

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

FABIANA CAMPOS DE BORBA VINCENT

**INTEGRAÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS FOCADO NA COORTE DE 2020**

BAGÉ, 2021

**INTEGRAÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE
PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS FOCADO
NA COORTE DE 2020**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valesca Brasil Irala

Bagé, RS, 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

V768i Vincent, Fabiana Campos de Borba

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR EM
TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS FOCADO
NA COORTE DE 2020 / Fabiana Campos de Borba Vincent.
158 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2021.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Ingressantes. 2. Pandemia. 3. Ensino Remoto. 4. Estudo
de Casos Múltiplos. I. Título.

FABIANA CAMPOS DE BORBA VINCENT

**INTEGRAÇÃO DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE
PANDEMIA:**

UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS FOCADO NA COORTE DE 2020

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 19, novembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Valesca Brasil Irala

Orientador

(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Evelise Pereira Ferreira
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues
(UFSM)

Prof. Dr. Paulo Fernando M. Duarte Filho
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/11/2021, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rodolfo Rodrigues, Usuário Externo**, em 19/11/2021, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PAULO FERNANDO MARQUES DUARTE FILHO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/11/2021, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVELISE PEREIRA FERREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/11/2021, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0671043** e o código CRC **8F81DD40**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que guardou a mim e aos meus familiares com saúde, permitindo que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida acadêmica, mesmo em um momento tão conturbado e adverso como este de pandemia;

Ao meu marido, que me apoia incondicionalmente em tudo;

Aos meus filhos, que são o maior motivo de eu perseguir meus sonhos, principalmente para que eles, através do meu exemplo, aprendam a sonhar alto e correr atrás dos seus sonhos e objetivos;

À minha orientadora Valesca Brasil Irala, que não desistiu de mim mesmo quando eu pensava em desistir de dar continuidade a este trabalho em razão de estarmos atravessando esse período tão difícil. Foi incansável no auxílio, muitas vezes me pegando pela mão e me guiando. Muito obrigada!

Aos professores Anderson Luis Jeske Bihain e Leandro Blass por toda ajuda com o tratamento dos dados;

À Maria Laura Quadros por toda a ajuda com as planilhas;

Aos demais membros do Grupo sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação - GAMA, por todo o auxílio;

Ao meu seletor grupo de colegas por toda a ajuda e parceria tanto nas aulas presenciais quanto nessa etapa de ensino remoto;

A todos os ingressantes que responderam o questionário, permitindo que este trabalho pudesse ser desenvolvido;

Aos membros da banca por compartilharem comigo deste momento tão especial em minha trajetória acadêmica.

“(...) Quando viste, na areia, apenas um par de pegadas, eram as minhas. Foi exatamente aí que eu te carreguei nos braços.”

Margaret Fishback Powers

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como foi a integração dos alunos ingressantes do semestre 2020/1 à Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, no seu primeiro semestre como estudantes da instituição, a partir da avaliação pessoal de sua experiência no ingresso acadêmico em um período de ensino remoto emergencial. A pesquisa também previu três objetivos específicos: o primeiro foi a análise dos níveis de desempenho desses alunos no primeiro semestre de 2020, a partir de variáveis como número de componentes curriculares cursados, notas máximas e mínimas, médias em componentes curriculares cursados e médias em componentes curriculares aprovados. O segundo foi a verificação referente à qual segmento da comunidade acadêmica os alunos ingressantes perceberam maior nível de integração, considerando: docentes, colegas e demais setores da universidade, além da forma como avaliaram a experiência acadêmica no primeiro semestre e o ensino remoto de emergência. O terceiro objetivo específico foi mapear o perfil e a visão dos estudantes com maiores índices de integração (cursos de origem, *campus*, forma de ingresso, idade, etnia, gênero, *etc.*), descrevendo as suas percepções qualitativas a respeito da experiência como ingressantes na universidade. Considerando as restrições impostas pela pandemia de Covid-19, os dados foram coletados por meio de questionários, desenvolvidos por meio do *Google Forms*, que foram enviados por e-mail a todos os ingressantes de 2020/1. Foram consideradas 124 respostas válidas que serviram de base para as análises. Com relação aos desempenhos, foram extraídos dados do Sistema GURI - Gestão Unificada de Recursos Institucionais. Como resultados deste estudo, é possível afirmar que os estudantes mais integrados foram aqueles que demonstraram o melhor desempenho ao longo do semestre. Foi possível verificar também que entre os três segmentos analisados (colegas, docentes e demais membros da comunidade acadêmica), os estudantes demonstraram maior integração com os docentes. Com relação ao perfil dos estudantes que demonstraram melhor desempenho e integração, foi possível verificar que a maioria era de estudantes em idades acima de vinte e três, considerados, conforme a literatura, estudantes não-tradicionais. Dos dez alunos mais bem integrados e com melhor desempenho, quatro pertencem ao campus Uruguaiana, dois são alunos do curso de Medicina Veterinária. Com relação ao gênero, oito dos

dez alunos são mulheres. No que concerne à forma e modalidade de ingresso, a lista de espera do SISU e o ingresso por ampla concorrência foram os que mais predominaram, sendo cinco ingressos por Lista de Espera do SISU e oito ingressos pela modalidade de ampla concorrência.

