pessoal e financeira. Assim, o desejo de ascensão social é relevante e poderá ser impulso para a motivação do estudante em seu projeto de vida, somado a outros fatores tão significativos como, por exemplo, a empregabilidade, a modernização do curso na universidade para as demandas exigidas do mercado e as oportunidades de estágio.

A categoria Oportunidade profissional (8,7% – 17 respostas) considera o trabalho como o principal motivo para a escolha da carreira universitária. As respostas se agrupam em “realizar concurso público” – (3 respostas), “trabalho na área” – (11 respostas) e “exigência profissional” – (3 respostas). Conscientemente, por meio de um projeto de vida consistente e intencional, ou instintivamente, por uma predileção por alguma área de conhecimento, qualquer que seja a motivação por trás dessa empreitada de escolher um curso no Ensino Superior, o estudante nos diferentes níveis de ensino, imprime esforço e engajamento individual e, muitas vezes, carece do envolvimento de outros atores que possam orientá-los, estimulá-los e educá-los até que estes se tornem aptos para a escolha.

As instituições educacionais devem prever na curricularização, sobretudo no momento no qual os jovens direcionam seus esforços para elaborar seu projeto de vida e planejar o seu futuro, atividades sistemáticas de vivências e situações de aprendizagem favoráveis à realização de opções profissionais racionais, já que, muitas vezes a motivação, para escolha de curso, é se preparar para o mercado de trabalho. Para Rubio, Mejía e Huetas (2015), é importante que haja um processo pedagógico que promova a articulação entre Educação Básica de nível médio e Educação Superior a fim de promover ações que favoreçam a formação profissional integral e educação para o trabalho e desenvolvimento humano. Nesse sentido, o Ensino Médio já deve propiciar condições para que o estudante faça a escolha profissional por meio do autoconhecimento, da identificação de suas potencialidades e limitações, preparando-o para uma escolha mais assertiva no Ensino Superior.

Das 11 respostas correspondentes ao grupo Influência familiar/ terceiros (5,6%), 7 delas remetem à escolha da carreira baseada nas intenções ou tradições familiares e, as demais, de outros que não foram especificados diretamente nas respostas: “Dar orgulho pro papai ‘kk’, e tradição familiar”, “Porque mi papá me dijo que para sser cajera debía ser contadora”. Escutar o jovem do Ensino Médio e atuar sobre fatores que possam interferir em sua escolha profissional são ações que devem estar no radar dos agentes educacionais, a fim de coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas à orientação vocacional e projeto de vida dos estudantes.

Paulo Freire (2015) defende que a educação não pode ser uma narrativa desconectada da realidade, algo parado, dividido, bem-comportado, alheio à experiência existencial dos educandos e que isso vem sendo a real aflição da educação contemporânea

[...] nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2015, p. 79-80).

O estudante, de maneira tutorada pelos agentes e também autônoma e autorregulada, pode pesquisar, selecionar, coletar, comparar, classificar, ordenar, categorizar, informações acerca das profissões e cursos correlatos a sua vocação/existência emergente no Ensino Superior. O papel da educação deve estar para além da transmissão de um saber que só serve para a escola, deve ajudar os jovens a construírem um projeto de vida com orientações e ações objetivas com vistas a diferentes circunstâncias e tendências condicionantes que podem desviá-lo da participação social e da sua relação com o mundo.

Apresentadas as motivações dos estudantes para escolha do curso e ingresso na Educação Superior, analisamos a percepção destes sujeitos quanto a sua dedicação aos estudos que, segundo Kohls-Santos (2020) é um dos fatores de influência direta na permanência estudantil.

Dedicação do estudante

No que tange a dedicação, foram respondidas questões acerca da visão deles ao analisar as impressões relacionadas a sua dedicação aos estudos, como aspecto para a permanência estudantil. A Tabela 1 apresenta as questões relacionadas e o percentual das respostas.

Tabela 1 – Percepção dos estudantes quanto à sua dedicação aos estudos

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<i>Minha formação antes de entrar no Ensino Superior foi excelente.</i>	5,0%	15,7%	28,8%	39,4%	11,1%
<i>Participa e/ou participou em todas as atividades do programa acadêmico (dedicação aos trabalhos de casa, atividades, participação nas aulas...).</i>	1,9%	5,9%	16,2%	55,1%	21%
<i>O tempo dedicado aos estudos foi adequado.</i>	1,6%	10,1%	20,1%	54,9%	13,3%
<i>Desenvolvi técnicas e hábitos de estudo para melhorar o desempenho acadêmico.</i>	2,2%	10,2%	17,8%	52,3%	17,5%
<i>Melhorar os métodos de compreensão de leitura para qualificar minha formação.</i>	1,9%	8,9%	17,5%	55,2%	16,5%
<i>Fiz estágios extracurriculares (não obrigatórios).</i>	8,1%	20,1%	18,7%	37,8%	15,3%
<i>Participei de atividades extraclasse (seminários, extensão universitária, congressos).</i>	7,5%	19,5%	17,1%	40%	15,9%
<i>Levando em conta os aspectos acima, acho que minha dedicação aos estudos foi excelente.</i>	1,7%	7,9%	28,1%	49,4%	12,9%
<i>Minha dedicação aos estudos me motivou a permanecer.</i>	0,9%	2,7%	13,9%	55,4%	27,1%

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 1 apontam, de forma geral, que os estudantes se reconhecem como dedicados aos estudos e que a autorregulação cognitiva, mental, motiva a permanecer no curso universitário. Nesta seara acreditamos que iniciativas que envolvam o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes pode ser um motivador a mais para a dedicação aos estudos, ademais do ganho qualitativo para o processo formativo dos estudantes que poderão focar nos seus objetivos futuros e a IES em como auxiliá-los a desenvolver as habilidades e competências necessárias para a formação dos futuros profissionais que atuaram na sociedade. Uma das dimensões do *engagement* acadêmico no projeto de vida é a motivação, conceito mais amplo do que mobilizar o estudante para o estudo e aprendizagem,

[...] a motivação implica no investimento de esforço e persistência na ação até a consecução do objetivo visado e nas metas traçadas. Ser capaz de desempenhar uma tarefa é uma condição fundamental para que o educando invista esforço e tenha persistência na sua realização. Essas crenças de autoeficácia nos diversos domínios dependem de experiências anteriores positivas e de verbalizações encorajadoras de pessoas próximas e significativas (Boruchovitch; Gomes, 2020, p. 94-95).

A correlação da motivação a bons resultados por meio da dedicação aos estudos pode contribuir na autorregulação da aprendizagem, incentivar os estudantes a continuarem com bons hábitos de estudo, participação em aula, aprofundamento de leituras, assim como retroalimentar a perspectiva de que quanto mais dedicado aos estudos, melhor serão os resultados alcançados e, por conseguinte, melhor condições terá de permanecer nos estudos até sua conclusão, dando-lhe, também, aportes para o seguimento das atividades posteriores a sua formação, que pode ser o ingresso no mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos.

Considerações finais

O presente estudo permitiu conhecer a motivação para o ingresso e escolha do curso de graduação e a visão sobre a dedicação aos estudos, os resultados apontam uma relação direta entre os principais motivos para a escolha do curso universitário e a satisfação do estudante na sua trajetória acadêmica, haja vista que a escolha pela vocação apresentou a maior frequência de respostas acerca deste tema.

Diante dessas considerações, a escolha do curso universitário é uma importante decisão para o indivíduo, uma vez que ele investirá esforços na dedicação de sua formação pessoal e profissional. Ainda assim, é importante salientar que para a escolha consciente, os estudantes necessitam de um acompanhamento e apoio desde a Educação Básica, principalmente no ensino médio, para terem subsídios que os auxiliem nessa importante escolha de vida.

Nesse sentido, percebemos na proposta de projetos de vida uma possibilidade para uma tomada de consciência, por parte dos estudantes sobre sua formação, bem como uma orientação no percurso formativo do estudante, que pode levá-lo ou não a ingressar na Educação Superior. Sabemos da importância da formação universitária, mas não limitamos o projeto de vida a esta formação, pois esta diz das escolhas dos sujeitos para atuação social consciente, cidadã e atuante no mundo do trabalho, o que pode não estar diretamente relacionado aos estudos universitários, mas sim com a trajetória do sujeito e aprendizagem ao longo da vida.

Outrossim, aos que ingressam na Educação Superior, cabe ofertar programas universitários, com a abordagem do Projeto de Vida ao longo dos estudos, voltados à dimensão profissional, para que a trajetória do curso esteja, também, focada nos objetivos futuros dos estudantes e, por conseguinte, promover a permanência e sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Identidades Juvenis: estudo, trabalho e conjugali-dade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina *et al.* **Agenda Juventude Brasil**: leitura sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 19-60. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BANDURA, Albert. Ejercicio de la Eficacia Personal y Colectiva en sociedad cambiantes. In: BANDURA, A. (ed.). **Auto eficacia**: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée de Broker, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco. Desafios atuais da escolha e decisão voca-cional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. **Trabalho & Edu-cação** (UFMG), v. 23, p. 77-92, 2014.

CATTANI, Antonio Davi. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTRADA MEJÍA, Patricia.; KOHLS-SANTOS, Pricila. Permanência estu-dantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento. In: KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA MEJÍA, P. (ed.). **Modelo integracio-nista para a permanência estudantil**: variáveis e perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 23-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregu-lação da Aprendizagem – como avaliá-la e promovê-la na Educação Básica? In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely (org.). **Autorregulação da Aprendizagem – cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022. p. 94-95.

KOHLS-SANTOS, P. Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e43977, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.43977. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/43977>. Acesso em: 18 jul. 2023.

KOHLS-SANTOS, Pricila. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Socie-dade, 2020.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da ABOP**, v. 1, p. 71-80, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891997000100006. Acesso em: 21 jul. 2023.

NOGUERA, Pedro. **Deeper learning: an essential component of equity**. 2018. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/blog/deeper-learning-essential-component-equity>. Acesso em: 18 jul. 2023.

OLVERA CORONILLA, G.; CRUZ VELASCO, S. **Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar**. Congresos CLABES. 2021. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376>

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloysio. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, SP, v. 12, n. 3, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010. Acesso em: 30 ago. 2022.

PORTELHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ZIMMERMAN, Barry. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, 2013.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A NOMOFOBIA E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

Débora Vieira Machado
Zena Eisenberg

Considerações iniciais

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O uso delas tem se tornado ainda mais frequente e inevitável, e traz consigo diversas modificações tanto no âmbito social, como na nossa relação com o conhecimento. Enquanto no passado determinados objetos eram indispensáveis para estudar, como os livros físicos, cadernos e canetas, na atualidade o “material acadêmico” concentra-se mais na rede virtual que é acessada através dos objetos chamados de tecnologias digitais. São postas muitas vantagens e facilidades ao fazer uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, como por exemplo, as ferramentas que possibilitam a criação de mapas mentais, diagramas ou slides que contribuem para guiar uma apresentação.

Diante disso, recursos tecnológicos são escolhidos como apoio nas estratégias de aprendizagem para o planejamento e execução de tarefas acadêmicas. As estratégias de aprendizagem são os meios que os estudantes usam para favorecer a sua própria aprendizagem (Góes; Boruchovitch, 2020, p. 7). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para o uso excessivo das tecnologias digitais, pois ele pode ocasionar dependência desses aparelhos tecnológicos, não só de uma maneira integral, mas também, especificamente no processo de aprendizagem. Tem em vista que pesquisas têm identificado que o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode ocasionar dependência seguida de transtorno emocional e psicológico (García *et al.*, 2020; King; Nardi; Cardoso, 2014; Morilla *et al.*, 2020; Pastor Molina, 2021). Há na modernidade diferentes questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, dentre elas, o transtorno de nomofobia. O termo refere-se ao medo de ficar sem celular ou outras tecnologias digitais (como, por exemplo, o computador) ou sem acesso à internet (King *et al.*, 2014). Os indivíduos que sofrem com o transtorno de nomofobia podem apresentar sintomas de ansiedade (Maziero; Oliveira,

2016). Em razão disso, é imprescindível que o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem seja estratégico e autorregulado.

Muitos são os desafios encontrados no ingresso ao Ensino Superior. Paula (2014) ao investigar quais as visões que os universitários tinham sobre o ingresso nessa etapa de ensino, constatou que além das muitas expectativas individuais e coletivas, eles se veem desafiados a desenvolver novas habilidades. A autora expõe também que os universitários precisam ter compreensão do novo espaço e se enxergarem como parte dele, do mesmo modo em que precisam ter uma nova organização do tempo e estudo, maior autonomia e novas estratégias que possibilitem um bom resultado.

Do Nascimento *et al.* (2022) analisaram 156 estudos sobre permanência e evasão universitária que foram apresentados entre 2016 e 2018 na Conferência Latino-Americana sobre o Abandono no Ensino Superior – (CLABES) e constataram que têm sido desenvolvidos programas que buscam integrar os universitários à cultura da instituição de ensino, mas que ainda há necessidade do desenvolvimento de estratégias de gestão acadêmica – que são características das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas –, metodologias de ensino com inovações e adaptações e engajamento dos universitários no processo de aprendizagem. Para as autoras, essas estratégias demonstram eficácia em promover a permanência e reduzir a evasão. No que tange o engajamento, Côrtes Vitória *et al.* (2018) analisaram quais as implicações do engajamento acadêmico na perspectiva dos desafios para a permanência no Ensino Superior, as autoras reportaram existir diferentes tipos de engajamento, ainda assim, disseram encontrar uma concordância na literatura de que o engajamento tem pelo menos três dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental. Acreditamos que quando os estudantes estão engajados em todas essas dimensões, tendem a alcançar melhores resultados e a se manterem mais motivados ao longo de sua trajetória educacional.

A abordagem dessas dimensões de engajamento vai ao encontro da importância das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas ressaltadas por Nascimento *et al.* (2022). A adoção de estratégias eficazes e o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias são cruciais para que os alunos alcancem a autonomia necessária para enfrentarem os desafios acadêmicos e se engajarem plenamente no processo de aprendizagem. Assim, ao proporcionar um ambiente que valorize e incentive o uso dessas estratégias, as instituições de ensino podem fortalecer o vínculo dos estudantes com a vida acadêmica e contribuir significativamente para a redução da evasão.

É relevante ressaltar que o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras e adaptadas à realidade atual é uma importante faceta a ser considerada para promover o engajamento dos universitários. A integração adequada

das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem pode ser um ótimo recurso para atrair a atenção dos alunos e potencializar a eficiência da aprendizagem. Entretanto, é imprescindível que os educadores estejam atentos para o uso consciente e estratégico dessas tecnologias, garantindo que elas sejam aliadas no desenvolvimento das habilidades autorregulatórias dos estudantes, e não um obstáculo para sua concentração e motivação. Para isso, os professores podem promover atividades que estimulem a reflexão sobre o uso responsável das tecnologias, ensinando os alunos a identificar momentos adequados para o uso digital e a importância de pausas para descanso e interação social. Além disso, é fundamental que os educadores acompanhem de perto o progresso dos estudantes, oferecendo suporte individualizado quando necessário e incentivando que o uso de estratégias de aprendizagem com o suporte das tecnologias digitais seja autorregulado. Ao unir esforços para aprimorar a gestão acadêmica, a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos, as instituições de ensino estão investindo não apenas em suas taxas de permanência, mas também no desenvolvimento integral de seus estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades da vida profissional e pessoal.

Por tudo isso, acreditamos que investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é essencial para compreender a forma como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para aprender e para pensar em ações que promovam o desenvolvimento da habilidade autorregulatória que pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários dado o bom desempenho acadêmico. Destacamos que este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, sendo assim, foram selecionados apenas parte dos dados. Outrossim, partimos do resultado de dois instrumentos que foram aplicados e que mostram o nível de nomofobia e de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Portanto, faremos uma discussão que objetiva reforçar a importância do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e de investigações mais aprofundadas sobre o uso das tecnologias digitais por universitários, de modo que sejam pensados programas de apoio à aprendizagem que contribuam para o bom desempenho acadêmico, a permanência na universidade e, consequentemente, a redução da taxa de evasão.

Aspectos metodológicos

Para alcançar os objetivos deste trabalho o método teve um delineamento quantitativo. Destacamos que foram respeitados os aspectos éticos da câmara de ética da instituição de ensino ao qual as pesquisadoras estão vinculadas e que todos os participantes aceitaram previamente participar da pesquisa concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que consta todas as informações referentes à pesquisa, bem como,

o sigilo dos dados. Abaixo estão a caracterização dos estudantes, a descrição dos instrumentos utilizados e o procedimento de coleta e análise dos dados.

Participaram da pesquisa um total de 257 universitários de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. O Quadro 1 traz a caracterização dos participantes do estudo.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Característica	Categoria	Frequência (%)
Sexo	Mulher	193 (75,1%)
	Homem	64 (24,9%)
Instituição	Privada	208 (80,9%)
	Pública	49 (19,1)
Faixa etária	18 a 24	205 (79,8%)
	25 a 34	34 (13,2%)
	35 a 61	18 (7%)
Área de conhecimento (da graduação)	Humanas	189 (73,5%)
	Exatas	37 (14,4%)
	Biológicas	31 (12,1%)

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar, tivemos uma participação predominante de estudantes do gênero feminino, de instituição privada, com faixa etária entre 18 e 24 anos e da área de conhecimento em humanas.

Instrumentos

Além da ficha de caracterização que coletou informações como nome, telefone, e-mail, idade, gênero, tipo de instituição (pública ou privada), área do conhecimento da graduação e período, foram aplicados dois instrumentos: uma escala e um questionário. O primeiro instrumento foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Universitários (EEA-U, Boruchovitch; Dos Santos, 2015) e o segundo o Questionário de Nomofobia (NMP-Q, versão adaptada por Da Silva *et al.*, 2020 de Yildirim; Correia, 2015) adaptado ao Brasil. A EEA-U foi desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2015) e tem o objetivo de investigar os níveis de estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários para se autorregular. Neste estudo, utilizamos apenas o primeiro fator da escala que tem como objetivo examinar as estratégias cognitivas e metacognitivas, esse fator contém 23 itens com variação de 23 a 92 pontos. Segundo Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias cognitivas englobam ações de ensaio, elaboração e organização e as metacognitivas ações de planejamento, monitoramento e regulação. O NMP-Q foi elaborado com Yildirim e

Correia (2015) para medir o nível de nomofobia em universitários, podendo ser categorizado como ausente, suave, moderado ou grave. Da Silva *et al.* (2020) adaptaram o questionário para o contexto brasileiro buscando validar as questões e encontraram uma consistência na precisão do resultado. O questionário, nas duas versões, contém quatro fatores (incapacidade de comunicação; perda de conexão; incapacidade de acessar informações e renúncia da convivência).

Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados através de um formulário on-line entre os meses de fevereiro e março de 2022. O formulário foi disparado pelo método bola de neve em diferentes plataformas (*Whatsapp, Instagram, E-mail*) e teve adesão voluntária dos participantes. A análise dos dados foi feita no *software Statistical Package for Social Sciences v. 20* (IBM, 2011). Primeiramente, realizamos o teste de normalidade *Shapiro-Wilk* e identificamos que os dados eram não paramétricos, apresentando-se da seguinte forma: NMP-Q ($W(257) =,98$, $p =,001$) e EEA-U ($W(257) =,98$, $p =,003$).

Resultados

A análise descritiva dos instrumentos utilizados nos permitiu observar os valores mínimos e máximos, a média e o desvio-padrão dos fatores e escore total do NMP-Q e do primeiro fator da EEA-U. Na tabela a seguir estão descritos os resultados do NMP-Q.

Tabela 1 – Descrição estatística do questionário NMP-Q

	Fatores e dimensões	N	Escore Mínimo	Escore Máximo	Média	Desvio padrão
NOMOFOBIA	Incapacidade de comunicação	257	6	42	28,44	10,38
	Perda de conexão	257	7	49	25,95	10,26
	Incapacidade de acessar informações	257	4	28	20,89	5,20
	Renúncia da conveniência	257	3	21	12,33	4,83
	Nomofobia total	257	20	138	87,61	26,82

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise dos dados, foi possível observar que a média de nomofobia dos estudantes foi moderada ($M = 87,61$); todavia, os resultados também trazem estudantes que tiveram uma pontuação no nível grave de nomofobia ($M = 138$). O nível mais frequente foi o grave com 94 universitários nesta faixa; em seguida veio o nível moderado, com um total de 93 universitários. A Tabela 3, que veremos a seguir, descreve os resultados do fator 1 da EEA-U.

Tabela 2 – Descrição estatística da EEA-U (fator 1)

	Fatores e dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
AUTORREGULAÇÃO (EEA-U)	Estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva	257	42	92	70,17	8,54

Fonte: Elaborado pela autora.

As estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas tiveram uma pontuação mínima de 42 e máxima de 92, com média de utilização moderada ($M = 70,17$). Para Boruchovitch e Dos Santos (2015), a tendência de um comportamento estratégico aumenta de acordo com a pontuação.

Diante dos resultados obtidos na aplicação do NMP-Q podemos inferir que pensar em formas de conscientizar os universitários sobre o uso das tecnologias digitais é de grande importância, dado que temos o mínimo de nomofobia considerado moderado e o máximo grave. Gokçearslan *et al.* (2016) ressaltam que há estudos que constatam que o vício no telefone celular pode atrapalhar o desempenho acadêmico, uma das formas de causar um impacto negativo no desempenho é fazendo com que os estudantes se desliguem das suas atividades acadêmicas e interrompam os seus estudos. Ainda, os autores complementam dizendo que esses estudantes, no caso de ficar sem poder mexer no telefone celular, apresentam comportamentos nomofóbicos que interferem diretamente na aprendizagem. Alguns desses comportamentos são: ansiedade, nervosismo e medo (Yildirim; Corrêa, 2015).

Além disso, o resultado da EEA-U reforça ser relevante promover ações que possibilitem o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitivas e metacognitivas, já que os resultados da escala apontam um valor mínimo baixo e uma média moderada. Gokçearslan *et al.* (2016) buscaram na literatura estudos que apontassem a importância da habilidade autorregulatória em casos de transtornos que envolvessem o vício em tecnologias digitais e outros aparatos ligados a ela. Os autores informaram que a literatura indicou que a falta de autorregulação nos estudantes pode ocasionar uma maior propensão ao vício, neste caso, destacamos em especial o vício em telefone celular.

Souza e Souza (2019) dizem que é por meio de processos ativados em contextos que a autorregulação acontece, dado que ela não é um conjunto de características inatas dos estudantes. Consideramos que em nossa pesquisa fomos em direção ao que indicam Polydoro e Azzi (2009) sobre investigar o papel das características culturais e individuais no processo da autorregulação. Dito isso, a autorregulação deve ser desenvolvida a partir da realidade acadêmica, do mesmo modo que as estratégias de aprendizagem, que são parte do processo de autorregulação, devem ser pensadas de maneira individual e estratégica para subsidiar um bom desempenho. Inclusive, a reciprocidade triádica da Teoria

Social Cognitiva (TSC – Bandura, 1986) nos ajuda a compreender essa relação contextual, pois ela diz que, além dos fatores pessoais e comportamentais, os fatores ambientais também influenciam no modo como os indivíduos se comportam. Logo, o uso das tecnologias no processo de aprendizagem pode estar associado ao contexto dos estudantes e deve ser mais investigado.

É fundamental que os professores compreendam que no contexto cultural contemporâneo as tecnologias digitais não são usadas apenas para lazer e diversão; os alunos as utilizam como estratégias de aprendizagem e, se usadas de maneira consciente, as tecnologias podem contribuir para o processo de autorregulação. Neves e Kohls-Santos (2022) dizem que as tecnologias digitais podem contribuir para a autonomia do aluno, já que eles são os responsáveis por gerenciar o tempo e escolher o local para estudo e podem usá-las como um recurso. No entanto, para que gerencie o tempo e escolha o local de modo eficiente, entendemos que o aluno precisa ser autorregulado. Simão e Frison (2013), declararam que os alunos autorregulados compreendem o processo de aprendizagem como proativo e sabem fazer uso de estratégias que fornecem a eles um bom resultado acadêmico.

Além disso, Simão e Frison (2013) ressaltam a importância da troca entre pares para aquisição de estratégias de autorregulação e enfatizam o papel crucial do professor no em estimular o uso competente, eficaz e motivado dos processos de aprendizagem, dos recursos tecnológicos e, também, dos aparatos culturais disponíveis. Nesse contexto, acrescentamos a essa relação professor-aluno o conceito de corregulação apontado por Simão e Frison (2013). A corregulação diz respeito à interação social dos alunos com os professores e os pares e ela é capaz de modelar e desenvolver processos autorregulatórios (Simão; Frison, 2013), por isso, reiteramos que o professor deve ser um agente importante nesse processo, já que ele pode orientar o aluno em suas escolhas.

Ademais, com base no modelo de autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman (1998), as autoras Frison e Boruchovitch (2020, p. 18) reportam que os alunos autorregulados são capazes de estabelecer “os seus objetivos, traçam seu planejamento, mobilizam estratégias cognitivas e metacognitivas [...]”, sendo assim, além da autorregulação contribuir para a prevenção ao vício em telefone celular e à nomofobia, podem proporcionar um bom desempenho acadêmico dada às habilidades que são desenvolvidas, primordialmente, no processo de aprendizagem. Além do mais, através da autorregulação, os alunos “ativam suas crenças motivacionais, sua autoeficácia, expectativa de resultados, motivação intrínseca e metas de realização [...]” (Frison; Boruchovitch, 2020, p. 18). Outrossim, Marini e Boruchovitch (2014) e Côrtes Vitória *et al.* (2018) declararam que a motivação é imprescindível para a permanência dos estudantes no Ensino Superior, logo, as estratégias de

aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitivas, que contribuem para o bom desempenho e motivação, podem contribuir para a permanência também. Consequentemente, compreender como as tecnologias digitais são utilizadas nesse processo de aprendizagem e investigar o desenvolvimento das estratégias autorregulatórias relacionadas ao uso dessas tecnologias torna-se um importante campo de estudo para aprimorar as práticas pedagógicas e a qualidade da experiência acadêmica dos estudantes universitários.

Nesse sentido, Santos (2013) declarou em seu estudo de análise de publicações na ANPED e CAPES sobre evasão no Ensino Superior, alguns fatores tiveram grande recorrência tendo sido apontado como deficiências e dificuldades na permanência universitária, são eles: “falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária” (Santos, 2013, p. 1). Exceto a última, todas as demais deficiências e dificuldades que Santos (2013) constatou como principais motivos de evasão, podem ser sanadas ou desenvolvidas através da autorregulação da aprendizagem, fundamentalmente, no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam uma maior autonomia na aprendizagem, da mesma maneira que conscientizam e controlam variáveis psicológicas que podem interferir no processo de aprendizagem (Góes; Boruchovitch, 2020). Por último, existe um consenso entre os teóricos no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, eles concordam que elas contemplam o uso da cognição e da metacognição e, igualmente, contemplam a motivação, as emoções e o engajamento dos alunos nos comportamentos que amplificam as chances de alcançar o sucesso acadêmico (Boruchovitch; Dos Santos, 2015).

Portanto, é preciso que haja programas que incentivem o uso reflexivo e consciente das tecnologias digitais, já que foi constatado por diferentes estudos e por este também, que jovens universitários apresentam, em sua maioria, níveis de moderado a grave de nomofobia. Tendo sido constatado que ao utilizar estratégias de aprendizagem o aluno tem o seu aprendizado potencializado (Oliveira *et al.*, 2009), cremos que o uso das tecnologias digitais como estratégia de aprendizagem também pode potencializar esse processo, desde que se tenha um uso estratégico e, para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, um uso consciente. Não obstante, também é relevante pensar em como as instituições de ensino podem oferecer suporte aos estudantes nesse processo de autorregulação, por meio de orientações, capacitações e espaços de reflexão sobre o uso das tecnologias digitais.

Dessarte, Oliveira *et al.* (2009, p. 535) declararam que programas de intervenção podem ser viabilizados através de uma avaliação diagnóstica do

uso que os estudantes fazem das estratégias de aprendizagem, com isso, os programas podem ter como foco a aplicação e manuseio diversificado das estratégias. Acreditamos que a promoção de programas de intervenção pode contribuir para desenvolver novos usos de estratégias de aprendizagem e evitar ou diminuir possíveis comportamentos nomofóbicos relacionados ao processo de aprendizagem. Como exposto por Góes e Boruchovitch (2020), o uso de estratégias de aprendizagem consciente pode promover melhor gerenciamento psicológico, maior autonomia e melhora no desempenho acadêmico. Sendo assim, o incentivo do uso das estratégias conscientes pode contribuir para o bem-estar acadêmico dos estudantes, bem como ajudar na redução das taxas de evasão, já que eles estarão mais autônomos, autorregulados e motivados pelo bom desempenho.

Considerações finais

Sendo as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva uma dimensão da autorregulação da aprendizagem e tendo em vista os benefícios dessa habilidade no desempenho acadêmico dos alunos, promover o desenvolvimento dessas estratégias contribui para a permanência universitária, diminuindo então o número de evasão.

Como sugerem os resultados, em nossa amostra, os universitários apresentam um grau preocupante de nomofobia (médio e máximo) e um nível de uso de estratégias de aprendizagem que pode ser melhor potencializado. Pois como sugerem Góes e Boruchovitch (2020), ainda que os alunos façam um uso intuitivo das estratégias de aprendizagem, diversos estudos comprovam que o uso tem um nível baixo, isso confirma a necessidade de programas que visem trabalhar essas habilidades com os alunos a fim de promovê-la.

Neste ínterim, este estudo pode contribuir para reflexões e ações que orientem as práticas pedagógicas e incentivem a criação de programas de apoio à aprendizagem que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico. Apontamos como limitação do nosso estudo o fato de termos em nossa amostra apenas um estado brasileiro. Sendo assim, sugerimos que novos estudos sejam feitos em diferentes estados e países, analisando também, diferentes variáveis que podem enriquecer a interpretação dos resultados. É válido ressaltar que mais pesquisa sobre o tema é fundamental para se acompanhar a evolução das tecnologias digitais e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes. Novas investigações podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras, que explorem o potencial das tecnologias digitais de forma crítica e criativa, buscando sempre aprimorar o engajamento dos alunos, sua permanência no Ensino Superior e seu sucesso acadêmico.

Fica evidente, por conseguinte, que são necessárias ações que promovam o uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, sendo elas essenciais para a eficácia da autorregulação que é fundamental na prevenção da nômofobia, bom desempenho acadêmico, motivação e engajamento estudantil. Diante disso, inferimos que fomentar o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários.

Considerando os desafios enfrentados pelos estudantes na atualidade, como as demandas tecnológicas e a exposição constante às redes sociais, trabalhar as estratégias de autorregulação se torna ainda mais relevante. Ao aprimorar sua capacidade de gerenciar o tempo, organizar seus estudos e monitorar seu progresso, os alunos estarão mais preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais. Levando em conta a importância das estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva e seu impacto positivo no desempenho acadêmico e na motivação dos alunos, é fundamental que as instituições de ensino atuem como parceiras nesse processo. Oferecer suporte aos estudantes na prática da autorregulação e no uso consciente das tecnologias digitais pode ser um diferencial na promoção da permanência universitária e no combate à evasão. Para isso, as instituições podem implementar iniciativas que envolvam orientações e capacitações direcionadas aos estudantes, com o objetivo de desenvolver suas habilidades autorregulatórias, e incentivá-los a utilizar de forma estratégica as tecnologias digitais como recursos para a aprendizagem. Outrossim, é importante criar espaços de reflexão e diálogo, nos quais os alunos possam compartilhar experiências, tirar dúvidas e receber *feedbacks* que os auxiliem na autorregulação do processo de estudo.

Além disso, ao promover a autorregulação da aprendizagem, também estaremos fortalecendo a autonomia dos estudantes. Essa autonomia é fundamental para que eles se tornem aprendizes autoconfiantes, capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis em relação aos seus estudos. As instituições de Ensino Superior podem investir em programas de mentoria ou tutoria, nos quais professores ou alunos mais experientes possam oferecer apoio e orientação individualizada aos estudantes, auxiliando-os no planejamento de estudos, na organização do tempo e na adoção de estratégias adequadas para a aprendizagem. Ademais, é importante que as instituições também considerem a importância de um ambiente acadêmico que valorize a corregulação (Simão; Frison, 2013), incentivando a troca de experiências entre os alunos e a interação com os professores. Essa interação social pode ser um importante meio de modelar e desenvolver processos autorregulatórios nos estudantes, proporcionando um ambiente mais favorável ao aprendizado (Bandura, 1986).

Portanto, a implementação de programas que visem desenvolver as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva é uma medida relevante e urgente no contexto acadêmico atual. Ao investir no aprimoramento dessas habilidades, contribuiremos para a formação de estudantes mais bem preparados, motivados e bem-sucedidos em sua trajetória universitária. Além disso, a atenção a essa dimensão da autorregulação pode ser um passo significativo na busca pela redução da evasão universitária e pelo aprimoramento da qualidade da Educação Superior. Ao unir os esforços dos estudantes, professores e instituições, com foco no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem autorreguladas e no uso consciente das tecnologias digitais, é possível fortalecer a permanência universitária e proporcionar aos alunos um ambiente acadêmico propício ao sucesso acadêmico e ao crescimento pessoal.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) – Bolsa FAPERJ nota 10.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory. **Englewood Cliffs**: Prentice Hall, 1986.

BORUCHOVITCH, Evely; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

CÔRTES Vitória, M. I.; CASARTELLI, A.; Rigo, R. M.; Costa, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 17 set. 2018.

DA SILVA, Paulo Gregório Nascimento *et al.* Nomophobia Questionnaire: Propiedades Psicométricas para o Contexto Brasileiro. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliación Psicológica**, v. 2, n. 55, p. 161-172, 2020.

DO NASCIMENTO, Fernanda Silva *et al.* Evasão e permanência de estudantes em universidades latino-americanas. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 1, p. 170-190, 2022.

ESTUPIÑAN, Kettyyalile Rosero; RODRÍGUEZ, Mariela Sánchez. Estrategia de consejería estudiantil: Una posibilidad de apoyo a la permanencia en momentos de incertidumbre. In: **Congresos CLABES**, 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulación da aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 9788532664495.

GARCÍA, Ramón Ferri *et al.* Reliability and construct validity testing of a questionnaire to assess nomophobia (QANP). **Escritos de psicología**, v. 12, n. 2, p. 43-56, 2019.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? Petropolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p.

GÖKÇEARSLAN, Şahin *et al.* Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. **Computers in Human Behavior**, v. 63, p. 639-649, 2016.

KING, A. L. S.; NARDI, A. E.; CARDOSO, A. **Nomofobia**: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular? 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

KING, A. L. S.; NARDI, A. E. O que é nomofobia? Histórico e conceito. In: KING, A. L. S.; NARDI, A. E.; CARDOSO, A. **Nomofobia**: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular? 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

KOHLS-SANTOS, Priscila. Evasão na Educação Superior: uma análise a partir de publicações na ANPED e Capes (2000 a 2012). In: **Congresos CLABES**, 2013.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 102-126, 2014.

MAZIERO, Mari Bela; OLIVEIRA, L. A. Nomofobia: uma revisão bibliográfica. **Unoesc & Ciência-ACBS**, v. 8, n. 1, p. 73-80, 2016.

MORILLA, Jéssica Leitão *et al.* Nomofobia: uma revisão integrativa sobre o transtorno da modernidade. **Revista de Saúde Coletiva da UEFS**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 116-126, dec. 2020. ISSN 2594-7524. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/index.php/saudecoletiva/article/view/6153>. Acesso em: 22 maio 2021.

NEVES, Juliana de Andrade Boel; KOHLS-SANTOS, Priscila. Tecnologias digitais para a promoção da permanência estudantil na Educação Superior. In: KOHLS-SANTOS, Priscila; MEJÍA, Patricia (org.). **Modelo integracionista para a permanência estudantil**: variáveis e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. 194 p.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicología: teoria e pesquisa**, v. 25, p. 531-536, 2009.

PASTOR MOLINA, Lucila. **Ansiedad, estrés y nomofobia en estudiantes de educación técnico-productiva de Lima**. Lima, 2021.

PAULA, Yara Aparecida. Representações de graduandos ingressantes acerca da nova vida universitária. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 200-222, 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação (on-line)**, n. 29, p. 75-94, 2009. ISSN 2175-3520.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013.

SOUZA, Tânia Midian Freitas; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro. **Conversas autorregulatórias sobre o ensinar e o aprender na Educação Profissional e Tecnológica**. Manaus: [s. n.], 2019.

YILDIRIM, Caglar; CORREIA, Ana-Paula. Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. **Computers in Human Behavior**, v. 49, p. 130-137, 2015a.

A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios a serem vencidos

Nozângela Maria Rolim Dantas
Naiara Nunes da Silva

Introdução

Nos últimos anos, a Educação Superior tem experimentado avanços significativos na inclusão de estudantes com deficiência, impulsionados por políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas políticas têm buscado garantir o acesso e a qualidade no ensino para esse grupo, visando assegurar seus direitos e criar condições favoráveis à sua inclusão.

Entretanto, mesmo com os avanços conquistados, ainda há uma série de desafios a serem enfrentados. Muitas instituições de Educação Superior ainda não possuem infraestrutura adequada para receber e atender às necessidades dos estudantes com deficiência, tais como, a falta de rampas de acesso, elevadores e banheiros adaptados. A ausência de recursos pedagógicos acessíveis e a falta de preparo dos docentes também são desafios a serem superados, impedindo uma inclusão efetiva de pessoas com deficiência física, comunicacional e/ou cognitiva.

Dentre os principais desafios, destacam-se o acesso físico inadequado, as barreiras comunicacionais, atitudinais, pedagógicas e o preconceito enfrentado pelos estudantes com deficiência. Esses obstáculos passam a ser impedimento, tanto para o acesso, quanto para a permanência dessa população no Ensino Superior. Logo, é preciso que as instituições de Educação Superior revisem sua maneira de perceber e agir junto aos estudantes com deficiência, pois a falta de acessibilidade física não é o único problema (e nem o mais difícil) de ser resolvido, mas a falta de preparo dos docentes e de todos que fazem parte da instituição, dificultam a participação plena desses estudantes no ambiente acadêmico.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar estratégias e medidas que promovam a inclusão e a acessibilidade. É necessário investir na adaptação dos espaços físicos, disponibilizar recursos pedagógicos acessíveis, capacitar os docentes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e

oferecer suporte psicossocial para garantir a permanência desses estudantes na Educação Superior.

A participação da família e dos amigos também é de fundamental importância para que ocorra o processo da inclusão do estudante na instituição e para que ela seja uma experiência bem-sucedida. A família desempenha um papel importante no apoio emocional e prático aos estudantes com deficiência, podendo oferecer encorajamento, compreensão e suporte nas demandas acadêmicas, sociais e de fiscalização das ações realizadas em prol do estudante. Além disso, os amigos e colegas de sala podem promover a inclusão social, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor e empático.

Em conjunto, a sociedade, as instituições de ensino, os docentes, os estudantes e a família devem trabalhar para criar um ambiente inclusivo e acessível, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças e habilidades. Somente com esforços coletivos e ações concretas será possível garantir uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

O estudante com deficiência e os fatores de sua permanência

O número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na Educação Superior têm aumentado ao longo dos anos, como demonstra a Tabela 1 a seguir:

Tabla 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, trastornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

A figura apresenta um aumento gradativo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas instituições de Ensino Superior. O que se observa são avanços em relação ao número dessa população com o número de matrículas e a busca por cursos de graduação. Em 2011, o número de matrículas foi de 22.367, totalizando um percentual de 0,33%, já no ano de 2021 esse número passou para 63.404, com um percentual de 0,71% de matrículas. Esse crescimento é importante porque demonstra que essa população está galgando o processo educacional que os leva à Educação Superior na modalidade a distância e presencial. Infelizmente os dados não fazem diferença entre essas duas modalidades para esse público. O que se sabe é que ocorreu um aumento de 14% de matrículas com relação ao ano de 2020.

Dentro desse processo de crescimento das matrículas não podemos ignorar a importância da Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que se apresenta como uma variável importante para o ingresso desses estudantes nas universidades de todo o país.

É sabido que se falar de cotas no Brasil ainda é um assunto que levanta muitos debates e posições contrárias e a favor, tanto no meio acadêmico como na sociedade em geral. Muitas vezes, nesse debate, a culpa geralmente recai sobre os sujeitos que precisam fazer uso dessas vagas, “[...] ou seja, é ele que não está preparado para frequentar o ensino da escola comum e cabe à escola atender àqueles/as que se mostrarem aptos/as a estarem neste local” (Buiatti; Nunes, 2022, p. 333). A partir da colocação dos autores, observamos a presença de um forte discurso marcado pela meritocracia e homogeneidade, onde todos têm que se adequar e caber dentro de um sistema escolar que não permite que as diferenças possam aparecer e que não oferece as mesmas condições de escolaridade e oportunidades para os estudantes pobres, pretos, pardos, indígenas, de escola pública e com deficiência, entre outros.

Para Rodrigues, Silva e Marinho (2017, p. 30), “[...] As cotas de(a)num- ciam as desigualdades de nosso sistema social, em que poucos têm acesso a determinados bens produzidos na história da humanidade”, pois no Brasil o segregacionismo é socialmente velado e se expressa de várias formas, de maneira cruel e ocultada pelo discurso da miscigenação, do preconceito e da improdutividade que recai sobre essas populações que são excluídas e, que vivem, na sua maioria, nas periferias das grandes cidades.

No que diz respeito ao estudante com deficiência na Educação Superior Buiatti e Nunes (2022, p. 336) fazem a seguinte afirmação:

[...] Se considerarmos que determinadas pessoas são incapazes porque estão “fora” da normalidade, ou são “improdutivas”, retornamos ao discurso de culpabilização do sujeito e da exclusão. Não são as pessoas que precisam se adaptar ao modelo de educação imposto, mas torna-se relevante a mudança de paradigmas por parte dos/das profissionais da educação, bem como alterações no próprio modelo de escola, o que significa uma ampla transformação e reinvenção no sistema educacional brasileiro que promova a igualdade de oportunidades. Reiteramos, assim, que igualdade não significa ensino igual para todos/as, mas sim, oportunidades iguais e equidade.

O que se observa é que o sistema de cotas apresentado pela Lei nº 13.409/2016 visa a democratização do Ensino Superior, que historicamente esteve restrito a uma parcela mais privilegiada economicamente da sociedade brasileira, pois “o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais” (Castro; Amaral; Silva, 2017, p. 70).

Freitas (2015, p. 115) complementa essa reflexão ao afirmar que:

Possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade se constituiu como um desafio para o Estado e sociedade, diante das desigualdades que excluem aqueles que vivem em situações socioeconômicas adversas, pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência. Dessa maneira, a educação não pode ter um caráter homogeneizador; as instituições educacionais, em todos os níveis, devem prezar pelo reconhecimento da diversidade de seus estudantes e ter o compromisso com a equidade e a justiça.

No processo das garantias ao direito à educação e anterior a Lei de Cotas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece as diretrizes e as bases para o atendimento, apoio e a formação dos professores para trabalhar com o estudante com deficiência, em qualquer nível de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao se referir a Educação Superior afirma que:

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

O que se observa a partir das legislações até aqui é que elas vão demonstrando a importância do acesso e da permanência do estudante no sistema

escolar. Também é relevante observar que as instituições devem oferecer meios para que os estudantes que, ingressaram ou não por meio das cotas, possam ter condições de permanência por meio de planejamento, recursos e serviços que atendam as especificidades e necessidades de cada um. Tendo presente essas características, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva chama atenção para as ações que devem ser tomadas nas instituições de Educação Superior, tendo presente as igualdades de condições:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Brasil, 2010).

Sem uma base socioeconômica e pedagógica para se manter na Educação Superior o estudante tende a evadir do curso e, consequentemente, da instituição em função das diversas dificuldades e/ou barreiras encontradas ao longo de seu processo formativo. Outro fator interessante apontado por Morais (2019), ao se referir ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de Educação Superior, é a apresentação por parte dos estudantes de laudos médicos que servem de ferramenta obrigatória para o desenvolvimento de suas atividades de ensino e aprendizagem. Conforme a autora:

Instrumento utilizado para delimitar características e limitações, o diagnóstico médico, a partir dos laudos, ganha espaço e obrigatoriedade em muitas universidades. O sujeito com deficiência é demarcado como forma de prescrição para ações pedagógicas que precisam ser colocadas em prática. Mas estas ações, baseadas em laudos, são suficientes para garantir a permanência destes estudantes no Ensino Superior a fim de que cheguem à diplomação? aparenta-nos, no exercício do caminhar para inclusão, que estes laudos se assemelham a atalhos, que talvez sejam armadilhas para alcançar o sucesso da conclusão (Morais, 2019, p. 34).

A presença do laudo como mecanismo obrigatório, inclusive para o ingresso na instituição, demonstra a prevalência do modelo médico ao invés da promoção do modelo social, previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). a partir da perspectiva do modelo médico-reabilitador as limitações são percebidas como algo antinatural e todas as desvantagens e intercorrências sofridas “[...] por essas pessoas seriam advindas tão somente do fato de estarem fora dos padrões dominantes. [...] com isso a deficiência era concebida como uma questão estritamente individual” (Leite; Ribeiro; Costa Filho, p. 65).

É preciso que os estudantes com deficiência sejam vistos como sujeitos de direitos, capazes de levar uma vida independente economicamente e que ela seja reconhecida por suas potencialidades humanas e não mais taxada pelo rótulo apresentado pela sua deficiência, assim como defende o modelo social, que tem sua fundamentação nos Direitos Humanos.

Ao fazer uma pesquisa qualitativa com estudantes da Educação Superior, Morais (2019), percebeu entre os relatos de seus sujeitos o estranhamento por meio do olhar das pessoas diante um aluno que está em um curso de graduação. Para a autora, “o que vemos no cotidiano das relações sociais no Ensino Superior é que a presença de uma pessoa com deficiência produz reações diversas, positivas ou negativas” (Morais, 2019, p. 74). O problema é que, para a pessoa que está sendo vista e analisada, muitas vezes essas reações podem produzir olhares assustadores de intimidação pelo simples fato de ser uma pessoa que possui uma deficiência e ser confundida com ela, ao estigma e ao estereótipo que vem carregado de preconceitos atitudinais e de discriminação, “[...] pois o desconhecimento pode ser a matéria-prima para a perpetuação de atitudes preconceituosas e leituras estereotipadas” (Moraes, 2019, p. 75).

