

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS IES PÚBLICAS BAIANAS

*Ari Fernandes Santos Nogueira*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Universidade Federal do Oeste da Bahia

*Iracema Oliveira Lima*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** O presente texto apresenta extrato de pesquisa em andamento, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas da Educação Superior, GEPPES/UESB. A pesquisa parte do questionamento: De que maneira o Ensino Remoto Emergencial, ERE, como estratégia de superar os impactos da crise pandêmica mundial na educação superior, está afetando a permanência de estudantes IES públicas baianas? Com o objetivo de pesquisar impactos do ERE na permanência de estudantes nas IES públicas baianas elaborou-se estratégias de triangulação para (i) investigar como o ERE afeta a permanência de estudantes nos cursos de graduação das IES; (ii) identificar ações institucionais de apoio à permanência implementadas ou reeditadas pelas IES públicas baianas no âmbito do ERE e; (iii) analisar impactos do ERE na permanência dos estudantes nas IES públicas baianas. Os dados levantados e as análises realizadas até o momento apontam contradições entre a concepção teórico-política de permanência e as ações informadas pelos estudantes participantes, desenvolvidas pelas IES públicas baianas no contexto de ERE.

**Palavras chave:** Ensino Remoto Emergencial. Permanência e Diplomação. Políticas de Educação Superior.

### 1. Introdução

A atual crise sanitária que acometeu a humanidade a partir do início ano de 2020 pode ser analisada como um efeito negativo das transformações nas relações sociais e de produção, impostas pelo contexto de mudanças nos paradigmas capitalistas de acumulação e avanço de ações neoliberais mundo adentro. Porém, a pandemia de Covid-19 não é somente um efeito, mas também um vetor de agravamento de desvantagens etnicorraciais e desigualdades socioeconômicas que marcam as estruturas capitalistas e neoliberais, entre elas o acesso e a diplomação na educação superior pública e gratuita. De maneira que o contexto pandêmico incide em uma conjuntura política que implica sobre as condições de aprendizagem, acessibilidade e permanência.

As universidades públicas baianas, assim como as demais instituições de educação superior, cobradas em comprovar à sociedade seu compromisso social viram-se desafiadas a elaborar propostas de organização didático-pedagógicas e acadêmico-administrativas que

fossem capazes de garantir o funcionamento das instituições sem que isso oferecesse risco à saúde da comunidade e/ou promovesse a propagação do coronavírus e o agravamento da crise pandêmica. Nesse contexto, impulsionadas pelo pragmatismo, surgiram propostas excepcionais de Ensino Remoto Emergencial, ERE.

O ERE pode ser caracterizado pelo afastamento geográfico e desenvolvimento de atividades nas plataformas on-line, sendo implementado como uma alternativa possível para garantir a manutenção do vínculo institucional dos estudantes e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Porém, essa medida, de caráter temporário e excepcional, inscreve um novo contexto pedagógico-institucional que incide sobre as condições de permanência e sucesso acadêmico na graduação.

Nesse novo contexto as diversidades marcadas pelas desigualdades que compõem a comunidade estudantil podem ser agravadas e acentuadas como desvantagens no acesso à aprendizagem, na permanência e diplomação de estudantes, visto que segmentos mais vulneráveis terão de lidar com as demandas de acessar o processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias que definem o ERE e isso sem desconsiderar as implicações estruturais que definem as distinções históricas, políticas e econômicas de cada grupo social que compõe a comunidade estudantil.

São diferentes questões de ordem pedagógico-institucionais e didático-pedagógicas que implicam e agravam as condições simbólicas e materiais de acesso aos processos formativos, desde a qualidade de serviço de internet até a falta de autonomia sobre a ambiência pedagógica, passando por outros desafios que tensionam as condições de permanência e diplomação no contexto de ERE.

Essas implicações contribuem para amplificar a sensação de ansiedade e insegurança no processo de ensino-aprendizagem e incidem sobre a autonomia e bem-estar dos estudantes, impactando na sua performance didática, qualidade das aprendizagens e níveis de aproveitamento, rendimento e desempenho.