Palavras-chave: Ingressantes; Pandemia; Ensino Remoto; Estudo de Casos Múltiplos.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how was the integration of students entering the 2020/1 semester at the Federal University of Pampa - UNIPAMPA, in their first semester as students of the institution, based on the personal evaluation of their experience in academic admission in a period of emergency remote learning. The research also provided for three specific objectives: the first was to analyze the performance levels of these students in the first half of 2020, based on variables such as the number of curricular components attended, maximum and minimum grades, averages in curricular components attended and averages in components approved curriculum. The second was the verification of which segment of the academic community incoming students perceived a higher level of integration, considering: professors, colleagues and other sectors of the university, in addition to the way they assessed the academic experience in the first semester and emergency remote teaching. The third specific objective was to map the profile and vision of students with higher integration rates (origin courses, campus, form of admission, age, ethnicity, gender, *etc.*), describing their qualitative perceptions about the experience as newcomers at the University. Considering the restrictions imposed by the Covid-19 pandemic, data were collected through questionnaires, developed through *Google Forms*, which were sent by email to all entrants from 2020/1. 124 valid responses were considered that served as the basis for the analyses. Regarding performance, data were extracted from the GURI System - Unified Management of Institutional Resources. As a result of this study, it is possible to state that the most integrated students were those who showed the best performance throughout the semester. It was also possible to verify that among the three segments analyzed (colleagues, professors and other members of the academic community), students showed greater integration with professors. Regarding the profile of students who demonstrated better performance and integration, it was possible to verify that the majority were students aged over twenty-three, considered, according to the literature, to be non-traditional students. Of the ten students most well integrated and with better performance, four belong to the Uruguaiana campus, and two are Veterinary Medicine students. Regarding gender, eight of the ten students are women. With regard to the form and modality of admission, the SISU waiting list and the admission by wide competition

were the most predominant, with five tickets by the SISU Waiting List and eight tickets by the wide competition modality.

Keywords: Freshmen; Pandemic; Remote Teaching; Multiple Case Study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anúncio Público da Criação da UNIPAMPA em Bagé, no Ano de 2005.....	19
Figura 2 - Modelo da Motivação da Persistência do Estudante.....	53
Figura 3 - Banco de Dados de Integração dos Estudantes no Primeiro Semestre de 2020.....	79
Figura 4 - Passos da Pesquisa.....	80
Figura 5 - Elementos que compuseram os dados analisados.....	96
Figura 6 - Síntese dos Desempenhos.....	114
Figura 7 - Síntese da Análise da Integração.....	127
Figura 8 - Perfil dos Mais Integrados.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos Conforme Etnia Declarada na Matrícula.....	105
Gráfico 2 – Deficiência Conforme Declarada na Matrícula.....	105
Gráfico 3 - Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Colegas.....	116
Gráfico 4 - Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Professores.....	117
Gráfico 5 - Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Demais Membros da Comunidade Acadêmica.....	120
Gráfico 6 - Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Experiência Primeiro Semestre.....	121
Gráfico 7 - Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Ensino Remoto.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formas de Ingresso 2020/1.....	81
Tabela 2 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso – Campus Alegrete.....	83
Tabela 3 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Bagé.....	85
Tabela 4 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Caçapava do Sul.....	87
Tabela 5 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Dom Pedrito.....	88
Tabela 6 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Itaqui.....	89
Tabela 7 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Jaguarão.....	90
Tabela 8 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Santana do Livramento.....	92
Tabela 9 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus São Gabriel.....	93
Tabela 10 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus São Borja.....	94
Tabela 11 - Vagas Autorizadas pelo MEC versus Vagas preenchidas por Modalidade de Ingresso - Campus Uruguaiana.....	95
Tabela 12 - Número de Alunos Ingressantes Respondentes Divididos por Campus.....	99
Tabela 13 - Total de Respondentes Divididos por Curso.....	100
Tabela 14 - Cidades e Estados de Origem dos Ingressantes Respondentes.....	102
Tabela 15 - Quantitativo de Ingressantes por Ação Afirmativa.....	106
Tabela 16 - Quantitativo de alunos divididos pelas formas de ingresso.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre evasão.....	40
Quadro 2 – Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre adaptação/integração ingressantes.....	46
Quadro 3 – Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre estudos sobre ensino remoto na pandemia.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEREs** - Atividades de Ensino Remoto Emergenciais
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EaD**- Ensino a Distância
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE** - Ensino Remoto Emergencial
- FIES** - Fundo de Financiamento Estudantil
- GAMA** - Grupo sobre Aprendizagem, Metodologias e Avaliação
- GURI** - Gestão Unificada de Recursos Institucionais
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MEC** - Ministério da Educação
- PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PRAEC** - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
- PROGRAD** - Pró-reitoria de Graduação
- REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- RNP** - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SESU/MEC** - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto
- SISU** - Sistema de Seleção Unificada
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIPAMPA** - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 Considerações sobre a temática da evasão.....	26
2.2 Considerações acerca da integração do estudante	42
2.3 Tinto e um modelo focado na persistência: definindo conceitos relevantes para a pesquisa.....	48
2.4 Outros contextos de Ensino Superior em tempos de pandemia	56
3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	73
3.1. Contextualização Geral.....	73
3.2. Concepção Metodológica.....	75
3.3 Os Passos da Pesquisa.....	76
3.4. A População da Pesquisa.....	80
3.5. A Natureza dos Dados da Amostra.....	96
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	110
4.1. Um Olhar para os Desempenhos.....	110
4.2. Um Olhar para a Integração.....	115
4.3. Um Olhar para os Estudantes mais integrados.....	128
4.3.1. O primeiro lugar do ranking.....	128
4.3.2. O segundo lugar do ranking.....	130
4.3.3. O terceiro lugar do ranking.....	131
4.3.4. O quarto lugar do ranking.....	132
4.3.5. O quinto lugar do ranking.....	133
4.3.6. O sexto lugar do ranking.....	134
4.3.7. O sétimo lugar do ranking.....	134
4.3.8. O oitavo lugar do ranking.....	135
4.3.9. O nono lugar do ranking.....	135
4.3.10. O décimo lugar do ranking.....	138
4.3.11. Sintetizando e conectando com a teoria.....	138
5. CONCLUSÕES E PROGNÓSTICOS.....	143
6. REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

Inúmeros estudos relacionados ao aumento da evasão estudantil nos cursos de nível superior têm sido realizados ao longo das últimas décadas (TINTO, 1975, 1987, 1988, 1989; 1997, 2006, 2009, 2012, 2017; FRIEGEBEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013; ACEVEDO, 2018). Entretanto, apesar do tempo de estudo e do grande número de trabalhos publicados sobre o tema, ainda não há uma estratégia que tenha sido implementada que tenha gerado um resultado plenamente eficaz no combate a esse fenômeno. A maior parte dos trabalhos têm analisado, entre outros aspectos, as razões pelas quais os alunos evadem. Na literatura mundial sobre evasão, destaca-se o nome de Vincent Tinto.