Como bem explicita Kohls-Santos (2020) a evasão e a permanência caminham juntas dentro de um processo de ações para evitar o abandono do estudante na Educação Superior, mas principalmente com vias a qualificar o processo educativo. A autora alerta para o fato de que a permanência tem caráter preventivo e propositivo, enquanto a evasão apresenta efeito negativo e impeditivo à permanência desse aluno nos estudos. A partir desses esclarecimentos a autora complementa seus pensamentos sobre a evasão escolar e permanência afirmando que:

Um ponto importante a aclarar é que, mesmo compreendendo que os motivos que levam os estudantes a permanecer servem de base para ações que evitem a evasão e vice-versa, neste contexto tomaremos apenas a perspectiva da permanência por entender que a evasão e permanência não são movimentos simplesmente opostos, cada um possui abordagens e características importantes que não podem ser tratadas simplesmente como adversa (Kohls-Santos, 2020, p. 67).

A partir do ponto de vista apresentado pela autora é importante observar que não basta sair fazendo um levantamento aleatório dos pontos que fazem o estudante com deficiência sair da instituição, abandonando assim seus sonhos e expectativas de vida por falta de apoio e dos vários problemas que vão se avolumando ao longo do seu processo de formação. É necessário que as dificuldades e motivos de evasão sejam trabalhados e transformados em razões e ações de permanência.

Uma pesquisa realizada por Dantas (2017) a partir do levantamento de 100 trabalhos de pós-graduação de todo país, demonstrou que existem vários problemas em comum entre as diversas instituições de Educação Superior que podem levar a evasão escolar e, se forem trabalhados de forma efetiva, podem promover um ensino de qualidade para os estudantes com deficiência, contribuindo para sua permanência e conclusão de sua graduação.

O quadro a seguir faz o levantamento de três grandes categorias: acessibilidade e permanência; educação; e serviços de apoio. Delas emergiram nove subcategorias, divididas conforme a categoria maior. Essas categorias extraídas dos trabalhos demonstram as diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior e que precisam ser contornados ao longo da permanência dos estudantes.

Quadro 1 – Categorias temáticas das produções

Categorias	Subcategorias	Quantidade de Trabalhos Selecionado	Total de Trabalhos Selecionados
1. Acessibilidade e Permanência	1.1 Acessibilidade arquitetônica/urbanística	5	35
	1.2 Ingresso e permanência	18	
	1.3 Barreiras	8	
	1.4 Tecnologias Assistivas	4	
2. Educação	2.1 Trajetória escolar	7	29
	2.2 Formação docente	14	
	2.3 Aprendizagem e avaliação	8	
3. Serviços de Apoio	3.1 Programas e projetos de apoio de permanência	14	36
	3.2 Políticas de inclusão na Educação Superior	22	
Total		100	

Fonte: Autora (2017).

Conforme Dantas (2017) as principais dificuldades encontradas e apontadas nesses trabalhos são:

- A maioria das IES apresentam problemas na acessibilidade arquitetônica/urbanística – consequência: mobilidade prejudicada;
- A realidade do estudante com deficiência não corresponde ao que está disposto nas políticas;
- Ausência de projetos, programas e ações que possam garantir a acessibilidade e a superação dos diversos tipos de barreiras;

-
- d) Falta de suporte institucional da entrada até a saída do estudante da IES;
 - e) Falta de material adaptado e práticas pedagógicas inadequadas que não viabilizam a aprendizagem do estudante;
 - f) Burocracia;
 - g) Falta de formação de professores da Educação Superior;
 - h) Falta de investimentos em Tecnologias Assistivas;
 - i) Falta de implementação das diversas leis voltadas para a pessoa com deficiência de forma efetiva;
 - j) Falta de ações voltadas para a superação das barreiras: comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal e pedagógica.

É importante ressaltar que tem ocorrido avanços significativos em relação à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. As pesquisas a cada ano que passa estão avançando na temática e apontam melhorias no atendimento a esses estudantes, tanto que os números apontados pelo Censo de 2021 demonstram um aumento do ingresso dessa população nas diversas instituições em todo o país. Infelizmente o mesmo Censo não demonstra o número de concluintes, deixando um hiato na análise dessa trajetória escolar.

Um outro fator importante para a permanência desses estudantes na Educação Superior é a conscientização por parte dos estudantes e de sua família dos seus direitos previstos no ordenamento jurídico brasileiro. A busca da efetivação deles por meio do Ministério Público faz com que as instituições se mobilizem para o saneamento das dificuldades e superação das barreiras existentes para a realização do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), têm contribuído para a garantia desses direitos e para a criação de condições favoráveis à inclusão desses estudantes. Essa e outras políticas buscam garantir o acesso e a qualidade no ensino dessas pessoas.

Outro ponto importante a ser refletido e é de suma importância para a permanência do estudante na Educação Superior é a falta de preparo dos docentes e a ausência de recursos pedagógicos acessíveis, que se tornam desafios a serem enfrentados por pessoas com alguma deficiência, seja ela física, comunicacional e/ou cognitiva.

Torquatto (2015) chama atenção para o despreparo do professor do magistério superior em lidar com alunos que apresentam demandas tão específicas:

[...] existem alguns professores que atuam no Ensino Superior por apresentarem domínio em um determinado campo de conhecimento, sem formação pedagógica para lecionar nesta modalidade de ensino. O que contribui para um despreparo didático-pedagógico desses docentes universitários no exercício profissional, ocasionando uma lacuna em sua formação, o que pode prejudicar o ensino de seus alunos (Torquatto, 2015, p. 119).

Esse ponto é de suma importância porque o professor é o profissional que lida diretamente com o estudante com deficiência e vai proporcionar os meios didático-pedagógica para que o estudante possa apreender o conteúdo ministrado em sala de aula e, ainda passar pelo processo avaliativo que vai definir o progresso do estudante dentro do curso de graduação.

O preparo e a formação dos professores são primordiais, além da necessidade de apoio a esse docente, já que muitas vezes ele vem de uma formação técnica que não inclui conteúdos pedagógicos, mesmo tendo passado pelo mestrado e doutorado, como é o caso de professores formados nas engenharias, saúde, exatas, entre outras. Daí a importância de um setor específico, que possa fazer o intermédio entre estudante e professor, que possa adaptar o material didático e até mesmo sugerir atividades específicas para a continuidade dessas pessoas no Ensino Superior, pois a maioria dos programas de Pós-Graduação visam a formação de pesquisadores e não na formação de docentes para atuarem na realidade da sala de aula.

Estudo realizado por Torquatto (2015) evidencia essas dificuldades enfrentadas pelos docentes:

[...] ao investigar a formação didático-pedagógica dos docentes universitários no âmbito da EI, a maioria dos entrevistados não possui formação específica para lecionar nesse âmbito, onde desconhecem as NEE [Necessidades Educativas Especiais] que seus alunos universitários apresentam, não sabem identificá-los e nem tão pouco, tem informações necessárias sobre esses alunos. O que reafirma o despreparo por parte desses docentes, comprometendo o desenvolvimento acadêmico desses alunos (Torquatto, 2015, p. 119-120).

Diante da complexidade da função do docente no magistério superior, por envolver o ensino, a pesquisa e a extensão o ideal seria as instituições de Educação Superior promoverem ações e metas que possam levar em consideração o planejamento de atividades que envolvam a formação desses profissionais direcionados para a educação inclusiva.

Outro desafio importante a ser destacado são as barreiras comunicacionais, uma vez que os estudantes com deficiência auditiva profunda ou

surdez, vão precisar de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para facilitar a compreensão do conhecimento trabalhado em sala de aula (ou fora dela), pois o professor não tem obrigação de aprender LIBRAS. Mas, tanto o docente como o aluno têm direito de solicitar os intérpretes para que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula possa acontecer.

Por fim, o preconceito e o estigma ainda são obstáculos que podem afetar a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O desconhecimento e a falta de sensibilização por parte dos professores e colegas pode gerar um ambiente hostil e desmotivador para esses estudantes.

Mendes e Bastos (2016, p. 191) destacam que:

Nessa trajetória da educação inclusiva, há que se considerar que uma universidade, na perspectiva inclusiva, não surge de um momento para outro, ela tende a se desenvolver ao longo de processos de mudanças, que visam à desconstrução de conceitos, preconceitos, eliminação de barreiras de toda a espécie e de concepções segregadoras e excludentes cristalizadas pela sociedade.

Pensando nessa perspectiva, torna-se necessário abdicar do caráter assistencialista ou terapêutico e focar na qualidade educacional, na inclusão, na permanência das pessoas com alguma deficiência ou necessidade educacional especial. “Apesar de todos os esforços e políticas a favor da inclusão na Educação Superior, encontramos mazelas, dificuldades e atitudes preconceituosas que precisam ser superadas ao longo do processo de inclusão” (Mendes; Bastos, 2016, p. 192).

Para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, é fundamental adotar estratégias e medidas que promovam a inclusão e a acessibilidade. Algumas delas são:

- a) Acessibilidade física: As instituições de Ensino Superior devem investir na adaptação dos espaços físicos, garantindo rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados e sinalizações adequadas. Essas adequações são essenciais para permitir a mobilidade e a participação plena dos estudantes com deficiência.
- b) Recursos pedagógicos acessíveis: É importante que os materiais utilizados nas aulas sejam disponibilizados em formatos acessíveis, como textos em Braille, materiais em áudio, legendas em vídeos e documentos digitais acessíveis. Além disso, é fundamental oferecer o apoio de intérpretes de Libras e profissionais especializados para atender as necessidades específicas de cada estudante.

- c) Sensibilização e capacitação dos docentes: É necessário promover a sensibilização dos docentes e capacitá-los para atender as demandas dos estudantes com deficiência. Isso inclui conhecer as necessidades específicas de cada aluno, adotar práticas pedagógicas inclusivas e estar aberto ao diálogo e à adaptação das atividades acadêmicas.
- d) Suporte psicossocial: É fundamental oferecer suporte psicossocial aos estudantes com deficiência, seja por meio de programas de apoio psicológico ou por meio da criação de grupos de apoio nos quais esses estudantes possam compartilhar experiências e trocar informações.

Além disso, Mendes e Bastos (2016) destacam a importância do apoio da família e dos amigos em sala de aula. As autoras levantaram que muitos pais acabam fazendo a mesma graduação dos filhos para auxiliá-los em sala de aula, outros que não tinham essa possibilidade acabaram por desistir de seus cursos.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, a participação da família e dos amigos é essencial para garantir o sucesso e a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico. O apoio familiar e social pode fazer a diferença ao enfrentar os desafios e obstáculos que surgem ao longo do processo de inclusão. Kohls-Santos (2020, p. 70) diz que: “A participação diz respeito ao envolvimento acadêmico e interação, seja com os professores, colegas de curso ou demais agentes do contexto educacional no qual está inserido; se esse envolvimento é efetivo, maior é a chance de permanência”.

A família desempenha um papel crucial no apoio emocional e prático aos estudantes com deficiência. Pais, irmãos e outros familiares podem oferecer encorajamento, compreensão e suporte nas diversas demandas acadêmicas e sociais que esses estudantes enfrentam. Eles podem ser um ponto de apoio fundamental para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da autonomia dos estudantes com deficiência. Lacerda, Yunes e Valentini (2022) destacam que “A categoria “rede de apoio” foi percebida como fundamental para a transição e adaptação na universidade e foi destacada por familiares e amigos”.

Fernandes (2018, p. 412) destaca que:

[...] quanto maior o vínculo dos pais ou responsáveis estabelecidos com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances dos filhos obterem bom desempenho escolar e, até mesmo, de alcançar os níveis mais elevados do sistema de ensino. Assim, faz-se necessário que a família assuma também sua condição de responsabilidade no processo educacional e social do aluno.

Apesar da autora abordar a relação família-escola mais voltada para o ensino de crianças e adolescentes, podemos aplicar também ao contexto do Ensino Superior, uma vez que, mesmo nesse nível educacional, é possível alcançar um melhor desempenho quando há apoio e suporte por parte dos pais e familiares.

Além disso, a família pode auxiliar na busca por recursos e serviços de suporte, como profissionais especializados, instituições de assistência e programas de inclusão. Em muitos casos, a família desempenha um papel ativo na defesa dos direitos e na garantia de acessibilidade e igualdade de oportunidades para o estudante com deficiência.

Da mesma forma, os amigos também podem desempenhar um papel importante na vida acadêmica do estudante com deficiência. A amizade e a inclusão social promovem um ambiente mais acolhedor e estimulante, contribuindo para a redução do isolamento e do preconceito que possam existir. Nesse contexto, Fernandes (2018) atribui à família o papel de iniciar a construção da autoestima e da segurança dos estudantes com deficiência e destaca que isso contribui em muito para superar o preconceito e a discriminação no contexto educativo.

Promover a convivência e o respeito entre estudantes com e sem deficiência é uma ação fundamental para a construção de uma cultura de inclusão no ambiente universitário. Iniciativas que incentivem a interação e a troca de experiências entre os estudantes pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

Portanto, é crucial que a sociedade, as instituições de ensino, os docentes e os estudantes trabalhem em conjunto para criar um ambiente inclusivo e acessível, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças e habilidades. Isso é corroborado pelo que sinalizam Lacerda, Yunes e Valentini (2022, p. 5): “Para além do apoio social de familiares e de amigos, o papel do apoio institucional também se faz importante no ambiente acadêmico”. O apoio familiar, o suporte social e a sensibilização da comunidade acadêmica são elementos-chave para o sucesso da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Considerações finais

A crescente presença de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, bem como aqueles com altas habilidades e superdotação, nas instituições de Ensino Superior é um avanço notável que reflete a busca por uma educação mais inclusiva e acessível. Os números demonstram

um progresso significativo ao longo dos anos, indicando que essa população está buscando ativamente o Ensino Superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

A Lei de Cotas (Lei nº 13.409/2016) desempenha um papel fundamental ao assegurar a reserva de vagas para pessoas com deficiência, tornando-se uma variável importante para o ingresso desses estudantes nas universidades em todo o país. No entanto, debates sobre cotas continuam a gerar discussões contraditórias, destacando a necessidade de repensar os paradigmas educacionais e desafiar o discurso da meritocracia.

Enquanto avançamos para uma educação mais inclusiva, ainda enfrentamos desafios significativos. A acessibilidade física e a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis permanecem como questões críticas. A preparação adequada dos docentes e a promoção de um ambiente acolhedor e livre de preconceitos são fundamentais para garantir a permanência bem-sucedida dos estudantes com deficiência. A importância do apoio da família e dos amigos não pode ser subestimada, uma vez que eles desempenham um papel essencial na construção da autoestima, da confiança e da superação de barreiras.

Para consolidar e aprimorar essa inclusão educacional, é vital que todos os setores da sociedade se unam para enfrentar os desafios restantes. Isso envolve não apenas a implementação efetiva de políticas inclusivas, mas também uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. A busca pela igualdade de oportunidades e pela criação de um ambiente onde todos possam alcançar seu potencial máximo é uma jornada coletiva que exige esforços contínuos e comprometidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 ago. 2023.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. dos G. A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no Ensino Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 325–345, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64911. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911>. Acesso em: 9 ago. 2023.

CASTRO, B. G. M. M.; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, ano XX, n. 37, p. 55-70, jan./abr. 2017.

DANTAS, N. M. R. **Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre/RS: 2017.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 408-421, jul. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000300408&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.32809>

FREITAS, M. Equidade e eficácia no Ensino Superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 2015b. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18042/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Meiri%20elen_Freitas.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

LACERDA, Izabella Pirro; YUNES, Maria Angela Mattar; VALENTINI, Felipe. Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022004, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100303&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663399>

LEITE, F.; RIBEIRO, L.; COSTA FILHO, W. (org.). Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2016.

MENDES, H. da S. F.; BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 189-202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X17215>

MORAES, N. C. S. Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios. 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo/SP, 2019. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1889/2/Nayane%20Cardoso%20de%20Souza%20Moraes2.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

KOHLS-SANTO, P. Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

TORQUATO, C. A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis. 2015. 130fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2015.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PERFIL DEL DOCENTE DE PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: el caso de dos universidades chilenas

*Rina Gaete Rengifo
Angélica Aguilar Vivar*

Introducción

En Chile, la diversificación del ingreso a la Educación Superior (ES) durante las últimas décadas ha propiciado el acceso de jóvenes que se encontraban excluidos del sistema. A pesar de esto, aún persiste una brecha que es reflejo de la inequidad en el desarrollo de las competencias que facilitan la inserción y permanencia del estudiante en el sistema universitario (Gaete; Vargas, 2019).

En este escenario, desde el año 2007, surgen los Programas Propedéuticos bajo el alero de la Cátedra Unesco de Acceso y Equidad a la ES, programas que tienen como objetivo principal fomentar la inclusión a la universidad de jóvenes destacados académicamente, que provienen de establecimientos de enseñanza media de contextos desfavorecidos.

Así, la permanencia de este grupo de estudiantes, muchas veces se ve dificultada por las carencias que posee su contexto, como señalan Canales y De Los Ríos (2009) los antecedentes sobre abandono sugieren que los estudiantes de contextos desfavorecidos no cuentan con soportes familiares, sociales e institucionales para atenuar los efectos de hitos problemáticos y que la falta de estos soportes puede generar el abandono permanente del sistema educativo.

El propósito del Propedéutico es acercar la experiencia universitaria, junto con fortalecer las competencias personales y académicas que favorezcan la futura integración del estudiante, aportando a su permanencia en el sistema universitario (Gaete; Vargas, 2019). Lo que se pretende lograr a través del desarrollo progresivo de competencias genéricas y específicas, las que estructuran el diseño curricular del programa, en 12 sesiones de trabajo en las que se abordan cursos de Gestión Personal, Matemáticas, Lenguaje y Pensamiento Crítico.

Los jóvenes que participan del programa, cursan cuarto año medio y por lo general se ubican en el 10% superior de ranking de calificaciones de su establecimiento, asumiendo que esto es un buen predictor de éxito académico. Así, el Propedéutico se constituye como una alternativa de ingreso a la ES, independiente del puntaje obtenido en la prueba estandarizada que se aplica en el país para acceder a carreras profesionales (Román, 2013; Faúndez *et al.*, 2017).

En la actualidad, los Programas Propedéuticos se desarrollan en 16 universidades chilenas, permitiendo el acceso y la permanencia de numerosos estudiantes en una carrera profesional. Para este estudio fueron considerados los programas de dos universidades del sur de Chile: la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco) y la Universidad Austral de Chile (UACH), ya que presentan iguales características en la implementación de la estrategia, en cuanto en el perfil de los estudiantes, las características territoriales y de ruralidad de los territorios y las condiciones educativas de quienes participan.

La UC Temuco, implementa el programa desde el año 2011, otorgando cupos en el Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades o en alguna carrera de pregrado, participando en la actualidad 200 estudiantes provenientes de 37 establecimientos de la región de La Araucanía, los que presentan un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de a lo menos un 75% (Gaete; Quinteros, 2017).

En la UACH, el Propedéutico se inició formalmente el año 2014 en las Sedes de Valdivia, Puerto Montt y Campus Patagonia, otorgando al menos un cupo por carrera, participando 32 establecimientos educacionales con IVE igual o superior al 70% y un promedio de 150 estudiantes participantes por promoción (Aguilar *et al.*, 2020).

En el desarrollo del programa, se ha observado que resulta significativo el rol de los docentes que implementan los cursos de formación, quienes, tienen la tarea de preparar al estudiante para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos (Mendoza; Artiles, 2011).

En consecuencia, el objetivo de esta investigación, realizada el año 2022, fue identificar las características de los docentes del Programa Propedéutico de la UC Temuco y la UACH, determinando cuáles aprendizajes de sus estudiantes, contribuyeron, según la experiencia de éstos, a su permanencia en la ES.

Rol del docente en la permanencia universitaria

Uno de los factores que se considera, contribuye al éxito académico del estudiante, impactando en la permanencia en Educación Superior, es su relación con los docentes. Conidi (2014) plantea que, en los estudios realizados en

diferentes sistemas educativos, se han usado diversas metodologías: encuestas, entrevistas, preguntas abiertas, observándose que existe una correlación entre la calidad de la relación y las características del profesor. Así, una buena relación influye en el rendimiento académico y en la actitud hacia el aprendizaje. En general, los estudiantes considerarían decisiva la influencia de sus profesores en sus aprendizajes, lo cual contribuye a la permanencia estudiantil (Gaete; Aguilar, 2022).

Diferentes líneas teóricas señalan que los docentes deben tener la capacidad para preparar a las personas de una manera integral, en la cual se establezca un equilibrio entre lo cognitivo y la formación del ser, que incluya valores, emociones y sentimientos (Salazar *et al.* 2022). Junto con esto, se considera necesario incorporar la orientación vocacional y la proyección futura profesional. En este mismo sentido, Pineda *et al.* (2011) consideran que los docentes que influyen en la retención estudiantil son personas competentes en su labor disciplinar y también son capaces de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante a través del diálogo y la comunicación permanente.

Tinto (1987) reconoce los efectos positivos de la interacción entre profesores y alumnos, planteando que mientras mayor interacción entre estos exista, mayores probabilidades de que finalicen sus estudios. Otro factor relevante que señala González y Arce (2021), se relaciona con las características del profesorado universitario y la cercanía que se establece entre el profesor y el estudiante, generando una sinergia que mantiene activa la motivación y proyecciones futuras de los jóvenes.

En este sentido, la relación entre docente y estudiante como parte del éxito en el proceso educativo, para García *et al.* (2014), debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza, donde se establecen acuerdos y se adquieren compromisos en beneficio de las proyecciones académicas futuras y el plan de vida de cada estudiante.

Permanencia en la universidad del estudiante Propedéutico

En relación a la permanencia, diversos autores reconocen que ésta, junto al abandono son fenómenos multidimensionales, incidiendo en ellos aspectos personales, institucionales y contextuales. Específicamente, reconocen que existe una correlación entre la calidad de la relación y las características del profesor, lo que incide en la permanencia y otros aspectos académicos (Conidi, 2014; Gonzalez; Arce, 2021; Pineda-Báez *et al.*, 2011). Respecto de

la permanencia de los estudiantes propedéutico, la estadística muestra que, en términos generales, es similar a la del total de estudiantes de cada institución (ver Tabla 1), a pesar del entorno desfavorecido del que provienen. Por otra parte, es importante tener en cuenta que los estudiantes del programa son de excelencia académica en su ambiente educativo. Además, tienen la característica de tener alto interés por el estudio, perseverancia, gusto por la lectura, entre otros, generando expectativas para su vida futura.

Tabla 1 – Permanencia general y específica cohortes 2020 y 2021

Universidad Católica de Temuco*		Universidad Austral de Chile*		
Retención a 1º año	2020	2021	Retención a 1º	2020
Propedéutico	78,3%	84,6%	Propedéutico	91,3%
General Universidad	82,4%	80,9%	General Universidad	85,49%

* Información de cohorte 2022, no disponible

Fuente: Elaboración propia, con datos aportados por Gestión y Monitoreo Académico UC Temuco y Análisis Institucional UACH.

Metodología

La metodología utilizada en este estudio fue de tipo cualitativa, con un diseño descriptivo de casos múltiples, ya que esta metodología busca conocer al fenómeno desde la percepción y experiencia de los estudiantes que participaron de la estrategia, para comprender y profundizar el conocimiento de una realidad (Martinez; Galan, 2004; Mayan, 2001; Monje, 2011; Sandin, 2003).

La población estuvo compuesta por los estudiantes que aprobaron el Programa Propedéutico, se matricularon en alguna carrera en ambas universidades y se mantienen como estudiantes regulares, para las cohortes de ingreso 2020 a 2022, de los cuales se realizó un muestreo aleatorio que involucró a 60 estudiantes (Gaete; Aguilar, 2022).

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó una encuesta con preguntas de elección múltiple de estimación y preguntas abiertas. Para identificar las características de los docentes, se adaptó la encuesta sobre características del buen profesor de Conidi (2014) y para los aprendizajes que sirvieron a los estudiantes en su permanencia en la universidad, se utilizaron preguntas abiertas.

Posteriormente, en la etapa de sistematización, se realizó la identificación de las características más valoradas por los estudiantes y análisis de contenido

de las preguntas abiertas, donde se procedió a la codificación, categorización y sistematización de los datos a través del software ATLAS-ti, para facilitar y agilizar el análisis. Las preguntas abiertas permitieron profundizar en conceptos y perspectivas aportadas por los estudiantes para darles un significado.

Resultados y discusión

Características para la construcción de un perfil docente

De acuerdo a los datos obtenidos, se logró la identificación de características de los docentes, donde emergieron 10 características señaladas por los estudiantes como parte del perfil de los docentes, las que se presentan en orden decreciente de consideración en la siguiente tabla:

Tabla 2 – Características de los docentes según lo identificado por los estudiantes

Características valoradas por los estudiantes	
1. Tiene buen trato con sus estudiantes	6. Retroalimenta positivamente los logros de sus estudiantes
2. Es capaz de aclarar las dudas	7. Tiene expectativas positivas sobre sus estudiantes
3. Demuestra compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes	8. Tiene liderazgo en el manejo del grupo curso
4. Promueve el aprendizaje autónomo en sus estudiantes	9. Enseña estrategias de aprendizaje
5. Está atento a las necesidades y dificultades de sus estudiantes	10. Da libertad para expresarse

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la Tabla 2, las características más valoradas por los estudiantes son las del ámbito socioemocional, que reflejan relaciones de cordialidad, preocupación y compromiso con el estudiantado y su aprendizaje. Para Alonso (2019), los estudiantes esperan que, a nivel personal, los docentes sean respetuosos, abiertos, comprensivos, y con escucha activa; a nivel profesional, esperan que tengan una buena comunicación, preparen las clases, sean responsables y dominen su materia; en el aspecto de metodología, que éstas sean diversas y se adapten al estudiantado, que enseñen estrategias y fomenten la participación, y utilicen los recursos didácticos necesarios, con explicaciones claras, ejemplos reales y prácticos. Como se puede observar, muchas de estas características fueron valoradas y relevadas por los estudiantes propedéutico.

Aprendizajes para el ingreso y permanencia en Educación Superior

Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el análisis de contenido, emergieron dos subcategorías que se representan en una red conceptual que servirá como recurso gráfico para exponer los resultados. La figura que se presenta a continuación, muestra de manera esquemática los aprendizajes valorados por los estudiantes y que consideran aportaron a su permanencia en la universidad. Estas subcategorías son: *Aprendizajes Socioemocionales* y *Aprendizajes Académicos*.

Figura 1 – Red conceptual de aprendizajes de los estudiantes propedéutico



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, estos valoran no solo el conocimiento y las competencias académicas que tienen los docentes, sino que también consideran de gran relevancia los aprendizajes socioemocionales proporcionados por estos durante su participación en el programa.

Estos aprendizajes, en su conjunto, permiten una formación integral de los jóvenes en su tránsito a la ES, lo que les permitiría ingresar con mayor empoderamiento y facilitar su permanencia en la universidad. En este sentido, Salas-Hernández *et al.*, (2023) propone que la integración de aprendizajes socioemocionales con aprendizajes disciplinarios, guían la forma de diseñar y desarrollar el currículo en la cultura académica, y como marco de referencia de las prácticas formativas del profesorado y del estudiantado.

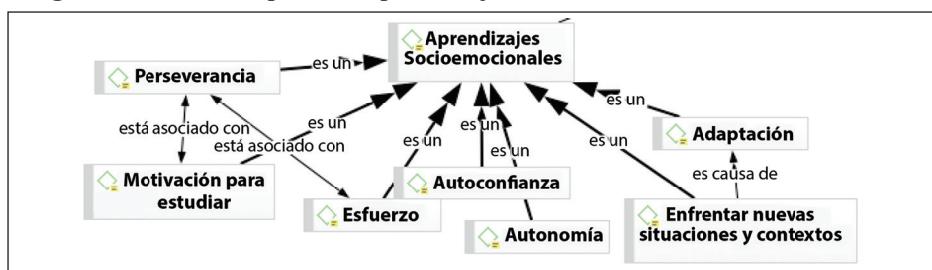
Aprendizajes socioemocionales de los estudiantes

Hablar de habilidades socioemocionales, es hablar de habilidades no cognitivas que repercuten en los esfuerzos que realizan las personas para materializar sus metas, para el ejercicio de relaciones sociales saludables y para la toma adecuada de decisiones. Este tipo de habilidades son esenciales, ya que se consideran habilidades para la vida. Estas, en la práctica son

comportamientos que se desarrollan a través de experiencias, funcionando como una herramienta para relacionarse de manera adecuada con otras personas. Es decir, son capacidades que se adquieren y potencian para lograr la adaptación a la sociedad (Cedeño *et al.*, 2022).

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, los docentes del programa les entregaron aprendizajes socioemocionales, que han sido fundamentales para adecuarse al nuevo contexto universitario y por lo tanto permanecer en Educación Superior. En la siguiente figura, se detallan este tipo de aprendizaje que fue identificado por el estudiantado.

Figura 2 – Red conceptual de aprendizajes socioemocionales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, la subcategoría de *Aprendizajes Socioemocionales*, se relaciona con todos aquellos aprendizajes de ámbito afectivo, emocional y social que los estudiantes consideran que contribuyeron a su ingreso y permanencia en ES y está conformada por siete códigos, los que se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 3 – Aprendizajes Socioemocionales de los estudiantes de Propedéutico

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Perseverancia	Está relacionada con el ser constante y no rendirse frente a las dificultades para permanecer dentro de la universidad	Estudiante nº 33: "Aprendí que no debíamos rendirnos a pesar de las dificultades".
Motivación para estudiar	Se refiere a la motivación y el entusiasmo para mantenerse en sus estudios. Está relacionado con la perseverancia, ya que esta motivación les permite no rendirse frente a las dificultades que enfrentan.	Estudiante nº 16: "En cada clase los y las profesoras nos motivaban para a la educación superior, lo cual me dejaba muy entusiasmada y con ganas de seguir estudiando"
Esfuerzo	Se refiere a la actitud de esforzarse en términos académicos para conseguir sus metas. También está relacionado con la perseverancia.	Estudiante nº 34: "Nos hicieron ver todo el tiempo que si éramos capaces de poder ingresar a la universidad, siempre nos dijeron que con esfuerzo y dedicación lo íbamos a lograr. Ellos confiaban en cada uno de los alumnos del propedéutico".

continua...

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Autoconfianza	Está relacionado con el empoderamiento del estudiante, el creer en sí mismo y confiar en sus capacidades para ingresar y permanecer en educación superior.	Estudiante n° 31: "Gracias a los profesores del propedéutico me hicieron sentir que yo era capaz de entrar a la universidad".
Autonomía	Está relacionada con el aprendizaje de tomar decisiones autónomamente, bajo sus propios criterios y responsabilizándose de sus procesos académicos y personales.	Estudiante n° 9: "Me sirvió el ser más independiente con nuestras responsabilidades, tener autonomía, pues somos los principales actores de nuestro aprendizaje. Así también la recomendación de hábitos".
Adaptación	Se refiere al acercamiento a la vida universitaria y que les permite conocer parte de la dinámica y las exigencias de la educación superior, facilitando la adaptación a este nuevo contexto.	Estudiante n° 52: "La concientización previa para el ingreso a la universidad fue importante, cómo para que el cambio a la vida universitaria no fuera tan drástico".
Enfrentar nuevas situaciones y contextos	Está relacionado con el aprendizaje desarrollado en los estudiantes para enfrentar nuevos contextos y situaciones complejas principalmente frente al mundo universitario.	Estudiante n° 33: "Fue una aclaración positiva respecto a cómo es la vida universitaria y a perderle el miedo a lo que se vendría por delante"

Fuente: Elaboración propia.

Se pueden definir las habilidades socioemocionales como las “conductas aprendidas que se llevan a cabo cuando interactuamos con otras personas y que son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, opiniones y defender nuestros derechos” (Montagud, 2021). Estas, son necesarias para desplegar y movilizar de forma acertada los conocimientos intrapersonales y las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones y en la forma de comportarse para afrontar situaciones del contexto vital, que se pueden aprender y deben ser promovidas en el contexto educativo, a lo largo de la vida, como un objeto de aprendizaje en sí mismas, por sus efectos positivos en el ámbito individual y colectivo, y en el mejoramiento del desempeño académico (Salas-Hernandez, et al., 2023).

Estos aprendizajes socioemocionales deben ser realizados por los docentes como un objetivo a lograr en el transcurso del programa, puesto que, como los mismos estudiantes señalan, el acceso a la universidad es para muchos de ellos un primer encuentro con el sistema de ES, ya que gran parte, son la primera generación de su familia en acceder a la universidad. Lo que produce un desajuste de expectativas derivado del desconocimiento de la vida universitaria y sus implicancias (Canales; De Los Ríos, 2009).

Aprendizajes académicos de los estudiantes

Los aprendizajes académicos están relacionados con la adquisición de una determinada habilidad, asimilación de una información o de una nueva

estrategia de conocimiento y acción. A través de este proceso, la persona se apropió del conocimiento en sus distintas dimensiones, conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

En relación a lo expresado por los estudiantes, sobre los aprendizajes académicos que fueron entregados por los docentes del programa, estos los consideran fundamentales para su permanencia en la universidad. En la siguiente figura, se detallan los aprendizajes académicos que fueron identificados por los estudiantes:

Figura 3 – Red conceptual de aprendizajes académicos de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

En la subcategoría de *Aprendizajes Académicos*, se están presentes todos aquellos aprendizajes de ámbito académico o relacionado con los contenidos de los cursos, que los estudiantes consideran que contribuyeron significativamente a su ingreso y permanencia. Esta subcategoría está conformada por cinco códigos, los que se organizan en la siguiente tabla:

Tabla 4 – Aprendizajes Académicos de los estudiantes de Propedéutico

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Organización del tiempo	Se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes a organizar sus tiempos de estudio y otras actividades, permitiendo obtener un equilibrio entre sus actividades académicas y personales.	Estudiante n° 15: "Aprendí que con una buena organización se puede estudiar y divertirse al mismo tiempo".
Estrategias de estudio	Está relacionado a las estrategias de estudio aprendidas por los estudiantes durante su paso por el programa y que le permitieron enfrentar positivamente su incorporación a la universidad.	Estudiante n° 43: "El método de estudio que me enseñaron fue muy bueno, tener un horario para estudiar, lugar cómodo, planificar mis cosas".
Desarrollo de habilidades y herramientas	Se relaciona con las habilidades y herramientas académicas aprendidas por los estudiantes en el programa.	Estudiante n° 9: "Fue de gran ayuda para mejorar la redacción de textos académicos, y la utilización de normas APA. Así también la contribución de conocimientos cívicos e históricos".

continua...

Código	Descripción	Cita (testimonio)
Pedir ayuda	Se refiere al aprendizaje desarrollado por los estudiantes sobre en qué momentos pedir ayuda cuando enfrentas dificultades en el área académica y la socioemocional pero que interviene en sus resultados académicos.	Estudiante n° 38: "Que a pesar de verse difícil permanecer, siempre habrá ayuda tanto académicas como emocionales".
Aprender de los errores	Entre los aprendizajes destacados por los estudiantes está la mejora de los resultados académicos tomando los errores como fuente de aprendizaje.	Estudiante n° 26: "Uno de los consejos que puedo destacar es el nunca rendirme, y que pueda aprender de mis errores para así poder mejorar".

Fuente: Elaboración propia.

Los aprendizajes académicos valorados por los estudiantes, deben ser la base académica para los docentes, como objetivo a lograr en el transcurso del programa. Su importancia recae en que, una proporción de los estudiantes de contexto desfavorecido, a pesar de ser de excelencia académica en sus contextos educativos, no tiene hábitos académicos fuertes al momento de ingresar a la universidad, lo que, para Canales y De Los Ríos (2009), produce un desajuste de expectativas y demandas en la transición educacional. Este desajuste, provoca un comportamiento errático de los estudiantes que puede terminar en la salida del sistema terciario.

Conclusiones

En el contexto del Programa Propedéutico, los docentes cumplen un papel fundamental en la permanencia y éxito del estudiante en Educación Superior, ya que contribuyen, junto a otros factores, a incentivar y mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Otros aspectos importantes, es que éstos, pueden proporcionar orientación académica, ayudándoles a elegir áreas de estudio relacionadas con sus intereses; brindarles apoyo emocional, sirviendo como mentores frente a dificultades académicas o personales; desarrollar sus habilidades y competencias, entre otras contribuciones.

Los resultados de este estudio, han permitido identificar las características de un buen docente de Acceso Inclusivo, a través de lo considerado por los estudiantes propedéutico, así como los aprendizajes que estos docentes deben ser capaces de conseguir en el estudiantado, para permanecer en la universidad, terminando sus carreras profesionales.

En este sentido, la permanencia estudiantil universitaria, se entiende como la perseverante y firme duración del estudiante en el tránsito de su carrera hasta la graduación, la cual, como señalan Guapacha *et al.* (2018) no

se centra en el problema sino en la prevención y se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación superior.

Por otra parte, identificar elementos de permanencia implica ir más allá de la comprensión de un fenómeno y sus causas. Implica pasar al diseño de estrategias que promuevan la continuidad de estudios.

A partir de los resultados obtenidos, se puede establecer que los estudiantes identificaron claramente las características que consideran relevantes en los docentes, reconociendo el rol fundamental que tienen en el proceso del programa y en la motivación.

Las características más relevadas, en orden de mayor a menor importancia fueron: buen trato con los estudiantes, capacidad para aclarar dudas, compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Otros aspectos relevados fueron: La promoción del aprendizaje autónomo, atención a las dificultades de sus estudiantes, retroalimentación positiva al logro de sus estudiantes. Lo que en general se relacionan principalmente con el ser y saber hacer.

En relación al ingreso y permanencia en ES, opiniones recogidas en preguntas abiertas de la encuesta, los estudiantes señalaron dos tipos de aprendizajes: Aprendizajes Socioemocionales y Aprendizajes Académicos. Destacándose como parte del perfil, ya que estos aprendizajes son considerados por los estudiantes como centrales en su permanencia en la universidad.

Para los estudiantes, los aspectos cualitativos de mayor significancia se relacionan con lo Socioemocional, siendo reconocidos la perseverancia, motivación para estudiar, esfuerzo, autoconfianza, autonomía, enfrentar nuevas situaciones y contextos. Así, la confianza en sus capacidades y la perseverancia parecen estar fuertemente relacionadas con claras metas y propósitos que los motivan a permanecer en la universidad (Canales; De Los Ríos, 2009).

En Aprendizajes Académicos reconocen como significativos los siguientes aspectos: organización del tiempo, estrategias de estudio, desarrollo de habilidades y herramientas, pedir ayuda, aprender de los errores.

Dado que la permanencia es multidimensional, en el caso de los estudiantes del Programa Propedéutico y de otros Programas de Acceso Inclusivo, se debe tener en cuenta el perfil de los docentes que implementan el programa. Es decir, como señala Canales y De los Ríos, “la permanencia de los estudiantes no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto” (2009, p. 56) y los docentes deben considerarse como parte de ese contexto.

Finalmente, como proyección, se espera indagar en la percepción que tiene los profesionales que imparten docencia en los diferentes programas de Acceso Inclusivo, respecto a los estudiantes con los cuales interactúan.

REFERENCIAS

AGUILAR, A.; CORTES, N.; GONZALEZ, M. Programas de acceso inclusivo por mérito académico en la Universidad Austral de Chile. Una vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media. **Congresos CLABES**, p. 537-546, 2020. Disponible en: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2732>

ALONSO, P. El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 41, n. 164, p. 65-81, jun. 2019. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200065&lng=es&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>. 2019

CANALES, A.; DE LOS RIOS, D. Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. **Revista Calidad en la Educación**, n. 30, p. 50-83, 2009.

CEDEÑO, W. *et al.* Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. **Cienfuegos**, Universidad y Sociedad, v. 14, n. 4, p. 466-474, ago. 2022. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466&lng=es&nrm=iso.

CONIDI, M. **La relación docente alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno:** Tesis Master. Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona, España, 2014. 69 p.

FAUNDEZ, R. *et al.* Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Latinoamericana**, (PEL), v. 54, n. 1, p. 1-11. 2017.

GAETE, R.; AGUILAR, A. Perfil del docente Propedéutico para el ingreso y permanencia en la educación superior: el caso de dos universidades chilenas. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE O ABANDONO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (XI CLABES) – UCB, 2023. **Anais** [...]. Available in: <https://www.doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/255982>. 2022

GAETE, R.; VARGAS, C. Preparación académica temprana: fortaleciendo competencias para el ingreso y permanencia en educación superior. **Congresos**

CLABES, p. 681-691, 2020. Disponible em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2714>

GAETE, R.; QUINTEROS, V. Fortalecimiento del Capital Cultural en Estudiantes de Educación Media de contextos vulnerables: la experiencia del Propedéutico de la Universidad Católica de Temuco en Chile. **Congresos CLABES**, 2017. Disponible em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1647/2383>

GARCIA, E.; GARCIA, A.; REYES, J. Relación maestro alumno y sus implicancias en el aprendizaje. **Revista Ra Ximhai**, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, v. 10, n. 5, p. 279-290, julio-diciembre 2014.

GONZALEZ, A.; ARCE, R. Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. **Sophia Austral**, v. 27, p. 1-19, 2021.

GUAPACHA, M.; RODRIGUEZ, S.; RUIZ, M. **Prácticas docentes que favorecen la permanencia estudiantil en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia**. 2018.

MARTINEZ, C.; GALAN, A. **Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos**. Madrid: UNED, 2004.

MAYAN, M. **Una Introducción a los Métodos Cualitativos**: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales. Iztapalapa, Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, 2001. Disponible em: <http://www.ualberta.ca/~iitm/pdfs/introduccion.pdf>

MENDOZA, A.; ARTILES, I. El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: premisas para el cambio educativo. Centro de Estudio de Educación, Universidad Central de las Villas, Cuba. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 57/1 – 15/12/1, 2011. ISSN: 1681-5653

MONJE, C. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica**. Universidad Surcolombiana, 2011.

MONTAGUD, N. Habilidades socioemocionales: características, funciones y ejemplos. **Psicología y Mente**, 2021.

PINEDA, C.; PEDRAZA, A.; MORENO, I. **Efecto de la estrategia de retención universitaria**: la función del docente. [S. l.], v. 14. n. 1. ISSN 2027-5358. 2011

ROMAN, C. Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. **Estudios Pedagógicos**, v. XXXIX, n. 2, p. 263-278, 2013

SALAZAR, G. *et al.* Competencias Docentes. Realidad y desafíos en el contexto Latinoamericano. **Revista Educare**, s/n, maio 2022. ISSN 2244-7296

SANDIN, M. Investigación cualitativa en Educación. **Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGrawHill, 2003.

SALAS, J. *et al.* La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima, v. 17, n. 1, e1635, enero 2023. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162023000100007&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 3 ago. 2023. Epub 15-Ene-2023. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1635>

TINTO, V. **Leaving college**: Rethinking the causes and cures of student departure. Chicago: University of Chicago Press, 1987

CONSTRUINDO PONTES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a importância da prática docente na Educação Superior

*Ana Keully Gadelha dos Santos Darub
Klesia de Andrade Matias
Pricila Kohls-Santos*

Introdução

Iniciamos o texto esclarecendo que falar da prática docente e do papel do professor, na permanência de estudantes na Educação Superior, não se trata de identificar heróis e vilões do processo de ensino e de aprendizagem. Pelo contrário, reconhecemos que a profissão docente é permeada por duas tendências: o processo de desvalorização histórico e, ao mesmo tempo, no imaginário coletivo, o profissional responsável por um futuro melhor (Lelis, 2014). Sendo assim, há uma complexidade na análise da profissão docente que não pode ser desconsiderada.

Tal perspectiva dialoga com os princípios da permanência discutidos por Kohls-Santos (2020). Para a autora, a permanência é um fenômeno de múltiplas variáveis, sendo que o professor e sua prática seriam apenas uma destas. Logo, ele não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar do estudante. O professor possui um lugar que precisa ser analisado, de modo que possamos identificar as contribuições que a prática docente proporciona à permanência dos estudantes sem, no entanto, retratá-lo de forma vilanesca.

Dito isso, a problemática que nos move consiste em responder à seguinte pergunta: considerando a prática docente como um dos fatores para a permanência estudantil, como os elementos que caracterizam boas práticas, conforme Kohls-Santos (2020), são considerados pelos estudantes de universidades latino-americanas?

Justificamos a realização deste estudo pelo impacto pessoal e social que pode proporcionar. Estudar as contribuições da prática docente para a permanência estudantil nos permite realizar reflexões sobre nossa prática enquanto professoras, a fim de aprimorá-la. Ao mesmo tempo, buscamos,

através da pesquisa, compreender os impactos sociais do fazer docente no percurso formativo dos estudantes.

Ao ingressar na universidade, o estudante é conduzido a uma forma diferente de estudar que exige dele mais independência e autonomia. Ao contrário da vida escolar na Educação Básica, na qual o estudante recebe (quase sempre) um acompanhamento mais próximo por parte da escola e dos responsáveis. O que se ensina e como se ensina nas universidades possui nuances distintas da Educação Básica, mas que não podem ignorar a necessidade de desenvolvimento de estratégias de permanência. Neste estudo, especificamente, falamos da importância da prática docente e seu contributo para a permanência.

Estudos desenvolvidos por Cunha (2007) apontam que há muito se fala da necessidade de se repensar os esforços formativos nas universidades para superar práticas tradicionais. Tais práticas se caracterizam, principalmente, pela verticalização do saber, aulas expositivas e distanciamento entre professor e aluno. Essas ações se repetem ao longo dos anos por serem as experiências pelas quais os professores passaram enquanto ainda eram estudantes. Refletir sobre a prática, portanto, é uma necessidade científica, a fim de promover mudanças.