Dessa forma, a presente pesquisa viu-se diante da reflexão sobre as implicações do ERE sobre a promoção de estratégias de equidade e ações de apoio e assistência estudantil nesse contexto. Uma rápida olhada sobre as posturas de estudantes das universidades públicas baianas revela diferentes desafios e desvantagens de segmentos estudantis mais vulneráveis no processo de adaptação ao ERE, então organizou-se estratégias de pesquisa que dessem conta de responder ao seguinte questionamento: de que maneira o Ensino Remoto Emergencial, como estratégia de superar os impactos da crise pandêmica mundial na educação superior, está afetando a permanência de estudantes IES públicas baianas?

Com o objetivo de pesquisar impactos do ERE na permanência de estudantes nas IES públicas baianas elaborou-se estratégias de pesquisa do tipo triangulação para (i) investigar como o ERE afeta a permanência de estudantes nos cursos de graduação das IES; (ii) identificar ações institucionais de apoio à permanência implementadas ou reeditadas pelas IES públicas baianas no âmbito do ERE e; (iii) analisar impactos do ERE na permanência dos estudantes nas IES públicas baianas. Para tanto, no segundo semestre de 2020, foram encaminhados questionários para os Diretórios Centrais Estudantis das oito universidades públicas baianas: UNEB, UFBA, UESB, UFRB, UEFS, UFOB, UESC e UFSB, bem como para as equipes gestoras das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas dessas universidades.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Participaram da pesquisa 132 estudantes da IES públicas da Bahia UNEB, UESB, UESC, UEFS, UFOB, UFBA, UFSB, UFRB, sendo que os sujeitos de pesquisa são os estudantes que compõe a comunidade estudantil dessas instituições, categorizados como (i) estudantes autodeclarados negros; (ii) estudantes não autodeclarados negros; (iii) estudantes não-brasileiros. Buscou-se realizar pesquisa que assumiu estratégias quantitativas e qualitativas de levantamento, tratamento e análise de dados utilizando-se como instrumentos o questionário, desenvolvido no formato google formulários, tabelas de excel e gráficos estatísticos.

Para a análise dos dados os autores se apoiam no método da triangulação de teorias conforme a conceituação de Denzin (2009) na qual os dados são analisados à luz de distintas perspectivas teóricas. A pluralidade epistêmica de categorias de análise tem o objetivo de ampliar as possibilidades de síntese e elaboração de conhecimento sobre o objeto em análise. Assim, buscou-se utilizar de estratégias quantitativas de tratamento dos dados levantados sobre a permanência e diplomação dos estudantes das IES públicas baianas e em seguida analisar as inferências estatísticas elaboradas para verificar a ocorrência de contradições entre a concepção teórico-política de permanência e as ações e vivências institucionais apontadas pelos estudantes e instituições pesquisadas.

Foram elaborados dois questionários distintos, um para os estudantes e outro para as equipes de gestão das políticas afirmativas das instituições participantes da pesquisa. Os questionário, em formulário google, foram aplicados para levantar entre estudantes e equipes gestoras como o ERE vem afetando a permanência nos cursos de graduação. Os dados

levantados foram tabulados no excel, categorizando as respostas conforme os grupos de sujeitos de pesquisa e triangulados para elaboração de relatório de pesquisa e artigo científico.

### 3. Triangulação e Análise Inicial de Dados

A permanência estudantil na educação superior é temática que têm interessado a pesquisadores do campo da política educacional no estudo de distintas abordagens da questão, destacando-se aquelas que tratam das estratégias político-institucionais das universidades e subjetivas dos estudantes para enfrentamento e superação dos desafios de sua diplomação em nível de educação superior. No contexto da permanência diferentes variáveis atuam impondo condições de elaboração das aprendizagens necessárias para se lograr a diplomação e, segundo Coulon (2008) os desafios de ordem institucionais e pedagógicos ocorrem de maneira mais intensa marcando o cotidiano dos estudantes desde o início da vida acadêmica até o final da formação inicial em nível de graduação que pode ter dois desfechos: o sucesso e o insucesso.