O autor vem pesquisando o tema há mais de 40 anos e é citado por pesquisadores de todo o mundo. No Brasil, as pesquisas sobre o assunto têm gerado uma extensa bibliografia, a qual tem servido de base para outros estudos relacionados ao assunto. Com as diferenças culturais, sociais e regionais de um país com uma extensão territorial tão grande como o Brasil, é bem possível que as razões apontadas como causa da evasão em determinadas regiões do país não sejam as mesmas em outras regiões. Da mesma forma, uma ação implementada para amenizar a evasão motivada por razões similares, poderá surtir efeito em determinados casos e em outros não. Além dos fatores sociais, há também os fatores individuais. A forma como o aluno se integra à instituição para lidar com o desafio de concluir uma graduação é extremamente importante.

O *locus* da presente pesquisa é a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Uma instituição cuja criação teve o intuito de suprir as necessidades de uma região que carecia de uma instituição de ensino superior pública. Surgiu em virtude da reivindicação da comunidade localizada na Metade Sul do estado, amparada pela política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior promovida pelo Governo Federal na época. Após várias ações e movimentos sociais e políticos com vistas a federalizar a instituição de ensino superior privada que existia na região (OLIVEIRA, 2015; GENTIL, 2017), foi feito um estudo por técnicos do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que verificou que seria inconstitucional uma vez que seria possível federalizar os prédios, mas não os funcionários da instituição privada.

Dessa forma, também em reconhecimento das más condições de desenvolvimento na região denominada Mesorregião Metade Sul, somado à necessidade de ampliar a oferta de educação superior gratuita, inclusiva e de qualidade, motivou a proposição dos

governantes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação e Cultura, uma Instituição Federal de Ensino Superior. O atendimento a essa solicitação foi anunciado em 27 de julho de 2005, em ato público realizado na cidade de Bagé, com a presença do então Presidente da República (UNIPAMPA, 2019, p.15), conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 - Anúncio público da criação da UNIPAMPA em Bagé, no ano de 2005



Fonte: <https://pt.slideshare.net/mainardipt/revista-bagunipamparevoluo-no-pampatransforma-bag>

Na mesma época, foi firmado o Consórcio Universitário da Metade Sul, que ficou responsável pela implantação da nova universidade. No dia 22 de novembro de 2005, esse consórcio foi firmado por meio da assinatura de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo era ampliar a educação superior no estado. Pelo acordo, coube à UFSM implantar os campi nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguai e São Gabriel e à UFPel coube a implantação dos campi de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento. As instituições que compunham o consórcio foram responsáveis pela criação dos primeiros cursos da futura Instituição, totalizando, naquele momento, trinta cursos de graduação, divididos entre os dez campi.

Ainda de acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2023), em maio de 2006, cerca de 6,5 mil candidatos disputaram as 1.500 vagas oferecidas para os trinta cursos coordenados pelo referido consórcio entre UFSM e UFPel. Os resultados finais do primeiro vestibular foram divulgados no mês de julho daquele ano. Eu tive a oportunidade de estar entre os candidatos que prestaram o

primeiro vestibular para ingresso na universidade. Fui aprovada e ingressei no curso de Licenciatura em Letras- Português/Inglês e respectivas literaturas. Na época, a UNIPAMPA era a oportunidade de realização do sonho de fazer uma graduação para quem morava em Bagé e que não tinha condições financeiras para tal em uma universidade privada.

Como nasci e cresci na cidade de Bagé, oriunda de uma família pobre, quando concluí o ensino médio, em 1997, não tive acesso ao ensino superior. Naquela época, quem queria continuar os estudos precisava desembolsar um alto valor com as mensalidades da única universidade privada que havia ou sair da cidade em busca de uma universidade federal. A cidade está situada em uma região que se caracteriza por ser um extenso território, com muitos problemas no processo de desenvolvimento e de acesso à educação superior, tanto pública quanto privada. É uma região que não oferece muitos empregos. Por ser tão afastada do resto do Brasil, há poucas indústrias na região. Os empregos são basicamente em áreas rurais ou no comércio na cidade. A renda é, em geral, baixa. Isso dificultava o acesso à universidade privada da região. A comunidade local, durante anos, almejou uma instituição pública de ensino superior.

Com a criação da Universidade Federal do Pampa, formalmente instituída pela Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008, além dos habitantes, moradores das cidades vizinhas e, até mesmo de cidades distantes, tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior gratuito. Além dos alunos que vieram residir em Bagé, boa parte do corpo docente e alguns dos primeiros servidores da nova instituição vieram de outras cidades. A criação da universidade gerou empregos tanto para os servidores, quanto para funcionários de empresas terceirizadas que foram contratados para manutenção dos prédios alugados em que as atividades foram realizadas inicialmente.

Após algum tempo, teve início a construção do prédio próprio do campus Bagé. Durante o período em que a obra do campus começou até o ano de dois mil e onze, quando foi possível serem utilizados alguns espaços, as atividades de ensino foram ministradas em quatro prédios distintos. Todos esses eventos, considerando a mudança de profissionais e alunos para Bagé e as atividades relativas à mão de obra para a construção, movimentaram a economia da cidade, gerando renda aos profissionais contratados, renda para locadores de imóveis e proporcionando a circulação desses valores no comércio local.