Para a realização deste estudo, empregamos a metodologia quanti-quali. Esta metodologia consiste na combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, o que permite uma análise multifacetada do fenômeno investigado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Levando em consideração a ousadia desta pesquisa, a metodologia que melhor se adequa é esta, pois nos possibilitou ter uma análise mais completa do objeto de pesquisa através do emprego de questionários, bem como o estudo minucioso dos dados coletados mediante Análise de Conteúdo dos dados qualitativos.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar, na visão dos estudantes de universidades latino-americanas, a contribuição da prática docente para a permanência estudantil.

Prática docente na Educação Superior

A Educação Superior, enquanto instituição, tem sua origem na Idade Média, num período em que a sociedade era regida pelos saberes religiosos. Ela surge inicialmente como espaço de dedicação ao estudo, voltado para a elite e sem a oferta de formação especializada. Neste contexto, as salas de aula e as bibliotecas eram os ambientes privilegiados para a divulgação desses saberes. O conhecimento era centralizado nestes espaços e o professor era o porta-voz do saber (Schlemmer; Bersch; Cano, 2020; Kohls-Santos, 2020).

Atualmente, a Educação Superior desenvolvida nas Universidades ampliou os seus objetivos e reafirmou a sua importância para a sociedade

através da tríade ensino, pesquisa e extensão. Esses três eixos permitem que estas instituições proporcionem, além da produção e ensino de conhecimentos científicos, a aproximação da comunidade através de publicações e prestação de serviços. Assim, rompe, ou deveria romper, as barreiras arquitetônicas e de acesso ao saber científico.

Além disso, vivemos tempos de acesso fácil e rápido à informação por meio das tecnologias digitais. Basta um *smartphone* e internet para o ser humano atual conseguir ter acesso às mais variadas informações, científicas ou não. Vale lembrar os tempos vividos no período da pandemia, o qual acelerou ainda mais o uso de tecnologias digitais para trabalhar, estudar e se entreter. A sociedade se tornou digital e a informação está disponível à população a um clique.

Dessa maneira, observamos que ao longo da história, a Universidade precisou mudar seu modo de se fazer presente na sociedade. Embora o ritmo de mudanças dessa instituição não corresponda à mesma dinâmica de mudança da sociedade, as Universidades tiveram que se adaptar às transformações sociais. Como exemplo, podemos citar a ampliação da oferta de cursos EaD, modernização de laboratórios, disponibilização de recursos tecnológicos para docentes e discentes, entre outros. O fato é que a Universidade, enquanto espaço geograficamente localizado, não tem mais a centralidade do conhecimento científico.

Entendida esta dinâmica, voltemo-nos para a sala de aula universitária. Quais foram as mudanças que ocorreram na prática docente nas salas de aula nas universidades? O que dizem as pesquisas científicas sobre a organização do fazer pedagógico nas universidades? Para responder a esta pergunta, recorremos aos estudos desenvolvidos por Cunha (2020), Schlemmer; Bersch e Cano (2020) e Kohls-Santos (2020).

Na perspectiva tradicional, a prática do professor se constitui na transmissão de conhecimentos sistematizados que antes estavam inacessíveis aos alunos. Nessa visão, esse profissional é responsável por encurtar o caminho para o conhecimento. Com isso, a figura do professor é instituída como a autoridade da sala de aula, devendo os alunos se ajustarem à sua prática (Cunha, 2020).

Ao analisar a prática de professores universitários, Schlemmer, Bersch e Cano (2020) caracterizam a aula nas universidades da seguinte maneira: (i) o professor é o porta-voz do saber e os alunos cumprem as atividades; (ii) a aula é vinculada a um espaço geográfico; (iii) há pouca variedade de metodologias e técnicas para ensinar; (iv) a identidade profissional é influenciada por suas experiências discentes, que nem sempre foram experiências positivas; (v) as tecnologias digitais estão a serviço das aulas expositivas.

Quando traçamos um paralelo com as mudanças que ocorreram nas universidades, desde o seu surgimento e a forma como o ensino acontece na sala de aula universitária, observamos a seguinte situação: no que tange à organização das universidades e à sua participação na sociedade, muita coisa mudou. O conhecimento, que antes era restrito aos muros das universidades, tornou-se mais acessível.

No entanto, quanto à sala de aula, na maioria das instituições escolares, as aulas ainda são organizadas como se o saber científico fosse centralizado nas universidades. Ou seja, a prática docente é influenciada pelo paradigma da modernidade (Schlemmer; Bersch; Cano, 2020) e vemos a perpetuação de velhas formas de ensinar. Contudo, os alunos não são mais os mesmos. Enquanto seres sociais, eles foram modificando suas relações com o saber científico à medida que a sociedade mudou. Agora, resta-nos saber como essa dicotomia impacta a permanência dos estudantes da Educação Superior.

O estudo do fenômeno da permanência estudantil representa um marco para o desenvolvimento da Educação Superior. Isso porque, essa modalidade, durante muito tempo, foi inacessível para a ampla maioria da população. Com o advento de políticas públicas para ampliação do número de vagas, tornou-se imprescindível falar sobre a permanência, pois não basta promover o acesso, as universidades precisam se tornar lugares de inclusão. Nesse sentido, a análise dos fatores que levam o estudante a permanecer coloca-nos em um outro momento da história dessas instituições.

Vejamos o que diz Kohls-Santos (2020), pesquisadora brasileira, sobre o fenômeno da permanência, a partir dos estudos desenvolvidos por Tinto (1997):

No modelo sugerido por Tinto (1997) podemos destacar cinco fatores principais para a permanência. A expectativa – quando os estudantes esperam ser bem-sucedidos a partir do curso, eles estão mais propensos à permanência. O aconselhamento – quanto maior a informação dada pela instituição sobre os seus programas de estudo, mas seguro o estudante se sente para permanecer. Assim como têm maiores chances de permanecer os estudantes que têm a oportunidade de receber apoio pessoal e social na instituição, principalmente para estudantes no primeiro ano de ingresso na Universidade. A participação diz respeito ao envolvimento acadêmico e interação, seja com os professores, colegas de curso ou demais agentes do contexto educacional no qual está inserido; se esse envolvimento é efetivo, maior é a chance da permanência. E o fator mais importante, a aprendizagem, que tem influência direta para a permanência; também influenciam as intenções para com os estudos e o compromisso com a instituição, que, por sua vez, também tem influência na permanência (Kohls-Santos, 2020, p. 70 *apud* Tinto, 1997).

A partir dessa definição, podemos compreender que a permanência, no aspecto extrínseco, corresponde à intencionalidade pedagógica para evitar a evasão do estudante. Para isso, vemos aqui a necessidade de planejamento de três importantes ações: aconselhar, apoiar e envolver. Os estudantes da Educação Superior, embora sejam adultos, ao ingressar na universidade, possuem realidades distintas que precisam ser consideradas. Alguns chegam nessa etapa com lacunas na aprendizagem; outros com dificuldades financeiras para custear os estudos; e ainda há aqueles com inseguranças por múltiplos fatores. Esse olhar atento para o estudante é o que existe de mais humano no processo educacional. Trata-se da construção de um ambiente de respeito, que aproxima a universidade do seu objetivo principal de educar pessoas (Kohls-Santos, 2020). Outro aspecto importante é mencionado pela mesma autora ao apresentar o Modelo Integracionista para a Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico, que “prevê a abordagem acadêmica como um eixo central das instituições educativas, preservando a importância do estabelecimento de comunidades a partir de atividades de adaptação e interação social e acadêmica” (Kohls-Santos, 2022, p. 5).

Quando analisamos especificamente a sala de aula, nos deparamos com a importância da prática do professor. Através dos estudos desenvolvidos por Kohls-Santos (2020) e Cunha (1992), podemos entender que experiências educacionais positivas, realizadas pelo professor, podem motivar o estudante a permanecer. Práticas docentes em que esses profissionais apresentam domínio do saber específico e estabelecem relação com outras áreas, utilizam adequadamente métodos e técnicas de ensino, possuem clareza nas explicações, acreditam no potencial dos estudantes e valorizam o diálogo, são capazes de estimular a aprendizagem justamente por apoiar, aconselhar e envolver o estudante.

Com isso o estudante aprende e a possibilidade de ele não abandonar os estudos se amplia, visto que, segundo Kohls-Santos (2020), a aprendizagem é um elemento que contribui para a permanência. As experiências pedagógicas positivas fazem o estudante “[...] envolver-se mais na sua própria aprendizagem e investir o tempo e a energia necessários para aprender” (Kohls-Santos, 2020, p. 68 *apud* Tinto, 1997, p. 615). Dessa forma, boas práticas elevam a qualidade do ensino, atuando como prevenção da evasão estudantil e, por conseguinte, contribuem para a expectativa de sucesso e o grau de compromisso do sujeito com a própria aprendizagem.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo parte daquela adotada na pesquisa intitulada “Permanência Estudantil na Educação Superior: contextos emergentes e educação para a cidadania global”, realizada no âmbito do Grupo

de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE). Foi adotada a abordagem mista quanti-quali, sendo utilizado o questionário para a geração dos dados e a Análise de Conteúdo (AC) para análise dos mesmos.

A metodologia mista consiste na coleta e análise dos dados fazendo uso dos métodos quantitativo e qualitativo (quanti-quali). Os autores Sampieri, Collado e Lucio (2013) utilizam a analogia com a fotografia para definir o enfoque misto. Para os autores, o emprego desta proposta investigativa permite “obter uma fotografia mais completa do fenômeno” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 550). Entendemos, então, que o procedimento de pesquisa quanti-quali nos permite mapear a realidade com o que existe de melhor nos dois métodos, proporcionando uma visão panorâmica do objeto de pesquisa e, provavelmente, obter uma análise mais completa.

De posse dessas informações e visando obter uma análise qualitativa dos dados, utilizamos a metodologia Análise de Conteúdo (AC) do tipo categorial. Para isso, nos baseamos em Laurence Bardin (2016, p. 51), que define a AC como um “conjunto de técnicas para a análise das comunicações a partir de procedimentos sistemáticos que visam à descrição do conteúdo das mensagens” e tem como estratégia de categorização a apresentação dos conteúdos de forma sintetizada. Os resultados desta análise estão descritos no tópico “Resultados e discussões”.

Os participantes da pesquisa apresentam as seguintes características: (i) 3.782 estudantes da Educação Superior do Brasil e da Colômbia, que frequentam cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação, tecnólogo e outros; (ii) 1.082 estudantes de Instituições Ensino Superior (IES) públicas, 2.634 de IES privadas e 66 de outros tipos de instituições; (iii) a faixa etária desses estudantes se encontra entre 18 e 35 anos.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa foram organizados em duas categorias: integração acadêmica e social, e acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino. A seguir, apresentaremos as análises dos dados organizados nessas categorias.

Integração acadêmica e social

Entendemos a integração acadêmica e social como ações institucionais planejadas com a intenção de estimular o envolvimento do aluno com a área de formação, com a dinâmica de estudos própria da Educação Superior e com os seus pares. O professor, enquanto parte dessa instituição, torna-se um dos

agentes responsáveis pela promoção de ações pedagógicas que proporcionem essa integração. A presença ou a ausência dessas ações são determinantes na construção de um ambiente educacional propício para permanência (Kohls-Santos, 2020).

No âmbito da sala de aula, o incentivo à participação em atividades da carreira e indicação de leituras complementares e atuais possuem potencial para que o estudante conheça e se envolva mais com a sua futura área de atuação, podendo favorecer a integração acadêmica e a tomada de decisão para a permanência (Kohls-Santos, 2020).

Quanto aos aspectos da integração social, entendemos que o trabalho cooperativo e o estímulo ao diálogo por meio de debates, embora estejam relacionados com procedimentos de ensino, são experiências de aprendizagem que aproximam os sujeitos e os levam a dedicar-se mais aos estudos (Kohls-Santos, 2020).

Sobre esse aspecto, abordamos cinco variáveis com os estudantes: (i) estímulo à participação em atividades relacionadas à carreira, (ii) indicação de bibliografia complementar, (iii) conteúdos relacionados com a atualidade, (iv) estímulo ao trabalho cooperativo na sala de aula e (v) promoção de espaços de discussão e troca de saberes na sala de aula. Assim, apresentamos na Tabela 1 o resultado das respostas dos estudantes quando questionados acerca destas variáveis.

Tabela 1 – Variáveis da categoria Integração acadêmica e social

Prática Docente	DT	D	NCND	C	CT
Estímulo à participação em atividades relacionadas à carreira	1,6%	4%	13,8%	59,2%	21,4%
Indicação de bibliografia complementar	1,5%	5,6%	16,2%	53,9%	22,8%
Conteúdos relacionados com a atualidade	1,3%	3,4%	11,7%	57,3%	26,3%
Estímulo ao trabalho cooperativo na sala de aula	1,3%	3,5%	13,2%	57,5%	24,5%
Promoção de espaços para discussão e troca de saberes na sala de aula	1,4%	4,3%	16%	57,1%	21,2%

DT: Discordo totalmente, D: Discordo, NCND: Nem concordo nem discordo, C: Concordo, CT: Concordo totalmente.

Fonte: Pesquisa de campo (2023).

No que se refere ao estímulo à participação em atividades relacionadas à carreira, os dados apresentados na Tabela 1 apontam que 21,4% dos estudantes assinalaram que concordam plenamente que os professores estimulam a participação em atividades vinculadas à carreira; 59,2% dos estudantes assinalaram que concordam que os professores realizam esse estímulo. A soma dessas respostas indica que a maior parte dos professores que atuam nas instituições investigadas se empenham em estimular os estudantes a se

envolverem com atividades vinculadas à carreira. Identificamos ainda que existe um quantitativo significativo de estudantes que não recebem ou não observam claramente esse tipo de estímulo: 1,6% discordam totalmente, 4% discordam e 13,8% não concordam e nem discordam.

Ao analisar esta variável, destacamos que cada área de atuação profissional apresenta características e condições próprias. Por isso, durante o percurso formativo é importante que o estudante tenha experiências com esse ambiente, pois esses são momentos de formação que complementam os conhecimentos teóricos previstos no currículo do curso. Isso permite que os estudantes conheçam e se envolvam com a sua formação acadêmica, proporcionando o avanço simultâneo dos conhecimentos teóricos e práticos.

Outra variável observada se refere à indicação de bibliografia complementar. Ao refletirmos sobre este importante elemento, perguntamos aos estudantes se, na prática, os professores recomendam bibliografia complementar ao conteúdo das disciplinas. Conforme apresentado na Tabela 1, obtivemos os seguintes resultados:

Do total de entrevistados, 23,3% dos estudantes assinalaram não terem observado a orientação de bibliografias complementares para leitura. Essa informação está presente nas seguintes respostas: 1,5% dos estudantes discordam totalmente, 5,6% dos estudantes discordam e 16,2% nem concordam e nem discordam. Em contrapartida, quando somamos o número de estudantes que concordam totalmente e os estudantes que concordam que seus professores indicam bibliografias complementares, observamos que 76,7% dos estudantes estão tendo acesso a bibliografias complementares.

A este respeito, destacamos que os planos de ensino costumam ser organizados com a apresentação do programa da disciplina e a bibliografia obrigatória. Para além dessa indicação bibliográfica fundamental, existe a bibliografia complementar que atua como oportunidade de ampliação de conhecimentos e imersão do estudante na área de formação, resultando em mais aprendizagem. Condição que não seria possível alcançar em razão dos limites da carga horária da disciplina.

Questionamos também os estudantes sobre a relação dos conteúdos com a atualidade. As respostas obtidas mostram os seguintes resultados: 1,3% dos estudantes discordam totalmente, 3,4% dos estudantes discordam e 11,7% dos estudantes nem concordam e nem discordam que os conteúdos apresentados em sala de aula possuem relação com a atualidade ou são conteúdos atuais. Observamos pelas respostas que 26,3% dos estudantes concordam totalmente e 57,3% dos estudantes concordam que os conteúdos apresentados em sala de aula possuem relação com a atualidade, apontando que temos um número mais elevado de professores que apresentam conteúdos e discussões atuais.

É preciso destacar que refletir sobre a importância de contextualizar os conteúdos ensinados com a atualidade é uma necessidade constante da prática docente. Essa prática possibilita aos estudantes o acesso a conteúdos de pesquisas mais recentes, a fim de despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem.

Outra variável analisada se refere ao estímulo ao trabalho cooperativo na sala de aula. Nesse contexto, quando perguntados se identificam atividades que promovam a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula, 1,3% dos estudantes discordam totalmente que exista qualquer atividade dessa natureza, 3,5% discordam e 13,2% nem concordam e nem discordam, totalizando 18% de estudantes que não conseguem identificar atividades cooperativas dentro das salas de aula nas universidades. No entanto, 57,5% dos estudantes concordam que nas salas de aula que frequentam existe a prática de atividades cooperativas. Somando-se a esse grupo, temos 24,5% de estudantes que concordam totalmente que existem práticas dessa natureza em seus ambientes de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os fatores relacionados a esta variável, destacamos sua relação com a integração social do estudante. Esta integração contribui para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, uma vez que as chances de aprendizagem se ampliam com as parcerias entre os estudantes, tendo em vista que o trabalho colaborativo contribui para que eles possam aprender e se desenvolver juntos através de discussões, diálogos e interações.

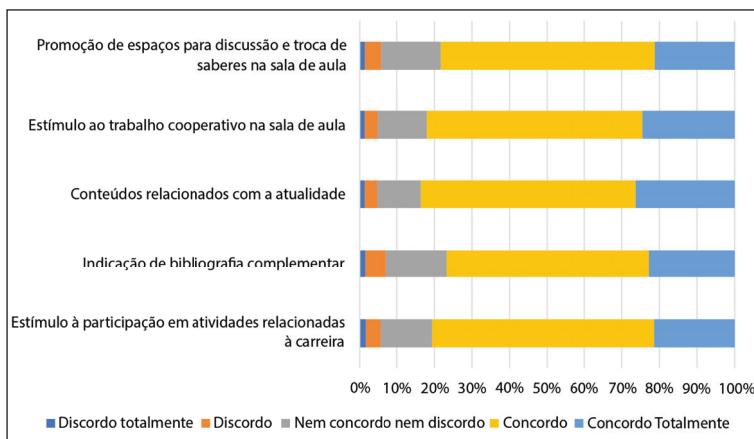
Estimular a integração social dos estudantes permite alcançar o desenvolvimento humano através de experiências complexas e desafiadoras, pois essas exigem mais energias e envolvimento na aprendizagem. O ser humano não se desenvolve sozinho. Ele precisa da integração que o conduza a necessidade de construção de novas estruturas e novas respostas (Vigotski, 2011; Kohls-Santos, 2020).

Por fim, questionamos aos estudantes se os professores promovem espaços para discussão e troca de saberes na sala de aula. Os resultados demonstram que 1,4% dos estudantes discordam totalmente que exista a prática de construção de novos conhecimentos através de discussões em suas salas de aula, 4,3% dos estudantes discordam e 16% dos estudantes nem concordam e nem discordam. Com isso, observamos que 21,7% dos estudantes não identificam momentos planejados para a discussão sobre conceitos e experiências. No entanto, 21,2% dos estudantes concordam plenamente e 57,1% dos estudantes concordam que em suas salas de aula os professores costumam proporcionar momentos de discussão a fim de que os alunos expressem seus saberes.

Observa-se que a sala de aula é um espaço que retrata a diversidade sociocultural na qual estamos inseridos. Ao adentrar neste espaço cada sujeito dispõe de conhecimentos que ao ser explorado, através de discussões, geram novos conhecimentos. Entendemos que essas discussões são momentos planejados pelo professor para a inclusão, bem como o diálogo sobre conceitos e experiências, e que oportunizam a troca de conhecimentos. Esses momentos de discussões colocam o professor e o aluno como agentes do processo de ensino e aprendizagem (Kohls-Santos, 2020).

Ao analisarmos os dados apresentados, verificamos que há uma homogeneidade entre as variáveis e a frequência da escala sobre a prática docente, conforme podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Integração acadêmica e social



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

A homogeneidade dos dados pode representar uma característica da população analisada. Ainda assim, ao buscar comprovar o quanto cada uma das variáveis ora apresentadas contribui para compor o fator “Prática Docente”, foi realizada a análise fatorial, a qual apresentou valores para comunidades entre 0,793 e 0,846, tendo apresentado um coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach acima de 0,8. Isso representa que estas variáveis respondem ao fator e medem aquilo a que se propõem.

Assim, podemos inferir que, no que tange às ações de integração acadêmica e social do estudante, na prática docente, a maioria dos professores estimulam os alunos a participarem em atividades da área de formação, indicam bibliografia complementar para aprofundar os estudos, discutem temas atuais, promovem trabalhos cooperativos e proporcionam discussões para a troca de saberes.

Acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino

O acompanhamento dos estudantes e os procedimentos de ensino correspondem às escolhas metodológicas planejadas para alcançar os objetivos educacionais, ou seja: a aprendizagem. Essas escolhas estão intimamente relacionadas com a perspectiva pedagógica na qual se baseia a prática do professor. Quando este profissional se preocupa com a permanência do estudante, suas escolhas de ensino podem refletir esse cuidado. Compreendemos assim, que a relações entre professor e alunos, o emprego de técnicas e tecnologias, metodologias e formas de organização do trabalho pedagógico podem contribuir com a permanência dos estudantes.

Sobre as questões que possuem relação direta com o acompanhamento dos estudantes e com os procedimentos de ensino, abordamos três variáveis importantes com os entrevistados: (i) *feedback* em relação às atividades propostas; (ii) atenção, acompanhamento, apoio e orientação dos estudantes; (iii) a influência da prática docente para a permanência.

Tabela 2 – Variáveis da categoria acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino

Prática Docente	DT	D	NCND	C	CT
Feedback satisfatório das atividades propostas	2,3%	5,5%	19,2%	54%	19%
Atenção, acompanhamento, apoio e orientação aos estudantes	2,4%	5,5%	19,8%	51,8%	20,5%
Influência da prática docente para a permanência	2,8%	7,5%	24,9%	44,7%	20,1%

DT: Discordo totalmente, D: Discordo, NCND: Nem concordo nem discordo, C: Concordo, CT: Concordo totalmente.

Fonte: Pesquisa de campo (2023).

Voltando às variáveis apresentadas na Tabela 2, perguntamos aos estudantes se os professores fornecem *feedback* satisfatório em relação às atividades propostas. Os dados apresentados apontam que 2,3% dos estudantes discordam totalmente que possuem um retorno satisfatório das atividades propostas; 5,5% discordam, e; 19,2% nem concordam e nem discordam, totalizando 27% de estudantes com avaliação insatisfatória das atividades propostas. No entanto, 19% estudantes concordam totalmente e 54% dos estudantes concordam que estão recebendo o retorno satisfatório das atividades propostas. Com isso, entendemos que 73% dos estudantes recebem *feedback* sobre suas respostas nas atividades avaliativas.

Sobre esse aspecto, destacamos que a prática docente se organiza em função da intencionalidade pedagógica, materializada na forma de planejamento. Nesse planejamento, são previstas atividades avaliativas que, dentre

as suas várias funções, tem a avaliação operacional, a qual busca o sucesso na obtenção dos resultados de uma ação planejada (Luckesi, 2021). Portanto, consideramos que a prática docente que anseia pelo sucesso na aprendizagem do aluno concebe o *feedback* das atividades propostas como uma forma de acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a variável relacionada à atenção, acompanhamento, apoio e orientação dos estudantes, obtivemos os seguintes resultados: 2,4% dos estudantes discordam totalmente que recebam práticas de atenção, acompanhamento, apoio ou orientação por parte dos professores; somando-se a este grupo, temos 5,5% de estudantes que discordam receber práticas de atenção, acompanhamento, apoio ou orientação por parte dos professores e 19,8% de estudantes que nem concordam e nem discordam. Por outro lado, 20,5% dos estudantes concordam totalmente e 51,8% dos estudantes concordam que recebem práticas de atenção, acompanhamento, apoio ou orientação por parte dos professores.

Ressaltamos que o acompanhamento da aprendizagem, apoio pessoal e a orientação influenciam na motivação dos estudantes para atingir suas metas e propósitos acadêmicos. Isso ocorre porque a demonstração de interesse pela aprendizagem do estudante estimula a participação e o envolvimento deles na vida acadêmica. Tais ações demonstram compromisso e sensibilidade docente, sendo este um dos fundamentos para permanência estudantil (Kohls-Santos, 2020).

É importante destacar que, quando se trata do ensino de adultos, a prática da atenção, acompanhamento, apoio e orientação dos estudantes se esbarra na concepção de autonomia. Acredita-se que o estudante universitário, por ser adulto, dispõe de recursos cognitivos para a autorregulação da aprendizagem. No entanto, o ambiente universitário é completamente diferente do ambiente da escola de Educação Básica e, por isso, apresenta desafios que lhes são próprios, para os quais o estudante pode não estar preparado. Logo, o professor pode desempenhar um importante papel no apoio, orientação e acompanhamento da aprendizagem.

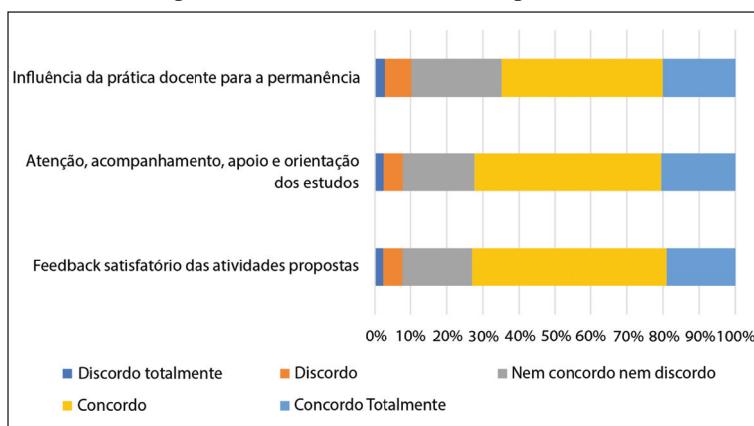
Para finalizar, questionamos aos participantes se a prática dos professores se constitui como um fator importante para a sua permanência nos estudos. As respostas dos estudantes indicam que 20,1% concordam totalmente e 44,7% dos entrevistados concordam que a prática docente exerce influência na permanência. Em contrapartida, 2,8% dos entrevistados responderam que discordam totalmente que a prática docente exerce influência na permanência, 7,5% discordam e 24,9% nem concordam e nem discordam.

Vimos até aqui, o levantamento de dados quantitativos sobre algumas práticas docentes que podem contribuir com a permanência. Vale ressaltar que,

segundo Kohls-Santos (2020), a permanência é um fenômeno de múltiplas variáveis, podendo ser influenciada por aspectos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Por essa razão, entendemos que as respostas obtidas refletem que os sujeitos que não consideram que a prática docente exerce influência direta na sua permanência, podem ser influenciados por outros fatores, tais como: psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionista.

Em síntese, apresentamos no Gráfico 2 a comparação das respostas obtidas nas três variáveis abordadas na categoria acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino.

Gráfico 2 – Acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino



Fonte: Pesquisa de campo (2023).

Ao analisarmos os dados apresentados, observamos novamente que, na categoria acompanhamento dos estudantes e procedimentos de ensino, no que se refere à prática docente, há uma homogeneidade das respostas dos estudantes entre as variáveis e a frequência da escala. Ou seja, os estudantes consideram que a atenção recebida e o acompanhamento das atividades são aspectos importantes, e a prática docente realmente influencia na permanência nos estudos.

Considerações finais

De acordo com Kohls-Santos (2020), a falta de integração acadêmica e social afeta o desempenho do estudante, contribuindo para o abandono dos estudos. Nesse sentido, o modelo integracionista aponta que a interação com os professores é um dos elementos que corroboram para a decisão de saída ou permanência. Quanto maiores e mais positivas forem essas interações, melhores são as condições para a permanência estudantil.

Diante disso, voltemos a pergunta que motivou a realização desse estudo: considerando a prática docente como um dos fatores para a permanência estudantil, como os elementos que caracterizam boas práticas, conforme Kohls-Santos (2020), são considerados pelos estudantes de universidades latino-americanas?

A partir dos resultados apresentados, podemos inferir que os professores das universidades latino-americanas que foram alvo dessa investigação, frequentemente desenvolvem práticas que corroboram para a permanência. Entendemos que práticas positivas para ensinar e aprender são um dos incentivos que possibilitam aos alunos a conclusão da formação acadêmica. Sendo assim, a prática docente é um dos fatores que cooperam para a permanência e permitem o desenvolvimento de ações planejadas a fim de que a evasão não ocorra.

Por meio de vivências na área de formação, pode-se conhecer a realidade da profissão, refletir sobre ela e colocar os conhecimentos adquiridos nas aulas em prática. Isso torna a experiência com a área um componente importante para a formação acadêmica dos estudantes.

Há também limitações de tempo e espaço para se discutir toda a temática de uma disciplina. As cargas horárias reduzidas não nos permitem abranger todas as discussões do campo de estudo. Uma solução para esse problema é incentivar os estudantes a ampliarem os saberes e aprofundar os estudos através da indicação de outras leituras e envolvimento com a área de formação.

Vimos nesta pesquisa a importância da construção de um ambiente de sala de aula que permita a inclusão e o envolvimento de todos os alunos nas discussões e na vida acadêmica. Um ambiente de valorização de todas as vozes e formas de aprendizagem, pois a prática docente possui peso significativo na decisão de permanência dos estudantes.

Como afirma Kohls-Santos (2020), a permanência visa olhar e estar atenta para a presença do estudante. No âmbito institucional, estar atento é planejamento de ações capazes de promover a permanência por meio de atenção, acompanhamento, apoio e orientação dos estudantes. Enquanto professores, somos os representantes da instituição de Ensino Superior que o estudante mais terá contato durante seu percurso formativo. Isso representa responsabilidades e compromisso ético profissional de educação de indivíduos, objetivo principal da existência dessas instituições.

Portanto, estudar a prática docente, como condição de permanência, a partir do que dizem os estudantes, nos permite refletir sobre nossas práticas com a intenção de contribuir com o sucesso acadêmico dos estudantes. Através dessa pesquisa, as práticas docentes mostraram-se um fator importante para 64,8% dos entrevistados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 1992. Edição kindle.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária** (Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Papirus Editora, 2007. Edição do Kindle.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. In: CUNHA, Maria Isabel da; RIBEIRO, Gabriela Machado (org.). **Práticas pedagógicas na Educação Superior:** desafios dos contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

KOHLS-SANTOS, Pricila. **Permanência na Educação Superior:** desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

KOHLS-SANTOS, Pricila. Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e43977, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.43977. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/43977>. Acesso em: 10 maio 2023.

LELIS, Isabel. A construção social docente no Brasil. In: TARDIF, Mauruce; LESSARD, Claude (org.). **O Ofício de Professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem.** Cortez Editora, 2021. Edição do Kindle

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Batista. **Metodología da pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHLEMMER, Eliane; BERSCH, Maria Elisabete; CANO, Andrés Julian Fajardo. Prática Pedagógica e a aula universitária: contextos emergentes na cultura híbrida. In: CUNHA, Maria Isabel da; RIBEIRO, Gabriela Machado. **Prática Pedagógica na Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational Character of student persistence. **The Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitski. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: possibilidades para a permanência estudantil na Educação Superior

Pricila Kohls-Santos

Sandra Barros

Marcelo Carboni

Introdução

A temática do abandono e da permanência na Educação Superior, no momento atual, reveste-se de grande importância social, tendo em vista o surgimento de uma nova geração de universitários que têm chegado às IES, fruto do desenvolvimento da sociedade da informação. Esta geração tem uma nova forma de ver e perceber a realidade possui uma nova representação gráfica que anda em desarmonia com o modus operandi dos docentes e a vivência cotidiana dessa geração (Sousa, 2020). Nesse domínio, em linha com o que é esperado da Educação Superior, destacam-se o desenvolvimento integral e efetivo do aluno, que preconiza uma participação ativa e autônoma do estudante na construção do conhecimento com vistas à aquisição de competências, atitudes e valores, especificamente os relacionados à aprendizagem ao longo da vida (ONU, 2018; ONU, 2015).

Estudos revelam que situações contraditórias a estas diretrizes, podem levar o desengajamento e desmotivação dos estudantes para com o curso e para com a instituição (Ausubel, 2000; Novak; Gowin, 2002; Moreira, 2007) e, por consequência, a evasão/abandono estudantil.

O abandono estudantil é um problema central para a Educação Superior, que envolvem variados enfoques: psicológico, sociológico, econômico, organizacional e interacionista (Kohls-Santos, 2020). Contudo, nas últimas décadas, as investigações têm concentrado seus estudos no enfoque interacionista por entender que a interação social do estudante poderá contribuir para o engajamento dele frente à instituição e, consequentemente reduzir a possibilidade de evasão (Tinto, 1997; Rumberger; Thomas, 2000; Aristimuño, 2017; Kohls-Santos, 2020, 2022).

Neste contexto, destaca-se o trabalho da pesquisadora Kohls-Santos (2020, 2022), que elaborou um modelo integracionista para a permanência estudantil a partir do modelo sugerido por Tinto (1987), acrescentando variáveis e perspectivas institucionais, sociais e de corresponsabilidades no processo de permanência estudantil no contexto da Educação Superior, enfocando-se no sucesso acadêmico, para além da permanência estudantil. Assim, Kohls-Santos (2020, 2022), em seu modelo, aponta cinco fatores que podem influenciar a permanência do estudante, são eles: vinculação com a Educação Básica, inclusão educativa, mentorias e os laboratórios de aprendizagem, internacionalização, tecnologias digitais, Iniciação científica, e, por fim, as metodologias ativas, sendo estas variáveis vinculadas a reuniões entre a comunidade acadêmica interna e a comunidade de investigação externa. Ademais, apresenta uma conexão direta com o mundo do trabalho que culmina no sucesso acadêmico.

Considerando a profunda imersão tecnológica em que estamos vivendo, geradora de mudanças paradigmáticas na educação, que alerta para a necessidade de buscar estratégias que permitam desenvolver com mais eficaz os interesses e as necessidades dos estudantes nascidos no século XXI, este estudo destaca a variável “Tecnologias Digitais”, visto que, e conforme afirmam, Kohls-Santos e Mejía, (2022, p. 6), “las Tecnologías Digitales [servem] como medio para llevar a cabo la interacción con los estudiantes y dinamizar la práctica docente y los procesos educativos”. Em consonância a esta assertão, Pinto e Leite (2020) salientam que a utilização das tecnologias digitais em contexto de aprendizagem, nomeadamente, as tecnologias baseadas na internet, como é o exemplo *Web 2.0* e das redes sociais, constituem poderosas ferramentas para facilitar as interações entre estudantes e docentes. Ainda segundo as autoras (Pinto; Leite, 2020), a utilização dessas tecnologias pode ter efeito no tempo útil dedicado as interações entre estudantes e docentes, já que estas tecnologias favorecem a aprendizagem ubíqua, ou seja, transcendendo os espaços escolares em um processo de interação dos estudantes com os seus pares, dos estudantes com o professor e dos estudantes com os conteúdos e materiais pedagógicos.

A implantação de programas para universalização das tecnologias digitais no Brasil tem sido importante, contudo, conforme referido por Sousa (2020), não basta, apenas, equipar as salas com computadores modernos com acesso à internet se continuarmos a fazer o mesmo de sempre – o professor debitando informações e o aluno recebendo passivamente –, as tecnologias não podem ser usadas apenas para ilustrar o conteúdo do professor, mas para criar desafios didáticos. Decorre daí que a aplicação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente na Educação Superior, está subordinada a uma mediação pedagógica que considere nos seus contornos formais, o uso dessa tecnologia em contexto de sala de aula. Ou seja,

essa incorporação só será possível por meio da apreensão dela pelos docentes, visto que esta apreensão não se dá ao acaso, pelo simples contato, o professor precisa entender o significado do seu uso, de suas potencialidades e limitações.

Investigações com foco no uso das tecnologias digitais e sua relação com a permanência estudantil ainda são muitos incipientes no contexto brasileiro, contudo, há alguns estudos (Kohls-Santos; Girrafa, 2016; Kohls-Santos; Estrada Mejía, 2022; Kohls-Santos; Estrada Mejía, 2023) que refere à valoração dos estudantes acerca das práticas docentes mediadas pelas tecnologias e a sua permanência no Ensino Superior, ressaltando a atuação do docente na promoção de atividades interativas e colaborativas, do uso diversificado de recursos digitais, bem como da flexibilização de tempo e espaço que estas tecnologias lhes permitem e, que, de alguma forma, poderá beneficiar a sua permanência na Educação Superior, tendo em vista que estas atividades proporcionam um maior engajamento e participação dos alunos nas atividades escolares (Pinto; Leite, 2020).

Tendo essas ideias por referência, foi realizado o estudo a que este artigo menciona cuja intenção é contribuir para a produção de conhecimentos acerca do uso de tecnologias digitais na Educação Superior e sua relação com a permanência estudantil. Assim sendo, formulamos as seguintes perguntas de investigação:

Q1: Em que medida o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem das Instituições de Ensino Superior (IES) poderá promover a permanência estudantil?

Q2: Que percepção tem os estudantes sobre o uso das tecnologias digitais com a sua permanência no Ensino Superior?

Os conhecimentos produzidos no âmbito deste estudo permitirão, a partir das percepções dos estudantes, conhecerem as estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais que possam favorecer a permanência estudantil e, ao mesmo tempo, auxiliar as instituições e os docentes no enfrentamento da melhoria dos ambientes educativos de forma a atender uma nova geração de estudantes, altamente conectados e adeptos as tecnologias digitais.

Método

Creswell (2007) define pesquisa de método misto como um procedimento de coleta, análise e triangulação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo projeto de pesquisa. A técnica qualitativa permite aos pesquisadores compreenderem as percepções dos estudantes sobre a inserção das tecnologias digitais na prática docente e a contribuição destas na permanência do estudante na IES. A técnica quantitativa tem como objetivo, para além de colocar à prova a teoria de que o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino

e aprendizagem nas IES contribui para a permanência estudantil, busca-se examinar as relações entre a variável dependente (tecnologias digitais) com a variável independente (permanência estudantil/evasão).

Para tal, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário eletrônico. Este era dividido em duas partes, constituído por 13 questões (12 questões fechadas e 1 aberta). Relativamente às questões fechadas estavam divididas em duas sessões. A primeira sessão era composta por 8 questões e estava relacionada com o perfil dos participantes: idade, gênero, tipo de curso, tipo de IES, tempo para ingressar no Ensino Superior após a conclusão do ensino médio, modalidade de ensino, uso das tecnologias digitais e tipo de ferramentas tecnológicas mais utilizadas. A segunda sessão era constituída por quatro questões. Estas questões tiveram como objetivo avaliar em que medida o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem das Instituições de Ensino Superior (IES) poderá promover a permanência estudantil, assim, buscou-se fazer inferências com as seguintes variáveis: recurso multimídia, prática docente, gestão institucional e motivação, que são transversais ao estudo.

Na segunda parte, referente à questão aberta, foi pedido aos participantes responderem a seguinte pergunta: “Você acredita que a inserção das tecnologias digitais na prática docente contribui para a permanência estudantil”? Por quê? Salientamos que procuramos realizar procedimentos adicionais relativamente à validade do instrumento. Assim, encaminhamos o questionário para um painel de juízes de forma a obter o ajuizamento dos itens e conteúdo constante do questionário, bem como a sua análise no que diz respeito à questão aberta e as fechadas.

Os dados da pesquisa foram organizados e analisados seguindo o pressuposto da análise estatística para as questões fechadas e de análise de conteúdo para a questão aberta. Sendo que, para a análise quantitativa foram realizados testes de estatística descritiva com utilização do software SPSS. Para a análise qualitativa da pergunta aberta foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), com o emprego do software MAXQDA. Esta análise passou por um processo de três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material (devido à pergunta, esta passou por duas fases) e, 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos resultados. Na etapa da pré-análise, primeiramente, fizemos uma leitura de todas as respostas dadas pelos participantes, posteriormente, devido à grande proporção de dados gerados, organizamo-los numa planilha do *Excel* e, seguidamente, passamos a fazer a primeira exploração dos dados, ou seja, fizemos uma leitura minuciosa de todas as respostas dadas à questão em causa com o intuito de inferir a quantidade de declarantes que acreditam que a inserção das TDs na prática docente contribui para a permanência do estudante (Tabela 5).

Como podemos observar acima, a questão aberta, para além dos participantes responderem “sim ou não”, foi-lhes solicitado expor o “por que” de sua resposta. Assim sendo, em posse da primeira exploração dos dados, passamos para uma segunda fase de exploração deste material. Escolhemos, de forma aleatória, 5% das respostas afirmativas, estas foram escritas numa folha à parte, na qual foi atribuído um código a cada uma delas de E1 a E150 (onde “E” corresponde ao estudante) e, de seguida, passamos a categorizar os dados no sentido de encontrar os termos mais frequentes de forma a fazer inferência que deram suporte para a análise proposta sobre os motivos declarados pelos estudantes acerca da inserção das TDs na prática docente e a sua relação com a permanência estudantil.

Assim, buscou-se a complementaridade de ambas as técnicas (quantitativo-qualitativa) de forma a obter melhores possibilidades analíticas e, desta forma, apresentar um estudo mais fidedigno do que seria realizado de forma unilateral (apenas quantitativo, apenas qualitativo) (Paranhos; Figueiredo Filho; Carvalho da Rocha; Silva Júnior; Freitas, 2016).

Os participantes foram estudantes de graduação de diferentes programas acadêmicos e modalidades de ensino da Colômbia e Brasil, selecionados por convite direto e participação depois da concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado no início do instrumento. A investigação foi aprovada pelo Conselho de Ética em Investigação através do registro nº. CAAE: 19886619.00000.0029.

Os dados foram recolhidos junto às IES de Brasil e Colômbia entre os meses de outubro de 2019 a março de 2020. Participaram no estudo 3782 estudantes de cinco instituições, 1 brasileira e 4 colombianas.

Resultados

Dados quantitativos

Acreditamos que os dados quantitativos, se apresentam como indicadores da percepção estudantil, estando mais propensos e motivados no que diz respeito às atividades educacionais, quando da disponibilidade de infraestrutura técnica e educativa no dia a dia dos alunos. Os dados quantitativos apresentados a seguir, demonstram objetivamente estas questões.

Estudo da amostra

A amostra era composta por 3782 estudantes da Educação Superior de Brasil e Colômbia. Em relação à caracterização dos estudantes, verificou-se que a média de idade é de 19 a 22 anos, prevalecendo em ambos os grupos o

gênero feminino. Os dados revelam que 75,8% dos estudantes estão cursando licenciatura e/ou bacharelado e o restante estão matriculados nos cursos tecnólogos (18,6%), pós-graduação (1,9%) e outros (3,7%). Relativamente ao tipo de IES foi verificado que 69,6% estão matriculados em instituições privadas, 28,6% em instituições públicas e 1,7% responderam outras. Menos da metade dos estudantes (43%) levou menos de um ano para ingressar na universidade após a conclusão do Ensino Médio e 18,9% levaram mais de cinco anos. A grande maioria (92,2%) dos participantes frequenta os cursos na modalidade presencial, 5,3 % na modalidade à distância e apenas 2,5% na modalidade semipresencial. Todos os estudantes fazem uso de recursos tecnológicos, sendo que o mais usado é o correio eletrônico (88,3%), seguido pelos ambientes de aprendizagem (61,4%). O menos usado são os simuladores/jogos (17,1%).

Estudo das variáveis

Com a evolução das tecnologias tem surgido novo paradigma educacional forjando um novo modelo pedagógico onde as tecnologias exercem um papel importante na mediação pedagógica. Dentro desta mediação foram verificadas variáveis que influenciam a permanência estudantil e que abrangeram as seguintes inferências nesta pesquisa: recursos multimídia, prática docente, gestão institucional e motivação.

Recursos multimídia: A utilização de elementos multimídia (áudio, vídeo, imagens) me ajudou a entender os conteúdos trabalhados e a realizar as tarefas propostas (Tabela 1).

Tabela 1 – Recursos multimídia

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Validação	Discordo Totalmente	56	1,5	1,5
	Discordo	95	2,5	4,0
	Nem concordo nem discordo	393	10,4	14,4
	Concordo	2142	56,6	71,0
	Concordo totalmente	1096	29,0	100,0
	Total	3782	100,0	100,0

Fonte: Compilação dos autores, imagem elaborada a partir do software SPSS.

Podemos observar que 85,6% dos entrevistados apontam que a utilização de elementos multimídia apresenta impacto direto no aprendizado de conteúdos como subsídio na aplicação de tarefas acadêmicas. De acordo com Lima e Mota Neto (2021), os usos das tecnologias de comunicação e, em especial as

plataformas digitais, têm proporcionado o ensino e aprendizado dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, sendo essa ferramenta importante para o processo de universalização do ensino.

Prática Docente: Os professores utilizam recursos de tecnologia que me ajudam nos estudos (Tabela 2).

Tabela 2 – Prática Docente

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Validação	Discordo Totalmente	54	1,4	1,4
	Discordo	101	2,7	4,1
	Nem concordo nem discordo	495	13,1	17,2
	Concordo	2187	57,8	75,0
	Concordo totalmente	945	25,0	100,0
	Total	3782	100,0	100,0

Fonte: Compilação dos autores, imagem elaborada a partir do software SPSS.

No que diz respeito às ferramentas de tecnologia utilizadas pelos professores como suporte do aprendizado, vislumbramos 82,8% dos entrevistados apontando a prática docente inerente em suas atividades pedagógicas. Conforme Romo y Cisneros (2014), uma estratégia inovadora, aderida à prática docente, melhora a comunicação interna e privilegia o sentido formativo, que privilegia a qualidade em detrimento da quantidade. Assim como Kohls-Santos e Estrada Mejía (2023) enfatiza que, apenas a utilização da tecnologia não garante a interação, nem a qualidade da educação ofertada, mas sim o bom uso destes recursos aderentes ao planejamento e às atividades de sala de aula.

Gestão Institucional: Recursos disponíveis para a realização das atividades (laboratórios, AVA, biblioteca e outros) (Tabela 3).

Tabela 3 – Gestão Institucional

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Validação	Discordo Totalmente	115	3,0	3,0
	Discordo	224	5,9	9,0
	Nem concordo nem discordo	659	17,4	17,4
	Concordo	1932	51,1	51,1
	Concordo totalmente	852	22,5	22,5
	Total	3782	100,0	100,0

Fonte: Compilação dos autores, imagem elaborada a partir do software SPSS.