Esse estudo concorda com a abordagem de Carneiro e Sampaio (2011) ao conceituar permanência como o tempo/espço em que o estudante elabora as aprendizagens sobre a vida universitária e suas regras, inserindo-se no contexto e apropriando-se da linguagem e performances necessárias para interagir e participar das vivências acadêmicas, alcançando assim a autonomia para conduzir-se à diplomação.

Quanto a essa abordagem e apontamentos de Coulon (2008) sobre afiliação estudantil, aqui se faz dois apontamentos. O primeiro sobre a ideia de sucesso ou insucesso, que neste estudo tem como referência o alcance da autonomia do estudante para vivenciar a formação acadêmica inicial, não necessariamente significando que a diplomação materializa essa autonomia, mas sim, a performance de consciência do estudante nas escolhas realizadas durante seu processo formativo. Significa dizer que para esse estudo, um estudante que decide interromper e/ou postergar sua formação por identificar condições materiais e simbólicas que o condicione a essa decisão não implica insucesso, bem como, um estudante que avança sobre as intempéries e condicionantes pedagógicas e institucionais da formação e egressa da universidade sem perspectivas de futuro na carreira profissional e acadêmica, pode não expressar sucesso na diplomação.

O segundo apontamento refere-se aos condicionantes de aproveitamento, rendimento e desempenho acadêmico que definem o tempo/espço formativo no ensino de graduação. Tal espaço/tempo é político, o que significa dizer que é definido e administrado pelas relações



institucionais, estruturais e históricas que caracterizam o contexto pedagógico e a conjuntura social vivenciada pelos estudantes. O caráter político desses processos é definido no âmbito pedagógico-institucional. Por se tratar de uma instituição naturalmente pedagógica, a universidade apresenta consciência e intencionalidade em cada decisão elaborada pelo coletivo de gestão e incorporada à políticas institucionais, dessa forma, observa-se nos regulamentos e reguladores do funcionamento, processos e procedimentos institucionais, um exercício crítico e autônomo de autoridade e poder. Tomando esses dois apontamentos como pressupostos, segue-se para a análise dos dados levantados até o momento.

### 3.1. DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESVANTAGENS ESTRUTURAIS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DAS IES PÚBLICAS BAIANAS NO ERE.

A pesquisa contou com a contribuição de 132 estudantes das oito Instituições de Ensino Superior públicas baianas, sendo que 72% das participantes da pesquisa têm entre 19 e 26 anos e 60% delas declararam sexo biológico feminino e os outros 40% do sexo biológico masculino, não havendo declarações de participantes intrasexo. Quanto a identidade de gênero há uma maioria de autodeclarados cisgênero (39,4% dos homens e 47,7% das mulheres). Houve ainda 6,8% de participantes que se declaram não binária/queer e outros 6% de declarações de mulheres transgêneras. Não houve a declaração de identidade travesti e de homens transgênero entre os participantes.

Esse dado, ainda que aponte uma diversidade entre os participantes, revela uma participação ainda assimétrica de estudantes que se declaram homens ou mulheres transgêneras e, quanto à travestilidade, a participação é inexpressiva. Santos (2016) aponta que travestis e transexuais são o grupo que mais sofre discriminação no interior das instituições de educação formal. Esse processo discriminatório agrava os desafios da permanência para esses sujeitos que, além de lidar com as exigências pedagógicas do aprender a ser estudante de educação superior, tem de superar olhares negativos e injúrias na vivência acadêmica.