Não há dúvidas de que a cidade se desenvolveu após a criação da universidade. Com a implantação, além da oportunidade de desenvolvimento

intelectual da população, veio também o desenvolvimento social e econômico da região, uma vez que a instalação da universidade gerou empregos e atraiu profissionais e estudantes que passaram a residir na cidade de Bagé e nos demais municípios em que a UNIPAMPA possui um campus universitário.

Após minha conclusão do curso de Letras, no final de 2011, coleei grau no início de 2012. Em 2013, prestei concurso público para técnico administrativo em educação da UNIPAMPA. Em setembro de 2014, fui nomeada e empossada. Desde então, trabalhei por seis anos na Pró-reitoria de Pesquisa que, em 2016, fundiu-se à Pró-reitoria de Pós-graduação. Nesse período, além de desenvolver minhas atribuições do cargo de assistente em administração, tenho participado como representante da Pró-reitoria em vários comitês e comissões. Entre essas comissões, tive a oportunidade de participar da Comissão Especial para Acompanhamento da Evasão e Retenção para a qual fui nomeada como representante da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação na Comissão Local da Reitoria, por meio da Portaria nº 1791 de 17 de setembro de 2019 (Processo SEI nº23100.007522/2019-28).

Em fevereiro de 2021, passei a trabalhar na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC. Apesar da troca de setor, tive a oportunidade de manter minha atuação, agora como representante da PRAEC, em duas comissões que tratam da evasão e retenção na universidade. Atualmente faço parte da Comissão da Reitoria para Acompanhamento da Evasão e Retenção e da Comissão Institucional para Acompanhamento da Evasão e Retenção (Processo SEI nº 23100.003251/2021-56). As duas comissões estão embasadas na Resolução Consuni/UNIPAMPA Nº300, de 10 de dezembro de 2020, que estabelece o Programa Institucional de Acompanhamento e Enfrentamento da Retenção e Evasão, no contexto da UNIPAMPA.

Durante o processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino 2019/2, pude observar que uma das orientadoras estava interessada em trabalhar com o tema da evasão. Fiz a inscrição, fui aprovada e selecionada. Acredito que a universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, social e econômico na região de Bagé. Por essa razão, resolvi pesquisar as causas da evasão na UNIPAMPA, com um olhar mais direcionado ao curso de Engenharia de Produção. O trabalho, que inicialmente havia sido pensado como uma pesquisa sobre as questões determinantes para a evasão do referido curso, com a pandemia da Covid-19, que iniciou no ano de 2020, na fase da escrita

do projeto, precisou ser alterado em virtude dos novos desdobramentos que surgiram. A pesquisa, que antes seria realizada em um curso específico, foi ampliada e o foco central foi remodelado para o presente trabalho que aqui é descrito.

Como estamos diante de um cenário totalmente novo, a forma como as pessoas lidaram com o isolamento e/ou distanciamento social, provavelmente deixou mudanças profundas em cada um também na perspectiva da inserção na universidade no contexto de um momento de pandemia. Passa-se, assim, ao desenho da seguinte pergunta: **como foi a integração dos estudantes ingressantes na UNIPAMPA no ano de 2020, considerando a sua percepção sobre a experiência e o seu desempenho acadêmico?**

Com isso, o objetivo geral desta dissertação é **analisar como foi a integração dos alunos ingressantes do ano de 2020 à UNIPAMPA, no seu primeiro semestre como estudantes da instituição, a partir da avaliação de sua experiência no ingresso acadêmico em um período de ensino remoto emergencial**. Além disso, também foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) avaliar os níveis de desempenho no primeiro semestre de alunos ingressantes de 2020, a partir de variáveis como número de componentes curriculares cursados, notas máximas e mínimas, médias em componentes curriculares cursados e médias em componentes curriculares aprovados.
- b) verificar com qual segmento da comunidade acadêmica os alunos ingressantes perceberam maior nível de integração, considerando: docentes, colegas e demais setores da universidade, além da forma como avaliam a experiência acadêmica no primeiro semestre e o ensino remoto de emergência.
- c) mapear o perfil e a visão dos estudantes com maiores índices de integração (cursos de origem, *campus*, forma de ingresso, idade, etnia, gênero, *etc.*), descrevendo as suas percepções qualitativas a respeito da experiência como ingressantes na universidade.

É importante mencionar que a preocupação com a evasão na UNIPAMPA continua sendo o pano de fundo desta pesquisa e que ela já foi tema de trabalhos de conclusão de cursos de graduação (BAJADARES, 2016; BORIN, 2014; INÁCIO, 2019) e dissertações de mestrado (RIOS, 2016; ETHUR, 2018; FRANCO, 2019)

relativamente recentes. Frente ao cenário pandêmico, certamente a pesquisa assume novos contornos, uma vez que, além das questões que anteriormente desencadearam o abandono, surgem novas indagações que antes não estavam presentes. Entre elas, podemos citar a questão da estrutura necessária para que o aluno ingressante tenha acesso às aulas, como computador, rede de Internet, ambiente tranquilo para estudo em casa, entre outros aspectos.

Muitas perguntas surgem diante do novo quadro. Aliadas a essas perguntas, estão as incertezas. Na aula presencial, o aluno tem oportunidade de questionar o professor ou interagir imediatamente com algum colega para tentar esclarecer alguma dúvida. No ensino remoto, há a possibilidade de o aluno questionar, mas algo que se perde é a possibilidade de o professor ter como analisar a expressão facial do estudante diante da explicação de determinado conceito. Quando o professor está em sala de aula presencial, se ele for um bom observador, saberá pela expressão facial do aluno que este não compreendeu bem uma explicação. Até mesmo o tom de voz do discente ao responder que entendeu determinado conceito faz com que o professor se dê conta de que precisa retomar a explicação.