Com relação à estrutura institucional verificamos que 91% dos entrevistados estão satisfeitos com os recursos disponibilizados, sendo que ocorre somente diferenciação no grau de satisfação com as entregas. Na visão de Tinto (1989; 1993), verificou que elementos de integração social e acadêmica têm se mostrado mais relevantes para a permanência dos estudantes que se mostram mais persistentes na conclusão dos estudos quando verificam a existência de suporte institucional para seus esforços.

Tabela 4 – Motivação para permanência

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Validação	Discordo Totalmente	113	3,0	3,0
	Discordo	212	5,6	8,6
	Nem concordo nem discordo	776	20,5	29,1
	Concordo	1867	49,4	78,5
	Concordo totalmente	814	21,5	100,0
	Total	3782	100,0	

Fonte: Compilação dos autores, imagem elaborada a partir do software SPSS.

Com relação à infraestrutura tecnológica verificamos que 70,9% dos entrevistados concordam que a tecnologia é motivo para permanência na Educação Superior.

Dado qualitativo

Percepção dos estudantes sobre o uso das tecnologias digitais com a sua permanência no Ensino Superior

De acordo com o Modelo Integracionista proposto Kohls-Santos (2020), a tecnologia é uma das variáveis que pode contribuir para a permanência do estudante na Educação Superior. Baseado nesta premissa, os participantes foram questionados se acreditam que a inserção das TDs na prática docente contribui para a permanência deles nas IES (Instituição de Ensino Superior). Os dados da pesquisa (Tabela 5) demonstram que o contingente de respondentes que acreditam que a inserção das TDs na prática docente contribui para a permanência do estudante foi substancialmente maior do que os que não acreditam, visto que 91,25% responderam que “sim” e, apenas 8,75% declararam que “não”.

Tabela 5 – Relevância da inserção da TDs para a permanência

Você acredita que a inserção das Tecnologias Digitais na prática docente contribui para a permanência dos estudantes nas IES?	% de respostas N = 3294
Sim	N = 3006/ 91,25%
Não	N = 288/ 8,75%

Fonte: Autores.

Como podemos observar, na Figura 1, categoria dos contributos da inserção das TDs para a permanência estudantil, os participantes fizeram o maior número de referências (35) à interligação dos processos educativos às novas gerações. Este motivo é uma das recomendações com o que é desejado pelas diretrizes sobre a Educação para a cidadania global (Delors, *et al.*, 2010), que recomenda às instituições de ensino preparam os estudantes para os desafios do século XXI. A interligação dos processos educativos as novas gerações percepcionadas pelos estudantes como contributo para a sua permanência, refere-se uma pedagogia transformadora na prática, assim, cabe “à universidade a responsabilidade de viabilizar a formação plena de seus estudantes, de acordo com as necessidades da sociedade em que está inserida” (Kenski; Medeiros; Ordéas, 2019, p. 145), visto que esta formação se apresenta como instituição máxima de desenvolvimento humano. Declarou-nos um estudante: “[...] [as] novas tecnologias ditam o rumo do mercado de trabalho e da vida em sociedade, a academia deve estar atenta a essas tecnologias” (Estudante 116).

Como já referido, as novas gerações de estudantes, possuem novos interesses e habilidades, especialmente no uso das tecnologias digitais. Estes não se interessam em aulas onde o professor se apresenta como figura central, eles querem aulas mais dinâmicas e que permitam a participação deles no processo de construção. Disseram-nos os estudantes: “[...] acho que o meio de aprendizado está muito atrasado. Sentar na sala e permanecer por horas é um sacrifício, ter uma opção de estudar de outra forma, é muito bem-vindo” (Estudante 96); “[...] para a geração que nasceu cercada de tecnologias, é uma boa forma de se ambientar e um estímulo para continuar os estudos” (Estudante 120). Nesse sentido, a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em consonância com o uso de novas abordagens didáticas, em que haja interação entre os estudantes e a realidade vivenciada por eles, poderá ser um fator, dentre outros, para a sua permanência na universidade.

Outra categoria muito mencionada pelos participantes é a facilidade de aprender, com 35 referências. Esta percepção dos estudantes está em linha com o que foi concluído em outros estudos (Duarte; De Paula; Pinto, 2021; Pinto; Leite, 2020; Balieiro; Araújo, 2019). Infere-se, pois, que o uso das TDs baseadas na internet, como são, por exemplo, as ferramentas *Web 2.0*, os

recursos de multimídia, as plataformas de ensino-aprendizagem, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as redes sociais, os fóruns de discussões, as videoaulas, os *podcasts*, entre outros, constituem recursos de apoio pedagógico distinto capaz de propiciar a apropriação do conhecimento, na qual o estudante terá acesso facilitado à informação com a flexibilidade de tempo e espaço suscitada pelos espaços virtuais. Nestes é facultado aos estudantes fazer simulações da realidade, interagir com pessoas de qualquer lugar do globo terrestre, ampliar e compartilhar informações com outras pessoas e interagir não só com outros indivíduos, mas com os conteúdos, viabilizando, desta forma, uma nova forma de aprender (Balieiro; Araújo, 2019), que interliga os processos de ensino e aprendizagem a uma nova geração de universitários. Inclusive, um participante diz o seguinte: “[...] facilita o estudante a buscar formas de aprender e interagir mesmo à distância” (Estudante 150). Outro participante acredita que: “[...] a sociedad actual tem fácil acceso às tecnologías e ellas ayudan na aprendizagem, por abrir vários caminhos diferentes de aprendizagem (Estudante 125). O terceiro participante afirma que: “[...] mucha, más facilidad a los estudiantes de aprender y es la manera más práctica de llegar a los jóvenes ya que ellos son los más utilizan la tecnología” (Estudante 50).

A terceira categoria mais citada foi a de inovação/diversificação, com 28 referências. É inegável que as novas gerações vivem um momento diferente na forma de ser, de fazer, de agir, de se comunicar e de consumir informação (Serreres 2013; Prensky, 2011). Neste sentido, é imprescindível que as universidades repensem acerca da estrutura do sistema de ensino no sentido de se adequar a esta nova realidade, ou seja, as universidades que conhecemos hoje devem ser transformadas. Contudo, esta transformação é muito mais profunda do que simplesmente fazer uso das TDs nos processos educativos. As verdadeiras inovações nas práticas pedagógicas ocorrem em ambientes flexíveis, interativos, dinâmicos e criativos, baseados na construção de conhecimento e não na memorização da informação. Na opinião de um dos participantes, a inovação e diversificação nas práticas pedagógicas fazem com que: “[...] las clases sean más entretenidas y los estudiantes aprendan más rápido” (Estudante 65), já para outro participante, “[...] nos métodos de ensinos diversificados, o aluno tende de ficar menos disperso do que utilizando somente métodos tradicionais (Estudante 131). Nesta mesma direção, outro participante diz o seguinte: “[...] hace que los estudiantes tengan más estímulos en su aprendizaje y que este se de una mejor manera” (Estudante 66).

Como podemos verificar, e conforme a opinião do estudante 66, a inovação e diversificação nas práticas pedagógicas incidem na motivação, participação e interesse do aluno. Esta categoria, de acordo com a análise, recebeu

24 referências. A motivação, o interesse e a participação do aluno são muito importantes para os processos de ensino e aprendizagem e para a sua permanência na universidade, pois:

Uma sala de aula com orientação intrínseca propicia uma educação voltada para a criatividade, no sentido de satisfazer as necessidades básicas de conhecimento e exploração, resultando, desta maneira, numa maior apreciação pelos conteúdos e pela disciplina (Sousa, 2020, p. 149).

De acordo com a opinião do estudante 31, o uso das TDs nos processos educativos “[...] permite al estudiante estar motivado y en constante permanencia en los procesos estudiantiles, ya que el uso de las tecnologías digitales incentiva a la creación de nuevos contenidos” (Estudante 31). Esta reflexão compatibiliza com a teoria de Tinto (2017) quando o autor afirma que a motivação está diretamente relacionada com o sentimento de pertencimento, portanto é importante que as instituições acadêmicas promovam estratégias pedagógicas não apenas no sentido da inclusão, mas sobretudo, “promoting those forms of activity that require shared academic and social experiences” (Tinto, 2017, p. 4).

Em consonância com a perspectiva anterior, os estudantes apontam que as TDs promovem uma maior interação entre alunos, professor e conteúdo, com 20 referências. Esta percepção dos estudantes está em conformidade com o que foi concluído em outros estudos (Pinto; Leite, 2020; Kohls-Santos; Estrada Mejía, 2023), pois, para estes autores, as atividades interativas proporcionam um maior engajamento e participação dos alunos em seus processos educativos.

Outra categoria assinalada pelos estudantes foi à maior flexibilidade de tempo/espaço, com 18 referências. Com o avanço das TIC, novas tecnologias educacionais têm se multiplicado e propiciado diversificados modos de ensinar e aprender. Nesta proposta educativa, destacam-se as metodologias de ensino que combinam atividades presenciais com a distância. Este tipo de metodologia vem de encontro com o que é desejado pelas políticas públicas nacionais, inclusive, em 2018, o Ministério da Educação ampliou de 20% para 40% o limite de carga horária ofertada para disciplinas com metodologia a distância, em cursos de graduação presencial nas IES.

Segundo Portela, Costa e Magalhães (2020) a flexibilidade de tempo e espaço traz inúmeras vantagens para os processos educativos: amplia as possibilidades de ensinar e aprender; proporciona mais interação entre os estudantes e possibilita o aprofundamento de discussões e envolvimento no processo tutorial.

Para além destas vantagens assinaladas por Portela, Costa e Magalhães (2020), os estudantes sublinham que esta flexibilidade traz mais comodidade para aqueles alunos que precisam conciliar a universidade com sua ocupação familiar, bem como propicia o engajamento do estudante com o curso e/ou com a disciplina. O Estudante 57 considera que a flexibilidade de tempo e espaço proporcionada pelo uso das tecnologias: “[...] genera un mayor comodidad a los estudiantes que tienen empleos, lo cual evita el abandono de los estudiantes.” Nesta mesma direção, afirma-nos outro estudante: “[...] muitos não conseguem se descolar da sua residência, e este meio tecnológico auxilia nisso” (Estudante 81). Para o Estudante 30, “[...] estudiantes que trabajamos, que tienen hijos, esposo, familia, muchas cosas que hay que responder del día a día, y la forma virtual de aprendizaje, facilita las cosas, ya que se dispone de tiempo en cualquier hora y lugar para la conexión.”

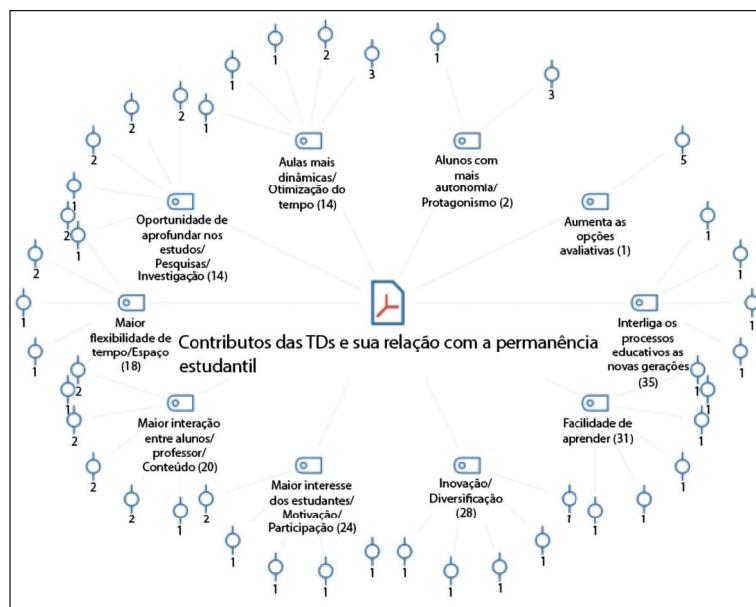
As duas últimas categorias que se apresentam como relevantes são: oportunidade de aprofundar nos estudos, pesquisa/investigação e aulas mais dinâmicas e otimização do tempo, ambas com 14 referências. No ponto de vista de Morán (2015) é importante que o docente na sua disciplina procure organizar com os estudantes no mínimo um projeto importante, que integre os principais assuntos do conteúdo e que utilize técnicas de pesquisas, investigação e exploração de documentos primários e secundários como parte importante do processo educativo. De acordo com Sousa (2020, p. 213), “[...] o ser humano aprende muito mais explorando, ou seja, aprende através de uma busca pessoal de dados, busca esta que pode ser aleatória ou para responder a suas indagações”. A atividade de pesquisa/investigação, também entendida por aprendizagem por descoberta (Bruner, 1991 *apud* Schunk, 2012), permite ao aluno obter o conhecimento para si mesmo e envolve a:

[...] constructing and testing hypotheses rather than simply reading or listening to teacher presentations. Discovery is a type of inductive reasoning, because students move from studying specific examples to formulating general rules, concepts, and principles. Discovery learning also is referred to as problem-based, inquiry, experiential, and constructivist learning (Schunk D. H., 2012, p. 266).

Para alguns dos participantes as TDs constituem em um fator positivo, pois permite: “[...] auxiliar, facilitar as pesquisas, interação/compartilhar saberes” (Estudante 95), “[...] tener una investigación más a fondo de temas que sean propuestos en clase” (Estudante 32) e “[...] a realização de trabalhos e pesquisas” (Estudante 7).

Ao fazer referência à categoria aulas mais dinâmicas e otimização do tempo, os estudantes estão se referindo a didática utilizada pelo docente. Para Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012), a educação mediada pelas TDs, por usar materiais didáticos que usam som e imagens, proporciona um ensino mais dinâmico. Por outro lado, o conteúdo didático da disciplina e/ou do curso poderá ser efetivamente organizado numa plataforma de aprendizagem e acompanhado pelo estudante, proporcionando uma eficaz gestão do tempo (Lin; Chen; Liu, 2017). Segundo o Estudante 4, as TDs podem ser um meio para “[...] tornar o estudo mais dinâmico, fazendo com que o estudante tenha mais interesse.” O Estudante 14 também acredita que as atividades pedagógicas com auxílio das tecnologias poderão “[...] hace las clases más didacticas y divertidas, y todos los humanos buscamos la felicidad, por lo tanto nos interesamos y nos gusta.

Figura 1 – Categoria dos contributos da inserção da TDs para a permanência estudantil



Fonte: Compilação dos autores, imagem elaborada a partir do software MAXQDA.

Em suma, os dados qualitativos apontam que os estudantes têm percepções positivas sobre o uso das TD e a relação desta com a sua permanência na Educação Superior, sendo este um caminho para ações institucionais voltadas para a qualificação da permanência estudantil, desde que estes recursos sejam pensados como coadjuvantes no processo educativo no sentido de fomentar a

interação entre os sujeitos e ressignificar os papéis de docentes e estudantes em sala de aula. Nesta direção, Kohls-Santos e Estrada Mejía (2023) afirmam que se faz necessário orientar o uso das tecnologias digitais, tanto os estudantes, principalmente envolvendo questões éticas, mas também os docentes para repensarem sua prática envolvendo a tecnologia para aproximar os estudantes aos contextos de aplicação dos conteúdos teóricos.

Conclusões

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são ferramentas fundamentais em nosso tempo, de forma que corroboram com a atividade-mídia, ou seja, são coadjuvantes das experiências pedagógicas alicerçadas por objetos de aprendizagem, todavia não exercem a atividade-fim, pois não substituem o professor, mesmo com a aplicação das chamadas inteligências artificiais, ainda na humanidade, nenhum algoritmo foi capaz de executar *insights* ou lançar mão da criatividade inerente ao docente.

Daí a importância do uso das TICs para suportar mestres e apoiar estudantes como arcabouço diretamente ligado à permanência estudantil. É por meio das relações humanas com ambientes digitais que nos comunicamos e repercutimos nossos pensamentos e visões críticas do meio em que vivemos o que é claramente percebido no cotidiano, caso das redes sociais e outros aparatos virtuais.

Aplicações corriqueiras como o e-mail, repositórios de arquivos, dentre outros, não são mais suficientes para atender as demandas acadêmicas dos mais diversos rincões, caso desta pesquisa Brasil-Colômbia, donde estudantes têm “fome” por compartilhamento de informações e conhecimentos de forma instantânea e colaborativa. Em outras palavras, quanto mais interação em tempo real e no menor tempo possível, maior a aderência dos indivíduos envolvidos e as TDs apresentam papel imprescindível na difusão e disseminação do conhecimento.

Da mesma forma que os docentes abandonaram o uso do quadro negro e giz, há necessidade de mudança dos meios utilizados sob o ponto de vista da atração dos alunos para o ambiente mais favorável para o aprendizado, aquele em que estão inseridos quase o dia todo, o digital e virtual. Porém, é necessário considerar que apenas deixar de utilizar um antigo recurso aplicando a mesma metodologia, pode não surtir o efeito esperado. Necessitamos reorganizar a lógica expositiva da sala de aula tradicional, aproveitando a tecnologia, que está na palma das mãos e no cotidiano de praticamente grande parte dos estudantes e docentes universitários, para romper barreiras atitudinais e físicas aproveitando experiências de diferentes contextos

regionais, nacionais e internacionais para tornar o ensino mais contextualizado e atual diante das necessidades de um mercado em constante processo de atualização e ressignificação.

Relativo à permanência estudantil, as instituições de Educação Superior precisam focar esforços na visão do estudante, ou seja, realmente implementar parceria com os mesmos no sentido de estar aderente às necessidades destes indivíduos na vida acadêmica, buscando eliminar lacunas e abismos entre o que é entregue de forma educativa e o que é vivenciado por estes indivíduos, para que tenham capacidade de persistir e atender de forma satisfatória os programas de estudos; ouvindo suas vozes e tomando ações concretas levando em consideração as expectativas e experiências vivenciadas por discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

- ARISTIMUÑO, Adriana. El abandono escolar, avances sobre sus características y políticas para superarlo. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (org.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017. p. 135-162.
- AUSUBEL, D. P. **Apresentação da teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas**. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições técnicas, 2000.
- BALIEIRO, A. M.; ARAÚJO, A. C. S. O uso de tecnologias como método facilitador da aprendizagem no Ensino Superior: uma revisão da literatura. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (2019), s/n, 25 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e mistos. Tradução Rocha. L. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/Unesco, 2010.
- DUARTE, A. F. C.; DE PAULA, K. C. S.; PINTO, T. S. P. Tecnologias digitais facilitam a aprendizagem? Um relato de experiência sobre o uso de TDICs em aulas de Língua Espanhola para fins específicos. In: XII SIMPED – SOMPOSIÓ PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, dezembro de 2021. **Anais** [...]. [S. l.], 25 out. 2022.
- KENSKI, V.; MEDEIROS, R.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 28, n. 1, 141-152, jan./abr. 2019.

KOHLS-SANTOS, P.; Girrafa, L. M. Permanência na Educação Superior: um estudo com estudantes de graduação à distância. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 2016. *Anais* [...]. [S. l.], 24-27 jul. 2016. p. 1-17. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/310604462>

KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA MEJÍA, P. Perceptions of the Teacher on Digital Technologies for Student Permanence: a qualitative-quantitative study. **EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologias Educativas**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 45-64, 2022. DOI: 10.37467/revedutech.v9.3410

KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA MEJÍA, P. E. Mecanismos de apoio mediados por tecnologia: uma proposta a partir do que dizem os estudantes. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023005, 2023. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663771

KOHLS-SANTOS, P. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.

KOHLS-SANTOS, P. Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e43977, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.43977

LIMA, H. A. B.; MOTA NETO, I. B. Desafios encontrados pela docência no ensino remoto diante da pandemia: uma revisão bibliográfica. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15-28, 2021.

MOREIRA, M. A. Diagramas V e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 6, n. 2, p. 3-12, 2007. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/DIAGRAMASpor.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, Bob D. **Apriendendo a aprender**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 2002. (Obra originalmente publicada em 1988).

PARANHO, Ranulfo *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Interfaces Sociologias**, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016.

PINTO, M.; LEITE, C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>

PORTELA, N.; BARBOSA, J.; MAGALHÃES, G. A experiência do e-learning na aprendizagem baseada em problemas de um curso de medicina. **Rev. Saúde Digital Tec. Educ.**, v. 5, p. 1-12, 2020.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Thousand Oaks CA: Corwin, 2011.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: o que dizem os professores

*Juliana de Andrade Boel Neves
Suzana de Oliveira Carneiro
Pricila Kohls-Santos*

Introdução

A problemática de abandono estudantil se mostra um tema complexo na atualidade, visto que as razões que desencadeiam essa atitude são inúmeras. Sendo assim, estudar as motivações que levam a tal ato se mostra uma ação importante no intuito de criar mecanismos que enriqueçam as experiências estudantis e fomentem a permanência estudantil nas Instituições de Ensino Superior (IES).

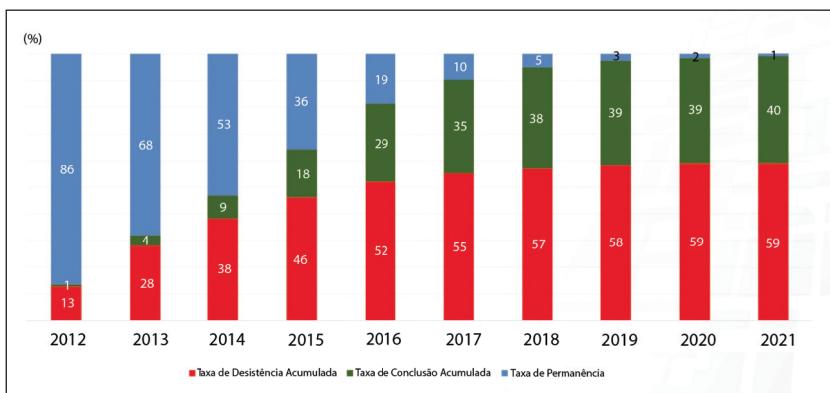
A permanência estudantil é um tema crucial no contexto educacional, uma vez que envolve a criação de um ambiente propício ao aprendizado, à formação integral e à inclusão social dos estudantes. Nesta perspectiva, a permanência estudantil nas universidades se refere a um conjunto de ações, programas e políticas implementadas pelas instituições de Ensino Superior com o objetivo de promover a permanência e o sucesso dos estudantes durante sua trajetória acadêmica. Essas iniciativas têm como objetivo principal superar as barreiras e desafios que podem levar à evasão escolar e garantir que os estudantes tenham acesso a condições adequadas para concluir seus cursos com sucesso.

Pesquisas recentes mostram que o número de matrículas à Educação Superior tanto presencial quanto EAD (Educação a Distância) vem tendo um crescente avanço nos últimos anos, mas concomitante com esse crescimento, o número de evasão estudantil dos cursos e problemas para a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior também acompanham esse crescimento. A pesquisa ainda ressalta a predominância de crescimento em ensino EAD, que ultrapassa as matrículas presenciais (G1, 2022).

Nesta perspectiva, Bettinger (2015) ressalta que a partir do momento em que houve um crescimento do número de matrículas nas instituições de Ensino Superior e consoante a esse acréscimo não houve aumento do índice de estudantes graduados, havendo a necessidade de se conhecer e fomentar ações que garantam a permanência estudantil.

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior 2021, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 3.945.091 estudantes ingressaram em cursos de graduação e sequenciais de formação específica – presenciais e a distância em todo o Brasil no ano de 2021. A mesma pesquisa aponta que 1.771.045 matrículas foram trancadas e 2.345.488 matrículas forma desvinculadas. Como indicadores, para acompanhar a trajetória dos alunos ingressantes na graduação, são calculadas as taxas de permanência, de conclusão e de desistência. O gráfico abaixo demonstra quão ínfima tem sido a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Gráfico 1 – Indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2012-2021



Fonte: Inep (2022, p. 61).

No contexto brasileiro, segundo dados no Inep, observa-se que a taxa de desistência acumulada em 2021 representou um montante maior que alunos que conseguiram concluir.

Importante destacar que, segundo Ribeiro (2005), evasão do curso significa desligamento tanto por abandono como por não matrícula, trancamento, evasão da instituição, abandono que pode ser definitivo ou temporário por parte do estudante. Já permanência estudantil “possui um viés propositivo e visa a conscientização e acompanhamento da vida universitária do estudante durante sua presença na instituição de ensino e no sistema educativo” (Santos, 2020, p. 193).

Neste sentido, Santos (2020, p. 193) ressalta como fatores que inferem para a permanência na Educação Superior, sendo eles: “gestão da instituição, a qualidade do curso, a prática docente e a dedicação do estudante”.

Estamos inseridos em um mundo, no qual os recursos tecnológicos permitem o cotidiano das pessoas, trazendo modificações nas relações sociais, humanas, educacionais e econômicas, devido as inúmeras possibilidades e transformações que oferece. De acordo com o Modelo Integracionista proposto

por Kohls-Santos e Estrada Mejía (2020), a tecnologia é uma das variáveis que pode contribuir para a permanência dos estudantes nas IES devido as possibilidades que podem ser vislumbradas.

Nesse contexto o uso das tecnologias digitais se mostra como uma alternativa importante no campo educacional como ferramenta utilizada para o processo de ensino e aprendizagem, pois fomenta inúmeras possibilidades aos envolvidos nos processos de aprendizagem.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva analisar, na visão dos professores de Instituições de Ensino Superior, a contribuição advinda das tecnologias digitais para a permanência estudantil, visto que o uso dos recursos tecnológicos se tornou uma ferramenta de apoio as práticas pedagógicas.

Metodologia

Em complementação a introdução, se apresenta os aportes metodológicos do presente estudo, na objetividade profícua de analisar, na visão dos professores, a contribuição advinda das tecnologias digitais para a permanência estudantil nas Instituições de Ensino Superior através de uma pesquisa com professores de IES do Brasil e Colômbia realizada nos meses de agosto a outubro de 2019. Os dados foram coletados por meio de questionário online, utilizando o Plataforma *Qualtrics*.

Classifica-se como pesquisa de campo; abordagem mista, caracterizada de natureza descritiva na exploração dos dados com professores do Ensino Superior do Brasil e Colômbia, sendo utilizado questionário com questões de múltiplas escolhas e questões abertas, o que permite ter uma visão mais ampla do objetivo proposto. Assim, investiga os dados com subsídio para as análises dos possíveis impactos do uso de tecnologias digitais como ferramenta utilizada para fomentar a permanência Estudantil nas Instituições de Ensino Superior.

Nos procedimentos de pesquisa, priorizou-se por usar no decorrer das entrevistas Análise Textual Discursiva (ATD) dos dados coletados e assim aprofundar a compreensão do uso das tecnologias digitais como ferramenta para a Permanência Estudantil.

A ATD, segundo Moraes (2003, p. 192), é

[...] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

O autor afirma que esse processo auto-organizado propicia a concepção de compreensões diversas sob os fenômenos estudados no *corpus* da pesquisa

(conjunto de documentos, textos e dados). A partir do *corpus* são feitos metatextos, conjunto de textos descriptivo-dissertativo utilizado para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

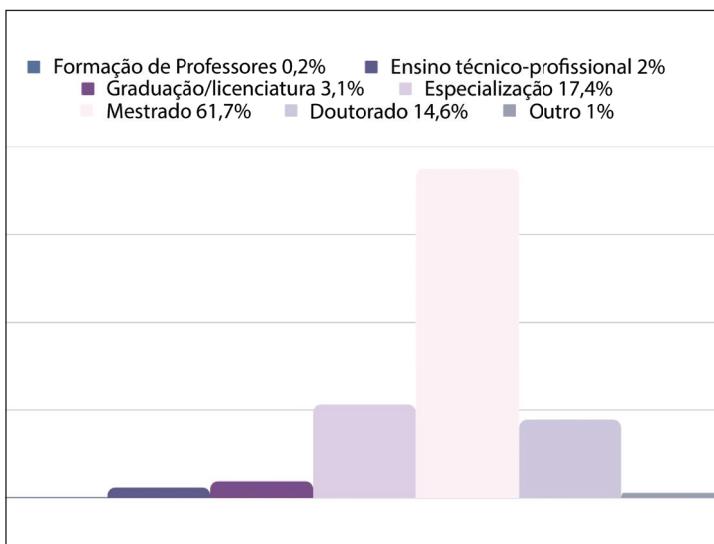
O metatexto resultante da estratificação dos dados da presente pesquisa foi organizado como uma forma de fundamentar o conceito de cada categoria, bem como contextualizar as análises e as discussões acerca da utilização do uso de recursos tecnológicos na prática docente afim de proporcionar a permanência estudantil nas IES.

Resultados

A pesquisa foi realizada com professores do Brasil e da Colômbia no ano de 2019 que trabalham em diversas áreas em Instituições de Ensino Superior, no qual obteve um total de 608 respondentes da pesquisa. Destes participantes, 561 são da Colômbia e 47 são do Brasil. Destes, 223 são de instituições públicas, 371 de instituição privadas e 14 outras. Como perfil dos respondentes, temos: 272 mulheres e 336 homens, sendo 22,6% com idade entre 19 e 34 anos, 38,7% com idade entre 35 e 45 anos e 38,7% com idade acima de 45 anos, constituindo que 340 respondentes possuem de 7 a 25 anos de trabalho.

Dos professores participantes da pesquisa 457 possuem formação específica para lecionar, nos quais 61,7% dos entrevistados são mestres. Quanto ao nível de escolaridade dos professores respondentes, o Gráfico 2 especifica o percentual na legenda.

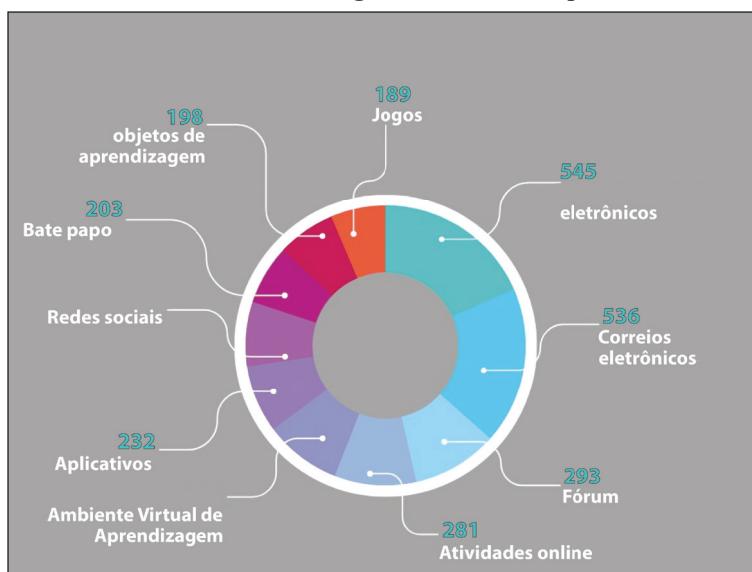
Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos professores respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre quais recursos tecnológicos utilizam na prática docente, dos 608 entrevistados: 536 utilizam correios eletrônicos (*e-mail*); 293 utilizam fórum como mecanismo de ensino; 281 realizam atividades *online*; 262 utilizam Ambiente Virtual de Aprendizagem (por ex. *Moodle*, *Blackboard*, *Classroom*); 232 utilizam aplicativos como *viber* e *WhatsApp*; 220 fazem uso de redes sociais; 203 fazem uso de bate papo; 198 trabalham com objetos de aprendizagem; 189 trabalham com jogos; e 545 utilizam outros mecanismos eletrônicos que não foram citados na pesquisa. Como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Recursos tecnológicos utilizados na prática docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Além dos recursos apontados no quadro acima, todos os respondentes desta pesquisa afirmaram que trabalham com uso de textos online durante as aulas, no qual alegaram que estimulam a participação nas atividades do curso. Sob este aspecto da participação e interação com o texto, Lèvy reitera que “o leitor em tela é mais “ativo” que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa” (2017, p. 41).

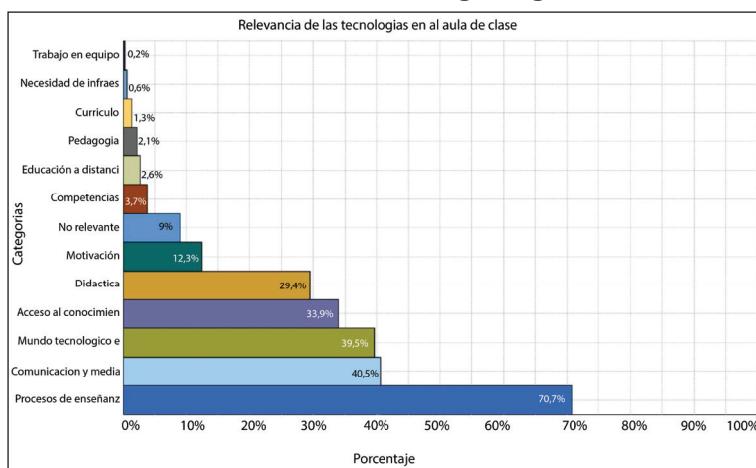
Os professores ressaltaram que disponibilizam materiais diferenciados complementários ao conteúdo da disciplina, trabalham conteúdos relacionados com o cotidiano para estimular o diálogo e envolvimento dos estudantes, incitam o trabalho cooperativo da turma, fornecem *feedback* as atividades

propostas, dedicam atenção aos estudantes com acompanhamento a aprendizagem, apoiam e orientam os alunos frequentemente de acordo com as necessidades identificadas, utilizam recursos tecnológicos que auxiliam o ensino e aprendizagem, acreditam que promovem e oportunizam espaços de discussão nas aulas, com temáticas relacionadas a assuntos globais, nacionais e locais; e concluem que consideram a sua atuação como professor excelente.

Sendo assim, é perceptível que a utilização dos recursos tecnológicos na prática docente se mostra uma ferramenta promissora para a prática pedagógica, visto que dos entrevistados 70,7% acreditam que são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, 40,5% ressaltam que são utilizadas para comunicação e mídia, 39,5% destacam que são importantes para ingressar no mundo tecnológico, 33,9% acreditam que são importantes para acesso ao conhecimento, 29,4% que a utilização dos recursos tecnológicos são didáticas sendo utilizadas na prática docente, 12,3% que proporcionam motivação, no processo de ensino.

Vale ressaltar que a pesquisa traz que apenas 9% dos entrevistados acreditam que as tecnologias não são relevantes para uso em sala de aula, conforme demonstra ilustrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Relevância das tecnologias digitais nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico acima representado nos fornece uma visão mais ampla das informações disponibilizadas pelos entrevistados sobre a utilização dos recursos tecnológicos na prática docente, sendo utilizado em salas de aula, demonstrando que existe um grande percentual de docentes que acreditam na utilização dos recursos tecnológicos podem desempenhar um importante papel na promoção da permanência estudantil das IES.

Corroborando com essa perspectiva, Kohls-Santos e Mejía, (2022, p. 6), afirmam que “*las Tecnologías Digitales [servem] como medio para llevar a cabo la interacción con los estudiantes y dinamizar la práctica docente y los procesos educativos*”, portanto, sendo uma ferramenta que pode fomentar as práticas docentes e a permanência estudantil devido as inúmeras possibilidades que podem ser vislumbradas.

A permanência estudantil é um fenômeno multicausal que, em nível mundial, apresenta variáveis que a favorecem e outras que apontam suas vulnerabilidades (Santos, 2020, p. 188). Sendo assim, ao questionar nas perguntas abertas realizadas com os entrevistados, se acreditam que a inserção de tecnologias digitais na prática docente auxilia na permanência dos estudantes, a grande maioria de respondentes acreditam que sim, a aplicação dos recursos tecnológicos utilizados na prática docente fomenta a permanência estudantil nas IES.

Quando questionados os principais motivos que acreditam que os recursos tecnológicos fomentam a permanência estudantil, declararam que é no contexto global que o desenvolvimento econômico e social é realizado atualmente, sendo imprescindível na educação para garantir a permanência estudantil. Outros defendem que desde que não seja usado apenas para reproduzir o que já foi aprendido, mas também, para treinar o pensamento crítico das informações que são encontradas; relataram também ser uma oportunidade real de integração no mundo digital, no entanto, deve haver políticas de acesso, utilização e aprendizagem, bem como investimento e inclusão de comunidades em áreas urbanas e rurais com necessidades e contextos diferentes, pois por mais que existem vários recursos tecnológicos, seu acesso não é igualitário a todas as pessoas.

Ressaltam que o uso das tecnologias digitais proporciona meios de aprendizagem autónoma e novas formas de adquirir conhecimento e demonstrá-lo além dos métodos de avaliação tradicionais, pois as novas tecnologias digitais tornam a educação mais parecida com habilidades diversas e isso ajuda os alunos a se sentirem valorizados em suas singularidades. Ratificando com essa proposição, Nolasco-Silva (2019, p. 79-80) afirma que “se entendemos que as tecnologias educacionais, em alguma medida, funcionam como interface entre o estudante e a construção do conhecimento, é de se considerar que cada estudante irá se relacionar de um modo muito especial com essa interface [...].”.

Os entrevistados destacaram também que o uso das tecnologias possibilita flexibilidade aos estudantes que necessitam trabalhar, dando-lhes autonomia de horários, permitindo visualização e compreensão da pedagogia na perspectiva do desenvolvimento temático das disciplinas, sendo vital para a motivação dos estudantes, uma vez que preenche a lacuna entre professor e aluno, permitindo maior acessibilidade e conectividade com outros interlocutores num contexto global que enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os professores entrevistados, o uso das tecnologias digitais são ferramentas que podem garantir a permanência estudantil porque permite ao aluno explorar plenamente a sua capacidade criativa e a sua capacidade de relacionar vários fenômenos para desenvolver e oferecer soluções de diversos problemas decorrentes das necessidades presentes na sociedade, o que lhe permite tomar consciência das suas potencialidades. Defendem que o uso de tecnologias digitais, aproxima o aluno do conhecimento, adaptando-se ao ritmo de vida da maioria deles, que geralmente precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo ou com problemas para se movimentar. É também um dos meios pelos quais eles se sentem mais confiantes para se comunicar e relacionar com os outros.

Nesta linha de discussão, Silva (2013) pondera que as condições que fomentam a permanência no Ensino Superior têm relação direta com o modo como os estudantes organizam e usam o tempo de que dispõem; sendo assim, o uso das tecnologias pode potencializar esse tempo, visto que possibilita o acesso à informação em outros espaços que não seja a universidade.

Alegaram ainda que as tecnologias digitais podem desempenhar um papel importante no fomento da permanência estudantil, pois oferecem uma série de recursos e soluções para o meio acadêmico e para o apoio aos estudantes, pois facilitam o estudo, possibilita acesso a informações, plataformas educacionais, bibliotecas digitais, fornecendo subsídios para capacitação dos estudantes, bem como propicia a autonomia.

Tem aqueles que defendem que o uso das tecnologias pode ajudar, mas há aspectos mais importantes que ajudam na permanência, como a motivação e a empatia com o professor, mas que as tecnologias criam pontes entre professores e alunos, interligando relações, tornando as aulas mais lúdicas e criativas, pois na medida em que as tecnologias forem aplicadas para o desenvolvimento dos diversos saberes específicos, isso promoverá o desenvolvimento das atividades acadêmicas, proporcionando conforto e abrangência para todos os setores, inclusive os mais desfavorecidos, ressaltando ainda que os estudantes devem ter disciplina para a utilização de tecnologias digitais.

Tem quem acredite que não necessariamente, pois hoje os alunos são bombardeados por novas tecnologias, mas dedicam seu tempo a grupos de WhatsApp, Facebook, vídeos engraçados, memes e apesar de ler muito e o tempo todo, não conseguem concentrar, sendo que as tecnologias ajudam, mas não são tudo. O fato de estar conectado e interagir com o virtual, não significa que essas experiências serão transformadas em aprendizagem efetiva, respaldando com essa asserção, Dewey (2023) explana que nem toda experiência é educativa,

Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Uma experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar (p. 24-25).

Mas, em contrapartida, também há aqueles que não acreditam no uso das tecnologias digitais fomente a permanência estudantil, pois argumentam que o que garante a permanência estudantil é o compromisso do professor, destacando que as tecnologias são irrelevantes, pois quem quer aprender “nem que seja rabiscando na parede aprende”.

Coadunando com essa vertente, há aqueles que defendem que para garantir a permanência estudantil é necessário um bom docente com idoneidade, formação e didática adequada que garantam a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes, pois as tecnologias não garantem a permanência estudantil nas IES e sim as práticas docentes.

Há quem defenda que as tecnologias não garantem aprendizado ou desenvolvimento de habilidades, sendo apenas um suporte na prática docente, no qual devem ser criados espaços livres para a utilização das tecnologias. Destacando que é mais importante a qualidade da educação e a promoção do pertencimento e lealdade consigo mesmo e com o ambiente familiar, social e de trabalho e que o tempo disponível para o estudo que garante a permanência estudantil.

Defendem também a necessidade da técnica de ensino, para gerar vocação e estímulo de aprendizado que faz permanecer e que as tecnologias são apenas processos de aprendizagem, não tendo relação com a permanência dos estudantes. Resguardam que os jovens carecem de contacto com os seus pares e com o professor para adquirir novas perspectivas e para socializar as dificuldades.

Não poderia afirmar que o uso das tecnologias digitais auxilia na permanência dos alunos, pois muitos deles em nosso contexto têm acesso limitado às tecnologias, o que poderia desestimular seu processo de formação profissional, explicando que muitos estudantes usam as tecnologias apenas para o “copiar e colar” e não desenvolvem aprendizagem. As tecnologias apenas

estimulam o ensino, mas não garantem a permanência estudantil, visto que existem vários fatores atrelados.

Há ainda aqueles que defendem que o uso das tecnologias pode garantir a permanência estudantil se o uso dessas ferramentas for acompanhado de boas práticas pedagógicas, se contribuírem para o desenvolvimento do conhecimento, mas se forem utilizadas apenas para cumprir a nova tendência, maior desmotivação será gerada, afetando a evasão. Corroborando com esta proposição, o estudo realizado por Steren dos Santos e Spagnolo (2018) denotou que os estudantes entrevistados optam por atividades que envolvam interação, dinamicidade, pesquisa e resolução de problemas reais no processo de ensino – aprendizagem.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação, organizado pela Unesco (2023), postula que

[...] a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidências que demonstrem que ela seria apropriada, igualitária, escalonável e sustentável. Em outras palavras, seu uso deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana. Ela deve ser vista como uma ferramenta a ser usada nesses termos (p. 35).

Posto isto, podemos inferir o quanto relevante é considerar o letramento digital docente e o acesso à tecnologia de nossos alunos. Sabendo que as tecnologias digitais são importantes, auxiliando a explorar elementos do ambiente e a se acostumar com novas realidades, mas não suplantam a experiência humana de diálogo, reflexão, análise e interação humana.

Conclusão

A permanência estudantil se refere às ações e políticas que visam garantir que os estudantes tenham condições para permanecerem e concluirão seus estudos, superando obstáculos socioeconômicos que podem comprometer sua trajetória acadêmica. É um conjunto de medidas multifatoriais que podem, se conhecidas, serem fomentadas com a criação de estratégias para atender as necessidades de cada estudante.

Conhecer o perfil do estudante evasor, bem como as causas que podem ocasionar a evasão, são de suma importância para criar estratégias no intuito

de aumentar a permanência universitária até sua conclusão e de combater a evasão. Conhecer as causas internas e externas podem, contudo, contribuir para a criação de políticas para a permanência estudantil das IES.

Compreendendo que a prática pedagógica influencia diretamente no processo de aprendizagem, não apenas escolarização, o uso das tecnologias em um mundo digital faz-se extremamente necessário, conforme Pérez Gómez (2015):

O que confere relevância à escola não é o conteúdo do ensino, que pode ser adquirido por outros meios, em outras fontes de acesso fácil e está onipresente na era digital, mas a natureza da experiência de aprendizagem que provoca e a forma de experimentar a identidade pessoal com relação à comunidade de aprendizagem (p. 113).

A problemática de evasão estudantil em IES é uma preocupação mundial com consequências negativas para toda a sociedade e buscar conhecer os principais motivos que levam a tal ação, se mostra um ato necessários para tentar mitigar as motivações de fato.

Sendo assim, a presente pesquisa buscou verificar sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula nas IES, bem como buscar informações se os usos das tecnologias digitais em sala de aula podem incentivar os estudantes ao estudo e diminuir os índices de evasão estudantil.

De acordo com os dados encontrados, é possível depreender que a grande maioria dos professores das instituições pesquisadas acredita que o uso das tecnologias digitais em sala de aula se mostra uma ferramenta importante, pois é capaz de trazer informações recentes sobre várias temáticas e ainda proporciona conexão entre os envolvidos, uma vez que os estudantes estão diariamente envoltos com as tecnologias, mas ressalta que somente as tecnologias digitais não conseguem garantir a permanência estudantil, pois há outros motivos importantes, como a interação com os professores, atenção dispensada aos estudantes, comprometimento com o curso, que promovem a permanência estudantil.

Nessa perspectiva, as instituições de Ensino Superior carecem criar mecanismos e políticas para o envolvimento e acompanhamento dos estudantes no decorrer do curso para instituir um ambiente de interação, tanto virtual quanto presencial, entre todos os envolvidos no intuito de diminuir a evasão e garantir a permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

BETTINGER, E. Need-based aid and college persistence: the effects of the Ohio College Opportunity Grant. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 37(1_suppl), 102S-119S, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0162373715576072>. Acesso em: 10 maio 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

G1. **Censo da Educação Superior 2021 mostra aumento no número de vagas EAD e queda na modalidade presencial**. Reportagem de 04/11/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/11/04/inep-divulta-dados-do-censo-da-educacao-superior-2021.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-information/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 maio 2023.

KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA MEJÍA, P. (ed.). **Modelo integracionista para a permanência estudantil**: variáveis e perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 23-38.

KOHLS-SANTOS, P.; ESTRADA MEJÍA, P. Perceptions of the Teacher on Digital Technologies for Student Permanence: A Qualitative-quantitative Study. **EDUTECH REVIEW – International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 45-64, 2022. Disponível em: <https://journals.eagora.org/revEDUTECH/article/view/341>. Acesso em: 20 maio 2023.

LÈVY, Pierre. **O que é virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011 (2^a reimpressão 2017).