Soma-se a essa questão outras de ordem estrutural que levam à ambiência pedagógico-institucional das universidades a reprodução de preconceitos heterocisnormativos na relação didática como aponta Scote (2017) em levantamento bibliográfico que demonstra agravantes no acesso e permanência de pessoas transexuais e travestis relacionadas ao desrespeito e discriminação. Pesquisas como a de Amorim, Vieira e Brancaloni (2013) apontam os impactos e restrições de direitos impostos às pessoas trans e travestis em decorrência de estruturas heterocisnormativas que condicionam essas pessoas à marginalidade, situação de rua, privação

do direito à alimentação e educação. Dessa maneira acesso a internet, tecnologias, mídias e plataformas on line e à ambiência pedagógica propícia para elaborar as aprendizagens no contexto do ERE é um desafio quase impossível de ser superado para essas pessoas, já invisibilizadas no contexto da normalidade, agora excluídas nas propostas de ERE se não houver uma ação de assistência estudantil que acolha suas demandas e resolva suas especificidades.

No tocante às relações de raça e classe, 84,8% das participantes se autodelcaram negros (pretos, pardos ou quilombolas). A maior parte das participantes (53,9%) declara que seu núcleo familiar é composto por 3 a 6 pessoas, sendo que, do total da amostra, 75,8% vive em grupos familiares com até dois membros no máximo com algum tipo de renda. Quanto à origem da renda, 61,4% dos participantes são de famílias de servidores públicos municipais, contratados CLT ou por contratos temporários como REDA e PST, trabalhadores informais ou beneficiários de programas sociais do Estado. Quanto à origem ou naturalidade geográfica dos estudantes, 18,9 % são de comunidades rurais tradicionais e outros 42,4% vivem em regiões periféricas das cidades.

Esses dados apresentam situações que já são consideradas pelas IES no acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica mediante os programas de apoio à permanência como auxílio estudantil, residências e restaurantes universitários. Porém, essas ações compõem uma estrutura que demanda da presença e frequência do estudante aos espaços físico das instituições, o que, diante do afastamento geográfico característico do ERE acaba por se confirmar como uma contradição na manutenção do funcionamento dessas políticas sem reedição de ações que considerem o afastamento geográfico do estudante e o condicionamento de suas vivências didático-pedagógicas a seu ambiente familiar e condições de moradia.

Estudos como Torres (2008), Ernica e Batista (2012) abordando as relações de raça e classe sobre a aprendizagem, apontam desvantagens educacionais para sujeitos negros (pardos e pretos) das áreas periféricas e com maior segregação social de pobreza, evidenciando que vulnerabilidades socioeconômicas, bem como as estruturas histórico-sociais do racismo e discriminação incidem sobre o sucesso acadêmico, isso, já em contexto de normalidade das atividades pedagógicas e funcionamento da educação formal. No contexto de ERE, observam-se agravantes.

O racismo é um fator que incide sobre as aprendizagens atingindo não só as limitações que antecedem a sala de aula na universidade, bloqueando caminhos para estudantes pretos, pardos e quilombolas, dificultando o acesso a conteúdos e processos formativos básicos para o sucesso acadêmico na graduação, como também alcança a relação didática, produzindo

segregação entre os estudantes de uma mesma turma e, com efeito, manifestando resultados distintos no concernente à conclusão das aprendizagens, como apontam os estudos de Ernica e Rodrigues (2020) ao informar que “a estrutura de desigualdades educacionais por grupo racial é marcada por uma diferença sensível entre a posição das pessoas autotranscritas como pardas e como pretas” (p. 11). Em contexto de ERE essa diferença se agrava, visto que as estruturas racistas não recuam nesse cenário e, o afastamento geográfico que define a relação didática, dificulta ainda mais o acesso dos estudantes aos docentes e a formação de agrupamento produtivo para estudos e produções acadêmicas. Nesse sentido, o preto e preta ficam mais silenciados no processo, são os menos escolhidos para os grupos de trabalho e tem menores índices de respostas à comunicação com docentes que reproduzam postura e pensamento racista.