Xiao (2020) observa que a supervisão do processo de aprendizagem de cada aluno é fragilizada, uma vez que os professores não conseguem observar os alunos enquanto eles interagem entre si e com o professor no ambiente virtual coletivo. O autor aponta que os professores estão acostumados com a forma tradicional de ensino. Nesse contexto tradicional, há a proximidade física de uns com os outros em sala de aula. Ele afirma que o ensino on-line é uma forma nova para muitos professores e que não é possível presumir que as interações em salas de aula virtuais sejam idênticas às interações em salas de aula tradicionais. No ensino remoto, muitas vezes, as dúvidas são digitadas no *chat*. Nesses casos, a possibilidade de verificação se o aluno realmente compreendeu o conteúdo abordado é menos tangível. Outra questão apontada por ele diz respeito à possibilidade de o aluno se afastar do computador durante a aula ou se distrair, acessando outras coisas como jogos, por exemplo.

Para poder analisar as questões que surgiram ao longo de nosso estudo, foi utilizado como base principal da pesquisa o “Modelo de Motivação da Persistência do Estudante”, com ênfase no conceito de senso de pertencimento (TINTO, 2017). O autor entende a evasão como um processo que vincula características individuais e institucionais e considera sua interação e integração nos sistemas sociais e

acadêmicos. Para Tinto, os alunos não querem evadir. Contudo, são influenciados por suas experiências. A experiência individual tem papel determinante nos objetivos dos discentes e em suas crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e em sua percepção de currículo (três aspectos centrais da teoria do autor). Essa interferência tem reflexo direto na decisão do aluno de evadir ou permanecer no curso.

Além do modelo de Vincent Tinto (2017), foi considerado o trabalho de Fernando Acevedo Calamet (2018), que analisa a questão da evasão estudantil em contextos socioacadêmicos desfavoráveis similares ao da UNIPAMPA, no Uruguai, país vizinho às cidades brasileiras em que a instituição analisada nesta pesquisa foi desenvolvida. Apesar da grande variedade de cursos oferecidos hoje pela instituição - são setenta e cinco cursos presenciais atualmente e sete cursos na modalidade de educação a distância (EaD) - a UNIPAMPA pode ser considerada como inserida em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, levando em conta a multicampia, a distribuição dos cursos entre os campi e as peculiaridades socioeconômicas dos municípios em que a universidade está situada.

Para concluir esta introdução, ressalta-se que a pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisa GAMA - Grupo sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação e no projeto de pesquisa **Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo**. No âmbito deste projeto, foram publicados dois trabalhos focados no contexto da pandemia: o primeiro, um relato de experiência voltado ao contexto da extensão universitária durante os primeiros meses da pandemia, em 2020 (IRALA; BLASS; VINCENT, 2021) e, o segundo, comparou, junto a alunos ingressantes e veteranos de diferentes cursos e campi da UNIPAMPA, quais as percepções (autoeficácia e expectativas) e desempenhos dos estudantes ao início e ao final do primeiro semestre de oferta remota (IRALA *et al.*, 2021). Nessa pesquisa, observou-se que os alunos ingressantes tiveram pior desempenho acadêmico do que os veteranos e, além disso, apresentaram resultados globais no campo das percepções também inferiores em comparação aos veteranos. Dados como esse reforçam a importância de trabalhos de pesquisa voltados para o acompanhamento de estudantes ingressantes, como este que se apresenta.

No próximo capítulo, será realizada uma revisão sobre a temática da evasão. Também, será discutido o conceito de integração e, por fim, dar-se-á ênfase ao

contexto do ensino universitário durante a pandemia, a partir de pesquisas realizadas em diferentes instituições ao redor do mundo. No seguinte, será feito o detalhamento metodológico, contextualizando a população investigada e a amostra. Na sequência, o capítulo da análise de resultados apontará para a materialização sistematizada de como os objetivos da presente pesquisa foram alcançados. Por fim, as considerações finais trarão uma síntese das reflexões produzidas até então e sugestões para a instituição, no sentido de fomentar a integração dos estudantes, visando a mitigação da evasão acadêmica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta etapa do trabalho subdivide-se em três partes. Na primeira parte, será apresentada uma revisão sobre a temática da evasão, considerando tanto o contexto brasileiro como latino americano e mundial. Na segunda parte, com base nos estudos de Tinto (1975) será discutido o conceito de integração. Na terceira parte, dar-se-á ênfase ao contexto do ensino universitário durante a pandemia, a partir de pesquisas realizadas em diferentes instituições ao redor do mundo.

2.1 Uma breve consideração sobre a temática da evasão

Com a universalização do acesso ao ensino superior, houve um crescimento significativo do número de alunos que ingressam nas universidades anualmente. O Governo Federal, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo período de abrangência teve início em 2014 e vai até 2024, tem previsto na Meta 12: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.” (BRASIL, 2014) Entre as estratégias para o efetivo cumprimento desta meta, estão:

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Ao analisarmos as metas e as estratégias, percebe-se que há uma preocupação com a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, essa democratização deve estar associada com a manutenção dos alunos até a diplomação. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, houve um crescimento de 6,8% do número de ingressantes em relação a 2017. Conforme o levantamento, apesar do crescimento de 11,3% no número de ingressantes na rede pública em 2017, observou-se que em 2018 houve queda de 1,5% ocasionada pela redução, na rede federal, de 34.763 (55,8%) das vagas oferecidas nos cursos a distância. O censo aponta ainda que em 2018, 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% em instituições privadas. Contudo, a facilidade de ingresso não é proporcional à facilidade de permanência e conclusão do curso superior.

No âmbito das universidades privadas, mesmo com a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, que é um programa que oferece financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, que se destina à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, muitos alunos não conseguem concluir o ensino superior. Fritsch (2015) afirma que a

possibilidade de mais acesso é necessária, mas não suficiente para a manutenção dos alunos no sistema até a sua diplomação.