MORAES R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciências educ.**, Bauru [Internet], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 10 maio 2023.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Tecnodocências**: a sala de aula e a invenção de mundos. Salvador: Editora Devires, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da eva-são universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, P. K. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspecti-vas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Uni-versidade Católica de Brasília, 2020.

SILVA, P. N. **Do ensino básico ao superior**: a ideologia como um dos obs-táculos à democratização do acesso ao Ensino Superior público. Tese (Dou-torado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-122330/publico/PAULA_NASCIMENTO_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

STEREN DOS SANTOS, B.; SPAGNOLO, C. Metodologias ativas no pro-cesso de ensino e aprendizagem na Educação Superior: percepções dos es-tudantes de Licenciatura. **Congresos CLABES**, p. 556-564, 2018. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1957>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educa-ção 2023**: Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por?posinset=5&queryid=n-explore-a2bab7aa-ae8a-4e6c-a-9cd-44505b5d127e. Acesso em: 23 jul. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

MODELO PREDICTIVO DE LA MORTALIDAD ACADÉMICA DE UN PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS BASADO EN TÉCNICAS DE MACHINE LEARNING

*Juana Valentina Mendoza Santamaría
Martha Susana Contreras Ortíz
Luz Santamaría Granados*

Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan el desafiante reto de prevenir la deserción estudiantil y, asimismo, los estudiantes experimentan diferentes problemáticas socioeconómicas, académicas, institucionales y personales que afectan su rendimiento y permanencia. Para mitigar el riesgo de la deserción estudiantil, la gran mayoría de las universidades han implementado distintas estrategias, tales como: la creación de organismos para el apoyo estudiantil, el desarrollo de sistemas de alertas tempranas, la disposición del servicio de monitorías académicas, la caracterización de los estudiantes, entre otras. Por su parte, en los programas de ingeniería se han identificado áreas específicas con altos niveles de mortalidad y deserción académica, en especial las asignaturas del área de ciencias básicas. Muchos estudios han diagnosticado las causas de esta manifestación, debido a factores socioeconómicos, la débil preparación del área en la educación básica y media, la apatía de algunos de los estudiantes por estas asignaturas, entre otras. Los estudiantes de ingeniería de sistemas no se escapan de esta situación, a pesar de que ellos manifiestan motivación por su carrera, algunos han desertado de sus estudios. Además, fenómenos recientes como la pandemia del covid-19, también han influido en la mortalidad académica y retraso en la graduación o posterior deserción, debido a diferentes factores como la afectación económica, la no disponibilidad de los recursos tecnológicos requeridos y problemas de salud propios o de algún familiar.

Teniendo en cuenta los procesos de calidad, autoevaluación y autorregulación que siguen las instituciones de educación superior, se destaca un factor de gran importancia para la caracterización del proceso de los estudiantes y es la permanencia. Este factor se ve alterado por diferentes circunstancias que enfrentan los estudiantes, los cuales pueden variar entre instituciones, programas académicos, regiones, períodos académicos, entre otros.

A partir de lo anterior, surge el interés de proponer un proyecto que se centra en cómo predecir la deserción académica con base en los datos históricos de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la USTA Tunja. Además, fue importante establecer la tipología de los datos recolectados, para poder determinar cuáles fueron los factores influyentes en la deserción académica estudiantil. Es importante resaltar que este trabajo hace parte de un proyecto final de grado de una estudiante de Ingeniería de Sistemas (Mendoza Santa-maría, 2023).

El modelo predictivo propuesto es una herramienta que puede apoyar a los directivos de UDIES (Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil), y el Departamento de Registro y Control con la toma de decisiones y mecanismos, para la prevención de la deserción académica en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas de la USTA Tunja. Cabe resaltar que, el modelo propuesto genera predicciones a partir de solicitudes, las cuales constituyen un insumo significativo para la atención oportuna a los estudiantes. Asimismo, el modelo puede ser replicado en otras facultades de la universidad. Comúnmente, las facultades llevan a cabo procesos de calidad para identificar oportunidades de mejora, y generar acciones que favorezcan la permanencia y minimicen la deserción estudiantil. Actualmente, esta labor se apoya de la plataforma SIIM (Sistema Integrado de Información Multicampus) y el sistema SAC (Sistema Académico), sin embargo, esto requiere un alto porcentaje de intervención humana. Mediante la aplicación de este modelo estos procesos pueden ser más ágiles y precisos.

La deserción estudiantil es un parámetro de estudio para dar seguimiento al comportamiento y posibles fluctuaciones de la vinculación y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. En el caso de la Facultad de Ingeniería de Sistemas en los períodos del 2008-1 a 2015-1, el número de estudiantes matriculados era relativamente bajo, por lo cual, los casos de deserción eran más notorios. A partir del 2016, se evidenció un crecimiento progresivo de vinculación y permanencia de estudiantes, que se sigue manteniendo a la fecha.

Para la Universidad Santo Tomás Seccional Tunja es fundamental tomar acciones preventivas, para reducir las tasas de deserción académica en los estudiantes, y dar acompañamiento oportuno a la comunidad estudiantil. Por

lo tanto, este proyecto plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo predecir el riesgo de deserción académica de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de sistemas, mediante técnicas de machine learning?

Aporte teórico

El núcleo temático de este proyecto de desarrollo tecnológico incluye la investigación sobre un análisis predictivo de la deserción académica estudiantil, en un programa de ingeniería de sistemas. Por lo tanto, se formuló la cadena de búsqueda “Student dropout” + “Machine Learning”, con el propósito de determinar el interés y la relevancia científica de esta temática. Para ello, en las bases de datos de Scopus y WoS (Web of Science) se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

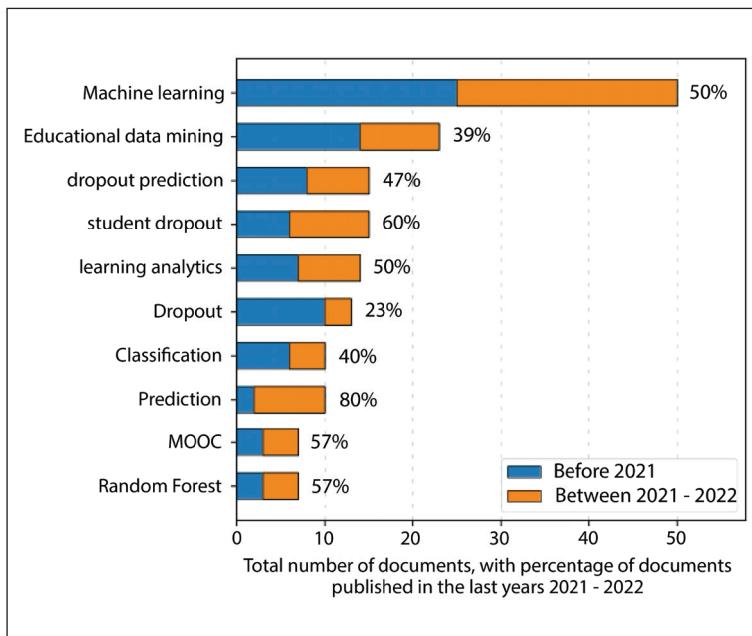
- Los estudios deben de estar escritos en inglés.
- Los estudios deben de estar publicados a partir del año 2017 a 2022.
- Los estudios deben de estar enfocados a una población de educación superior con modalidad presencial.
- Los estudios correspondían a artículos de revista o artículos de conferencias.
- Los estudios deben de incluir técnicas de machine learning o de minería de datos.
- Los estudios deben de aportar valor al presente proyecto y contribuir a dar respuesta a la pregunta de investigación.
- Los estudios están enfocados a una población de engineering (ingeniería) o computer science (ingeniería de sistemas).

Posteriormente, para la recopilación y análisis de los artículos se emplean las herramientas de software VOSviewer y ScientoPy. ScientoPy es una herramienta de análisis cienciométrico de código abierto basada en Python, que permite importar los conjuntos de datos de WoS y Scopus. Además, filtra las publicaciones por tipo de documento y combina el conjunto de datos de WoS y Scopus en función de una tabla de correlación de etiquetas de campo (Ruiz-Rosero; Ramirez-Gonzalez; Viveros-Delgado, 2019).

La Figura 1 presenta las categorías temáticas que fueron agrupadas por las palabras clave de los documentos. Las tendencias de investigación muestran que el análisis de la deserción estudiantil mediante técnicas de aprendizaje automático es un tema que en los últimos años ha tenido un creciente impacto. Dentro de las categorías de machine learning están los algoritmos de clasificación y predicción, tales como Random Forest. Asimismo, se puede

analizar que las técnicas de minería de datos también se usan para este campo de estudio. Adicionalmente algunos proyectos analizan la deserción estudiantil en un entorno virtual (MOOC o learning analytics), sin embargo, el alcance de este proyecto es la deserción estudiantil en la modalidad presencial.

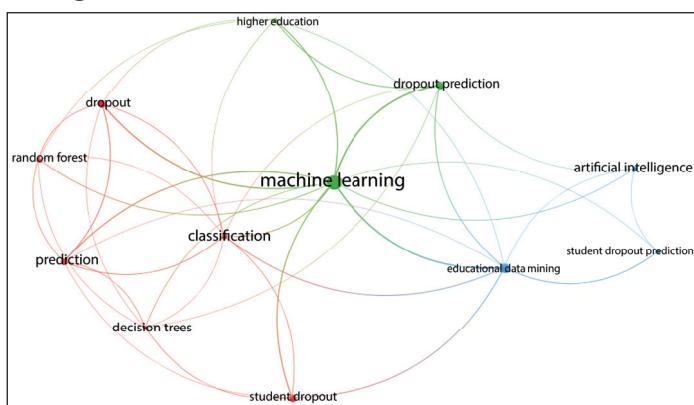
Figura 1 – Relación temática de machine learning y deserción estudiantil entre 2017 y 2022



Fuente: ScientoPy.

VOSviewer es una herramienta de software para construir y visualizar redes bibliométricas (CWTS, 2022). Estas redes pueden incluir, por ejemplo, revistas, investigadores o publicaciones individuales, y pueden construirse sobre la base de relaciones de citación, acoplamiento bibliográfico, co-citación o coautoría.

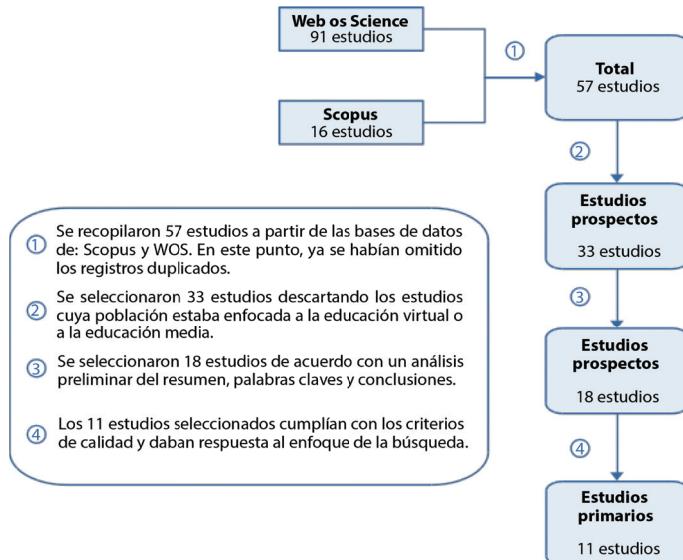
En la Figura 2 de visualización de la red, se pueden identificar 3 clústeres: clasificación, predicción de deserción e inteligencia artificial. Del clúster de clasificación desprenden las ramas de deserción estudiantil, Decision Trees, deserción, Random Forest y predicción. Por otro lado, para el clúster de predicción de deserción se desacoplan las ramas de educación superior y machine learning. Por último, en el clúster de inteligencia artificial emanan las ramas de predicción de deserción estudiantil y minería de datos educacional. Tal como se mencionó en la Figura 1 con la herramienta de VOSviewer, se ratifica la relación de los clústeres temáticos aplicados al estudio de la deserción académica estudiantil.

Figura 2 – Red de visualización de clústeres temáticos

Fuente: VOSviewer.

La Figura 3 describe el proceso de búsqueda sistemática de los documentos en las bases de datos científicas de Scopus y WoS. Cabe resaltar que se aplican los siguientes criterios de exclusión:

- Los estudios no deben de estar relacionados con la modalidad virtual o mencionar las palabras de MOOC, MOOCs LMS (Sistema de gestión de aprendizaje), e-learning u online.
- Los estudios no deben estar enfocados a una población de escuela media.

Figura 3 – Diagrama de flujo búsqueda sistemática de literatura

Fuente: Las autoras.

Una vez seleccionados los estudios primarios, se extrajo información relevante, tal como se presenta en la Tabla 1. Allí se pueden apreciar los factores de deserción estudiantil asociados y los algoritmos implementados de machine learning, con mejor porcentaje de accuracy de cada uno de los estudios primarios.

Tabla 1 – Caracterización de estudios primarios

Estudio	Referencias	Año	Factores de deserción	Algoritmos de machine learning
A real-life machine learning experience for predicting university dropout at different stages using academic data	(Fernandez-Garcia <i>et al.</i> , 2021)	2021	Académicos	Support Vector Machine Ensemble model Random Forest
Analysis of first-year university student dropout through machine learning models: A comparison between universities	(Opazo <i>et al.</i> , 2021)	2021	Académicos Socioeconómicos Personales	Random Forest Gradient Boosting Decision Tree Decision Tree
Predicting First-Year Computer Science Students Drop-Out with Machine Learning Methods: A Case Study	(Maksimova; Pentel; Dunajeva, 2021)	2021	Académicos	Naive Bayes Support Vector Machine Neural Network
Predicting student dropout: A machine learning approach	(Kemper; Vorhoff; Wigger, 2020)	2020	Académicos Personales	Logistic Regression Decision Tree
Student dropout prediction	(Del Bonifro <i>et al.</i> , 2020)	2020	Académicos Personales	Support Vector Machine Linear Discriminant Analysis
EvolveDTree: Analyzing Student Dropout in Universities	(Santos <i>et al.</i> , 2020)	2020	Académicos Socioeconómicos	Decision Tree
A machine learning approach to identifying students at risk of dropout: a case study	(Lottering; Hans; Lall, 2020)	2020	Académicos Socioeconómicos Personales	Support Vector Machine Logistic Regression Decision Tree
Supervised learning in the context of educational data mining to avoid university students dropout	(De O. Santos <i>et al.</i> , 2019)	2019	Académicos	Decision Tree Random Forest Support Vector Machine
Educational data mining: Analysis of drop out of engineering majors at the UnB – Brazil	(Da Fonseca Silveira <i>et al.</i> , 2019)	2019	Académicos Socioeconómicos	Generalized Linear Model Random Forest Gradient Boosting Machine
Predictive modelling of student dropout using ensemble classifier method in higher education	(Hutagaol; Suharjito, 2019)	2019	Académicos Socioeconómicos Personales	Ensemble model Naive Bayes K-Nearest Neighbor
Application of decision trees for detection of student dropout profiles	(Timaran Pereira; Caicedo Zambrano, 2017)	2017	Académicos Socioeconómicos Personales	Decision Tree

Fuente: Las autoras.

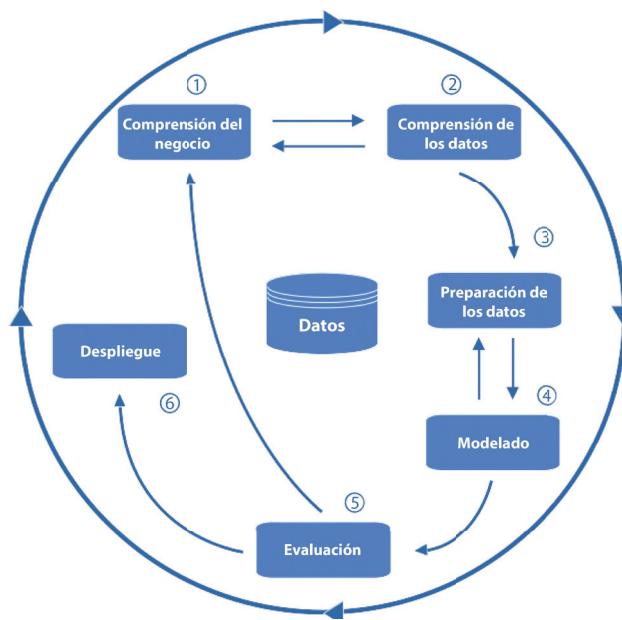
En el proceso de revisión de literatura se lograron identificar los factores más influyentes en la deserción estudiantil, donde se destacan los aspectos académicos, socioeconómicos y personales. Sin embargo, los dos últimos factores incluyen información sensible y de difícil acceso, por lo cual comúnmente representan una limitación para este tipo de proyectos.

Con base en la información recopilada, se puede concluir que los algoritmos de machine learning más implementados en los diferentes estudios fueron: Decision Tree (DT), Support Vector Machine (SVM) y Random Forest (RF).

Metodología

La metodología empleada para este proyecto fue CRISP-DM (Cross Industry Standard Process for Data Mining), la cual está compuesta por 6 fases iterativas (Wirth; Hipp, 2000; Schröer; Kruse; Gómez, 2021): a) Comprensión del negocio, b) Comprensión de los datos, c) Preparación de los datos, d) Modelado, e) Evaluación y f) Despliegue, ver Figura 4.

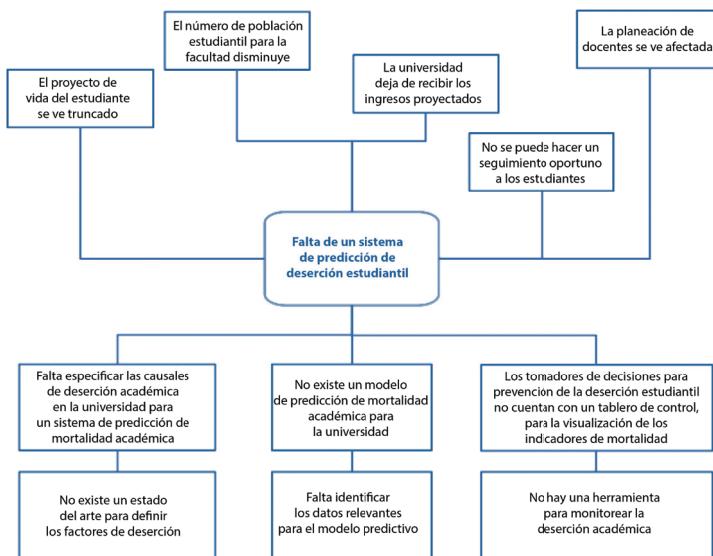
Figura 4 – Ciclo de vida de la metodología CRISP-DM



Fuente: traducido de (Taylor, 2017).

- **Comprensión del negocio:** Se enfoca en comprender la situación del negocio, es decir, el contexto, el problema y los objetivos del proyecto. Para lo cual, se elaboró el Árbol de Problemas que permitió identificar el alcance del trabajo. En la Figura 5, se puede apreciar la estructura del Árbol de Problemas, que consta de una parte central (tronco), donde se encuentra el problema que desea resolver en el proyecto. Luego, en la parte inferior (raíces), se pueden apreciar las causas del problema y finalmente, en la parte superior (ramas), se observan los efectos del problema.

Figura 5 – Árbol de Problemas del Proyecto



Fuente: Las autoras.

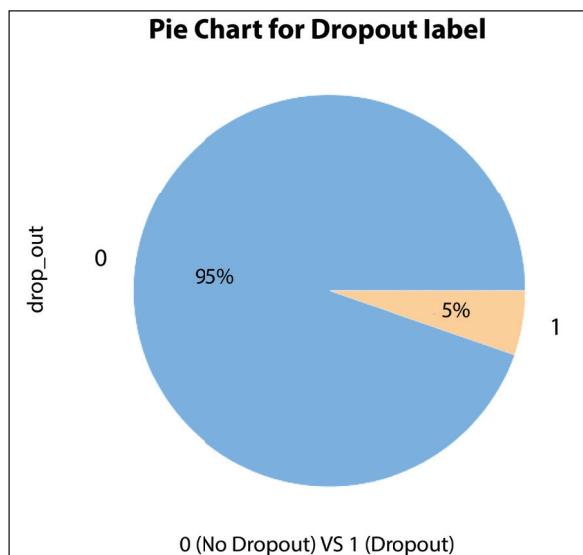
Derivado de la parte central de la Figura 5, el problema que se desea resolver pasa a ser el objetivo general del proyecto “Diseñar un modelo para la predicción de la mortalidad académica de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Santo Tomás seccional Tunja, mediante un algoritmo supervisado de machine learning.”. Las causas del problema se convierten en los objetivos específicos y de allí se despliegan las actividades a realizar dentro del proyecto y los efectos pasan a ser lo que se pretende solucionar con el objetivo.

- **Comprensión de los datos y preparación de los datos:** Para la segunda y tercera fase se procedió a recopilar los datos correspondientes al rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas, durante los períodos 2018-1 al 2021-2 (ver Figura 6). Esta información fue suministrada por las dependencias de Registro y Control y UDIES de la Universidad. Aunque, dentro de los factores más influyentes en la deserción estudiantil se destacan los aspectos académicos, personales y socioeconómicos, el presente estudio se enfocó en los factores académicos. En este sentido, se clasificaron las características académicas según las temáticas de periodo, estudiante, asignatura y datos académicos.

Figura 6 – Dataset de datos académicos de ingeniería de sistemas

Fuente: Las autoras.

En la fase de preparación se procedió a normalizar los datos y se realizó un ajuste para garantizar la protección de los datos personales. Posteriormente, se seleccionaron las características más relevantes del dataset de deserción académica, conformado por los grupos de características del estudiante, asignatura y datos académicos. De lo anterior, se redimensionó el dataset en 246 registros y 250 columnas (incluida la columna etiqueta de deserción estudiantil). La Figura 7 muestra el total de las instancias, en donde el 5% de los estudiantes han desertado del programa, es decir, la etiqueta con valor de uno es deserción (dropout) y el valor de cero es no deserción (no dropout).

Figura 7 – Relación de los registros de deserción estudiantil

Fuente: Las autoras.

- **Modelado:** Se seleccionan los algoritmos de machine learning que mejor se ajusten al dataset, para lo cual, se ajustan los parámetros de los modelos en la obtención de los valores más óptimos.
- **Evaluación:** Los resultados se comparan con los objetivos definidos del proyecto y se toman decisiones respecto a la configuración del modelo.
- **Despliegue:** Se elabora detalladamente la guía del usuario. Este documento describe cómo utilizar, supervisar y mantener la aplicación de machine learning. Además, se implementa una aplicación de visualización para los datos.

Las fases de modelado y evaluación se explican en el apartado de resultados.

Resultados

Basados en los hallazgos obtenidos en la sección del aporte teórico, con la búsqueda de aplicación de modelos de machine learning en el tema de deserción estudiantil, se tomó la decisión de entrenar los siguientes modelos de aprendizaje automático supervisado: Random Forest (RF), Support Vector Machine (SVM), Gaussian Naive Bayes (GNB) y K-Nearest Neighbors (KNN).

Para poder determinar cuál modelo se ajustó mejor a la predicción de los datos, se utilizó la matriz de confusión que establece de manera clara y desglosada cómo el modelo clasificó las instancias en cada clase (Burkov, 2019, p. 14-17). Las cuatro posibles clasificaciones de los datos son (ver Figura 8):

1. TN / True Negative (Verdadero Negativo): cuando un caso fue negativo y se predijo negativo.
2. TP / True Positive (Verdadero Positivo): cuando un caso fue positivo y se predijo positivo.
3. FN / False Negative (Falso Negativo): cuando un caso fue positivo, pero se predijo negativo.
4. FP / False Positive (Falso Positivo): cuando un caso fue negativo, pero predijo positivo.

Figura 8 – Partes de la Matriz de Confusión

		TRUE NEGATIVES	FALSE POSITIVES
ACTUAL VALUES	NEGATIVES	TN	FP
POSITIVES	FALSE NEGATIVES	FN	TRUE POSITIVES
	NEGATIVES	PREDICTED VALUES	
	POSITIVES		

Fuente: Basado en Sarkar, Bali e Sharma (2017).

Cabe aclarar que, a partir de la matriz de confusión, se pueden calcular diversas métricas de evaluación, que proporcionan información más detallada sobre el rendimiento del modelo en términos de verdaderos positivos, falsos positivos y falsos negativos. Para la evaluación de los modelos se implementó la métrica de accuracy que se define la exactitud general o la proporción de predicciones correctas del modelo de aprendizaje automático (Sarkar; Bali; Sharma, 2017). La fórmula de accuracy es la siguiente:

$$\text{Accuracy} = \frac{TP + TN}{TP + TN + FP + FN}$$

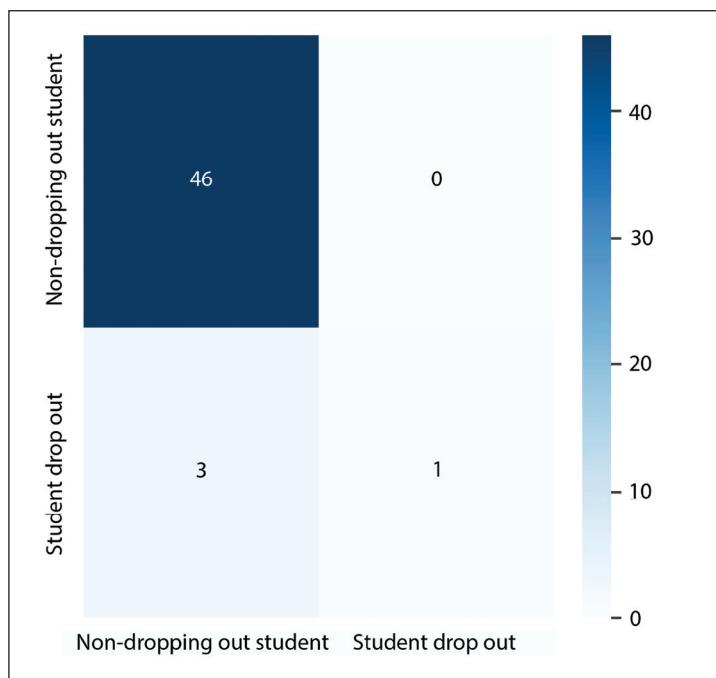
De esta manera, se puede afirmar que los modelos que mejor se ajustaron al dataset conformado, es el de la familia de los árboles Random Forest. Sin embargo, los modelos de Support Vector Machine y K-Nearest Neighbors presentaron un buen desempeño con un accuracy por encima del 90%. Finalmente, el modelo que menos se acopló a los datos fue el modelo Gaussiano de Naive Bayes, ya que tiene un accuracy menor al 73% y obtuvo muchas confusiones al momento de clasificar los datos (ver Tabla 2).

Tabla 2 – Resultados finales de los modelos de machine learning

Modelo de ML	Accuracy
Random Forest	94
Support Vector Machine	92
K-Nearest Neighbors	92
Gaussian Naive Bayes	72

Fuente: Las autoras.

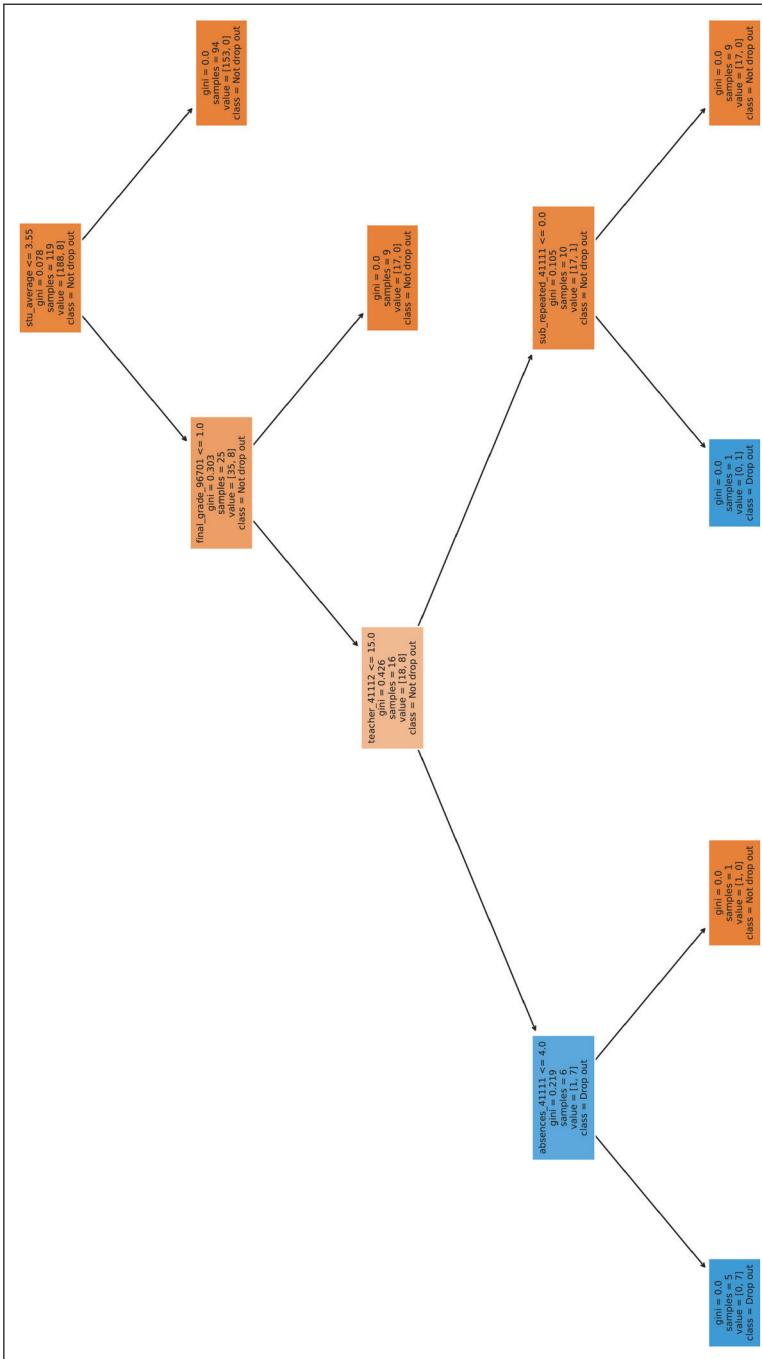
En cuanto a la matriz de confusión (ver Figura 9), los enunciados en la parte izquierda hacen referencia a la información histórica de los estudiantes y los enunciados en la parte inferior a los datos clasificados por el modelo de machine learning. La matriz de confusión se lee por las filas (valores actuales) y luego las columnas (valores de predicción). De acuerdo a la matriz de confusión, se puede concluir que la mayor confusión se presentó en la clasificación de “estudiantes que desertaron” como “estudiantes que no desertaron” (3 estudiantes). Este valor corresponde a los falsos negativos. Por otra parte, en el caso de los falsos positivos, no se obtuvo la clasificación de ningún estudiante. En el caso de los verdaderos negativos, se puede observar que 46 estudiantes, que se mantienen activos académicamente en el programa, se clasificaron como “estudiantes que no desertaron”. Por otra Parte, 1 estudiante se clasificó como verdadero positivo, puesto que efectivamente era desertor y el modelo lo clasificó como estudiante desertor. Finalmente, la cantidad de estudiantes clasificados deben sumar 50, ya que corresponden a la cantidad de datos asignados a las pruebas.

Figura 9 – Matriz de confusión del modelo de Random Forest

Fuente: Las autoras.

En la Figura 10 se puede visualizar el árbol resultante del algoritmo de clasificación de Random Forest, el cual está estructurado por un nodo raíz y, dependiendo del caso, continúa dividiéndose en sus nodos hijos. Los nodos de color naranja oscuro o claro hacen referencia a la etiqueta de estudiantes que no desertan, mientras que el color azul hace referencia a la etiqueta de estudiantes que desertan. Este árbol permite evaluar diferentes escenarios de deserción a partir de los valores de las características. De esta manera, es posible entender el impacto de los datos y el comportamiento del algoritmo para detectar los posibles casos de deserción estudiantil.

Figura 10 – Diagrama de árvores gerado pelo modelo de Random Forest



Fuente: Las autoras.

Conclusiones

Este trabajo suministra una herramienta que apoya a las instituciones de educación superior en la implementación de escenarios de ingeniería de características, aplicación de algoritmos y técnicas de aprendizaje automático. Además, aplica una reflexión del estatus quo de los programas de ingeniería de un país latinoamericano, con respecto a la mortalidad y deserción académica.

Según los resultados de este estudio, las instituciones educativas deben enfocar sus esfuerzos para el seguimiento del promedio académico de los estudiantes, la cantidad de veces que ha cursado una asignatura, las ausencias del estudiante en las asignaturas y la nota final de las asignaturas, debido a que son los factores predominantes en la predicción de la mortalidad académica de los estudiantes.

Según el estado del arte del proyecto, se implementaron los modelos de machine learning de Random Forest, Support Vector Machine, K-Nearest Neighbors y Gaussian Naive Bayes. La mayoría de los modelos presentaron un desempeño alto de accuracy para Random Forest 94%, Support Vector Machine 92% y K-Nearest Neighbors 92%. Sin embargo, el modelo que menos se acopló a los datos (accuracy de 72%) y con mayores confusiones al momento de clasificar los datos fue el Gaussiano. Finalmente, el modelo que mejor se ajustó al dataset del reporte académico de los estudiantes, para realizar las predicciones de la deserción estudiantil, fue Random Forest.

Como trabajo a futuro se propone poblar la información del dataset, con datos de otros programas, teniendo en cuenta características distintas a las académicas. Además, se plantea probar con otros algoritmos de machine learning.

REFERENCIAS

BURKOV, A. **The hundred-page machine learning book the hundred-page machine learning book.** [S. l.]: Andriy Burkov, 2019.

CWTS. VOSviewer – **Visualizing scientific landscapes.** Disponível en: <https://www.vosviewer.com/>

DA FONSECA SILVEIRA, Rodrigo; HOLANDA, Maristela; DE CARVALHO VICTORINO, Marcio; LADEIRA, Marcelo. Educational Data Mining: Analysis of Drop out of Engineering Majors at the UnB – Brazil. 2019. 18th **IEEE International Conference On Machine Learning And Applications (ICMLA).** [S. l.]: IEEE, dic. 2019. DOI 10.1109/icmla.2019.00048. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1109/ICMLA.2019.00048>

DE O. SANTOS, Kelly J.; MENEZES, Angelo G.; DE CARVALHO, Andre B.; MONTESCO, Carlos A. E. Supervised Learning in the Context of Educational Data Mining to Avoid University Students Dropout. 2019 IEEE 19th **International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT).** [S. l.]: IEEE, jul. 2019. DOI 10.1109/icalt.2019.00068. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2019.00068>

DEL BONIFRO, Francesca; GABBRIELLI, Maurizio; LISANTI, Giuseppe; ZINGARO, Stefano Pio. Student Dropout Prediction. Lecture Notes in Computer Science. [S. l.]: Springer International Publishing, 2020. DOI 10.1007/978-3-030-52237-7_11. Disponível en: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_11

FERNANDEZ-GARCIA, Antonio Jesus; PRECIADO, Juan Carlos; MELCHOR, Fran; RODRIGUEZ-ECHEVERRIA, Roberto; CONEJERO, Jose Maria; SANCHEZ-FIGUEROA, Fernando. **A Real-Life Machine Learning Experience for Predicting University Dropout at Different Stages Using Academic Data.** IEEE Access. [S. l.]: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2021. DOI 10.1109/access.2021.3115851. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3115851>

HUTAGAOL, Nindhia; SUHARJITO, Suharjito. Predictive Modelling of Student Dropout Using Ensemble Classifier Method in Higher Education. Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal. [S. l.]:

ASTES Journal, 2019. DOI 10.25046/aj040425. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.25046/aj040425>

KEMPER, Lorenz; VORHOFF, Gerrit; WIGGER, Berthold U. Predicting student dropout: A machine learning approach. European Journal of Higher Education. [S. l.]: **Informa UK Limited**, 2 ene. 2020. DOI 10.1080/21568235.2020.1718520. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2020.1718520>

LOTTERING, Roderick; HANS, Robert; LALL, Manoj. A Machine Learning Approach to Identifying Students at Risk of Dropout: A Case Study. **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**. [S. l.]: The Science and Information Organization, 2020. DOI 10.14569/ijacsa. 2020.0111052. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0111052>

MAKSIMOVA, Natalja; PENTEL, Avar; DUNAJEVA, Olga. Predicting First-Year Computer Science Students Drop-Out with Machine Learning Methods: A Case Study. **Educating Engineers for Future Industrial Revolutions**. [S. l.]: Springer International Publishing, 2021. DOI 10.1007/978-3-030-68201-9_70. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_7

MENDOZA SANTAMARÍA, J. V. **Modelo predictivo de la mortalidad académica del programa de Ingeniería de Sistemas de la USTA Seccional Tunja basado en técnicas de Machine Learning**. [S. l.] Universidad Santo Tomás, 2023.

OPAZO, Diego; MORENO, Sebastián; ÁLVAREZ-MIRANDA, Eduardo; PEREIRA, Jordi. **Analysis of First-Year University Student Dropout through Machine Learning Models**: A Comparison between Universities. Mathematics. [S. l.]: MDPI AG, 15 oct. 2021. DOI 10.3390/math9202599. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/math9202599>.

RUIZ-ROSERO, Juan; RAMIREZ-GONZALEZ, Gustavo; VIVEROS-DEL-GADO, Jesus. Software survey: ScientoPy, a scientometric tool for topics trend analysis in scientific publications. **Scientometrics**, [S. l.]: Springer Science and Business Media LLC, 30 ago. 2019. DOI 10.1007/s11192-019-03213-w. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-019-03213-w>

SARKAR, D.; BALI, R.; SHARMA, T. **Practical machine learning with python**: A problem-solver's guide to building real-world intelligent systems. Nova Iorque, NY, USA: APRESS, 2017.

SANTOS, G. A. S.; BELLOZE, K. T.; TARRATACA, L.; HADDAD, D. B.; BORDIGNON, A. L.; BRANDAO, D. N. Evolve DTree: Analyzing Student Dropout in Universities. 2020. **International Conference on Systems, Signals and Image Processing (IWSSIP)**. [S. l.]: IEEE, jul. 2020. DOI 10.1109/iwssip48289.2020.9145203. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1109/IWSSIP48289.2020.9145203>

SCHRÖER, Christoph; KRUSE, Felix; GÓMEZ, Jorge Marx. A Systematic Literature Review on Applying CRISP-DM Process Model. **Procedia Computer Science**. [S. l.]: Elsevier BV, 2021. DOI 10.1016/j.procs.2021.01.199. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.199>.

TAYLOR, J. **Four problems in using CRISP-DM and how to fix them**. Disponível en: <https://www.kdnuggets.com/2017/01/four-problems-crisp-dm-fix.html>

TIMARAN PEREIRA, Ricardo; CAICEDO ZAMBRANO, Javier. Application of Decision Trees for Detection of Student Dropout Profiles. 2017 16th IEEE **International Conference on Machine Learning and Applications (ICMLA)**. [S. l.]: IEEE, dic. 2017. DOI 10.1109/icmla.2017.0-107. Disponível en: <http://dx.doi.org/10.1109/ICMLA.2017.0-107>.

WIRTH, R.; HIPP, J. CRISP-DM: **Towards a standard process model for data mining**. Disponível en: <http://www.cs.unibo.it/~danilo.montesi/CBD/Beatriz/10.1.1.198.5133.pdf>

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pricila Kohls-Santos

Marília Rafaela Oliveira Requião Melo Amorim

Rejane Loffler

Introdução

O objetivo deste artigo é verificar a contribuição da educação para a cidadania global para a permanência estudantil. Para tanto, é fundamental compreendermos o que é uma educação para a cidadania global, bem como o conceito de permanência estudantil.

De acordo com a Unesco (2016), a Educação para a Cidadania Global (ECG), objetiva “ser um fator de transformação ao desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (p. 15). Assim, utiliza e percebe a importante relação entre o local e o global. Ou seja, para a Unesco (2016), “[...] cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável”.

Ademais, a educação para a cidadania global contempla em seus conceitos as dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental, que são imprescindíveis para as pessoas desenvolverem competências e habilidades mais sólidas e robustas para lidar com a complexidade da vida em sociedade. Essa abordagem tem ganhado força e direcionado uma maior atenção à dimensão global da educação para a cidadania, considerando fortemente os seus impactos no que tange à política, ao currículo, ao ensino e à aprendizagem. Nessa perspectiva, a ECG traz uma abordagem de aprendizado ao longo da vida, começando na primeira infância e percorrendo todos os níveis de ensino até a vida adulta, objetivando aos estudantes:

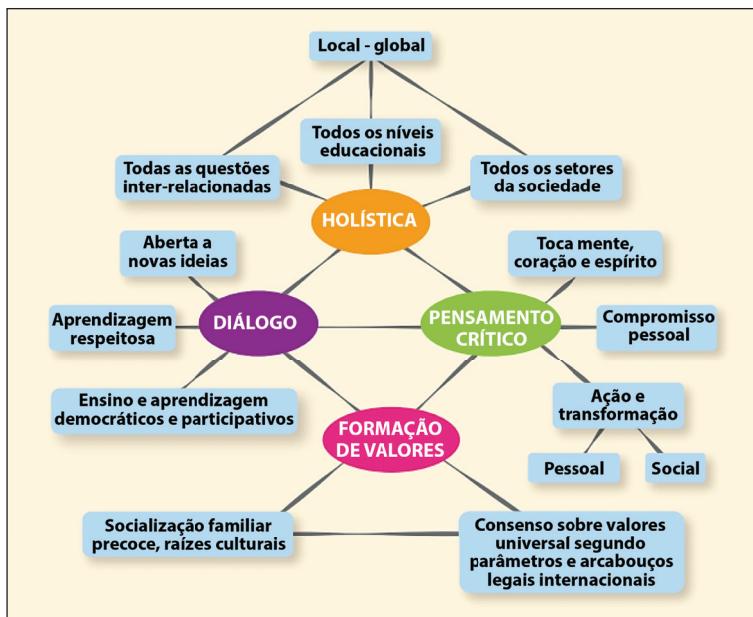
- entender as estruturas de governança, os direitos e as responsabilidades internacionais, questões globais e relações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;
- reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião, gênero e nossa humanidade

comum, além de desenvolver habilidades para viver em um mundo com cada vez mais diversidade;

- desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como investigação crítica, tecnologia da informação, alfabetização midiática, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
- reconhecer e analisar crenças e valores e como eles influenciam as decisões políticas e sociais, as percepções sobre a justiça social e o engajamento cívico;
- desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade;
- adquirir valores de equidade e justiça social, assim como habilidades para analisar criticamente as desigualdades com base em gênero, status socioeconômico, cultura, religião, idade e outros fatores;
- participar e contribuir para questões globais contemporâneas em âmbito local, nacional e global, como cidadãos globais informados, engajados, responsáveis e responsivos (Unesco, 2016, p. 16).

Essas dimensões se materializam na prática pela pedagogia para a ECG, que tem como base a educação holística, o diálogo, o pensamento crítico e a formação de valores. Tais princípios se estendem em ramificações que podem ser mais bem visualizadas na Figura 1.

Figura 1 – Princípios da pedagogia da ECG



Fonte: Unesco (2016).

Na prática, a ECG tem por objetivo:

- Estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora.
- Apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados.
- Enfocar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas.
- Envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla (Unesco, 2016).

Nestes termos a educação para a cidadania global, segundo Tawil (2013), consiste em introduzir questões e elementos globais de uma cultura cívica mundial emergente nos currículos escolares. É uma adaptação e enriquecimento dos programas nacionais de educação para a cidadania, a fim de torná-los mais relevantes em um contexto globalizado.

Concomitante, o autor traz uma preocupação com a relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos e sua contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global. Está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e, finalmente, à contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje.

Quando consideramos o processo educacional dos sujeitos ao longo da vida em sua subjetividade simultaneamente à ECG, tem-se como amparo legal a BNCC que vem reiterar o conjunto de competências a serem adquiridas pelo indivíduo, em sua trajetória educativa, assim descrita:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (Brasil, 2017, p. 13).

A este respeito, a educação deve se adequar à globalização, no entanto, ser significativa enquanto ação para construir e reforçar a própria identidade cultural, partindo intrinsecamente para o contexto local e externalizando para

o global. Nessa perspectiva, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (Freire, 1979, p. 35).

Nesse sentido, os princípios da Educação para a Cidadania Global da Unesco podem ser utilizados para fomentar as atividades nas instituições de Educação Superior, pois um sistema acadêmico direcionado para a educação holística pode proporcionar a integração acadêmica e social do estudante na instituição. Ao se voltarem para os princípios estabelecidos, faz-se importante organizar o sistema da instituição para a promoção dessa educação, baseada no diálogo, no pensamento crítico e na formação de valores.

Conforme Kohls-Santos (2020), a permanência trata de todo o acompanhamento do aluno durante o percurso acadêmico desde o seu ingresso até o término do curso formativo. Dessa forma, é fundamental que as instituições de Ensino Superior cuidem efetivamente das ações necessárias aos estudantes para que consigam permanecer em seus cursos e logrem êxito ao concluí-los. O trabalho da equipe institucional precisa estar bem estruturado e alinhado aos papéis de cada um, de modo a qualificar e favorecer cada vez mais a permanência estudantil.

De acordo com Tinto (1987, 2012), ao abordarmos a permanência, as instituições e seus colaboradores precisam entender que a permanência vai além da matrícula e rematrícula dos estudantes na Universidade, embora este seja o primeiro e importante passo para a existência das Instituições de Educação Superior (IES). A permanência tem a ver com o objetivo da existência das instituições educativas que é a educação dos indivíduos e não simplesmente sua escolarização. O autor afirma que analisar a permanência sem as vinculações e objetivos educativos não deveria ser interesse nem das pessoas, nem das instituições educativas.

Todavia, de acordo com Kohls-Santos (2020), a permanência na Educação Superior precisa ser planejada a partir do ponto de vista dos atores ativos nesse cenário, estudantes, docentes e gestores, uma vez que, os estudantes são o público-alvo da Educação Superior, os docentes são a “cara” da instituição junto aos estudantes e a gestão é aquela que dá suporte para as ações/interações ocorrerem. Ou seja, é preciso considerar que, para desenvolver a permanência na Educação Superior, esses atores, gestão, docentes e estudantes, devem trabalhar juntos, envolvidos num processo de cooperação em prol de uma educação de qualidade e equitativa para todos.