O enfrentamento dessas situações exige que as estruturas didático-pedagógicas e institucionais preparem o docente para atuar de maneira antirracista, elaborando uma prática educativa que supere contradições decorrentes de processos emergenciais de adequação curricular e estrutural das modalidades educativas. Como Franco (2016) aponta “tudo exige do professor reflexão e ação. A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de mediar concepções didáticas” (p. 544). Ocorre que para a implementação do ERE não foi proposto uma Pedagogia que de fato instituisse as práticas de ensino para esse contexto, ficando para o docente a solidão do fazer adequar os currículos e calendários aos reclames do ensinar em meio às crises sanitária e política que a humanidade vive e a universidade enfrenta.

O resultado dessa situação é a reprodução de estruturas excludentes e segregacionistas no interior das universidades e no espaço/tempo da permanência e diplomação na educação superior. Além das relações etnicorraciais com a educação superior há questões do ambiente de aprendizagem relacionadas às origens geográficas das estudantes. Diversas pesquisas tem contribuído para descortinar as relações entre variáveis do ambiente de aprendizagem e o (in)sucesso dos estudantes, como cumpre Paiva e Lourenço (2011, p. 394) ao discutir as relações entre o ambiente de aprendizagem e rendimento acadêmico. As autoras apontam que, na maioria dos casos abordados em sua pesquisa, as variáveis da ambiência e do ambiente de aprendizagem são capazes de explicar o fenômeno do rendimento acadêmico. Obvio, a que se aborda na ideia de ambiente de aprendizagem vai além das estruturas físicas, mobiliários e materiais pedagógicos, considerando também as relações afetivas e sociais estabelecidas no grupo.

Porém, com ERE a relação de aprendizagem ficou distanciada e limitada às plataformas on line e telas de celulares e computadores. Além disso, a interação humana imediata e tempo de resposta que promove as trocas afetivas e sociais características das vivências nas universidades está ocorrendo de forma letárgica, quando ocorre, no contexto de ERE. Estudantes têm de organizar o espaço social familiar como espaço didático transformando em sala de aula espaços como cozinhas, salas de estar, corredores e até áreas de serviço e fachadas das casas. A maioria desses espaços é coletivo e tira do estudante as condições mínimas de autonomia sobre a circulação de pessoas, intervenções de terceiros nos processos de aprendizagem e até uso dos próprios espaços das casas.

Não obstante a essas questões, o acesso à internet e às mídias necessárias para interagir com as plataformas on line do ERE têm custo financeiro que, na maioria das vezes supera os limites de renda da maioria das famílias das participantes que, predominantemente é composta de 3 a 6 pessoas com somente uma ou duas com acesso a renda. Esses fatores incidem em perda de autonomia sobre o onde, quando e como estudar afetando a consolidação das aprendizagens. Essas questões e as dificuldades para as trocas sobre dúvidas, achismos e ideias dos conteúdos no contexto do afastamento geográfico atingem negativamente a motivação dos estudantes, tornando menos estimulante o desejo de continuar as atividades acadêmicas e, quanto ao aprender, torna-se mais desafiador, cansativo e até adoecedor, visto que a narrativa está demonstrando uma sobrecarga de demandas sobre os ombros dos estudantes em seus processos de permanência e diplomação na educação superior.

Nesse mesmo curso de agravamento estão os estudantes com deficiência que participaram da pesquisa. Esse grupo totaliza um percentual de 6% das participantes e, sabe-se que vivemos em um contexto que impõe barreiras para participação política e social de pessoas com deficiência, inclusive nos processos formativos na educação superior, como apontam Oliveira e Pimentel (2020) ao abordarem os processos de sucesso acadêmico de estudantes com deficiência tomando como ponto de partida as relações institucionais do processo pedagógico apontando que “o ambiente tanto pode possibilitar condições adequadas de acessibilidade e participação como, por outro lado, produzir barreiras impeditivas” (p. 37). As autoras observam que as barreiras presentes nas IES acabam refletindo de alguma forma sobre o sucesso acadêmico dos estudantes.