Passos (2020) ressalta que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “também se estabeleceu como importante política no cenário de expansão e democratização da educação superior” (PASSOS, 2020, p.27). É importante ressaltar que o artigo primeiro do decreto que institui o REUNI traz seu objetivo que é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007). Entre as diretrizes norteadoras do Programa REUNI consta a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.” (BRASIL, 2007).

O processo de democratização do ensino superior também foi ampliado por meio da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Esse sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. Dessa forma, o sistema representou uma alternativa aos tradicionais vestibulares realizados individualmente por cada instituição de educação superior. A seleção do aluno é feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem.

Outro marco importante na ampliação do acesso ao ensino superior se deu por meio da publicação da Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e que ficou popularmente conhecida como a Lei de Cotas. Em seu artigo primeiro, a lei prevê que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, um percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, no momento do preenchimento dessas vagas, as instituições de ensino deverão reservar 50% (cinquenta por cento) das vagas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

No artigo terceiro, a Lei Nº 12.711 prevê que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas descritas no artigo primeiro deverão ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Esse preenchimento de vagas dar-se-á, nos termos da legislação, considerando a proporção ao total de vagas “no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”. (BRASIL, 2012). A base a ser utilizada para verificação desses dados será o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Considerando todas essas ações realizadas com o intuito de possibilitar a popularização do acesso e a implementação de uma política de cotas sociais e raciais, juntamente com o que estabelece o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, um elevado número de estudantes têm ingressado na universidade. No entanto, boa parte desses ingressantes não conseguem se manter na academia. Muitos estudantes evadem semestralmente. Muitos cursos nos quais ingressam cinquenta alunos por semestre, formam menos de dez alunos por ano. Em alguns casos, formam-se menos de cinco alunos por semestre ou mesmo nenhum aluno.

Entre os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, estão:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Além destes objetivos, o PNAES institui que as ações de assistência estudantil que serão executadas pelas instituições de ensino superior federais deverão considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. Além disso, deverão implementar ações de forma preventiva nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. A respeito do termo “retenção”, apesar de haver estudos que atribuem uma conotação positiva, o trabalho elaborado a partir dos estudos feitos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, define retenção como sendo a situação em que o estudante, “(...) apesar

de esgotado o prazo máximo de integralização fixado pelo Conselho Federal de Educação, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade” (BRASIL, 1997, p. 20).

Vincent Tinto (2012) já dizia que mesmo levando em consideração o sucesso dos Estados Unidos em ampliar o acesso à universidade, reduzindo a lacuna de acesso entre alunos de alta e baixa renda, o país ainda não havia obtido o mesmo sucesso em traduzir a oportunidade que o acesso oferece em conclusão da faculdade. A situação não é diferente no Brasil. Apesar de todas as ações governamentais e institucionais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes brasileiros na universidade até a diplomação.

Para o autor, a conclusão do curso poderia ser chamada de “sucesso do aluno” (TINTO, 2012, p. 12). Ele acredita que este problema não tem deixado de ser resolvido por falta de atenção ou esforço no contexto norte-americano. O autor argumenta que nos últimos vinte anos, senão mais, faculdades e universidades, bem como fundações, governos estaduais e, mais recentemente, o governo federal, têm investido recursos consideráveis no desenvolvimento e implementação de uma série de programas de retenção, muitos direcionados especificamente para estudantes de baixa renda e carentes.

No contexto latino-americano, os autores Donoso, Donoso-Díaz e Iturrieta (2018) acreditam que o grande aumento do ingresso de estudantes no ensino superior implica em um desafio para possibilitar que esses alunos concluam seus estudos, considerando que muitos ingressantes estão em vulnerabilidade social. Análises sobre ações que possam colaborar para diminuir a evasão e contribuir para a permanência e conclusão de curso têm sido trabalhadas em fóruns de organizações nacionais e internacionais que discutem e validam as ações nesse sentido (UNESCO, 2017). Entre essas ações propostas, têm demonstrado eficácia iniciativas como: oferta de cursos de nivelamento de competências e de conteúdo anteriores em assuntos-chave, oferta de suporte psicossocial e econômico aos alunos, incorporação da família no apoio ao estudante, sistemas de apoio e orientação profissional, incluindo tutorias e monitorias, *etc.*

Friegeben; Díaz e Fernández (2013) elaboraram um estudo, ao longo do ano de 2005, com dados coletados em quatorze países, que teve por objetivo mensurar a magnitude da evasão e do fracasso acadêmico na educação superior na América Latina e no Caribe, analisando fatores incidentes e suas implicações. Propondo,

ainda, algumas ações a fim de diminuir as taxas de evasão. Os autores, com base em López (2013), afirmam que as pesquisas sobre evasão têm evoluído ao longo dos anos considerando três etapas com abordagens diferentes. Na primeira etapa, os estudos teriam como foco as características dos estudantes que evadem. Na segunda etapa, o foco da análise seria a relação entre o estudante evadido e a instituição de ensino, ou seja, considerando uma abordagem de integração. A terceira etapa estuda o problema sob a ótica da responsabilidade da instituição em direção a uma população estudantil massiva e heterogênea, considerando, assim, uma abordagem adaptativa (FRIEGEBEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013, p. 28).

A partir da análise dos dados coletados nos estudos e da análise das entrevistas com estudantes evadidos e autoridades, os pesquisadores concluíram que as principais causas ou fatores que incidem sobre a evasão podem ser agrupados em quatro categorias, sendo elas: fatores externos ao sistema de ensino superior, fatores institucionais e internos ao sistema, fatores acadêmicos e os fatores de caráter pessoal (FRIEGEBEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013, p. 47). Dentre os fatores externos, os principais são: as condições socioeconômicas do aluno e de seu grupo familiar (aqui são considerados fatores referentes ao local de residência, o nível de renda, o nível educacional dos pais, a atmosfera familiar e se há a necessidade de o estudante trabalhar para manter seus estudos ou para contribuir com o sustento de sua família).