A permanência estudantil na Educação Superior é configurada pelo tripé gestão, docentes e estudantes. Estes são “os agentes imbricados nos processos da Educação Superior dentro das Universidades e funcionam como partes de

uma engrenagem que necessita da presença, da ação e da participação de todos para se constituir em uma instituição de Educação Superior de qualidade” (Kohls-Santos, 2020, p. 194).

Nessa engrenagem, a autora destaca que é papel da gestão organizar as ações institucionais, bem como lutar pela materialização de políticas públicas educacionais e promover qualificação profissional ao seu corpo docente. Ao corpo docente cabe a responsabilidade com sua função e representação social, devendo sempre buscar melhorar suas práticas e oferecer aos seus estudantes uma educação de qualidade. Os estudantes, sendo o público-alvo da educação, precisam assumir o protagonismo da sua formação, reivindicar seus direitos e serem participantes ativos em todas as ações institucionais, para que tenham cada vez mais possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

Metodologia

O estudo desenvolvido se caracteriza por um estudo exploratório realizado com estudantes nos cursos de licenciatura do Ensino Superior, de diferentes instituições do Brasil e da Colômbia, cujo objetivo foi conhecer o que os estudantes pensam sobre o processo de educação para a cidadania global. O estudo foi realizado numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, para conhecer e compreender melhor as variáveis relacionadas à permanência do aluno frente aos desafios do contexto emergente da Educação Superior, do ponto de vista de alunos e professores.

Para a coleta e geração de dados, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, que consiste em uma série ordenada de questões, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. O questionário, ao responder a um método dedutivo hipotético, pressupõe a existência de um conjunto de variáveis conhecidas a priori que, traduzidas em indicadores, podem medir sua distribuição em uma determinada população.

O instrumento tem questões de múltipla escolha e questões abertas, o que permite aprofundar a opinião dos participantes sobre o tema proposto. Para a complementaridade da pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizamos o método de triangulação de dados, proposto por Flick (2009), quando diz que ambas as abordagens se apoiam mutuamente e podem apresentar um quadro mais geral do problema estudado.

Assim, buscou-se perfazer ambas as técnicas (quantitativa/qualitativa) de forma a obter melhores possibilidades analíticas e, dessa forma, produzir um estudo para mensurar as mais variadas formas de percepções, intenções, comportamentos, assim como outros itens de natureza subjetiva.

Resultados

Pode-se inferir que a contribuição desta pesquisa é apresentar um conjunto de indicadores que devem ser considerados no planejamento de ações na Educação Superior que contemple a diversidade presente neste novo contexto de educação atual e que possa ser utilizado para qualificar para o saber fazer e o saber aprender nas universidades, a fim de que os estudantes deste sistema educacional estejam preparados para trabalhar na sociedade da economia global.

Em consonância sobre o aspecto da diversidade, um dos participantes destacou a necessidade de a instituição promover uma formação continuada que abarque essas questões, pois na realidade da universidade muitos dos professores que estão em sala de aula são profissionais de suas áreas do conhecimento e, muitas vezes, não possuem formação especializada para a prática de sala de aula e para questões pedagógicas que estejam além de conhecimentos específicos do curso em que atuam.

As narrativas abordadas mostram trajetórias acadêmicas construídas de forma pouco exitosa. A despeito dos diversos obstáculo sobre o aspecto da figura do docente no seu campo de atuação, é notório que sua atuação é vasta, abrangendo vários segmentos do ensino, desde a Educação Básica, ensino médio regular, EJA, cursos técnicos. Muitos docentes percorrem e experienciam a Educação Superior articulando os saberes inerentes à sua profissão. Portanto, acabam abarcando em suas práticas vivências relacionadas aos componentes curriculares das mais variadas formas, reconhecendo uma diversidade cultural nestes grupos de estudantes, que trazem consigo suas vivências pessoais ao contexto educativo. Assim, o docente se torna agente de transformação na sociedade.

Segundo Tardif e Lessard (2005), pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido invadidos e continuam, ainda, a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. Neste viés, o ensino se assemelha a um processo de tratamento da informação e se aplicam às especificidades que os processos de produção requerem, trazendo esse movimento constante de transformação.

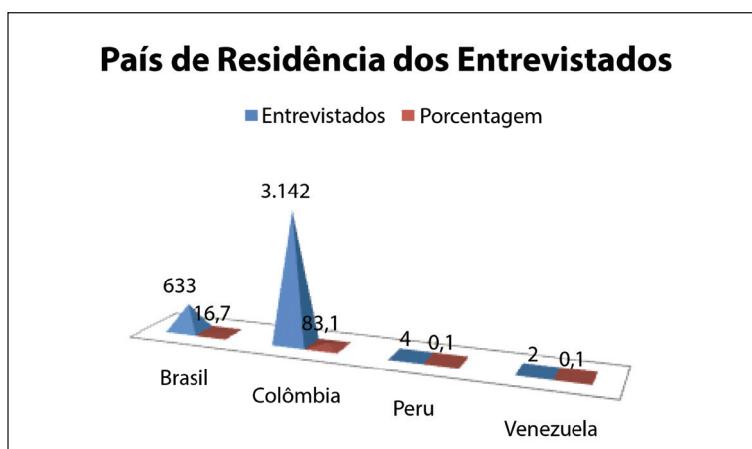
Constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola de hoje é de trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo de ensino-aprendizagem, eliminando o seu caráter excludente, ou seja, a permanência se trata de uma circunstância complexa, uma vez que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos, configurando assim o trabalho pedagógico uma prática social.

Enfim, a relevância do conhecimento construído em instituições de Educação Superior, que, via de regra, apontam para a performatividade e para o autocapitalismo (Ball, 2014). Mais recentemente, as preocupações sobre esse processo, que adquire nuances transnacionais, reforçam a importância da universidade na responsabilidade da formação do cidadão global, marcado pela construção de competências globais (Morais; Ogden, 2010).

Sob a ótica social, o professor é o gerador de um produto que chamo conhecimento, e que diante sua profissão docente sendo uma prática extremamente complexa, pois a cada dia surgem novas diretrizes e novos desafios, mas o propósito é sempre o mesmo: ensinar, transmitir a informação e provocar a formação crítica da cognição dos discentes e que, por vezes, políticas públicas que envolvem os docentes/discentes se distanciam entre a teoria e a prática.

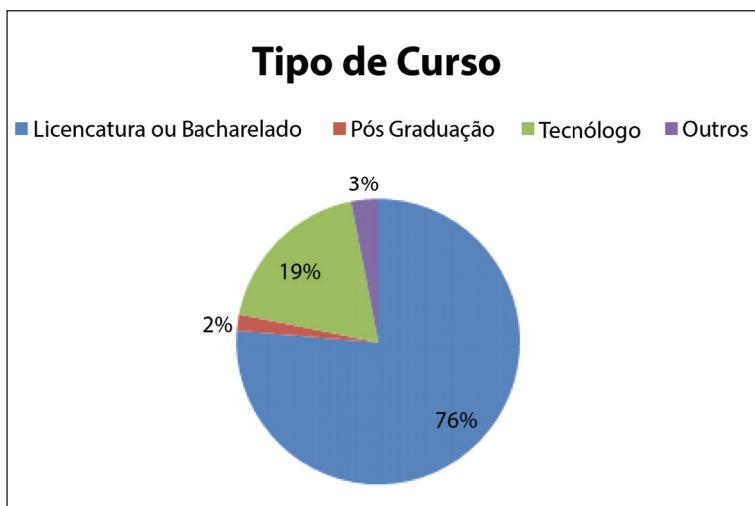
Na mesma linha de discussão, de acordo com Moran (2007, p. 11), percebe-se que muitas formas de ensinar não se justificam mais, há perda demasiada de tempo, aprendizagem ineficaz e desmotivação contínua, havendo a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Ao professor, certamente, cabe a função de renovar as práticas de ensino e inseri-las no novo contexto que se apresenta.

Gráfico 1 – País de Residência dos Entrevistados



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2023).

Conforme o Gráfico 1, entre os 3.782 entrevistados quanto ao gênero feminino aponto 2.265 estudantes quantificados em 59,9% e do sexo masculino 1.517 estudantes perfazem um total de 40,1%. Seguindo a ordem do Gráfico 1 acima, no Brasil participaram 633 estudantes, na Colômbia 3.142 estudantes, no Peru 4 estudantes e na Venezuela 2 estudantes.

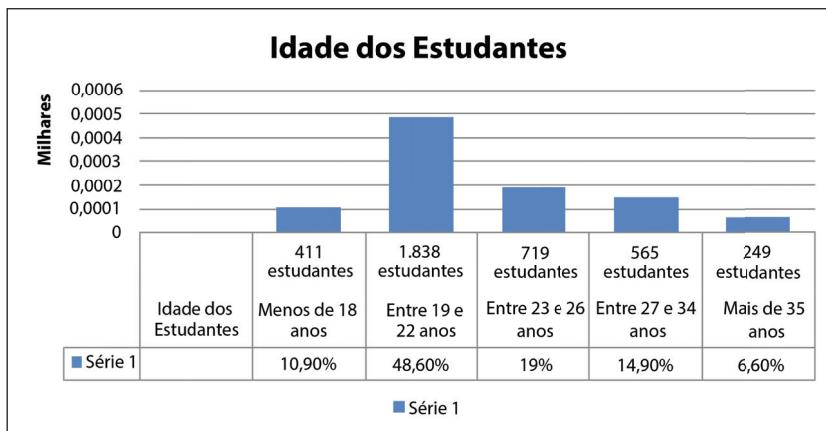
Gráfico 2 – Tipo de Curso

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2023).

No Gráfico 2, relativo ao tipo de IES, temos a maior proporção com 76% dos cursos de licenciatura ou bacharelado ligados às áreas do conhecimento relacionadas às ciências exatas: Engenharia da Computação, Engenharia Florestal, Engenharia de Redes de Comunicação e Engenharia de Software. Nos cursos de pós-graduação com 2% entre os quais cito Engenharia Ambiental, Psicologia, Agronomia, Engenharia Industrial, Administração de Empresas, Língua Estrangeira e Comunicação Social. Nos cursos de tecnólogo 19% são relativos aos Serviços Gastronômicos, Técnico em Gestão Ambiental, Técnico em Agropecuária, Gestão Comunitária, Técnico em Segurança e Saúde no Trabalho, Técnico em Gestão de Turismo, Gestão Ambiental virtual e 3% Desenhista em Arquitetura e Engenharia, Técnico Profissional em Programação Web, Comunicação Social, Zootecnia, Engenharia de Sistemas, Licenciatura em Línguas Estrangeiras com ênfase em Inglês, Comércio Exterior, Engenharia Industrial, Nutrição Dietética, Direito, Psicologia e Enfermagem.

A rede privada ofertou 69,6% do total de vagas em cursos descritos acima com 2.634 estudantes em 2022, com isso, observamos que a rede privada continua com a expansão do número de estudantes. A rede pública correspondeu a 28,6% das vagas ofertadas pelas instituições de educação com 1.082 estudantes e outros cursos 1,7% com a participação de 66 estudantes.

Gráfico 3 – Idade dos Estudantes



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa (2023).

Quanto à participação dos 3.782 estudantes, observamos no Gráfico 3 que 411 tinham menos de 18 anos, 1.838 tinham entre 19 e 22 anos, 719 entre 23 e 26 anos, 565 entre 27 e 34 anos e 249 estudantes tinham mais de 35 anos de idade.

Na perspectiva da construção de indicadores para que possamos promover uma educação para a cidadania global, elencamos a seguir algumas falas dos participantes da pesquisa sobre o que entendem por uma educação para a cidadania global. O participante 239 afirma: “*Es un movimiento social, que busca que las personas aprendamos a vivir juntos, aprendamos a ser, aprendamos a conocer y hacer. Busca fomentar el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano*”. Na mesma direção outro participante comenta:

É uma educação que visa muito mais a pessoa do que o dinheiro. Hoje vejo que a educação foi comercializada. Em uma Sala EaD se colocam 100 pessoas para 1 professor, isso diminui a qualidade de atendimento e aumenta o lucro da instituição (Participante 1124).

Entre os apontamentos apresentados que trazem questões pertinentes abarcam inicialmente a Educação a Distância. No caso do Brasil, a Constituição Federal preceitua, em seu Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, de modo a viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa e a prepará-la para o exercício da cidadania, qualificando-a para

o trabalho. Sendo assim a EaD ganhou reconhecimento e credibilidade no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com seus métodos educacionais buscando atingir um público para facilitar a formação com aulas não presenciais.

Justamente os avanços e as possibilidades que expandiram essa modalidade de ensino se devem à evolução dos meios de comunicação e das tecnologias da informação, por isso não é difícil encontrar pessoas que já fizeram ou estão fazendo algum curso através dessa modalidade de ensino e que, desse modo, também trazem alguns impasses, como salas lotadas e um professor para orientar uma grande quantidade de alunos. A simples ação de ensinar e aprender são desafios presentes no mundo hoje, pois as informações são inúmeras, distintas, com diferentes visões de entendimento. Educar é uma tarefa complexa num mundo complexo e que, de certo modo, contribui para diminuir as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração, em si mesmas, do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (Moran, 2013, p. 29).

O autor nos mostra que o mais importante não é a utilização dos inúmeros recursos, mas que haja a possibilidade do conhecimento em qualquer espaço que ocupamos, que se tenha garantido e oportunizado aprendizagem aos alunos que se tornem críticos e criativos no processo de ensinar e aprender com seus pares com a mediação do professor.

Nesta seara, convém salientar que a maioria dos participantes apresenta uma visão ampla da ECG e sua contribuição para a formação além do conteúdo técnico, mas sim de um reflexo na sociedade como um todo. A esse respeito, o participante 519 afirma que é uma “tendência que impulsiona um novo modelo de cidadaniaativamente na conquista de um mundo mais equitativo e sustentável”, sendo que outro participante apresenta uma ideia complementar ao dizer que é um “conhecimento e a prática de fazer fazendo o que tem de melhor (capacitação e a habilidade) profissional, na busca da valorização, reconhecimento humano, a necessidade de compartilhar o saber, sem acepções de raças, vida social ou cultural”.

Nesta perspectiva, outro eixo abordado se refere à diversidade no contexto educacional na perspectiva de igualdade e equidade de oportunidades. A diversidade no ambiente escolar é uma competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz:

Exercitar a empatia, a cooperação, a resolução de conflitos e o diálogo, fazendo-se respeitar e promovendo o direito ao outro e aos direitos humanos, com valorização e acolhimento da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, suas potencialidades, culturas, identidades e saberes, sem preconceitos de qualquer natureza.

A diversidade nas escolas está relacionada à inclusão de todos os estudantes presente nas diversas culturas, no processo do ensino-aprendizagem individual e coletivo, no desenvolvimento da cidadania, na preservação de valores éticos e morais, e nas relações sociais, nas atividades educativas, levando em conta a construção da subjetividade pela convivência e o respeito às várias formas de pertencimento à sociedade contemporânea.

Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem é mais significativo quando se busca trabalhar com as diferenças sociais, culturais, ambientais, religiosas, econômicas, entre outras. Trabalhar com a diversidade em sala de aula é fundamental, para que se possa construir uma sociedade globalizada mais justa, ética e mais humanizada. Em consonância, a escola como função social deve garantir a socialização, a valorização da diversidade cultural humana, a ética, a moral e o respeito mútuo para com as diferenças entre todas as pessoas. Corroborando, o autor assim explicita:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (Libâneo, 1994, p. 17).

Contudo, é importante destacar que a instituição escolar busque valorizar os saberes dos alunos que chegam até a escola na busca de conhecimentos significativos, pois tais discentes já trazem consigo conhecimentos, experiências, vivências e, sobretudo, sua cultura.

Diante à arguição sobre conhecimento para a prática, de acordo com Perrenoud, é fundamental incentivar o desenvolvimento das competências a partir da escola, relacionando constantemente os saberes formais e sua utilização em situações concretas. Isso nos leva a afirmar também a necessidade de revisão dos currículos escolares para que possam ir ao encontro das reais necessidades educacionais, deixando de delinear o currículo como aparelho de reprodução de saberes e conhecimentos, mas como instrumento de reflexão da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da Educação,

uma vez que, por meio dele, identifica-se fragilidade, desse modo podemos também analisar e superar as dificuldades relativas à ação docente.

Contudo, nestes termos, Morin (2003, p. 14) preconiza que o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos apresentar e debater o conceito de cidadania global, como eixo transversal à permanência e às variáveis para a construção da Educação para Cidadania Global (ECG), que capacita estudantes de várias faixas etárias com valores, conhecimento e habilidades que, ao mesmo tempo, baseiam-se em persuadir o respeito por direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, além de empoderar os aprendizes.

A ECG representa uma mudança conceitual que evidencia o modo de fazer educação de uma forma mais pacífica, tolerante, inclusiva e segura, reconhecendo e atuando no seu importante papel para que possamos compreender e solucionar os problemas nas dimensões sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais com mais humanidade e empatia. O papel da educação na perspectiva da ECG vai além do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas, pois se pauta primordialmente na construção de valores, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e atitudes altruístas de cooperação e transformação social.

De acordo com a pesquisa realizada, e baseado nas falas dos participantes, podemos inferir que, para a efetivação de uma educação para a cidadania global, é necessário que priorizemos a qualidade e não quantidade; que respeitemos a diversidade em qualquer circunstância; que seja igualitária nas formas de acesso, permanência e sucesso; que exerçite a cidadania; que valorize as habilidades e potencialidades de cada ser humano; que respeite os direitos humanos e justiça social; que empodere seus aprendizes tornando-os cidadãos mais responsáveis e globais; que seja equitativa, inclusiva, solidária

e holística; enfim, que o pilar seja o amor para o bem comum e um mundo melhor para todos.

Que toda subjetividade desses sujeitos seja valorizada e aprimorada no contexto educativo como processo natural construído ao longo de sua vida e que no espaço que ocupam utilizem-se das aprendizagens formal e não formal para propor mudanças com competência e habilidades de compreender que o conhecimento muda a sua realidade.

Concomitante, Saviani (2004, p. 46) destaca que os sujeitos se constituem por meio das relações que estabelecem entre si, ou seja, um indivíduo “só pode se tornar-se homem se incorporar, em sua própria subjetividade, formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive”.

Complementam Kohls-Santos e Morosini (2019, p. 15), ao afirmarem que “nesse contexto emerge a importância, cada vez mais latente, de os professores ouvirem os seus alunos e buscarem ajustar sua prática à necessidade e potencialidade destes. Assim, vê-se como de grande potencial a integração dos princípios da educação para cidadania global ao contexto da Educação Superior brasileira, a partir de uma formação voltada à experiência e à vivência, através do diálogo baseado em trocas e em conhecimentos contextualizados e aprendizagem para a vida”.

Acredito que o uso do recurso tecnológico permite, por um lado, enquadrar o sistema de ensino nas exigências da nova sociedade e, por outro, criar um ambiente mais próximo do cotidiano dos alunos, tornando a sala de aula um ambiente mais atraente e mais motivador para os estudantes.

É possível também considerar que a globalização traz consigo mudanças de ideologias a partir das diversas formas de aprender nos espaços formais e não formais e que trazem consigo uma avalanche de informações, embora a educação vista de forma global pregue que esta evolução está a favor de toda a sociedade, ainda é evidente a exclusão de grande parte da população que não possui acesso a tais recursos tecnológicos.

Nesse contexto, emerge a importância, cada vez mais latente, de os professores ouvirem os seus alunos e buscarem ajustar sua prática à necessidade e à potencialidade destes. Assim, vê-se como de grande potencial a integração dos princípios da educação para cidadania global ao contexto da Educação Superior brasileira, a partir de uma formação voltada à experiência e à vivência, através do diálogo baseado em trocas e em conhecimentos contextualizados e aprendizagem para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOHLS-SANTOS, P. K. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2020.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista International de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019040, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653913. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653913>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: ArtMed, 1999.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAWIL, S. **Education for ‘global citizenship’**: a framework for discussion. Unesco Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series, 7. Paris, 2013.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. **Completing college**: Rethinking institutional action. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E GESTÃO INSTITUCIONAL: uma abordagem sob a perspectiva do estudante

*Pricila Kohls-Santos
André Gustavo Bastos Lima
Luiz César Martins Córdoba*

Introdução

Há anos são realizados estudos e pesquisas sobre evasão estudantil, com o objetivo de identificar os fatores que contribuem para esse fenômeno do abandono, bem como explorar possibilidades para mitigá-lo. Embora não exista uma resposta única ou fatores determinísticos que levem à decisão do estudante em abandonar seus estudos, a comunidade acadêmica tem se dedicado ao tema, buscando compreender os processos envolvidos e os momentos em que ocorre a decisão do estudante de abandonar sua trajetória educacional.

De forma geral as pesquisas levam em conta abordagens de caráter social, quando observam a evasão como insucesso do projeto de vida do estudante ou mesmo de caráter acadêmico, quando observam a evasão como resultado de frustrações com as aulas e postura docente. Com o crescimento da participação da iniciativa privada no segmento da Educação Superior no Brasil, o fenômeno do abandono escolar também passou a ser observado sob o aspecto financeiro, na sustentabilidade financeira das instituições privadas, que possuem a maior parte da sua receita no recebimento das mensalidades dos estudantes.

A identificação precisa dos fatores de influência que levam à evasão discente não é tarefa simples, pois “a evasão se dá como fenômeno multifacetado, resultante de complexo cenário de interações e indicações de tal tendência” (Mercuri, 2012). Num recorte sintético, podem ser apontados quatro grupos de fatores mais relevantes: *i) a gestão da instituição, ii) a qualidade do curso, iii) a prática docente e iv) a dedicação do estudante*. Como foco do presente documento será tomado o primeiro fator, o da gestão, que segue sob responsabilidade dos líderes dirigentes. Busca-se identificar no estudo o impacto das ações da instituição como fator de influência para a permanência dos estudantes.

O presente artigo faz parte de um projeto de estudo amplo, denominado “Educação Superior em contextos emergentes: permanência estudantil e educação para a cidadania global”, que tem por objetivo investigar os fatores para a permanência estudantil considerando a internacionalização e a educação para a cidadania global frente ao contexto emergente de Educação Superior. A investigação trabalha com os contextos emergentes que podem ser considerados como a nova estrutura ou o novo cenário da Educação Superior, impulsionado nos últimos anos pelo acesso à universidade por estudantes de classes culturalmente diversas, pela emergência das tecnologias digitais e a virtualidade, e também pela presença de estudantes estrangeiros na Universidade.

A gestão de instituições de Educação Superior

Ainda que possam ser feitas críticas sobre a abordagem empresarial da gestão de uma IES privada, não se pode perder de vista que, como instituição privada, trata-se sim de uma empresa. Não que uma IES deva ser tratada como comércio varejista, que compra e vende mercadorias, ou uma indústria de transformação, mas como instituição que presta serviços, é remunerada por tal serviço e possui despesas necessárias para sua manutenção e pereverade. Considerando que 69,6% da base total de alunos pesquisada neste estudo é estudante de IES privada, justifica-se análise das ações dos dirigentes, enquanto líderes de uma organização empresarial, privada, sobre os fatores de influência para a permanência estudantil.

Os desafios de fazer gestão, em qualquer empresa, perpassam por questões de ordem financeira, fiscal, trabalhista, infraestrutura, comunicação e tecnológica, além de ter que lidar com incertezas do mercado bem como flutuações e instabilidades políticas. Para um gestor de IES privada somam-se a estes elementos as questões regulatórias do poder público.

Importantes contribuições sobre gestão escolar e o papel do gestor são encontradas na obra de José Carlos Libânia, especialmente naquilo que descreve nas práticas educativas (Libânia, 2004), que para além de uma gestão empresarial, requer do líder um olhar especial sobre o papel transformador que a educação pode exercer na vida daqueles que, depositando seus sonhos, ingressam numa IES. O autor aplica o termo “organizar” como conceito global de gestão, visando ter todos os elementos ajustados e colocados em funcionamento de acordo com a sua finalidade, neste caso, ao funcionamento a IES, objetivando contribuir para a permanência estudantil:

Organizar significa dar uma estrutura, por ordem na casa, prover as condições para que objetivos possam ser realizados. Para organizar, são necessários pelo menos quatro tipos de ações: planejar, racionalizar (organizar),

dirigir/coordenar, acompanhar/controlar/avaliar. Na escola, a organização se refere aos princípios e procedimentos relacionados com as ações de planejar o trabalho, racionalizar recursos (físicos, materiais, financeiros, humanos), dirigir ou coordenar o trabalho das pessoas, avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista atingir os objetivos de educação e ensino. Resumidamente, a organização tem, basicamente, duas dimensões que se interpenetram: racionalização do trabalho e coordenação do trabalho das pessoas, tendo em vista o alcance dos objetivos próprios da escola (Libâneo, 2004, p. 120).

Alvo de críticas por seu posicionamento considerado frio e calculista, Milton Friedman (1912-2006), um dos nomes mais influentes da economia do século XX, símbolo do liberalismo econômico, afirmou repetidas vezes que a única responsabilidade social das empresas é a “maximização do lucro”. A maximização do lucro em detrimento a qualquer outra forma de resultado era justificada na época como uma forma de recompensar o risco que o investidor incorria. Segundo o economista, as empresas devem gerar lucro e serem capazes de remunerar os seus investidores, pois assim existirão as empresas, que geram os empregos que a sociedade necessita.

Para o autor (Drucker, 1998), “[...] a lucratividade não é a finalidade, mas sim o fator limitante da empresa comercial e da atividade empresarial. Lucrar não é a explanação, causa ou filosofia do comportamento empresarial e das decisões empresariais, mas é o teste de suas validades”. Drucker deixa claro em sua obra que não pactua com as teorias de Friedman.

Assim, no âmbito deste estudo, entende-se que o papel dos gestores é garantir que o resultado não somente dê o retorno do lucro aos acionistas, mas que garanta perenidade à instituição, permitindo assim que perpetue seu papel social de transformação por meio da educação. Se existe um papel social de uma IES, e este está ligado à transformação da vida daqueles que nela depositam suas esperanças (de transformação por meio da educação), a visão míope de gerar lucro impede uma visão de longo prazo, que é da perenidade da instituição, garantindo assim que perpetue sua ação de transformação na sociedade onde está inserida.

No contexto deste estudo o papel do gestor visa, de forma prioritária, implementação de ações que visem à permanência estudantil. A sustentabilidade financeira não pode ser negligenciada, sob pena de comprometer a perenidade da instituição, mas esse não pode ser o maior e principal foco de atuação do gestor.

Para adentrar na questão de decisão pela compra (aqui no caso permanência comprando – mantendo-se nos estudos), merecem ser resgatados duas definições clássicas da teoria econômica: “preço” e “valor”, apresentados originalmente na clássica obra Riqueza das Nações de Adam Smith (Smith, 2021).

- Preço é uma atribuição monetária, representada pela moeda local onde se pretende transacionar um produto ou serviço. É comum que seja uma quantia apresentada por quem oferece determinado produto ou serviço
- Valor é uma atribuição de observação, resultante da percepção que alguém possui sobre um produto ou serviço, relacionada aos benefícios e vantagens que este produto ou serviço possam proporcionar

Desta relação, entre preço x valor, decorre a influência na decisão de um consumidor (aluno), em adquirir (matricular-se e continuar estudando) ou não um produto ou serviço.

- Se a percepção do consumidor (valor atribuído, baseado em suas percepções de vantagens e benefícios) for superior ao preço apresentado pelo vendedor, há tendência pela escolha da compra.
- Se a percepção do consumidor (valor atribuído, baseado em suas percepções de vantagens e benefícios) for inferior ao preço apresentado pelo vendedor, há tendência pela escolha da não compra.

É sabido que a decisão de um estudante pela evasão “é um fenômeno multifacetado, resultante de complexo cenário de interações e indicações de tal tendência” (Mercuri, 2012), contudo, se fosse possível isolar os fatores de ordem financeira, na relação preço versus valor, a decisão estaria associada ao momento que o valor percebido pelo estudante fosse inferior ao preço cobrado pela IES.

A permanência estudantil – estudos e modelos

Dentre os pesquisadores sobre o tema da gestão da permanência é notável a produção de Vincent Tinto (Tinto, 1975, 2007, 2011, 2012, 2014, 2017), não só pelo volume, mas também por sua trajetória e evolução da forma de tratar, inicialmente como “evasão” e mais recentemente tratado de forma positiva, a “permanência” do estudante.

Em 1975, ainda pioneiro nos estudos desta área, publicou um artigo instigante, marcou história, “*Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*” (Tinto, 1975). No texto o autor faz um resgate aos estudos de Émile Durkheim, onde estabelece uma relação, no mínimo instigante, entre o suicídio e os fatores que levam à decisão pela evasão. Segundo o autor as relações de integração social do estudante na universidade

(assim como do indivíduo na sociedade) são fontes de desajustes que, em caso extremos, podem levar ao abandono (ou à morte no caso do suicida).

De acordo com Durkheim (1961), o suicídio é mais provável de ocorrer quando os indivíduos estão insuficientemente integrados ao tecido da sociedade. Especificamente, a probabilidade de suicídio na sociedade aumenta quando faltam dois tipos de integração – ou seja, integração moral (valor) insuficiente e afiliação coletiva insuficiente, como resultado de uma manutenção de valores altamente divergentes daqueles da coletividade social e, neste último caso, como resultado de uma interação pessoal insuficiente com outros membros da coletividade (livre tradução) (Tinto, 1975, p. 27).

Ao publicar o artigo (Tinto, 1975) lançou uma pergunta que, mesmo depois de tantos anos, não possui uma resposta conclusiva: “*Why students dropout?*”, numa livre tradução poderiam ser desdobradas em várias outras perguntas: “Por que os estudantes abandonam seus estudos?” “O que leva um estudante a abandonar seu curso antes da sua conclusão?” “Onde, de que forma e em qual momento o estudante substitui o sonho da graduação pelo ato de abandono do curso?”.

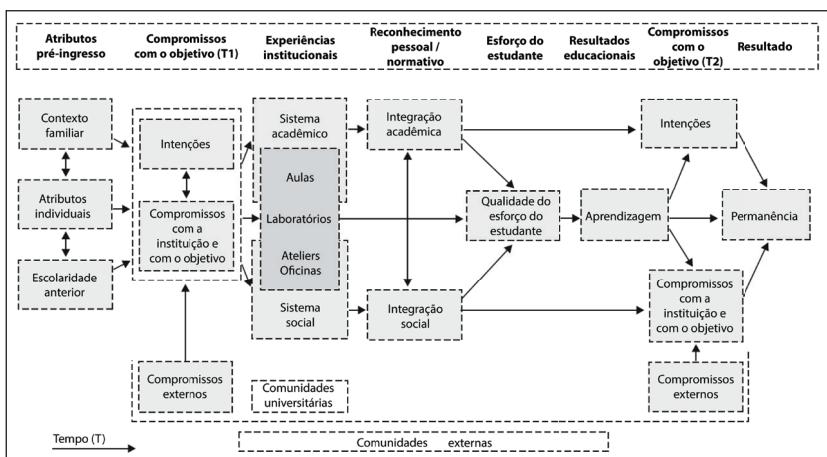
O modelo foi testado à época com dados de estimativa de máxima probabilidade. Os achados foram de que o modelo não fornece uma descrição suficientemente aceitável, mas nem por isso foram abandonados e permanecem sendo estudados para responder à pergunta que dura quase 50 anos.

Baseada na percepção do estudante, que avalia “custo-benefício” em avançar nos seus estudos, Tinto (1975) resume as etapas que irão culminar, ou não, no abandono do curso. São descritas como que uma balança onde são pesados os prós e os contra-argumentos.

Fatores individuais e coletivos são, ao mesmo tempo, origem e destino de influência para tomada de decisão da evasão. Tinto defende em seu estudo que a percepção individual perpassa pelo comportamento individual na universidade, que interfere na forma com que este percebe o comportamento coletivo, ou seja, resultado de sua interação com a comunidade acadêmica (professores, colegas e corpo administrativo).

Em publicações mais recentes (2017), Tinto revisa o modelo esquemático e acrescenta fatores intermediários na fase “pré-estudos” e de relacionamento institucional, sugere que a formação de expectativas se torna importante objeto de percepção para decisão do aluno em evadir ou não do seu curso.

Figura 1 – Modelo interacionista dos fatores de evasão



Fonte: Tinto (1987).

Neste contexto a percepção do aluno, de se sentir integrado ou não à comunidade acadêmica, irá reforçar ou refutar as expectativas depositadas na escolha e ingresso do curso.

Como já mencionado, os fatores que contribuem para a decisão do estudante em permanecer ou evadir é um fenômeno multifacetado, resultante de complexo cenário de interações e indicações (Mercuri, 2012), ocorre pelo conjunto de fatores e experiências acumuladas em sua trajetória acadêmica.

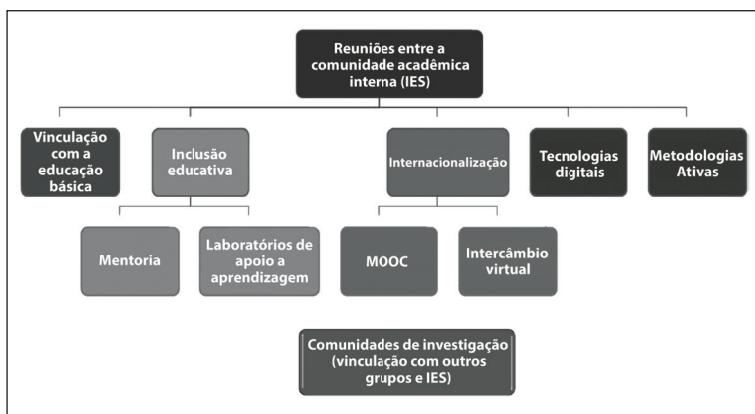
Modelo Integracionista: Importante estudo recente, denominado *Modelo Integracionista*, traz uma abordagem de contraposição entre evasão e permanência, onde a primeira trata a perspectiva do problema e a segunda de perspectiva propositiva, responsável e de acompanhamento da gestão da instituição (Santos, 2020). Identifica que os fatores de influência para a tomada de decisão do estudante pela permanência perpassam por um conjunto de três agentes: *a) o próprio estudante b) corpo docente c) líderes e gestores da instituição*, que esquematicamente podem ser representados como três engrenagens interdependentes.

Figura 2 – Atores da permanência estudantil

Fonte: Santos (2020).

Numa visão integrada, com olhar da complementariedade que envolve a decisão do estudante pela permanência ou evasão, é necessário apontar que o Modelo Integracionista (Santos, 2020) representa importante contribuição de avanço ao modelo descrito por Vincent Tinto (1987, 2012). Preservando a importância do eixo acadêmico que recai sobre o estudante e tangencialmente o professor, agora o papel da instituição de ensino, por meio da ação dos seus gestores, ganha relevância na mesma proporção de suas responsabilizações.

Figura 3 – Modelo Integracionalista para a Permanência



Fonte: Santos (2020).

A coleta e análise dos dados

Para realizar o estudo do impacto das variáveis de gestão na permanência estudantil, a partir da percepção dos estudantes, foi realizado um levantamento de dados junto aos alunos e alunas de instituições privadas de Educação Superior na Colômbia e no Brasil. Alguns respondentes são residentes de outros países como Venezuela, México e Peru, porém estudavam em instituições de um dos países onde os dados foram coletados. A pesquisa teve ao todo 3.782 estudantes, onde 83,1% residem na Colômbia, 16,7% moram no Brasil. Os demais países de residência somam cerca de 0,2% de participantes da pesquisa.

O instrumento utilizado no levantamento dos dados foi um questionário com perguntas sobre os dados biográficos e acadêmicos dos estudantes, além de questões relacionadas às variáveis de permanência. Os dados coletados foram analisados pelos pesquisadores no território brasileiro. Desta forma, em respeito à privacidade e proteção de dados, não foram utilizados os dados pessoais dos respondentes. Suas respostas foram trabalhadas em nível agregado, evitando, assim, qualquer exposição dos participantes.

A análise dos dados utilizou estatística descritiva, que aplica o cálculo de frequências de algumas variáveis. Em alguns casos também se aplicou a análise de dados categóricos e de correspondência, para identificar e comparar o fenômeno entre os países Brasil e Colômbia.

O perfil dos respondentes foi analisado a partir das informações sobre gênero, idade, tipo de instituição de Ensino Superior e semestre do curso. De modo geral, os perfis são semelhantes entre Brasil e Colômbia, com exceção do tipo de instituição, que no Brasil abrange 90% dos participantes em instituição privada, enquanto na Colômbia são cerca de 66%.

Uma das formas de avaliar como a gestão das instituições de ensino podem afetar a permanência dos estudantes é por meio da forma como eles recebem ajuda financeira. No modelo integracionista dos fatores de evasão de Tinto (1987), as questões econômicas estão mais ligadas aos atributos pré-ingresso e às experiências institucionais. Neste sentido, as instituições podem trabalhar para oferecer bolsas de estudo, financiamentos e trabalhos remunerados, como forma de atuar para favorecer a permanência do estudante. A pesquisa realizada mostrou a distribuição dos alunos por tipo de ajuda recebida em cada país, conforme a Tabela 1, considerando financiamento, bolsa de estudo, trabalhos na instituição (projetos, monitoria etc.), nenhum ou outro tipo de ajuda.

Tabela 1 – Tipo de ajuda econômica recebida pelo estudante

		Tipo de ajuda recebida				
		Financiamento	Bolsa de estudo	Trabalho na instituição	Não recebeu ajuda	Outro tipo de ajuda
Colômbia	617	994	96	1.395	40	
	19,65%	31,63%	3,05%	44,40%	1,27%	
Brasil	86	281	23	238	5	
	13,58%	44,40%	3,63%	37,60%	0,79%	

O percentual de alunos que não recebe nenhum tipo de ajuda é significativo, mesmo que a maioria tenha algum tipo de apoio econômico. No Brasil, o percentual de alunos que não recebe nenhum tipo de ajuda econômica é menor, em relação à Colômbia. Indica que as instituições e o governo oferecem mais apoio econômico ao estudante. Embora essas medidas ajudem a estabelecer a permanência desses estudantes, por outro lado, a perda desses incentivos acarreta a evasão, por dificuldade de o aluno conseguir honrar seus compromissos financeiros com a instituição de ensino.

Embora a maioria dos estudantes contem com recursos econômicos para se manterem na instituição, 64% na Colômbia e 73% no Brasil, a quantidade de alunos que apresentam dificuldades é importante. São esses que mais precisam de algum tipo de ajuda como formas de financiamento, trabalho na própria instituição, entre outros. Na Colômbia 35,81% dos estudantes não dispõe de recursos econômicos para se manterem na instituição, enquanto no Brasil esse número é 26,86%.

A pesquisa coletou informações sobre o nível de satisfação dos estudantes com a gestão institucional, considerando 18 atributos, que poderiam ser avaliados em “muito satisfeito”, “insatisfeito”, “parcialmente satisfeito”, “satisffeito” e “muito satisffeito”. Para cada atributo, a Tabela 2 mostra a quantidade de respostas e o respectivo percentual do quanto esse volume representa em relação ao todo. Ao final, nas últimas linhas, expõe a satisfação geral do estudante com a gestão institucional.

Tabela 2 – Nível de satisfação com a gestão institucional

	Nível de satisfação com a gestão institucional				
	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Parcialmente satisfeita	Satisfeita	Muito satisfeita
Orientações sobre o programa	66 1,75%	195 5,17%	850 22,52%	2.043 54,12%	621 16,45%
Coordenação entre disciplinas	68 1,8%	237 6,28%	886 23,47%	2.053 54,38%	531 14,07%
Conteúdo das disciplinas	58 1,54%	167 4,42%	791 20,95%	2.083 55,18%	676 17,91%
Didática de professores	74 1,96%	250 6,62%	1.020 27,02%	1.856 49,17%	575 15,23%
Atenção dedicada pelos professores aos alunos	77 2,04%	232 6,15%	881 23,34%	1.960 51,92%	625 16,56%
Qualidade dos materiais disponíveis	91 2,41%	238 6,3%	800 21,19%	1.992 52,77%	654 17,32%
Sistema de avaliação	102 2,7%	314 8,32%	892 23,63%	1.903 50,41%	564 14,94%
Nível de exigência acadêmica	69 1,83%	185 4,9%	661 17,51%	2.068 54,78%	792 20,98%
Apoio à integração e adaptação de estudantes	115 3,05%	249 6,6%	812 21,51%	1.980 52,45%	619 16,4%
Regulamentos e normas	68 1,8%	169 4,48%	666 17,64%	2.179 57,72%	693 18,36%
Recursos para a realização das atividades	115 3,05%	223 5,91%	659 17,46%	1.927 51,05%	851 22,54%
Investimento para melhoria dos serviços oferecidos	136 3,6%	294 7,79%	932 24,69%	1.797 47,6%	616 16,32%
Serviços estudantis	111 2,94%	226 5,99%	792 20,98%	1.935 51,26%	711 18,83%
Atividades de internacionalização	136 3,6%	326 8,64%	895 23,71%	1.731 45,85%	687 18,2%
Aprendizagem intercultural	154 4,08%	487 12,9%	909 24,08%	1.670 44,24%	555 14,7%
Oferta de extensão para formação continuada	107 2,83%	308 8,16%	926 24,53%	1.855 49,14%	579 15,34%
Possibilidade de apoio financeiro	291 7,71%	477 12,64%	1.081 28,64%	1.405 37,22%	521 13,8%
Atenção e escuta dedicada ao aluno	131 3,47%	298 7,89%	848 22,46%	1.887 49,99%	611 16,19%
Nível de satisfação com a gestão institucional	73 1,93%	179 4,74%	890 23,58%	2.053 54,38%	580 15,36%

De forma geral, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa (69,74%) estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a gestão institucional. Esta visão, destacada nas últimas linhas da Tabela 2, não foi obtida da média ou outro tipo de cálculo estatístico, mas das respostas diretas dos estudantes. Representa, assim, a percepção dos próprios estudantes. Neste sentido, dentro do contexto pesquisado, a gestão é um fator que contribui para a permanência estudantil.

Mesmo com um resultado geral satisfatório, cabe observar quais atributos estão com menores percentuais de satisfação, que podem receber atenção da instituição para manter ou aumentar o nível de permanência dos estudantes. A “Possibilidade de apoio financeiro” apresenta a menor satisfação. Cerca de metade dos estudantes, 49%, avaliaram o apoio financeiro como parcialmente satisfeito, insatisfeito ou muito insatisfeito. Ao considerar o contexto de instituições privadas, em que a grande maioria dos estudantes têm que arcar com mensalidades, este é um dos fatores mais críticos para a permanência. A Tabela 3, mais adiante, mostra que, na faixa do maior nível de concordância, este é o atributo que tem maior percentual de escolha pelos estudantes.

Os atributos “Aprendizagem intercultural” (atividades com alunos de diferentes culturas) e “Atividades de internacionalização” são os próximos em menor nível de satisfação. Entretanto, ainda contam com a aprovação da maioria dos respondentes da pesquisa (60%). São atividades que podem receber atenção da gestão para trazer maior atratividade à instituição, resultando em melhoria no índice de permanência, conforme o modelo integracionista de Santos (2020).

Com maiores índices de satisfação estão os atributos “conteúdo das disciplinas”, “nível de exigência acadêmica” e “regulamentos e normas”. De acordo Tinto (1987), esses fatores fazem parte das experiências institucionais, que influenciam a permanência do estudante. São questões que a gestão da instituição possui maior governança para atuar. De acordo com os dados levantados, esses atributos foram avaliados como satisfatórios.

A pesquisa também questionou os estudantes sobre o grau de concordância com os fatores de motivação para sua permanência na instituição. A Tabela 3, a seguir, sintetiza as respostas ao mostrar o grau de concordância pela escala de cinco pontos de Likert (1932).

Tabela 3 – Nível de concordância com os fatores de motivação para a permanência

	Motivação para permanência				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo e nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Clima institucional	83	235	662	1.903	892
	2,2%	6,23%	17,54%	50,41%	23,63%
Satisfação com a gestão da instituição	129	297	915	1.837	597
	3,42%	7,87%	24,24%	48,66%	15,81%
Apoio financeiro	296	382	781	1.418	898
	7,84%	10,12%	20,69%	37,56%	23,79%
Expectativas sobre a instituição atendidas	91	223	745	1.990	726
	2,41%	5,91%	19,74%	52,72%	19,23%
Participação em atividades de internacionalização	155	275	899	1.604	842
	4,11%	7,28%	23,81%	42,49%	22,3%
Infraestrutura com recursos de tecnologia digital	113	211	775	1.863	813
	2,99%	5,59%	20,53%	49,35%	21,54%
Espaço de creche ou escola para deixar o filho durante aulas	739	401	1.104	1.064	467
	19,58%	10,62%	29,24%	28,19%	12,37%

Os atributos com maiores graus de concordância (níveis concordo mais concordo totalmente) são o “clima institucional”, seguido das “expectativas sobre a instituição atendidas” e da “infraestrutura com recursos de tecnologia digital”. O clima organizacional está relacionado aos sistemas acadêmico e social, do modelo de internacionalista de Tinto (1987), confirmando-o como um dos fatores e evasão. A infraestrutura com tecnologias digitais, por outro lado, confirma sua importância para motivar a permanência, conforme aponta o modelo integracionista de Santos (2020). Já o atendimento às expectativas dos estudantes está mais relacionado às suas intenções, que também é um fator de evasão do modelo de Tinto (1987).

O fator “apoio financeiro” se destaca como maior resultado na faixa “concordo totalmente”, com 23,63%. A questão econômica é fundamental para uma parte dos estudantes das instituições pesquisadas. Conforme a Figura 6, cerca de 36% dos estudantes da Colômbia e 27% do Brasil não possuem recursos econômicos suficientes para se manterem na instituição.