Não obstante, em um contexto de ERE as demandas desse grupo de estudantes vão requerer atenção específica no que concerne ao uso de tecnologias assistivas e de acessibilidade às aulas e todo tipo de atividade institucional on line. Mas não somente esta questão deve ser considerada. Os estudantes com deficiência têm na universidade o aparato dos Núcleos de



Acessibilidade e Inclusão que dispõem de mobiliário, maquinário e todo um conjunto de recursos técnicos e humanos para promover as condições de acessibilidade necessárias ao aprender no contexto universitário, o questionamento aqui é como garantir universalmente essas condições aos estudantes com deficiência em um contexto de afastamento geográfico como o ERE. Em suma, como garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência.

A partir do questionário aplicado foi possível perceber que a maioria de estudantes participantes da pesquisa é feminina, cirgênera, preta ou parda das regiões periféricas urbanas ou rurais, sem deficiência. A partir desses dados, estamos buscando compreender os impactos do ERE sobre a permanência estudantil e quais ações foram (re)editadas para atender as demandas por ações de apoio à permanência dos estudantes nesse contexto.

#### **4. Considerações**

A pesquisa conta com dois grupos de informantes: (i) os estudantes e; (ii) as equipes de gestão de assistência estudantil e ações afirmativas das IES públicas baianas pesquisadas. Para tanto foram elaborados questionários distintos com questões específicas voltadas a cada um dos grupos de informantes. Os questionários foram encaminhados aos estudantes por meio das mídias sociais, e-mails e comunicação entre os próprios estudantes organizados em coletivos estudantis e diretórios acadêmicos. Para as equipes, os questionários foram enviados para os e-mails institucionais direcionados aos gestores conforme informado nos sites oficiais das IES participantes.

Até o presente momento 132 estudantes haviam respondido aos questionários. A essa participação cabe fazer o registro de agradecimento ao engajamento dos líderes dos coletivos estudantis, presidentes e coordenadores gerais de diretórios centrais. Esses sujeitos mobilizaram suas bases demonstrando grande interesse nas análises do presente trabalho e, esse engajamento é algo relevante. Indica que a comunidade estudantil tem incômodo com a forma como o ERE tem sido implementado ou no mínimo esse fato é um indicativo do interesse da categoria estudantil em refletir sobre os impactos do ERE sobre as condições de permanência e diplomação nas IES públicas baianas.

Nos espaços de diálogos e trocas de docentes e técnico-administrativos em educação da Bahia, muito se têm falado sobre impressões de aumento nos números de retenção e evasão na educação superior pós-pandemia e no contexto do ERE. Também é um assunto muito abordado a ideia de que há uma crescente no adoecimento ou recuo do bem estar dos estudantes,

talvez até alcançando níveis de sofrimento psíquico, mal estar emocional, ansiedade e insegurança.

Esta pesquisa aponta dados iniciais que contribuem para a compreensão dessas questões e é de suma importância destacarmos aqui o interesse em refletir sobre elas de maneira interna nos objetivos de nossa investigação.

Quanto aos objetivos de pesquisa propriamente dito, a investigação sobre como o ERE afeta a permanência de estudantes nos cursos de graduação das IES já tem avançado em algum sentido, evidenciando que questões de ordem socioeconômicas e histórico-sociais incidem diretamente sobre efetividade da permanência dos estudantes, como já apontado por diversas pesquisas no campo das políticas de assistência estudantil, porém, destacam que no contexto de Ensino Remoto Emergencial essas incidências estão sendo agravadas.

Para identificar ações institucionais de apoio à permanência implementadas ou reeditadas pelas IES públicas baianas no âmbito do ERE, a equipe de pesquisadores está ampliando as estratégias de comunicação e levantamento de dados junto às IES públicas baianas no sentido que consolidar as respostas aos questionários enviados que, até o momento, somente a Universidade Federal do Oeste da Bahia encaminhou as respostas. Porém, o questionário já foi enviado a todas as oito instituições.