Por outro lado, ainda levando em consideração o contexto das quatorze universidades pesquisadas na América Latina e no Caribe, entre os fatores institucionais, os autores apontaram o aumento no número de matrículas. Entretanto, apontaram que os alunos oriundos de famílias de baixa renda exigem mais suporte devido à má preparação prévia. Os pesquisadores ressaltaram também a falta mecanismos adequados para financiar o ensino superior, especialmente no que tange à concessão de auxílios, financiamentos e bolsas para os estudantes. Questões voltadas a políticas de admissão, desconhecimento da profissão e da futura carreira profissional e questões relativas ao ambiente educacional e institucional e a falta de vínculo afetivo com a universidade também foram apontadas pelos autores.

No que tange aos fatores acadêmicos, Friegeben; Díaz e Fernández (2013) apontam os seguintes: a formação acadêmica anterior, os resultados nos exames de ingresso na universidade, o nível de aprendizado adquirido, a excessiva orientação teórica e a escassa vinculação dos estudos com o mundo do trabalho, a falta de apoio e orientação por parte dos professores, a falta de informação no momento da escolha

de sua carreira profissional, a falta de orientação para a construção de uma aprendizagem e reflexão autônoma, a duração excessiva dos estudos, a heterogeneidade dos alunos e a preparação insuficiente dos professores para enfrentar a população estudantil que atualmente tem ingressado nas universidades. Os autores afirmam que, em termos concretos, em um dos estudos verificou-se que as principais diferenças entre os estudantes que evadem e aqueles que permanecem até a diplomação foram: a preferência na escolha da carreira profissional (foi encontrada uma diferença de 18%); os resultados dos estudantes durante o ensino médio (18%); e a pontuação nos testes de seleção para ingresso na universidade (13%) (FRIEGEBEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013, p. 47).

Por fim, os autores observaram que entre os fatores pessoais constam aspectos da ordem motivacional e atitudinal, tais como: atividade econômica desenvolvida pelo estudante, suas motivações e aspirações pessoais, a dissonância com suas expectativas, imaturidade emocional, grau de satisfação com a futura carreira, expectativas no final do curso em relação ao mercado trabalho, dificuldades pessoais de integração e adaptação, a dedicação do aluno, falta de aptidão e as habilidades ou interesse pela carreira escolhida.

Acevedo (2018) debruçou-se sobre a questão do abandono da educação superior em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, analisando a situação no Uruguai (em região de fronteira com o Brasil). Para o autor, contextos socioacadêmicos desfavoráveis seriam aqueles cuja característica distintiva é a existência de uma escassa ou pequena oferta diversificada de cursos superiores, como ele declara ser o caso da cidade de Rivera. Nesses casos, considerando a pouca possibilidade de escolha, alguns alunos entram para a universidade para cursar uma graduação que não seria a desejada inicialmente por eles e sim a que foi possível, considerando as poucas opções de curso. Ele afirma que trabalhos que destacam a crise que se instala na educação pública em geral, especialmente em nível pré-terciário, cresceram significativamente nos últimos anos no Uruguai. Além disso, desde o final da década passada, a generalização do acesso ao ensino superior e a redução do abandono tem se constituído como uma aspiração das autoridades do setor, especialmente as da Universidade da República.

Acevedo (2020) destaca que esta instituição reúne a maior tradição, o maior volume de estudantes e maior relevância social do país. Ele ainda ressalta que a redução da evasão se torna uma preocupação quando se considera que, no contexto

uruguaio, as taxas de acesso ao ensino superior são inferiores à média da região, nas quais as taxas de evasão são relativamente altas e que o maior risco de abandono se dá no período de transição do ensino médio ao ensino superior (ACEVEDO, 2018).

Em seu estudo, Acevedo concluiu que em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, como é o caso de Rivera, as razões que desencadeiam a evasão do ensino superior são muito diferentes daquelas apresentadas em contextos mais favoráveis. Para ele, o fraco desempenho acadêmico, que muitas vezes precede a evasão, acontece porque os alunos não estudam o suficiente. O pesquisador crê que a explicação para isso está relacionada ao fato de eles terem pouca motivação para concluir seus estudos.

Acevedo (2018) acredita que a baixa motivação se dá em virtude de terem se matriculado em cursos que não seriam sua primeira opção. Se tivessem a chance de cursar seu curso de preferência, caso houvesse a oferta perto de onde moram, eles estariam em outros cursos. Por fim, o autor afirma que a principal conclusão obtida após o estudo é que as condições estruturais em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, em especial a gama limitada de cursos, são um poderoso fator explicativo para o abandono do ensino superior, especialmente no primeiro ano de curso.

Em seus estudos em busca de identificar e analisar as características que mais influenciam na decisão dos alunos de desistir no primeiro ano do curso superior, considerando o contexto de Rivera, ele encontrou três resultados significativos. O primeiro foi a verificação que essa decisão é influenciada significativamente pelas condições, situações e circunstâncias inerentes ao aluno no momento de decidir entrar em uma instituição de ensino superior. Questões como preparação acadêmica (incluindo habilidades cognitivas e conhecimentos prévios), aptidões e habilidades, atributos pessoais (o momento de sua trajetória de vida, características de gênero e classe social), considerando especialmente o que Acevedo chama de “capitais culturais e econômicos” (ACEVEDO, 2020, p.259) e suas atitudes e valores são aspectos determinantes no ciclo do insucesso.