Por fim, a Tabela 3 revela que menos da metade dos estudantes, 40,56%, concordam ou concordam totalmente que este fator, espaço de creche ou escola para deixar o filho durante as aulas, motiva a permanência. Embora isso indique um espaço de melhoria para a gestão institucional, cabe destacar que 29,24% responderam como “nem concordam e nem discordam”. Ao se avaliar essa neutralidade nas respostas, juntamente com o percentual de jovens respondentes na pesquisa, quase são 70% conforme o Quadro 1, demonstra que uma parte importante dos estudantes não precisam desse tipo de serviço.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar os fatores para a permanência estudantil, considerando a internacionalização e a educação para a cidadania global frente ao contexto emergente de Educação Superior. Entendeu-se como contexto emergente o acesso à universidade por estudantes de classes culturalmente diversas, o uso das tecnologias digitais e a virtualidade e, também, a presença de estudantes estrangeiros na universidade. Neste sentido, o levantamento de dados foi além do referencial teórico, abordando a investigação de fatores motivacionais relacionados à participação dos estudantes em atividades de internacionalização, as atividades de aprendizagem intercultural e a infraestrutura com recursos de tecnologias digitais.

O modelo interacionista dos fatores de evasão de Tinto (1987) e também o integracionista para a permanência de Santos (2020) foram a base teórica para o estudo. Este último adiciona os aspectos de internacionalização e tecnologias digitais, sobre os quais cerca de 64% dos estudantes pesquisados concordam ou concordam totalmente que eles motivam a permanência.

Para o contexto dos alunos participantes da pesquisa, o apoio financeiro apresenta o menor nível de satisfação, em relação à gestão institucional. É o único atributo que teve menos de 50% de aprovação. Cerca de 24% dos estudantes concordam totalmente que esse tipo de apoio os motiva a permanecer com seus estudos na instituição.

O estudo também revelou que as atividades de internacionalização e aprendizagem intercultural estão entre os três com menor nível de satisfação pelos estudantes, somente acima do apoio financeiro. Como são fatores que contribuem para a permanência, conforme o modelo integracionista de Santos (2020), são oportunidades para as instituições explorarem e melhorarem suas taxas de permanência.

As questões emergentes como as tecnologias digitais, multiplicidade cultural e internacionalização foram confirmadas como fatores motivacionais para a permanência estudantil. A infraestrutura e atividades entregues aos estudantes das instituições participantes da pesquisa apresentam grau satisfatório, porém com algumas oportunidades que podem ser exploradas para aumentar a taxa de permanência e favorecer o ensino com visão global e que favorece a diversidade cultural.

Não obstante, a questão econômica resulta como um fator a ser trabalhado pelas instituições, apresentando-se como o mais crítico nesta investigação. Pesquisas futuras poderiam aprofundar sobre o nível de satisfação dos estudantes sobre cada uma das formas de apoio financeiro. A internacionalização e as tecnologias digitais também podem ser objeto de novos estudos, principalmente para aprofundar as práticas utilizadas e identificar seus impactos na aprendizagem e permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Práticas da Administração de Empresas.** São Paulo/SP: Pioneira, 1998

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia/GO: Alternativa, 2004

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 140, p. 5-55, 1932.

MERCURI, E.; FIOR, C. Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. In: II CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2012. Rio Grande do Sul. **Libro de actas** [...]. Rio Grande do Sul: Clabes, 2012. p. 178-189.

KOHLS-SANTOS, Pricil. **Permanência na Educação Superior:** desafios e perspectivas. Brasília/DF: Cátedra Unesco, 2020.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** Bauru/SP: Edipro Edições Profissionais Ltda, 2021.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6 nov./dez. 1997.

TINTO, V. **Completing College:** rethinking institutional action. Chicago: The University of Chicago Press, 2012

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Rev. Educ. Res.**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter 1975.

TINTO, V. **Leaving College:** Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Second Edition. University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, theory & practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNICAMP: reflexões sobre as transformações de uma política institucional

Bruna Mara Wargas
Marilda Aparecida Dantas Graciola
Adriane Martins Soares Pelissoni
Simone Caixeta de Andrade
Mariana Freitas Nery

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as transformações no programa de permanência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desde a criação do órgão do Serviço de Apoio ao Estudante em 1976, e a evolução nos programas de apoio e na forma de atuação de acordo com as modificações no perfil dos ingressantes na Instituição de Ensino Superior (IES) (Wargas *et al.*, 2022). Para tanto, foi realizado um levantamento e análise documental de deliberações, anuários estatísticos e relatórios de gestão da IES. Assim, espera-se agregar conhecimento e reflexões que possam pautar ações preventivas e corretivas que colaborem para o fortalecimento do Ensino Superior pela permanência estudantil.

Este texto foi elaborado por pesquisadoras e profissionais que atuam no Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp, no qual o lugar de fala reflete as demandas, necessidades, expectativas, e limitações de agentes que lidam diariamente num contexto heterogêneo e em construção emergente. A busca pela atualização profissional e modelos de atuação têm sido metas importantes que norteiam nosso trabalho.

Como ponto de partida para a compreensão do contexto, situamos a transição para o Ensino Superior como uma etapa na vida do estudante com forte impacto e mudanças em aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e de carreira (Almeida; Soares, 2004; Faria; Almeida, 2020). As expectativas dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior público evidenciam expectativas positivas e elevadas relacionadas à carreira, às mudanças e desenvolvimento pessoal, à formação universitária, à instituição, às relações interpessoais com pares e às interações com professores. Tais demandas denotam questões que podem

contribuir para a adaptação e a permanência estudantil, informações importantes que podem orientar ações de acolhimento do ingressante e alinhamento de expectativas (Martins; Fior, 2023; Faria; Almeida, 2020).

Nos tópicos seguintes, discutiremos sobre a permanência estudantil e serviços de apoio ao estudante como estratégia institucional.

Permanência estudantil

A permanência estudantil é um fenômeno multifatorial e discussões amplas se fazem necessárias para promover ações efetivas. A permanência do estudante na universidade tem sido foco de debates e publicações nos últimos anos, temática de discussão necessária, de cunho coletivo e que tem ganhado destaque, principalmente pelos avanços das políticas públicas dos últimos anos em relação a expansão do acesso ao Ensino Superior (Dias; Sampaio, 2020; Clabes, 2022).

Diante desse contexto, profissionais e pesquisadores têm-se debruçado para compreender o fenômeno da permanência estudantil (Toti; Dias, 2020; Clabes, 2022). Permanência e evasão são compreendidas como fenômenos distintos, aponta Kohls-Santos (2020), que ressalta a importância de se conhecer os motivos dos estudantes para permanecerem no Ensino Superior, como fonte de informação, o que pode ajudar a pensar sobre ações que evitem o abandono. A autora destaca que a permanência possui uma condição preventiva e propositiva, com a intenção de acompanhar a vida acadêmica do estudante durante a sua presença no sistema educativo, enquanto a evasão caracteriza-se como um efeito negativo, impeditivo e já consolidado.

Kohls-Santos (2020) menciona quatro fatores que contribuem para a permanência no Ensino Superior, sendo tais: a gestão, a qualidade do curso, a prática docente e a dedicação do estudante. Em termos de estratégias institucionais, é esperado que os fatores sejam planejados considerando as percepções dos atores envolvidos: estudantes, docentes e gestores. E, conforme Prado (2022), vale ressaltar que aprendizagem e permanência demandam uma construção coletiva para se atingir um objetivo em comum que é a conclusão do curso.

Nesta direção, Kohls-Santos (2022) indica a proposta de um Modelo Integracionista, no qual os atores estudantes, docentes e gestores/administrativos estejam envolvidos em formato de uma engrenagem em que todos se sintam parte do processo em promover a permanência estudantil, configurando um modo cultural de compartilhamento de responsabilidades. Para além dos atores envolvidos, a autora propõe e defende variáveis que possam contemplar diferentes contextos e como frentes de ações e planejamento estratégico no Ensino Superior, tais como: vinculação com a Educação Básica, inclusão educativa, internacionalização, tecnologias digitais e metodologias ativas.

Para além do microcosmos da instituição, estratégias deliberadas por meio de ações conjuntas interinstitucionais e experiências compartilhadas tendem a enriquecer discussões e fomentar o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a permanência estudantil (Kohls-Santos; Estrada-Mejía, 2022).

A literatura aqui citada (Kohls-Santos, 2020, 2022; Prado, 2022, Faria; Almeida, 2020), por exemplo, tem se apoiado nos estudos de Vincent Tinto, pesquisador norte-americano, para estruturar e compreender a temática da permanência no contexto brasileiro. No levantamento de Honorato e Borges (2023), Vincent Tinto é reconhecido como uma das principais referências na produção acadêmica brasileira sobre o tema da permanência na Educação Superior, e sobre a questão de que permanência e evasão são fenômenos de causas múltiplas. Segundo os autores, o processo de permanência a que Tinto passa a se referir, a partir de 2006, tem um aspecto de persistência do estudante frente às adversidades e dificuldades. A ideia é de identificar e promover o processo em que os estudantes persistem nos estudos, o que impactaria nas chances de permanecerem no curso ou na instituição.

Tinto (2017) afirma que os estudantes não procuram ser retidos na universidade e sim buscam persistir. Neste trabalho, o autor propõe um modelo conceitual de motivação e persistência do aluno para a conclusão do curso, estabelecendo um diálogo sobre ações institucionais necessárias para promover a motivação do aluno para persistir. O modelo consiste num conjunto de aspectos que interagem, a saber: os objetivos do aluno, a autoeficácia, o sentimento de pertencimento e o valor percebido do currículo do aluno. Nesse modelo, não se trata de desconsiderar a perspectiva institucional no processo de permanência, mas sim agregar à perspectiva institucional a visão do estudante (Prado, 2022; Faria; Almeida, 2020).

O estudo de Heringer (2022), em que se analisou políticas de acesso e permanência da Universidade do Texas em Austin (USA), colaborou para fomentar reflexões importantes em relação ao contexto brasileiro. A autora explorou as experiências da universidade estrangeira sobre ações de recrutamento de estudantes de diferentes origens socioeconômicas, associadas ao esforço dos programas de acompanhamento acadêmico desde o primeiro ano dos estudantes na instituição. Adicionalmente, foram verificadas questões relacionadas a aspectos subjetivos para o sentimento de pertencimento dos estudantes, em especial dos grupos sub-representados na UT-Austin, que se encontravam em cursos mais seletivos. Percebe-se no relato dos entrevistados, a contribuição de ações de apoio financeiro, acadêmico, sensibilização dos docentes e atividades entre pares (tutorias e mentorias) para ampliação do sucesso acadêmico. O envolvimento dos docentes parece ser um aspecto relevante para o sucesso acadêmico, permanência e senso de pertencimento, que se traduz em técnicas de ensino mais apropriadas e olhar para as necessidades dos alunos. A autora

coloca como desafio ao contexto brasileiro a condição de ampliar experiências e programas de modo multidimensional, com diferentes instâncias, iniciativas adaptadas e aplicadas nas esferas da instituição, oportunizando aprendizados coletivos para o fortalecimento da permanência estudantil.

Ao ingressar neste nível de ensino, o estudante se depara com necessidades que vão além de questões financeiras. Assim, elementos materiais de subsistência (moradia, alimentação, custeio) e simbólicos, traduzidos pela percepção de pertencimento à instituição, são fatores que se complementam, em especial, considerando a trajetória pregressa de estudantes não tradicionais, diversos e de primeira geração quando ingressam na universidade pública (Silva; Santos; Reis, 2021; Alves; Casali, 2021; Ganam; Pinezi, 2021; Fior; Martins, 2021; Faria; Almeida, 2020). No Brasil, o processo de democratização do Ensino Superior está intrinsecamente relacionado ao acesso, mas sobretudo às condições materiais e simbólicas que asseguram a permanência estudantil de ingressantes pelas ações afirmativas. Assim, faz-se necessário compreender a dinâmica das normas, os programas e os orçamentos financeiros destinados às Políticas de Assistência Estudantil das IES (Silva; Santos; Reis, 2021).

Conforme apresentado brevemente sobre questões conceituais e condicionais da permanência estudantil, percebe-se a necessidade de órgãos institucionais que possam gerenciá-la e promovê-la para a concretização de políticas. No próximo tópico tratamos de discutir aspectos dos Serviços de Apoio ao Estudante que ocupam papel fundamental nesse processo.

Panorama histórico sobre Serviços de Apoio ao Estudante

Milagres, Reis e Domingues (2022) apontam que os serviços de apoio da instituição apresentam papel importante para fortalecer os vínculos e possibilitar maior sentimento de pertencimento com vistas a fortalecer a permanência. Como já mencionado neste trabalho, o ingresso no Ensino Superior é marcado pela complexidade de vivências acadêmicas muitas vezes não antecipadas pelo estudante e podem ser carregadas de afetos negativos. Notam-se avanços nas políticas de assistência estudantil no contexto brasileiro, em especial, a partir do estabelecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007, com a definição das áreas específicas que as instituições de Ensino Superior devem apoiar os estudantes (moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico) (Brasil, 2007). Porém, ainda requer atenção para mitigar índices de desigualdades e promover condições mais apropriadas.

Corroborando com a perspectiva da complexidade das vivências acadêmicas, Panúncio-Pinto e Colares (2015), a partir das experiências das autoras

em serviços de apoio aos estudantes oriundos de cursos da área da saúde, entendem que o ingresso do estudante universitário e as complexas variáveis envolvidas nesse processo impactam na adaptação ao contexto acadêmico. São variáveis deste processo questões que vão além do ensino e da aprendizagem, como o novo curso, os novos colegas, a nova moradia, a nova forma de estudar, a questão da fase de vida, geralmente final da adolescência e início da vida adulta, bem como as expectativas colocadas na formação pelo próprio estudante, a família e a sociedade. Observa-se a amplitude que os serviços de apoio ao estudante se deparam em função dos diversos fatores.

Toti e Polydoro (2020) realizaram um levantamento histórico sobre serviços de apoio ao estudante em instituições do Ensino Superior dos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, traçando comparações entre os países e apresentando o modo como em cada um deles se constituiu e a situação atual. Percebe-se que nos EUA a criação desse tipo de serviço é anterior a do Brasil, porém com desafios não menos importantes em relação a atuação de profissionais, demandas de intervenção, reconhecimento da comunidade, dentre outros. No Brasil, as autoras apontam o caráter assistencialista e restrito aos estudantes atendidos como uma lacuna durante um longo período, mas que, recentemente, devido a democratização do acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro, reconhece-se avanços importantes sobre a concepção de assistência estudantil e a diversidade de ações oferecidas para apoiar aos estudantes.

Polydoro (2022) aponta que não existe um modelo único de serviço de apoio aos estudantes, mas devem ser observadas as peculiaridades de cada instituição, sua infraestrutura, proposta acadêmica e a própria comunidade. Porém, a autora chama a atenção sobre as responsabilidades destes serviços, que embora sejam amplas devem ser bem definidas e que os profissionais tenham clareza de seu papel. Além disso, o ambiente deve ser construído de modo que possibilite segurança, confidencialidade e acolhimento. As diretrizes do serviço devem estar alinhadas com as diretrizes gerais da instituição. “É relevante buscar inspirações, sistematizar fundamentações teóricas e empíricas em direção à formação integral, humanista e emancipatória de todos os envolvidos, em especial os estudantes” (p. 39).

Em síntese, Dias (2022) abordou aspectos para subsidiar serviços de assuntos estudantis brasileiros a partir da publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulada *“Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices”*. O material é organizado em diferentes seções que trazem descrições de determinado serviço, sua importância, finalidade e atividades. Em destaque, descreve sobre aprendizagem e sucesso do estudante e apresenta tópicos de aconselhamento educacional, atendimento a estudantes

adultos e trabalhadores, apoio a entidades estudantis, apoio para estudantes com necessidades especiais, apoio financeiro, alimentação, saúde, alojamento, estudantes LGBTQIAP+, minorias étnicas, entre outros. Ressalta-se que o material foi publicado em 2009 e que para qualquer tipo de consulta deve ser considerado o contexto temporal e local.

Diante do que foi apresentado da literatura e práticas institucionais sobre a permanência estudantil e serviços de apoio ao estudante, levanta-se a seguinte questão: o que nós profissionais e pesquisadoras da área temos para contribuir nessa discussão? Nos tópicos seguintes pretende-se responder a esta questão, bem como analisá-la à luz da literatura e promover reflexões.

O Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp e seu histórico

A Unicamp é uma Instituição Pública Estadual no interior do Estado de São Paulo, com mais de 50 anos de fundação e que possui em seu corpo discente em torno de 20 mil estudantes de graduação e 17 mil de pós-graduação, totalizando mais de 37 mil estudantes. A instituição é composta por três *campi* localizados na mesma região metropolitana, que atende anualmente em torno de 3.400 ingressantes. Os 65 cursos oferecidos são de diferentes áreas do conhecimento e contemplam as Ciências Humanas, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra e Artes (Anuário estatístico, 2021). A concepção inicial do Serviço de Apoio aos Estudantes (SAE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criado em 1976, esteve pautada em executar programas de permanência estudantil desenvolvidos pela Universidade ou mediante convênios com entidades governamentais e privadas para apoiar o corpo estudantil. Desta forma, a área de apoio no campo material foi o foco principal tendo como iniciativas: alimentação, transporte, moradia e apoio social.

O SAE teve como primeiro programa o gerenciamento da chamada Bolsa Trabalho, um convênio da universidade com o Ministério da Educação para concessão de bolsas a estudantes de graduação (SAE, 2013). Com a extinção do programa pelo MEC em 1987, a universidade criou dois programas com recursos próprios, a Bolsa Trabalho para apoiar estudantes de baixa renda e a Bolsa Pesquisa, que consiste em um programa de bolsas de iniciação científica (PG, 1987).

O conjunto de órgãos de permanência estudantil da Unicamp foram estabelecidos logo na sequência da fundação da instituição em 1966, ou seja, o programa de permanência que contempla os órgãos listados a seguir é longevo e aborda a permanência estudantil em várias dimensões, como preconiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Tabela 1).

Tabela 1 – Data de criação dos Órgãos de Permanência Estudantil da Unicamp

Categorização	Órgãos de Permanência	Data Criação
Órgãos de Permanência	Restaurante Universitário (RU)	1971
	Serviço de Apoio ao Estudante (SAE)	1976
	Programa de Moradia Estudantil (PME)	1989
	Divisão de Educação Infantil (DEDIC)	1985
	Centro de Saúde da Comunidade (CECOM)	1986
	Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE)	1987

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados da Procuradoria Geral da Universidade.

Para além da estrutura do Serviço de Apoio ao Estudante, que será tratado a seguir, a universidade oferece uma estrutura de permanência estudantil abrangente com o objetivo de encampar diferentes aspectos, com apoio no âmbito material tais como: moradia, alimentação e transporte; nas dimensões acadêmicas: programa de mentoría, oficinas, palestras e a disciplina de autorregulação da aprendizagem; e na dimensão da saúde: suporte à saúde geral e mental e atendimento aos filhos dos estudantes nas unidades de educação infantil.

No campo da saúde geral, a Universidade possui um centro de saúde para atender a comunidade universitária, criado em 1986, com atendimento clínico geral, odontológico entre outras especialidades médicas e programas como acompanhamento nutricional, orientação sobre DSTs, entre outros. Além disso, existe a divisão de educação infantil, composta por unidades educacionais em tempo parcial e/ou integral, que atende estudantes que possuem filhos até seis anos.

Neste trabalho, o foco se situa nas ações do Serviço de Apoio ao Estudante e suas transformações ao longo dos quase 50 anos, diante das mudanças nas políticas de ingresso e inclusão da Universidade e a consequente alteração no perfil socioeconômico dos ingressantes.

O SAE é um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e responsável pelo Programa de Moradia Estudantil (PME), que consiste no alojamento estudantil da Universidade criado no final dos anos 1980 e inaugurado em 1989, no campus de Campinas (São Paulo, Brasil), que conta com 911 vagas distribuídas em unidades compartilhadas com quatro vagas e estúdios para estudantes com família. Outro órgão, o Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica (SAPPE), setor estabelecido em 1987, oferece atendimentos psicológicos e psiquiátricos aos estudantes de graduação e pós-graduação.

Em sua estrutura, o SAE possui uma área Acadêmica que inclui os setores de Orientação Educacional, que conduz atendimentos pedagógicos individualizados, intervenções coletivas, e de Estágios e Empregos, que gerencia todos os contratos de estágios obrigatórios e estágios remunerados dos estudantes de graduação. O SAE conta também com o setor de Serviço Social que realiza o processo de seleção anual, a atribuição dos benefícios sociais e o

acompanhamento dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Como órgão multidisciplinar, conta com uma equipe composta por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, psiquiatras e técnicos administrativos que conduzem os atendimentos e a gestão administrativa do órgão.

O órgão gerencia sete programas de bolsas e benefícios sociais e seis programas de bolsas acadêmicas (Tabela 2). Em 2022, realizou o atendimento de mais de 6s mil estudantes no programa de bolsas-auxílio, atendeu mais de 2 mil estudantes no serviço de psicologia e psiquiatria e gerenciou mais de 5 mil contratos de estágio.

Tabela 2 – Programa de Bolsas e Benefícios – Categoria Sociais

Categorização	Bolsa/Benefício/Programa	Detalhamento	Data Criação/Alteração	Nível	Deliberação/Normativa ¹
Programa de Bolsas e Benefícios	Benefício de Auxílio Transporte – BAT	Benefício que disponibiliza auxílios alimentação e transporte	1983/1995	Graduação e Pós-Graduação	Portaria GR 35/1983 – Portaria GR 39/1995
	Bolsa Auxílio Social – BAS	Bolsa social que proporciona auxílio financeiro e alimentação e como contrapartida determina a participação em projetos da universidade	1987/2013	Graduação	Portaria GR nº 42/1987 – Resolução GR nº 31/2013
	Bolsa Auxílio Social de Incentivo Complementar – BASIC	Bolsa que incentiva os estudantes bolsistas BAS a participar de projetos de Iniciação científica, iniciação a docência e congêneres financiados por agências de fomento públicas	2015	Graduação	Resolução GR 23/2015
	Bolsa Auxílio Moradia – MO	Auxílio financeiro para custeio de despesas com moradia	1986/2019	Graduação e Pós-Graduação	Portaria 49/1986 – Resolução GR 3/2019
	Programa de Auxílio Financeiro para Estudantes Carentes – BE	Auxílio financeiro para situações emergenciais	1995	Graduação e Pós-Graduação	Resolução GR 75/1995
	Bolsa Auxílio Estudo Formação – BAEF	Bolsa social que proporciona auxílio financeiro e alimentação e como contrapartida determina a participação em projetos da universidade na área de formação do estudante	2012	Graduação	Resolução GR 49/2012
	Programa Bolsa Auxílio Instalação – BAI	Auxílio a ingressantes	2013	Graduação	Resolução GR 23/2013

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados do Serviço de Apoio ao Estudante e Procuradoria Geral da Universidade.

A distribuição das bolsas e auxílios sociais ocorre por meio de um processo seletivo anual que avalia em duas etapas a situação socioeconômica dos estudantes. Nas normativas e editais do processo de concessão de bolsas são avaliados os aspectos sociais (composição do grupo familiar, doenças incapacitantes entre outros fatores) e econômicos (renda bruta familiar, gastos com transporte e moradia), para classificação da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes de graduação e pós-graduação, que será utilizada para distribuição das bolsas, benefícios e vagas na moradia estudantil.

O SAE gerencia outros programas de bolsas que também visam a permanência estudantil, mas que possuem critérios acadêmicos ou requisitos específicos para contemplação: Bolsa Pesquisa Empresa (bolsas de graduação e pós-graduação financiadas por empresas para pesquisas específicas), Bolsa Pesquisa (bolsas de iniciação científica financiadas pela própria universidade), Programa Aluno-Artista (financiamento de 15 projetos culturais e bolsas aos estudantes selecionados), Programa de Apoio a Projetos Institucionais e Auxílio transporte para realização de estágios obrigatórios, entre outros.

Com este panorama geral sobre o complexo de permanência da universidade, pode-se perceber que é um histórico longevo com iniciativas datadas dos anos 1970 e 1980. Ao longo dos anos, as políticas da instituição foram se moldando aos contextos e demandas estudantis, estas modificações podem ser verificadas pelas portarias e resoluções constantes na página do órgão central de permanência², procuradoria geral da universidade³ e da Comissão dos Vestibulares⁴.

As transformações na política de ingresso da Instituição e os impactos nas políticas de permanência

A política de inclusão da IES, a partir de 2005, estabeleceu o programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), que consiste em uma bonificação para estudantes de escolas públicas (EP) e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). O programa passou por duas modificações importantes em sua configuração em 2014, com um primeiro aumento que dobrou a bonificação (EP de 30 para 60 pontos e PPI de 40 para 80) e em 2016, com um novo incremento da bonificação e a aplicação desta nas duas fases do vestibular (primeira fase: EP 60 e PPI 80 pontos; na segunda fase EP de 60 para 90 pontos e PPI de 80 para 120 pontos). Esta política foi um dos marcos temporais que impulsionaram as transformações nos últimos anos na política de permanência. Com a mudança no perfil dos estudantes ingressantes, em especial, com a implementação da política de 2019 com a inclusão de cotas

2 <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/>

3 <https://www.pg.unicamp.br/>

4 <https://www.comvest.unicamp.br/>

étnico-raciais; vestibular indígena; ingresso pela nota do exame nacional do ensino médio (ENEM) e vagas olímpicas, um contingente maior de estudantes entrou no escopo do atendimento das políticas de permanência, possuindo renda per capita de até 1,5 salários mínimos.

De acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) o perfil de renda prioritário para atendimento dos estudantes com as políticas de permanência é de até 1,5 salários mínimos (SM) per capita (BRASIL, 2010). As modificações na política de inclusão da Unicamp, a partir de 2016, alteraram significativamente o perfil dos ingressantes, como já mencionado. Em 2005, primeiro ano do PAAIS, o percentual de ingressantes com renda per capita de até 1,5 SM era de 21,2%. Em 2022 – quarto ano de implementação da política de cotas – este percentual chegou a 44,7% de 3352 estudantes matriculados. Desde 2017, esse percentual é superior a 40% dos ingressantes, ou seja, em torno de 1500 estudantes que ingressam anualmente na instituição estão dentro do critério de renda per capita para atendimento no programa de permanência. Outro ponto de destaque no perfil dos ingressantes é a mudança na região de domicílio dos ingressantes que são provenientes de outros estados, resultado da diversificação das formas de ingresso, pela abrangência nacional do ENEM e do vestibular indígena. Em 2018, 3% dos ingressantes eram provenientes de outros estados, e em 2022 o percentual atingiu 16%, esta mudança impacta diretamente os apoios relacionados à moradia estudantil.

Diante deste cenário, o primeiro ponto de impacto para as adequações na política de permanência, que ocorreu ao longo dos últimos anos, diz respeito ao montante de recursos destinado aos programas de apoio. Em 2023, a Universidade reservou de seu orçamento o montante de 112,7 milhões de reais para o programa de permanência, que corresponde a 19% do orçamento de custeio da Universidade. Deste montante, 52,8 milhões de reais em bolsas e auxílios, 5,4 milhões para o Programa de Moradia Estudantil (PME) e 5,2 milhões para a manutenção da estrutura funcional do SAE. O SAE, portanto, gerencia 63,4 milhões do valor destinado à permanência estudantil em 2023. Entre 2013 e 2023, o montante destinado à permanência estudantil na universidade cresceu de 40,2 milhões para os 112,7 milhões, um aumento nominal de 180%, e em 2018 foi estabelecida uma cláusula de mobilidade de recursos entre os programas para atender variações na demanda durante o ano.

Com as modificações na política de ingresso a partir de 2013 (Pires; Wargas, 2018) alguns dos programas de permanência da Universidade foram alterados e novas iniciativas foram se construindo para que o atendimento institucional pudesse se adequar às novas demandas. A seguir são apresentados os principais programas criados nesse período e as modificações em programas já existentes (sumarizados na Tabela 3).

O Programa de Bolsa Auxílio Social (BAS), destina o maior montante de recursos dentro dos apoios concedidos pela universidade. Originalmente,

os estudantes participam de projetos orientados por docentes e funcionários da Unicamp, mas em 2013, foi realizada a inclusão de uma modalidade de bolsa com o intuito de incentivar os contemplados com a BAS a buscarem projetos financiados por agências de fomento governamentais. Assim, os estudantes podem trocar seus projetos pela atuação em programas de iniciação científica, iniciação à docência, dentre outros e assim, continua contemplado com a bolsa na modalidade social.

Outra iniciativa a ser destacada consiste no Congresso de Projetos de Apoio à Permanência de Estudantes de Graduação da Unicamp (PAPE-G), iniciado em 2018, que reúne anualmente os estudantes de graduação contemplados com as bolsas de permanência para apresentação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de seus projetos. Em 2023, o evento realizará sua sexta edição e tem contribuído para a discussão sobre a permanência estudantil e para proporcionar a integração dos estudantes à Universidade.

Tabela 3 – Inovações no programa de permanência

Categorização	Bolsa/Benefício/Programa	Detalhamento	Data Criação	Nível	Deliberação/Normativa
Inovações na Permanência	Bolsa Auxílio Social de Incentivo Complementar (BASIC)	Bolsa que incentiva os estudantes bolsistas BAS a participar de projetos de Iniciação científica, iniciação à docência e congêneres financiados por agências de fomento públicas	2015	Graduação	Resolução GR 23/2015
	Congresso de Projetos de Apoio à Permanência de Estudantes de Graduação da Unicamp (PAPE-G)	Congresso criado para apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos projetos atrelados às bolsas BAS, BAEF, Aluno Artista e PAPI.	2018	Graduação	-
	Programa de Inclusão Digital (PIDIU)	Disponibilização de microcomputadores, tablets, notebooks e pacotes de dados de internet	2020	Graduação	Resolução GR 11/2021
	Alteração finalidade auxílio transporte	Alteração da finalidade do auxílio transporte durante as atividades remotas no período da pandemia	2020	Graduação e Pós-Graduação	Resolução GR 47/2020
	Programa de Mentoria	Programa de Mentoria da Unicamp com intuito de favorecer a integração e boa convivência na Universidade e contribuir para o sucesso acadêmico dos novos estudantes a partir de um melhor acolhimento ao contexto universitário	2020		Instrução Normativa PRG
	Bolsas destinadas a estudantes em condição de refúgio	Destinação de bolsas BAS, BAM e BAT específicas para estudantes em condição de refúgio matriculados em cursos regulares	2023	Graduação e Pós-Graduação	Resolução GR 51/2022
	Auxílio transporte para estudantes ingressantes	Auxílio transporte para alunos ingressantes 2023, que se encontram em condição de vulnerabilidade socioeconômica	2023		Resolução GR 009/2023

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados do Serviço de Apoio ao Estudante e Procuradoria Geral da Universidade.

Durante o período da pandemia, algumas situações foram desafiadoras para os estudantes mais vulneráveis, tais como o acesso às atividades em modo remoto, a manutenção de apoios como alimentação e auxílio transporte e a questão dos atendimentos em saúde mental. Para tal, no quesito da inclusão digital foi criado um programa de apoio para a inclusão digital dos estudantes com dificuldades financeiras e materiais (PIDIU) para acesso às aulas, assim, foram disponibilizados computadores, tablets e notebooks, além de pacotes de dados para acesso à internet móvel. Com relação a alimentação, com os restaurantes universitários fechados devido às condições sanitárias da pandemia, passou-se a fornecer a alimentação para que os estudantes bolsistas sociais levassem para suas residências. O auxílio transporte foi alterado para que o recurso financeiro continuasse a ser disponibilizado aos estudantes para auxiliar nas despesas para a permanência. E por fim, os atendimentos psicológicos e psiquiátricos foram migrados para o formato *on-line* para que os atendimentos continuassem a ser realizados.

Em 2023, duas iniciativas foram agregadas ao programa de permanência da instituição: um novo auxílio destinado ao custeio de despesas com transporte para ingressantes provenientes de outros estados do país, e dentro dos apoios de moradia, auxílio social e benefício de auxílio transporte, foram destacadas bolsas para o grupo de estudantes em condição de refúgio que estão matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Ainda, no quesito sobre os apoios para moradia estudantil, em maio de 2023 o Conselho Universitário da Universidade aprovou a aquisição de um terreno com o objetivo de realizar a construção da expansão da Moradia Estudantil.

No sentido de ampliar as fontes de financiamento para a permanência estudantil, a universidade tem buscado parcerias e doações de recursos da iniciativa privada. Em 2022, o Fundo Patrimonial da Unicamp, o Lumina⁵, recebeu uma doação de uma grande empresa do setor de tecnologia para financiar bolsas de estudos para alunas de graduação de baixa renda das áreas de engenharia e ciência da computação. Além da bolsa, o programa prevê a participação em atividades do Programa de Mentoria da Unicamp.

Diante deste panorama histórico sobre as ações de permanência da Unicamp que são conduzidas pelo Serviço de Apoio ao Estudante, pode-se notar que os esforços institucionais para adequar as políticas de permanência às políticas de inclusão têm se intensificado nos últimos anos. No entanto, apesar do destaque para o aporte assistencial que disponibiliza os apoios de ordem financeira aos estudantes com dificuldades socioeconômicas, a vertente de apoio acadêmico tem ganhado destaque no mesmo período e tem se ampliado para abranger novas intervenções e iniciativas, buscando auxiliar no processo

de integração dos estudantes à IES. Sendo assim, no próximo trecho do texto serão destacadas as formas de atuação do setor de Orientação Educacional.

Orientação Educacional e Mentoría

Monteiro e Gonçalves (2011) sugerem que haja criação de serviços de apoio ao estudante para auxiliá-los frente às dificuldades percebidas no processo de desenvolvimento, atividades extracurriculares que culminem em experiências relevantes e expressivas para eles. Nessa direção, o objetivo da Orientação Educacional da Unicamp é assessorar o estudante no que diz respeito a sua vida acadêmica, promovendo atividades e reflexões que o auxiliem na busca por informações e soluções para questões relativas ao andamento do curso, suas escolhas e o planejamento de estudos e carreira. Este setor existe na instituição desde a criação do SAE, mas foi a partir de 2010 que mudanças no atendimento da orientação educacional ocorreram com a perspectiva de expandir o atendimento aos alunos em suas diversas necessidades. Para tanto, foi estabelecida uma parceria com o grupo de pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES) da Faculdade de Educação em que foi prevista a possibilidade de ações conjuntas quanto ao desenvolvimento de pesquisas, formação, produção de conhecimentos sobre questões e problemas relativos dos serviços de atendimento aos estudantes (Termo de parceria, 2010).

A constituição desta parceria contribuiu para um grande diferencial da área, no qual os atendimentos individuais anteriormente eram privilegiados. A parceria permitiu a criação de novos programas de apoio ao estudante e sobre temáticas de impacto no Ensino Superior como de processos de aprendizagem e construção de carreira (Relatório de gestão serviço de apoio ao estudante 2018/2021, Almeida; Soares, 2003; Monteiro; Gonçalves, 2011).

Na perspectiva da carreira foi criado o programa PROJECTA, que tem como objetivo auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento profissional, cujos temas abordados envolvem segurança com o curso/carreira escolhida, planejamento de carreira e transição do Ensino Superior ao mundo do trabalho. As intervenções são realizadas de modo coletivo e individual por meio de oficinas, rodas de conversa, disciplinas e outros (Dantas; Brissac, 2020; Pelissoni; Dantas; Carneiro, 2020; Dantas *et al.*, 2021)

Em relação ao processo de aprendizagem dos universitários, o programa “SAIBA MAIS” tem como objetivo oferecer aos estudantes o aprimoramento de seu processo de estudar e aprender, tendo como norte teórico e prático o processo de autorregulação da aprendizagem. Para tanto, oferece aos alunos diversas formas de intervenções, tais como palestras/webinários, rodas de conversa, oficinas (Salgado, *et al.*, 2018), disciplinas dentre outros que os

auxiliam no processo de aprendizagem na Universidade. Em destaque, a disciplina eletiva de “Oficinas de autorregulação da aprendizagem” que ocorre semestralmente desde 2013, já atendeu até o primeiro semestre de 2023 em torno de 2273 estudantes (Polydoro, *et al.*, 2015; Dantas, *et al.*, 2017, Pelissoni; Polydoro, 2017).

Considerando a permanência pedagógica e simbólica dos estudantes universitários, percebe-se a importante contribuição desta intervenção na vida acadêmica dos estudantes que cursam a disciplina, de modo a desenvolver competências relacionadas ao engajamento estudantil no processo de estudar, assumindo autonomia na gestão do tempo, uso e conhecimento de estratégias de estudos, planejamento e avaliação do próprio estudo (Pelissoni; Polydoro, 2020; Pelissoni, *et al.*, 2020; Fior, *et al.*, 2022; Fior, *et al.*, 2022). Mais recentemente, com a criação do vestibular indígena na instituição, a disciplina eletiva AM 064 (Atividades Multidisciplinares) – “Oficinas de Autorregulação da Aprendizagem” foi incluída no percurso formativo indígena, como uma disciplina obrigatória com o intuito de fortalecer a integração e processos de aprendizagem destes estudantes.

Na Unicamp foi adotado o Programa de Mentoria entre pares, direcionado a estudantes ingressantes, com o intuito de favorecer sua integração à universidade e a permanência acadêmica (García-Ros *et al.*, 2018; Santos, 2021). Prado (2022) aponta que “afiliar-se ou integrar-se aos grupos que compõem o espaço universitário, mais que uma expectativa pessoal e institucional, é sinônimo de uma trajetória bem-sucedida” (p. 15), a autora entende que o processo de permanência é por si, um processo de aprendizagem, pois se aprende sob diferentes óticas, desde o conteúdo específico até uma nova forma de se relacionar com pares. O Programa de Mentoria da Unicamp (PMU) teve início em 2020, como um projeto piloto, no qual o objetivo inicial foi de favorecer a integração à Universidade, contribuir para a permanência estudantil e o sucesso acadêmico dos ingressantes, bem como, ampliar o engajamento à vida acadêmica dos estudantes veteranos (Dantas *et al.*, 2022).

No decorrer do programa, outros objetivos foram adicionados em função do contexto pandêmico: promover um acolhimento próximo, favorecer a convivência com a universidade e entre pares e encaminhar institucionalmente as necessidades e demandas dos estudantes. A participação é voluntária e por inscrição de acordo com os diferentes grupos que compõem a estrutura do Programa, a saber: um grupo de estudantes ingressantes denominados “mentorados” são acompanhados por um estudante veterano de seu respectivo curso, sendo o “mentor”, que por sua vez são orientados por docentes, definidos como “tutores”. Na edição de 2023 o programa incorporou mais um grupo de estudantes veteranos denominados de “discentes multiplicadores”

que atuaram fortemente na comunicação, organização e envolvimento entre os demais participantes.

Os grupos se organizam para estabelecer uma relação de reciprocidade, oferecendo informações sobre a vida acadêmica e o funcionamento de diversos pontos de apoio aos estudantes, bem como esclarecendo dúvidas sobre as especificidades dos cursos. Considerando o delineamento do programa de modo integrado, foi esperado que o mesmo proporcionasse a promoção: do exercício da reciprocidade, da aprendizagem experiencial colaborativa entre estudantes de diferentes etapas de formação; de melhores habilidades de comunicação; e de maior integração e bem-estar. Para mentorados e seus mentores, esperou-se observar: maior engajamento no contexto universitário; bom desempenho e sucesso acadêmico; maior desenvolvimento de competências acadêmicas e psicossociais. Para professores tutores esperou-se observar: promoção de ambiente empático e de acolhimento; maior compreensão das realidades apresentadas pelos estudantes; e maior suporte no processo de ensino aprendizagem (PMU, 2021).

Ao final de cada edição, os participantes respondem a um questionário que objetiva subsidiar ações de melhorias para as edições seguintes, bem como buscar evidências e os resultados percebidos pelos envolvidos. Mais informações sobre as avaliações dos participantes, sobre aspectos positivos e pontos de melhoria do programa podem ser observadas nos relatórios técnicos de 2021 e 2022⁶.

Vale ressaltar que a orientação educacional tem se deparado com diversos desafios na sua atuação em função de fatores relacionados à heterogeneidade, intensificada a cada ano, do público-alvo. Para direções futuras espera-se fortalecimento de equipes multidisciplinares/ interdisciplinares e ações no clima institucional que promovam o desenvolvimento dos estudantes

Considerações finais

A adaptação ao Ensino Superior apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pelos estudantes que alcançam este nível educacional por todos os fatores citados anteriormente (aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e de carreira), além das questões financeiras. Desta maneira, a política institucional para a promoção da permanência estudantil deve se apresentar como um fenômeno multifatorial e que se faz necessário uma ampla atuação da instituição para promover ações efetivas.

A experiência que se apresenta neste trabalho mostra a longevidade de um programa de apoio em uma instituição pública brasileira e as adaptações

6 <https://www.sae.unicamp.br/orientacao/>

que foram se delineando ao longo dos anos em decorrência da mudança nas formas de ingresso e a maior inclusão social de estudantes com novas demandas de apoios institucionais.

Dentre as iniciativas, para além do aumento de recursos destinados ao programa de permanência, destaca-se as ações realizadas como o programa de mentoria entre pares, a criação de um congresso interno para apresentação dos projetos atrelados às bolsas sociais, a qualificação das equipes de atendimento em temáticas como Direitos Humanos, mediação de conflitos, racismo, criação e divulgação de um guia sobre promoção do bem-estar e atividades de recepção aos ingressantes.

Para o aprimoramento da política institucional, compreende-se que a IES deve buscar a realização de avaliações longitudinais das políticas de permanência, para verificar os impactos de curto, médio e longo prazo, bem como destinar maiores investimentos em recursos materiais e humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. **Os estudantes universitários:** sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. [S. l.]: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

ALVES, Vanessa K.; CASALI, C. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, p. 28-45, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho”. Brasília, DF: Presidência da República, 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

CLABES. Livro de Actas. XI CONGRESSO LATINOAMERICANO SOBRE O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR. 2022. Brasília-DF. **Anais** [...]. Brasília, 2022.

DANTAS, M. A.; PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J.; CONSONI, J. B. Mentoria entre pares: percepções de ingressantes, mentores e tutores de uma universidade pública. XI CONGRESSO LATINOAMERICANO SOBRE O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR. 2022. Brasília-DF. **Anais** [...]. Brasília, DF, 2022.

DANTAS, M. A.; BRISSAC, R. Intervenções de carreira com estudantes da Unicamp: de bem com meu curso refletindo sobre a escolha. In: KNABEM, Andréa; SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; BARDAGI, Marucia Patta (org.). **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil.** Curitiba: Brasil Publishing, 2020. p. 216-246.

DANTAS, M. A.; MARTINS, M. J.; PELISSONI, A. M. S.; CONSONI, J. B. Rodas de Conversa e carreira: diálogos remotos entre universitários e o mundo do trabalho. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO

PROFISSIONAL E DE CARREIRA. 2021. **Livro de programa e resumos** [...]. [S. l.], 2021. p. 173-174.

DANTAS, M. A.; PELISSONI, A. M. S.; FREITAS, F. A.; POLYDORO, S. A. J.; ROSARIO, P. Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: proposição e desdobramentos. In: POLYDORO, A. J. (org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem:** contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra1, 2017. v. 3. p. 77-88.

DIAS, C. E. S. B. Serviços e assuntos estudantis no Ensino Superior: fundamentos globais, questões e boas práticas. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior brasileiro.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. v. 1. p. 393-472.

DIAS, C. E. S. B.; SAMPAIO, H. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior brasileiro.** São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2020. v. 1, p. 27-60.

FARIA TORRES, A. A. G. B.; ALMEIDA, L. S. Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. 1-17, 2020.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no Ensino Superior. **Cadernos do Apli-cação** (UFRGS), v. 34, p. 1-26, 2021.

FIOR, C. A.; POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, Marilda Aparecida; MARTINS, M. J.; ALMEIDA, L. S. Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do Ensino Superior. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-11-11, 2022.

FIOR, Camila Alves; GRACIOLA, DANTAS, Marilda Aparecida; PELISSONI, Adriane Martins Soares; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Contribuições de uma disciplina na promoção da autorregulação da aprendizagem de universitários egressos da rede pública. **Revista docência do Ensino Superior**, v. 12, p. 1-21, 2022.

GARCIA-ROS, R.; FUENTES, M. C.; DOBON, F. H. I.; VILLAR-AGUILÉS, A.; GONZÁLEZ, F. P. The development and validation of a scale for assessing peer-mentoring processes in programs for first-year university students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 16, n. 46, 2018.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e228757, 2021.

HERINGER, R. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. **Educar em Revista**, v. 38, p. e78962, 2022.

HONORATO, G. de S.; BORGES, E. H. N. Permanência na Educação Superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e46400, 2023. DOI: 10.26512/lc29202346400. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/46400>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KOHLS-SANTOS, P. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.

KOHLS-SANTOS, Priscila. Modelo integracionista para a permanência estudantil. In: KOHLS-SANTOS, Priscila; MEJÍA, Patricia Estrada (org.). **Modelo integracionista para a permanência estudantil**: variáveis e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022. p. 13-22.

KOHLS-SANTOS, Priscila; ESTRADA MEJÍA, Patricia. Proposições para a permanência estudantil. In: KOHLS-SANTOS, Priscila; MEJÍA, Patricia Estrada (org.). **Modelo Integracionista para a Permanência**: variáveis e perspectivas. Curitiba: CRV, 2022, p. 179-189.

MARTINS, M. J.; FIOR, Camila Alves. Expectativas de universitários ingressantes sobre o Ensino Superior público. **Psicologia, educação e cultura**, v. 27, p. 128-145, 2023.

MILAGRES, V. M. F.; REIS, L. P. C; DOMINGUES, S. O apoio psicossocial e as vivências acadêmicas dos estudantes universitários. **Revista internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 1-19, 2022.

MONTEIRO, André Magalhães; GONCALVES, Carlos Manuel. Desenvolvimento vocacional no Ensino Superior: satisfação com a formação e desempenho académico. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2011.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (USP. FMRP)**, v. 48, p. 273-281, 2015.

PIRES, A.; WARGAS, B. M. da S. Acesso ao Ensino Superior brasileiro: perfil dos ingressantes do programa de inclusão da Unicamp. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 158 -182, 2018

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, Soely Aparecida. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior – análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: BORUCHOVITCH, Evely; BRAGAGNOLO, Lourdes Maria (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. v. 1, p. 215-236.

PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A.; CARNEIRO, A. M. Apoio a escolha de curso em programa de educação geral Interdisciplinar. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo (org.). **Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira**. São Paulo: ABOP, 2020. p. 245-254.

PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A.; MARTINS, M. J.; WARGAS, B. M. S.; ALTMANN, H.; POLYDORO, S. A. J. Serviço de Apoio ao Estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michele Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 283-318.

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J. Programas de promoção da autorregulalção da aprendizagem. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre -RS: Editora Letra 1, 2017. p. 33-44.

POLYDORO, SOELY. Características gerais dos serviços de assuntos estudantis e a formação dos profissionais. In: SAMPAIO, C. E. B. D. (org.).

Apoio pedagógico e assistência estudantil. Ponta Grossa: Atena, 2022. v. 1. p. 38-44.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; CORALINA, M. C.; EMI-LIO, E. R. V.; DANTAS, M. A.; ROSARIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista Educação Puc Camp**, v. 20, p. 201-2014, 2015.

PRADO, R. Permanência na Educação Superior: contribuições teóricas e práticas. **Linhas Críticas**, 28, e43674, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202243674>

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, Soely; ROSÁRIO, Pedro. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, v. 23, p. 667-679, 2018.

SANTOS, A. Tutoria Universitária como possibilidade de atuação. In: KNA-BEM, A.; SILVA, C. S. C.; BARDAKI, M. P. (org.). **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil**. Brazil Publishing, 2021. p. 323-261.

SILVA, N. N. da; SANTOS, A. P. dos; REIS, J. M. DOS S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254841, 2021.

TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

TOTI, M. C. S.; DIAS, C. E. S. B. Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior brasileiro**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2020. v. 1. p. 473-498.

TOTI, M. C. S.; POLYDORO, Soely Aparecida. Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes**

no Ensino Superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. v. 1. p. 79-101.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Procuradoria Geral. Portaria GR-042/1987, de 24 de fevereiro de 1987.** Cria os Programas “Bolsa Trabalho” e “Bolsa Pesquisa”. Campinas: Unicamp, 1987. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=492. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Procuradoria Geral. Deliberação CONSU-A-012/2004, de 25 de maio de 2004.** Estabelece o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?consolidada=S&id_norma=2786. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Procuradoria Geral. Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro de 2017.** Dispõe sobre os programas de ingresso nos cursos de graduação da UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=10240. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Assessoria de Economia e Planejamento. **Anuário Estatístico** (2021). ISSN 2526-0367. Disponível em: <https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/2022/anuario2022.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Mentoria** (PMU, 2021). Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/03/MENTORIAUNICAMP2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

WARGAS, B. M. S.; DANTAS, M. A.; PELISSONI, A. M. S.; CAIXETA, S. A.; NERY, M. F. Acesso e permanência estudantil: experiências e desafios para uma política institucional. livro de actas. XI CONGRESSO LATINOAMERICANO SOBRE O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR, 2022. Brasília. **Anais** [...]. Brasília-DF, 2022.

ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: a construção do estado do conhecimento

*Valdivina Alves Ferreira
Pricila Kohls-Santos
Patricia Estrada Mejía*

Introdução

A permanência estudantil é um fenômeno multifatorial e, por conseguinte, diferentes são as variáveis que incidem na permanência dos estudantes ou na evasão dos estudos. Ao longo dos anos, as Políticas Públicas, principalmente no Brasil, têm se voltado para a assistência dos estudantes universitários, porém, estas políticas não contemplam as diferentes facetas da permanência estudantil. De acordo com Kohls-Santos (2020, p. 55), “nesse cenário estão incluídas ações afirmativas de acesso e políticas públicas de permanência, podendo citar-se os programas Prouni, Fies, Ciências sem Fronteiras, programa de Cotas, dentre outros”.

Nesta seara, o presente capítulo apresenta um panorama das pesquisas, nacionais e internacionais, sobre a temática das políticas voltadas ao acesso e permanência estudantil na Educação Superior. Sendo esta parte da pesquisa intitulada Permanência estudantil: mecanismos de apoio por intermédio da tecnologia.

A temática deste projeto trata a respeito da permanência de estudantes em contextos emergentes de Educação Superior, e seus principais objetivos são os seguintes:

1. identificar e analisar indicadores que contribuam para a compreensão dos fatores que influenciam a permanência de estudantes em instituições de ensino superior em contextos emergentes, a fim de propor políticas institucionais que promovam essa permanência;
2. investigar as necessidades e expectativas dos estudantes que estão imersos em uma cultura globalizada, a fim de compreender como a internacionalização pode potencializar a permanência desses estudantes na Educação Superior;

3. desenvolver um aplicativo de Mentoria Virtual que possa oferecer suporte e acompanhamento aos estudantes durante sua trajetória na Educação Superior.

Estes objetivos se alinham com a implementação do modelo integracionista para a permanência, proposto por Kohls-Santos (2020; 2022), no qual uma das variáveis é a articulação de Mentorias como Política Institucional para a permanência estudantil. As políticas atuais das instituições de ensino – como as de acompanhamento de alunos – fazem mais sentido quando para o seu desenvolvimento se efetua um processo de articulação dos atores diretos, ou seja, os docentes, aqueles que foram designados para realizar este trabalho e são os que socializam com a comunidade acadêmica, conscientizando os estudantes sobre as iniciativas de apoio institucionais (Kohls-Santos, 2020).

Diante desse cenário, neste projeto, busca-se compreender os fatores que afetam a permanência dos estudantes em ambientes de ensino superior em andamento, a fim de propor estratégias institucionais para melhorar a permanência estudantil. Ademais, investiga-se como a cultura globalizada impacta as necessidades e as expectativas dos estudantes, explorando o potencial da internacionalização como uma ferramenta para promover a permanência desses estudantes. Pretende-se, ao final, desenvolver um protótipo de aplicativo de Mentoria Virtual para fornecer um suporte contínuo aos estudantes, auxiliando-os em sua jornada na Educação Superior.

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento (EC), com intuito de conhecer e analisar as publicações acerca das políticas de acesso e permanência estudantil na Educação Superior. Tal metodologia, como proposto por Kohls-Santos e Morosini (2021) objetiva conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico, sendo uma possibilidade para ampliação do escopo de pesquisa de determinada temática ou área do conhecimento.

Estado do conhecimento e caracterização das publicações

Para a realização do estado do conhecimento, a pesquisa utilizou como descritores os seguintes termos: “*access higher education*” “*public policies*” “*persistence OR dropout*”. Ao utilizar esses descritores, a pesquisa alcançou artigos que abordaram o acesso à Educação Superior, as políticas públicas relacionadas à permanência estudantil e a persistência ou a evasão dos estudantes. Isso permitiu que a pesquisa obtivesse uma visão abrangente dos fatores envolvidos na permanência dos estudantes em contextos emergentes de Educação Superior.

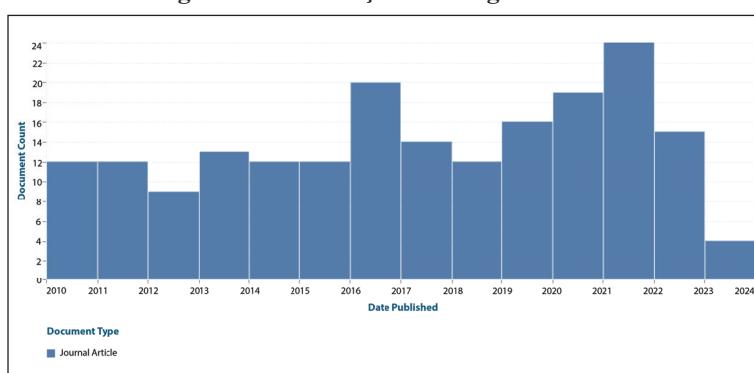
O descritor “*access to higher education*” (acesso à Educação Superior), com aspas, foi relevante para entender como o acesso à Educação Superior influencia a permanência dos estudantes. Ele abrangeu estudos que investigaram o acesso equitativo à Educação Superior, barreiras socioeconômicas ou estruturais ao ingresso e como o acesso afetou a persistência dos estudantes em contextos emergentes.

O descritor “*policies*” (políticas), sem aspas, foi importante para identificar estudos que abordaram as políticas institucionais e governamentais relacionadas à Educação Superior e à permanência estudantil. Isso incluiu pesquisas sobre programas de apoio financeiro, programas de suporte acadêmico, políticas de inclusão e outros mecanismos de política que buscaram melhorar a retenção dos estudantes.

O descritor “*persistence OR dropout*” (permanência ou evasão), sem aspas, permitiu que a pesquisa explorasse estudos que investigaram tanto a persistência dos estudantes na Educação Superior quanto a evasão ou a desistência. Isso foi fundamental para compreender os fatores que influenciaram a permanência dos estudantes, incluindo aspectos acadêmicos, socioeconômicos, culturais e outros. Ademais, analisar estudos sobre evasão possibilita compreender os desafios enfrentados pelos estudantes e orientar estratégias para fomentar a permanência.

Ao utilizar esses descritores, a plataforma Lens.org retornou 193 artigos científicos, considerando o recorte temporal do período de 2010 a 2023, de acordo com o apresentado na primeira aba do documento em Excel, em anexo. A Figura a seguir mostra a distribuição ao longo do tempo, com destaque para os anos de 2016, 2020 e 2021.

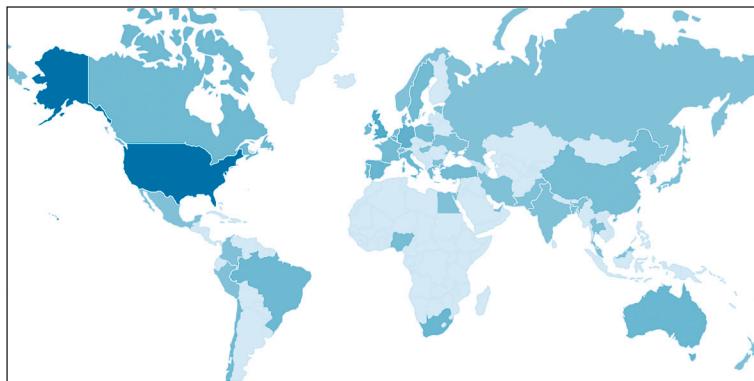
Figura 1 – Publicações ao longo dos anos



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Destacam-se Estados Unidos (67), Reino Unido (15) e Alemanha (11). O Brasil aparece na 7^a posição com 6. No âmbito da América Latina, além dos artigos publicados no Brasil, os resultados trazem Chile (3), Colômbia (1) e Peru (1). A figura abaixo indica os países e regiões mais ativos nesse campo de investigação.

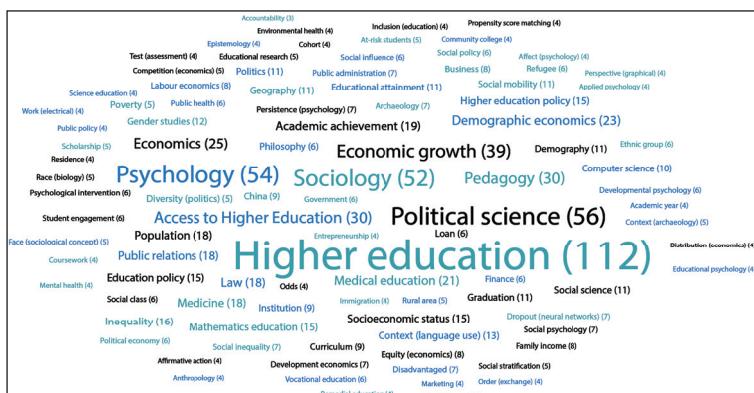
Figura 2 – Mapa das publicações



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Dentre os principais campos de estudo que investigam a permanência de estudantes em contextos emergentes de Educação Superior, possuem destaque as áreas que cuidam pesquisam a respeito do Ensino Superior, da Ciência Política, da Sociologia, da Psicologia e do Crescimento Econômico, conforme mostra a nuvens de palavras presente na Figura a seguir.

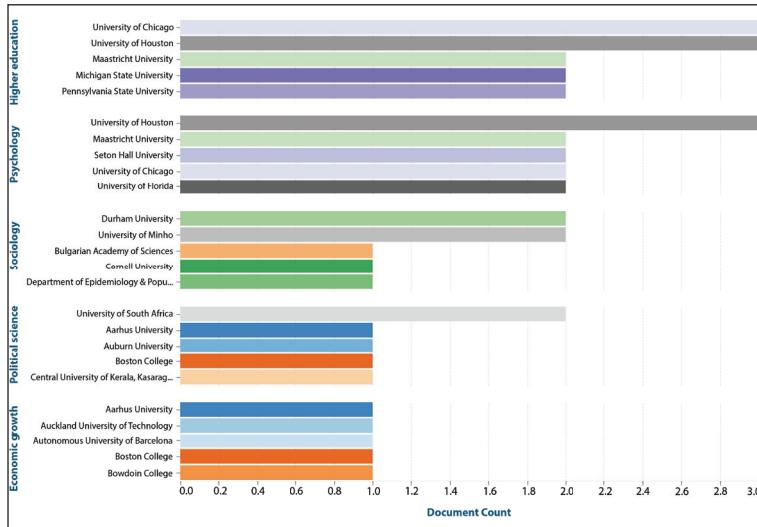
Figura 3 – Campos de estudo



Fonte: As autoras, dados da pesquisa

Quanto a isso, as principais instituições que pesquisam sobre a permanência de estudantes em contextos emergentes de Educação Superior são as Universidades de Chicago e de Houston, de acordo com os dados da figura abaixo.

Figura 4 – Instituições das pesquisas



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos do projeto em tela, os artigos apresentados pela plataforma Lens.org que possuem mais similitudes com os objetivos são:

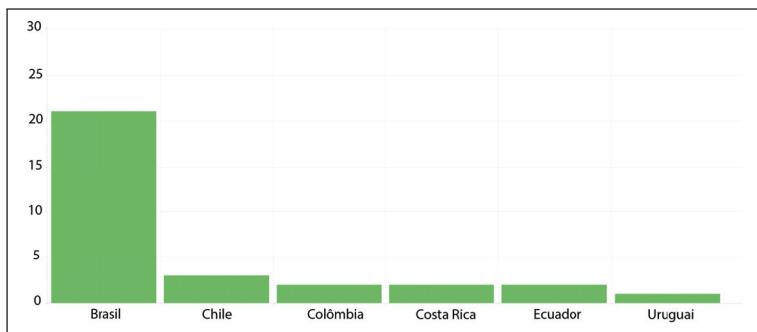
Artigos plataforma Lens.org		
2023	The Dropout of First-Year STEM Students: Is It Worth Looking beyond Academic Achievement?	Joana R. Casanova; Adrián Castro-López; Ana B. Bernardo; Leandro S. Almeida
2022	The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil	Flávio Carvalhaes; Adriano S. Senkevics; Carlos A. Costa Ribeiro
2019	Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective	Ian Li; David Carroll
2017	Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout	Yool Choi
2013	Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis	Oscar Espinoza; Luis Eduardo González
2011	Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis	Rong Chen

Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Em relação à plataforma Scielo, ela retornou 32 artigos científicos, considerando o recorte temporal do período de 2010 a 2023, conforme mostra a segunda aba do documento em Excel, em anexo.

Ressalta-se que 20 desses 32 são do Brasil (62,5%). Dos outros 14, 9 são provenientes da América Latina, sendo 3 do Chile (9,37%), 2 da Colômbia (6,25%), 2 do Equador (6,25%), 1 da Costa Rica (3,12%) e 1 do Uruguai (3,12%). A Figura abaixo mostra a distribuição do número de pesquisas publicadas de acordo com o país.

Figura 5 – Países de origem das publicações



Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Tendo em vista os objetivos do projeto em tela, os artigos apresentados pela plataforma Scielo que possuem mais similitudes com os objetivos são:

Artigos plataforma Scielo		
2022	Políticas de permanência estudiantil na Educação Superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro	Silva, Polyana Tenório de Freitas e, Sam-paio, Luciano Menezes Bezerra
2021	Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso	Garcia, Léo Manoel Lopes da Silva, Lara, Daiany Francisca, Antunes, Franciano
2019	La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia	Guerrero, Sara Cristina, Soto Arango, Diana Elvira
2018	Multilevel modeling of persistence in higher education	Ferrão, Maria Eugénia, Almeida, Leandro S.

Fonte: As autoras, dados da pesquisa.

Panorama das pesquisas

O levantamento realizado das pesquisas na Lens.Org que tratam sobre a permanência de estudantes em contexto emergentes na Educação Superior mostra diferentes fatores que podem contribuir ou influenciar para a continuação ou desistência deles em sua trajetória acadêmica. São dificuldades de

adaptação ao meio acadêmico, os estratos de baixa renda em comparação com outros alunos, razões financeiras e de saúde, o emprego com trabalho intenso entre os estudantes de origem social menos favorecidas, nível de renda familiar e etnia e os gastos institucionais com serviços estudantis. Estas foram as evidências registradas nos resultados das pesquisas elencadas para análise. Estes fatores estão ressaltando de um lado a origem ou situação financeira menos favorecida e de outro lado o papel da instituição em investir em políticas que viabilizem entender os motivos do afastamento do estudante e a promoção de ações para possibilitar a permanecia dos mesmos na Instituição.

A pesquisa de Joana R. Casanova; Adrián Castro-López; Ana B. Bernardo; Leandro S. Almeida, (2023), analisou uma universidade pública do norte de Portugal, onde se encontravam inscritos 1376 alunos em diferentes licenciaturas STEM que se inscreveram no ensino superior. Os resultados mostram que a evasão de estudantes no ensino superior parece ser um problema grave que afeta negativamente as expectativas dos estudantes e suas famílias, bem como “vai contra os objetivos de desenvolvimento social e econômico dos países e sociedades, uma vez que tais objetivos exigem profissionais altamente qualificados” (p. 8). Os resultados indicam que há uma relação causal direta entre o grau de dificuldade de adaptação escolar dos alunos e o número de unidades curriculares aprovadas no primeiro ano de graduação. Outro resultado é que o “menor desempenho acadêmico é observado entre os alunos que experimentaram ou anteciparam mais dificuldades de adaptação durante as semanas iniciais na universidade” (p. 8). As evidências são que “alguns deles não estão diretamente relacionados ao desempenho acadêmico; [...] os alunos podem estar enfrentando demandas mais imediatas: necessidades socioemocionais de pertencimento [...], a necessidade de identificar pessoas/ colegas que possam fornecer apoio social e, portanto, podem estar menos engajados ou investidos no processo de aprendizagem”.

A pesquisa de Flávio Carvalhaes; Adriano S. Senkevics; Carlos A. Costa Ribeiro, (2022), apresentam resultados que permitem mostrar a estrutura da disputa por uma vaga no sistema de ensino superior brasileiro entre alunos que concluíram o ensino médio em 2012 e realizam o Enem nos cinco anos subsequentes. O estudo mostra a influência da renda e da raça na chance de ingressar no ensino superior levando em consideração o desempenho acadêmico. Os autores, analisam os dados e chegam aos resultados que indicam que os ‘processos de produção de (des)vantagens de renda não apagam a estratificação racial, o que sugere que as políticas brasileiras voltadas para a equidade no acesso ao ensino superior terão que acionar diferentes mecanismos para promover um ensino superior menos desigual do ponto de vista material, e mais diversos e representativo do ponto de vista racial’ (2022, p. 21).

Os resultados da pesquisa de Ian Li; David Carroll (*Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective*) mostraram a interseção de renda e raça na estruturação do acesso ao ensino superior entre estudantes que participam de um concurso nacional de alto nível no Brasil. Os dados são oriundos de graduados do ensino médio, entre 2012 e 2017 e foram importantes para inferir que “a probabilidade de ingressar no ensino superior é sempre maior entre os candidatos dos estratos de renda mais elevados” (p. 18). Já a “escala de desempenho é muito mais acentuada entre os candidatos dos estratos de baixa renda em comparação com os alunos mais ricos”. Foi possível constatar que os alunos “auto identificados como pretos, pardos ou indígenas têm menos chances de fazer a transição para o ensino superior do que os brancos, mesmo estando nos mesmos estratos de renda e desempenho”.

A pesquisa sugere que

[...] estudantes de origens socioeconômicas privilegiadas se beneficiem de estratégias alternativas de entrada, como pagar mensalidades em faculdades particulares menos competitivas. Para os alunos dos estratos de baixa renda, a principal alternativa de ingresso no ensino superior é por meio do alto desempenho acadêmico. Ao decompor os efeitos raciais, mostramos o efeito cumulativo da estratificação racial; a diferença entre estudantes brancos e BBI está relacionada à maior propensão de transição para o ensino superior e ao desempenho educacional superior (2022, p. 1).

A pesquisa de Yool Choi, (2017) mostra como o emprego de estudantes universitários afeta o abandono escolar e como essa tendência influencia a estratificação educacional nos Estados Unidos. Os resultados têm como ponto de partida estudos anteriores sobre o emprego estudantil na persistência educacional, tanto no ensino médio quanto na faculdade, abordando várias questões analíticas (Choi, 2017, p. 123).

Isso “demonstra que o efeito do emprego no abandono escolar é heterogêneo, dependendo não apenas da intensidade do trabalho, mas também da propensão do indivíduo para trabalhar fora da escola” (Choi, 2017, p. 123). E ainda estudos anteriores relatam “dois fatores em relação ao emprego do estudante universitário e o abandono: os alunos desfavorecidos têm maior probabilidade de se envolver em um emprego durante a faculdade e o efeito médio do emprego do estudante no abandono é negativo”. Essas duas descobertas podem ser facilmente interpretadas como significando que o emprego estudantil é um fator importante na exacerbação da desigualdade educacional entre estudantes de diferentes níveis socioeconômicos.

No entanto, o resultado dos estudos do autor supracitado evidencia que: para alunos favorecidos embora a experiência de trabalho seja considerada um

requisito importante para a entrada no mercado de trabalho, ela também pode ameaçar a conclusão da graduação. Outro resultado apresentado pelo autor mostra que os alunos desfavorecidos ao se envolverem em trabalho intenso podem consumir muito tempo no trabalho e o tempo para os estudos fica comprometido, favorecendo falta de socialização na faculdade e baixo desempenho.

Os dados da pesquisa de Choil (2017) mostram que a provisão de ajuda financeira suficiente para estudantes desfavorecidos para ajudá-los a equilibrar trabalho e estudo seria uma maneira de abordar a desigualdade educacional nos Estados Unidos (Choil, 2017). Para o autor há necessidade dos estudantes se envolverem em um trabalho durante a faculdade, assim estes conseguem cumprir com os compromissos financeiros do respectivo curso e garantem o pagamento das despesas de subsistência enquanto estiverem no curso superior. Para o autor (2017, p. 123):

Muitos estudos anteriores identificaram dois fatores em relação à relação entre o emprego do estudante universitário e o abandono: os alunos desfavorecidos têm maior probabilidade de se envolver em um emprego durante a faculdade e o efeito médio do emprego do estudante no abandono é negativo. Essas duas descobertas podem ser facilmente interpretadas como significando que o emprego estudantil é um fator importante na exacerbção da desigualdade educacional entre estudantes de diferentes níveis socioeconômicos.

Os resultados evidenciam ainda que:

[...] que os alunos mais desfavorecidos geralmente precisam trabalhar para financiar seus estudos, e os dados indicam que isso não aumenta muito o risco de abandono escolar. No entanto, ainda existe a possibilidade de que o envolvimento em trabalhos intensos por alunos desfavorecidos possa ter um efeito deletério em outros fatores da vida escolar (2017, p. 123).

Já o estudo de Chen (2011) mostra que fatores inerentes a instituição favorecem as condições para diminuição dos riscos de evasão escolar. O autor utilizou dados longitudinais e hierárquicos para fazer a análise dos dados e os resultados mostram eventos multinível no qual surgem os principais atributos relacionados aos riscos de evasão dos estudantes nos cursos de graduação.

O investimento em políticas de ajuda financeira na redução de riscos que favorecem a saída dos estudantes universitários também foi um dos resultados da pesquisa de Chen (2011). Para o autor o auxílio advindo da redução das mensalidades líquidas, seja por mérito ou por bolsas está relacionado a diminuição dos episódios de saída dos estudantes de baixo nível socioeconômico da universidade. Para o autor (2011, p. 500),

A descoberta de uma relação significativa entre gastos com serviços estudantis e evasão implica que os administradores institucionais podem precisar olhar além dos aspectos estruturais das instituições para reduzir as taxas de evasão. Outras dimensões, como gastos institucionais, podem ser importantes na presença do aluno em sua primeira instituição. [...] Programas e práticas que visam reduzir a evasão provavelmente podem maximizar seus efeitos colocando mais ênfase na persistência do aluno no primeiro ano.

Os resultados de pesquisas nos artigos apresentados pela plataforma Scielo que possuem mais similitudes com os objetivos do projeto também tem relação com a permanência do estudante na universidade. Vejamos a seguir o que mostram estas pesquisas.

O texto Políticas de permanência estudantil na Educação Superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro publicado em 2022 por Silva e Sampaio “objetivou identificar padrões de análise das políticas voltadas para a permanência estudantil no ensino superior, as formas de avaliação definidas pelas pesquisas”, e ainda buscou “comparar a eficiência de diferentes tipos de política e verificar quais tipos de instituição têm sido contempladas nas avaliações das políticas de permanência pela literatura”.

Os resultados da pesquisa mostraram que as formas de auxílio financeiro presentes no território brasileiro é focada no PNAES, geralmente são auxílios que se destinam a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes e tem uma característica assistencial. Já em relação a literatura internacional observou-se que as universidades tratam com maior ênfase os auxílios financeiros. Importante ressaltar que o estudo encontrou lacunas que podem ser observadas na exigência de contrapartida por parte do estudante e ainda os auxílios concedidos sem que o estudante tenha obrigações, bolsas sem compromisso de devoluções dos valores recebidos [...] ainda a falta de políticas de permanência para os estudantes.

A pesquisa de Garcia, Lara e Antunes (2021) teve como objetivo realizar uma avaliação diagnóstica do fenômeno da evasão no ensino superior, utilizando como estudo de caso uma instituição de ensino superior pública. Os autores apontaram os seguintes resultados decorrentes de sua investigação (2021, p. 133).

[...] o trabalho corrobora com os estudos anteriores no que tange a expressiva taxa de evasão em cursos de ciências exatas, predominância do fator Financeiro como uma das principais causas de evasão e a igualdade aparente na evasão entre cotistas e não cotistas. Contudo, se contribui com esta área de estudo ao relacionar as taxas de evasão alcançadas com as causas de evasão investigadas, explicitando que algumas causas trazem menores prejuízos aos cursos, enquanto outras trazem maiores prejuízos e devem ter prioridade nas políticas de enfrentamento.

Importa ressaltar que as causas da saída dos estudantes da universidade têm diferentes perspectivas, apresenta-se como uma situação complexa e ainda expõe as fragilidades existentes entre a instituição e o estudante.

Guerrero e Arango (2019) apresentam resultados em um texto que tem como objetivo entender o interesse no surgimento de políticas nacionais em torno do abandono escolar na Colômbia. O objetivo da pesquisa foi contextualizar as políticas em torno da deserção, desde os processos de massificação do ensino superior, reformas universitárias, diretrizes em escala global estabelecidas por organizações internacionais, políticas neoliberais e as diretrizes dadas pela Organização Mundial da Comercium.

A conclusão dos autores a partir da investigação foi que:

[...] existem contradições entre o que se indica em uma política de ampliação da cobertura e investimento no ensino superior, versus uma realidade de cortes orçamentários que se afasta da consecução da política de bem-estar social, como estratégia de combate ao abandono universitário que ameniza a desigualdade acadêmica inicial e os problemas socioeconômicos da população universitária colombiana. (Guerrero; Arango, 2019, p. 110).

Ainda mostram que a evasão decorre de um sistema educacional desigual, da desigualdade socioeconômica. Para os autores existe um hiato entre a política educacional e a realidade social dos estudantes nas universidades; mostram que a elaboração de diretrizes voltadas a permanência dos estudantes, por vezes são elaboradas para atender as ações prescritivas e as demandas de organismos internacionais.

Ferrão e Almeida (2018) teve como objetivo analisar a persistência do aluno nos cursos de graduação, e a relação com a trajetória escolar anterior do aluno e com as condições de ingresso no ensino superior, controlando para características sociodemográficas dos alunos, como gênero e idade, pesquisa realizada em Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Os resultados mostram que quando o estudante ingressa na universidade já com conhecimento prévio, ou seja, bem-preparado as possibilidades de alcançar sucesso e permanecerem são bem mais exitosas. Nas palavras dos autores por extensão, “se os alunos não estiverem bem-preparados para o curso em que se inscrevem, eles não são bem-sucedidos, independentemente da persistência” (Ferrão; Almeida, 2018, p. 674). Ainda sobre o papel da instituição ressaltam que “Nesse sentido, um programa institucional que vise aumentar a taxa de permanência nos cursos de graduação por meio da intervenção precoce deve dar atenção especial ao grupo de alunos em risco”. O que podemos inferir é que o sucesso e a permanência do estudante são decorrentes da interação existente entre estes e a instituição e ainda destacam

o papel do docente nos esforços empreendidos pela instituição para que o estudante permaneça no curso.

Os resultados das pesquisas elencadas acima mostram duas características que marcam ou influenciam a permanência ou não dos estudantes na universidade. De um lado as questões relacionadas a situação socioeconômica e de outro as ações promovidas pela instituição no sentido de minimizar a saída destes estudantes dos seus respectivos cursos.

Considerações

Concluindo, podemos inferir que o resultado das pesquisas aqui abordados está relacionado a teoria da permanência defendida por Kohls-Santos (2020, 2022). A autora afirma que existem vários fatores que influenciam ou afetam a permanência estudantil. O modelo integracionista defendido no início do capítulo mostra a importância de viabilizar a estes estudantes estratégias institucionais que venham contribuir para que o aluno permaneça com sucesso no curso de graduação.

REFERÊNCIAS

CARVALHAES, Flavio; SENKEVICS, Adriano S.; RIBEIRO, Carlos A. Costa. The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil. **Higher Education**, 26 august 2022. Published on-line.

CASANOVA, Joana R.; CASTRO-LÓPEZ, Adrián; BERNARDO, Ana B.; ALMEIDA, Leandro S. The Dropout of First-Year STEM Students: Is It Worth Looking beyond Academic Achievement? **Sustentabilidade**, 2023.

CHEN, Rong. Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. In: **Síntese multinível**. Do grupo para o indivíduo. Capítulo: VIII, Editora: Springer, 2010.

CHOI, Yool. Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout. **Pesquisa em Ensino Superior**, v. 59, ed. 1, n. 4, p. 88-107, 2018.

FERRÃO, Maria Eugénia; ALMEIDA, Leandro S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 664-683, jul./set. 2018.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva, LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Investigação e análise da evasão e seus fatores motivacionais no ensino superior: um estudo de caso na universidade do estado de mato grosso. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, p. 112-136, mar. 2021.

GUERRERO, Sara Cristina; SOTO ARANGO, Diana Elvira. La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. **Rev. hist. educ. latinoam.**, Tunja, v. 21, n. 32, p. 109-136, June 2019.

KOHLS-SANTOS, Priscila. **Permanência na Educação Superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2020.

KOHLS-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitado da metodologia do estudo do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021. ISSN 2238-9210

LI, Ian; CARROLL, David. **Factors influencing dropout and academic performance:** an Australian higher education equity perspective. [S. l.], 31 jul. 2019. p. 14-30. Publicado online.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603-631, set./out. 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acceso inclusivo 7, 57, 66, 67, 68
Acessibilidade 41, 44, 47, 50, 52, 53, 54, 111
Agências de fomento 174, 177
Algoritmos 122, 124, 125, 128, 132, 133
Alunos com deficiência 42, 43, 45
Apóio ao estudante 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 186, 203, 204, 206, 209
Aprendizagem cognitivas e metacognitivas 28, 29, 32
Aprendizajes 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70
Autorregulação da aprendizagem 23, 24, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 82, 173, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 203, 204, 206

C

- Características de los docentes 58, 60, 61
Cidadania Global 8, 17, 76, 95, 137, 139, 140, 141, 145, 148, 149, 150, 153, 154, 165
Competências 13, 14, 15, 22, 87, 137, 138, 139, 143, 147, 150, 180, 181
Contextos emergentes de educação 189, 191, 192, 193

D

- Deserción Estudiantil 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 132
Docentes 10, 19, 41, 42, 48, 49, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 75, 82, 84, 87, 88, 89, 100, 102, 110, 111, 113, 140, 142, 143, 168, 169, 177, 181, 190

E

- Educação Básica 12, 13, 15, 16, 20, 23, 24, 72, 82, 88, 93, 142, 169, 209
Educação de qualidade 44, 140, 141, 146
Educación Superior 7, 9, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 119, 120, 121, 122, 132, 166, 194, 201, 204, 208
Engagement Acadêmico 7, 11, 14, 15, 18, 22
Ensinar e aprender 84, 97, 146

Ensino e aprendizagem 45, 50, 79, 80, 82, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 107, 110, 112, 117

Ensino Médio 12, 14, 15, 16, 20, 21, 23, 90, 92, 142, 176, 195, 196, 204

Ensino Superior 9, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 76, 84, 89, 90, 93, 94, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 115, 117, 140, 141, 160, 167, 168, 169, 170, 171, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 204, 206, 207

Estado do conhecimento 8, 9, 24, 189, 190, 202

Estratégias de aprendizagem 7, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 204

Estudantes com deficiência 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

G

Gestão Institucional 8, 10, 90, 92, 93, 153, 161, 162, 163, 164, 165

H

Habilidades 14, 15, 22, 28, 29, 33, 35, 36, 37, 42, 43, 52, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 95, 111, 113, 137, 138, 139, 148, 149, 181

I

Inclusão 9, 14, 41, 42, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 74, 80, 84, 88, 97, 105, 111, 147, 169, 170, 173, 175, 176, 177, 178, 182, 186, 188, 191, 204

Instituições de educação 41, 45, 47, 49, 101, 140, 143, 145, 154

L

LDB 16, 146

Lei de Diretrizes e Bases 16, 44, 54, 146, 150

M

Machine learning 8, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 205

Modelo integracionista 4, 9, 10, 13, 24, 39, 75, 83, 88, 94, 107, 116, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 185, 190, 200

Modelo predictivo 8, 119, 120, 134

Mortalidad académica 8, 119, 126, 132, 134

N

Nomofobia 7, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 204

P

Permanência estudantil 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 24, 39, 71, 72, 74, 75, 76, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 137, 140, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 185, 188, 189, 190, 191, 194, 198, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Política institucional 8, 167, 181, 182, 189, 190

Políticas de permanência 175, 176, 178, 183, 194, 198

Prática docente 7, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 153, 168

Processo de aprendizagem 16, 27, 28, 33, 34, 35, 48, 115, 179, 180, 195

Processos de ensino 88, 89, 90, 96, 97

Programa de mentoria 173, 177, 178, 180, 182, 188

Programa Nacional de Assistência Estudantil 170, 173, 176, 183

Programa Propedéutico 58, 60, 66, 67, 204, 208

Projeto de vida 7, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 153

Público-alvo da educação 10, 140, 141

R

Recursos tecnológicos 27, 33, 73, 92, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 149

S

Sala de aula 49, 50, 51, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 89, 93, 97, 100, 110, 115, 117, 142, 147, 149

Sentimento de pertencimento 13, 19, 97, 169, 170

Serviços de apoio ao estudante 168, 170, 171, 172, 179

Sucesso acadêmico 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 23, 24, 34, 35, 36, 37, 39, 75, 84, 85, 88, 103, 104, 169, 170, 177, 180, 181, 208

T

Tecnologias digitais 7, 8, 9, 10, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 73, 76, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 100, 102, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 164, 165, 169, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Transtornos globais do desenvolvimento 42, 43, 52

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriane Martins Soares Pelissoni

Doutora na área de Psicologia Educacional (Faculdade de Educação – Unicamp). Mestra na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores e Pedagoga, também pela Faculdade de Educação da Unicamp-SP. Atualmente é supervisora acadêmica o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas, desenvolve projetos relacionados autorregulação da aprendizagem e orientação de carreira e Teoria Social Cognitiva.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8850-5569>

E-mail: adrianep@unicamp.br

Ana Carolina Ribeiro Hee

Especialista em Tecnologia no Instituto Senai de Inovação – Senai Bauru/SP. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0470-0835>

E-mail: carolribeiro@gmail.com

Ana Keully Gadelha dos Santos Darub

Professora da Universidade Federal do Acre. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7165-5563>

E-mail: ana.keully@hotmail.com

Andre Gustavo Bastos Lima

Doutorando em Educação. Mestre em Gestão Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade de Ciências e Informática (1999). Atualmente é doutorando em Educação pela UCB, analista de privacidade e proteção de dados no Serviço Federal de Processamento de Dados e professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3783-2022>

E-mail: andregblima@gmail.com

Angélica Aguilar Vivar

Ingeniera Forestal, Magister en Ciencias con Mención en Ecología y Evolución, Diplomada en Responsabilidad Social. Directora de Escuela Ing, Forestal, Directora de la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Coordinadora de la Unidad de Vinculación Académica Temprana en el Depto. de Vinculación, Acceso y Permanencia Estudiantil, en el cual está inserto el Programa Propedéutico. El desempeño académico señalado ha sido en la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Su área de interés ha sido la inclusión académica en la educación superior de estudiantes talentosos de contextos desfavorecidos.

E-mail: aaguilar@uach.cl

Bruna Mara Wargas

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Economia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Economista pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Atualmente é coordenadora da área de Administração e Finanças do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas, desenvolve pesquisas relacionadas as áreas de inclusão e permanência estudantil no Ensino Superior.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9765-8321>

E-mail: brunama@unicamp.br

Débora Vieira Machado

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Bolsista Capes). Mestra em Educação (Bolsista Faperj – Mestrado Aluno Nota 10) e Pedagoga também pela Universidade Católica do Rio de Janeiro. Na graduação foi bolsista Faperj entre 2018 e 2020 no grupo de pesquisa ForTec/CNPq – Formação docente e Tecnologias – no qual pesquisava a relação da inovação pedagógica com as tecnologias digitais. Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe). Pesquisa e atua no campo da Psicologia da Aprendizagem, explorando a autorregulação da aprendizagem, a aplicação de estratégias de aprendizagem, o uso das tecnologias digitais e o transtorno de nomofobia. Além disso, investiga a interseção entre aprendizagem e emoções.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0237-5709>

E-mail: debora.machado.mestrado@gmail.com

Eliane Silva Moreira

Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio da Escola Salesiana Brasília. Membro do Comitê Pedagógico da Inspetoria Madre Mazzarello. Pedagoga, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8718-1427>
E-mail: elianeeliane88@gmail.com

Juana Valentina Mendoza Santamaría

Ingeniera de Sistemas (2023) de la Universidad Santo Tomás seccional Tunja, en Colombia. Sus áreas de investigación son machine learning, big data, ciencias de datos, realidad aumentada y desarrollo de software.
Orcid id: <https://orcid.org/0009-0008-2020-1375>
E-mail: juana.mendoza@usantoto.edu.co

Juliana de Andrade Boel Neves

Doutoranda e mestra em Educação na Universidade Católica de Brasília. Licenciado em Ciências Biológicas. Bacharel em Farmácia. Pós-Graduada em Saúde Pública. Professora de Ciências da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – Seduc. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6930-0747>
E-mail: juboe@gmail.com

Klesia de Andrade Matias

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1765-5228>
E-mail: klesiamatias@gmail.com

Luz Santamaría Granados

Ingeniera de Sistemas de la Universidad de Boyacá. Doctora en Ingeniería Telemática de la Universidad del Cauca. Magíster en Ciencias de la Información y las Comunicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es docente de la Escuela de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sus áreas de investigación son los sistemas recomendadores, reconocimiento de emociones, tecnología wearable, machine learning, realidad virtual y

automatización de redes. Se ha desempeñado como directora del Departamento de Tecnología, Información y Comunicaciones, docente de pregrado y posgrado de la USTA Tunja.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3697-7852>

E-mail: luz.santamaria@uptc.edu.co

Luiz César Córdoba

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). MBA em Administração pela University of Miami Herbert Business School. Especialista em Informática na Educação pela UCB. Pós-Graduação em TI pelo Centro ITEPAL-CELAM Colômbia. Graduado em Administração pela UCB. Experiências como gestor de instituições de Ensino Superior e áreas de interesse de pesquisa em: Gestão, Tecnologia da Informação, Educação, com ênfase no uso da TI na gestão de Instituições de Ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil GeTIPE.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9406-9604>

E-mail: contato@cordoba.pro.br

Marcelo Carboni

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia, Internacionalização e Permanência – GeTIPE da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-0678-39>

E-mail: marcelocarboni@gmail.com

Mariana Freitas Nery

Livre-docente (Unicamp). Doutorado em Ecologia e Evolução (Universidad Austral de Chile). Mestrado em Biología Animal (UFRJ). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas (UFSCar). Atualmente coordenadora do Serviço de Apoio ao Estudante e Professora Associada do Instituto de Biología (Unicamp).

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0001-6501-0486>

E-mail: marinery@unicamp.br

Marilda Aparecida Dantas Graciola

Doutora em Psicologia Educacional (Faculdade de Educação – Unicamp). Mestra em Psicologia (Avaliação Psicológica) pela Universidade São Francisco. Possui licenciatura e graduação em Psicologia e Pedagogia, especialização em Desenvolvimento do Potencial Humano (PUCCAMP). Atua como

orientadora educacional no Serviço de Apoio ao Estudante-SAE/Unicamp. Tem experiência na área de Psicologia e Educação Superior, nos seguintes temas: Autorregulação da Aprendizagem, Práticas pedagógicas, Desenvolvimento de carreira, Bem-estar e Teoria social cognitiva.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6858-6421>

E-mail: marildag@unicamp.br

Marília Rafaela Oliveira Requião

Licenciada em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (2009). Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2021). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília. Atualmente é professora de matemática do Ensino Básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *Campus Valparaíso*.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3914-7950>

E-mail: lilarafa@gmail.com

Martha Susana Contreras Ortiz

Magíster en Ingeniería de Sistemas e Informática (2015). Ingeniera de Sistemas (2003) de la Universidad Industrial de Santander. Actualmente es Candidata a Doctor en Ingeniería de la Universidad de Cartagena. Vinculada como docente de tiempo completo de la Facultad de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Santo Tomás seccional Tunja, en Colombia.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7715-6420>

E-mail: martha.contreras@usantoto.edu.co

Naiara Nunes da Silva

Pesquisadora Institucional da Universidade Católica de Brasília. Graduação em Letras – Inglês e Pedagogia. Especialista em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior e em Educação Protagonismo e Propósito de Vida. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9468-2676>.

E-mail: naiara.ns@hotmail.com

Nozângela Maria Rolim Dantas

Professora da Universidade Federal de Campina Grande. Graduação em Psicologia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul (PUCRS). Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7129-1763>

E-mail: nozangela.maría@professor.ufcg.edu.br

Patricia Estrada Mejía (org.)

Economista, Psicóloga, Especialista em Consultoria Organizacional. Mestra em Administração. Consultora em Educação Superior principalmente nos seguintes temas: Abandono estudantil, Permanência e Graduação Oportuna, Formação de Professores, Tutoria, Mentoria. Membro do Grupo de Pesquisa “Engenharia e Sociedade”, da Faculdade de Engenharia da Universidade de Antioquia e no Grupo de Pesquisa GeTIPE da Universidade Católica de Brasília. Vocal para a Colômbia na Rede RIME, Rede Iberoamericana de Mentorias. Membro da Mesa para a Permanência de Antioquia – Colômbia.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7133-7298>

E-mail: patricia.estrada.mejia@gmail.com

Pricila Kohls-Santos (org.)

Docente e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora de Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico da Universidade Católica de Brasília. Doutorado em Educação. Pós-doutorado em Educação Superior pela PUCRS. Líder do grupo de pesquisa interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil –GeTIPE. Integrante do Comitê Coordenador da RedGUIA. Pesquisadora da Catedra Unesco Educação, Juventude e Sociedade.

Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-3349-4057>

E-mail: pricila.kohls@gmail.com

Rejane Loffler

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-Graduada em Relações Raciais Educação e Escola no Brasil. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília

Orcid id: <https://orcid.org/0000-002-6211-3591>

E-mail: rejaneloffler99@gmail.com

Rina Gaete Rengifo

Periodista y Profesora de Ciencias Naturales y Biología. Magíster en Evaluación Educacional. Coordinadora del Programa Propedéutico de la Universidad Católica de Temuco desde el año 2015. Actualmente Coordinadora de la Etapa de Preparación Académica Temprana PAT en dicha universidad. Interesada en los procesos de mejora de la educación superior, en un marco de inclusión y equidad en el acceso, trayectoria y resultados.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8107-9050>

E-mail: rgaete@uct.cl

Sandra Barros

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora – UÉVORA, Portugal. Pesquisadora colaboradora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), Portugal. Membro do grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia, Internacionalização e Permanência – GeTIPE da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3296-4229>

E-mail: sandrabarros201550@gmail.com.

Simone Caixeta de Andrade

Doutora em Biologia Buco Dental (Unicamp). Mestra em Farmacologia (Unicamp). Especialista em Jornalismo Científico (Labjor – Unicamp). Graduada em Odontologia, Gestão Pública e Tecnologia da Informação. Atua como Profissional de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão do Serviço de Apoio ao Estudante, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e participa de projetos relacionados à permanência estudantil.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9988-7881>

E-mail: scaixeta@unicamp.br

Suzana de Oliveira Carneiro

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1365-9421>

E-mail: suzaanaoliveiracarneiro16@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira

Doutora em Educação (PUC-GO). Mestra em Educação pela UFMS. Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência

da Computação, Administração e Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-Graduação. Docente no Programa de Pós-Graduação da UCB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Zena Eisenberg

Professora Associada no Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe) e do Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) da PUC-Rio. Membro da Rede Institucional de Apoio ao Aluno (RAE) e da Rede Institucional de Apoio ao Docente (RAD). Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Psicologia pela New School for Social Research (1995) e pela The City University of New York (2001). Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela The City University of New York (2006).

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6480-8645>

E-mail: zwe@puc-rio.br

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)