Em suma, os procedimentos metodológicos avançam no sentido de alcançar as condições necessárias para analisar os impactos do ERE na permanência dos estudantes nas IES públicas baianas e poder contribuir para as discussões sobre a ampliação das condições de acesso ao diploma de educação superior e garantia da qualidade, autonomia e resposta social das instituições, bem como da implementação de políticas educacionais e de assistência estudantil e ações afirmativas.

Para que possamos avançar nas análises é de grande relevância que possamos contar com a ampliação dos dados levantados sobre as ações institucionais de atendimento às demandas de apoio à permanência. Para tanto, é imprescindível poder contar com a contribuição das equipes gestoras com respostas aos questionários encaminhados aos e-mails institucionais. Essas informações orientam a reflexão sobre a coerência de ações de assistência estudantil e promoção da equidade no acesso ao diploma na conjuntura do ERE.

As universidades baianas, não obstante das demais, cobradas por manter o funcionamento da atividade de ensino no contexto da crise sanitária e políticas que vivemos, respondem implementando ações de promoção do ensino, caracterizadas pelo afastamento geográfico e relação didática mediatizada. Nesse contexto é de grande importância refletir, academicamente, sobre as adequações e reedições necessárias em políticas institucionais

comprometidas em promover a permanência e a equidade nas condições de aprendizagem dos estudantes. É contraditório insistir na promoção de processos de ensino sem se refletir a garantia da universalidade das condições de acesso a tais processos e de elaboração das aprendizagens. Sendo assim, esta pesquisa segue buscando cumprir as estratégias para se elaborar reflexões e conhecimentos que possam contribuir para a redução de possíveis impactos negativos do ERE sobre a permanência e diplomação de estudantes de graduação.

## Referências

AMORIN, S. M. G.; VIEIRA, F. S.; BRANCALEONI, A. P. Percepções acerca da condição de vida e vulnerabilidade à saúde de travestis. *Saúde em Debate* • Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 525-535, jul/set 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a16v37n98.pdf>. Acesso em 15/04/2021.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G.. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 640-666, 2012. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>.

ERNICA, M.; RODRIGUÊS, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e228514, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e228514.pdf>. Acessado em 15/04/2021.

TORRES, H. G. et al. Educação na periferia de São Paulo: Ou como pensar as desigualdades educacionais. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs.). *A Cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital/Montevidéu: Ippes, 2008. p. 59-90.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional (in) SAMPAIO, SMR, org. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (on line). Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69. ISBN 978-85-232-1211-7.

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

DENZIN N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Routledge: London; 2009.

FRABCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em 15/04/2021.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata; PIMENTEL, Susana Couto. Afiliação de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: uma leitura em Alain Coulon. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 2, p. 33-53, maio/ago., 2020. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9427/8315>. Acesso em 15/04/2021.

PAIVA, Maria Olímpia Almeida de; LOURENÇO, Abílio Afonso. Rendimento Acadêmico: Influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp. 393-402. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/02.pdf>. Acessado 15/04/2020.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. Quando o “estranho” resolve se aproximar: A presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação) – Unisul. Tubarão/SC, 2016.

SCOTE, Fausto Delphino. Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação) – UFSCar. Sorocaba/SP, 2017.

#### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

##### **Ari Fernandes Santos Nogueira**

Mestre em Educação (UESB); Pedagogo da Universidade Federal do Oeste da Bahia; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas para Educação Superior (GEPPE/UESB) e do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente (UFOB). E-mail: [ari.nogueira@ufob.edu.br](mailto:ari.nogueira@ufob.edu.br)

##### **Iracema Oliveira Lima**

Doutora em Educação (UFSCar); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Líder do Grupo de Estudos Pesquisa sobre Políticas para Educação Superior (GEPPE/UESB). E-mail: [Iracema.lina@uesb.edu.br](mailto:Iracema.lina@uesb.edu.br)