Acevedo (2020) afirma que um amplo espectro de outras características, também inerentes ao aluno, como motivação intrínseca e disposição para a aprendizagem ou expectativas, aspirações, interesses e emoções, somam-se a esses aspectos mencionados anteriormente. Ele ressalta ainda que essas características são caracterizadas por Tinto (2012) como compromissos internos. O segundo

resultado foi a verificação de que o significado e grandiosidade dessas características - especialmente a motivação intrínseca do aluno e sua disposição atitudinal para a aprendizagem - não são inerentes a eles mesmos, mas sim são fortemente afetados pelo conjunto de condições, situações e circunstâncias de natureza estrutural do contexto territorial em que está localizada a instituição de ensino.

Dessa forma, o autor acredita que, no caso de instituições de ensino superior situadas em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, as condições, as situações e as circunstâncias estruturais afetam negativamente certas características inerentes do aluno, especialmente sua motivação intrínseca e sua disposição para a aprendizagem. Esses últimos estão associados a outros, também de natureza sociopsicológica - capacidade de atrasar recompensas, percepção de autoeficácia, autoestima, resiliência, enfrentamento - que juntos operam inibindo o grau de integração social e acadêmica.

Como visto, a evasão estudantil no ensino superior não ocorre apenas no Brasil. O problema tem sido visto como um fenômeno mundial. Lobo e Silva Filho *et al.* (2007) elaboraram um estudo em que analisam a evasão no Brasil, no período compreendido entre 2001 a 2005, com base em dados oficiais extraídos do sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Após a análise, os pesquisadores apontam que entre os principais pontos negativos, é possível citar diversas consequências não só acadêmicas, mas também econômicas e sociais. Com relação aos investimentos governamentais no ensino superior público, eles observam que os recursos públicos investidos não geram o devido retorno para a sociedade. Por outro lado, no tocante ao ensino superior privado, eles afirmam que a evasão gera uma importante perda de receitas. Os autores afirmam que, em ambos os casos, “a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (LOBO E SILVA FILHO *et al.*, 2007, p.642).

Fritsch (2015) afirma que a evasão no ensino superior causa perda para o sistema educacional, para os atores envolvidos no processo e para as instituições de ensino. Friegeben; Díaz e Fernández (2013) afirmam que o fenômeno da evasão provoca implicações sociais, institucionais e pessoais. Entre as implicações sociais da evasão está a manutenção de um círculo de pobreza e a gestação de uma "camada social" de profissionais frustrados, com uma possível diminuição da contribuição intelectual e um aumento potencial de subempregos. Por sua vez, o custo para o país aumenta no ensino superior devido à subutilização de recursos resultantes da evasão.

Entre as implicações institucionais, os autores apontam a limitação para cumprir a missão institucional e uma diminuição nos índices de eficiência e qualidade. Da mesma forma, os pesquisadores afirmam que também há implicações econômicas devido à menor renda para mensalidades e custos adicionais para universidades tanto públicas como privadas. Entre as implicações pessoais que podem ser associadas à evasão, os autores apontam aspectos como desgosto, frustração e sentimento de fracasso dos estudantes que evadem, bem como a possibilidade de haver efeitos em sua saúde física e mental. Da mesma forma, há uma perda de oportunidades de emprego considerando a diminuição das oportunidades de conquistar empregos satisfatórios, o adiamento econômico devido a salários mais baixos com impactos consequentes nos custos em termos individuais e familiares (FRIEGEBEN; DÍAZ; FERNÁNDEZ, 2013, p. 49).

Lobo e Silva Filho *et al.* (2007) afirmam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes (LOBO E SILVA FILHO *et al.*, 2007, p.643). Para eles, muitas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, apontam a falta de recursos financeiros dos alunos como sendo a principal razão da evasão estudantil. No entanto, os pesquisadores acreditam que questões de ordem acadêmica como as expectativas do aluno em relação à sua formação e a forma como esse estudante se integra à instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar seu investimento, seja de tempo ou financeiro, para conclusão do curso.

No Brasil, entre os cursos que apresentam o mais elevado índice de evasão, estão os cursos de engenharia. Essa realidade atual preocupa os gestores tanto de universidades públicas quanto privadas e expõe uma realidade impressionante. Esse problema vem sendo investigado pela comunidade acadêmica de diversas instituições de ensino e tem sido objeto de discussão e análise em encontros, seminários e congressos (SALUM, 2001; TORRES, 2001). Acevedo (2020) acredita que o crescente fenômeno de evasão no ensino superior é uma razão para preocupação em grande parte do mundo ocidental. Ele observa que, apesar da quantidade de dinheiro e recursos investidos, as taxas de evasão permaneceram praticamente inalteradas nas últimas duas décadas. Mesmo com tanto investimento, as ações desenvolvidas no combate à evasão e no apoio aos estudantes para que eles concluam seus estudos não têm apresentado um retorno expressivo.

Para Baggi e Lopes (2011), entre os aspectos que permeiam a evasão estudantil constam questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas. Segundo os autores, nessas questões são observadas inúmeras divergências que vão desde as definições para o fenômeno da evasão até a multiplicidade de metodologias para a identificação de seus índices. No entanto, esta complexidade de aspectos apontada pelos autores também pode ser observada no que diz respeito a questões conceituais sobre o que poderia ser considerado evasão, uma vez que é possível encontrar na literatura específica uma variedade de definições para o fenômeno da evasão e uma multiplicidade de metodologias para identificação de seus índices (PEREIRA JUNIOR, 2012).

De acordo com Baggi e Lopes (2011), seria possível conceituar evasão como “a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso” (p. 370). Por outro lado, Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 02) usam como definição para o termo evasão a “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. Contudo, no ano de 1995, uma Comissão instituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto - SESU/MEC distinguiu três tipos para o processo, que seriam: 1) evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; 2) evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e 3) evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997, p. 16). Com base nessas definições, seria possível exemplificar o trancamento de matrícula como uma modalidade de evasão temporária.

Alguns autores definem a evasão de maneira ampla ou macro sociológica, como Fialho (2014). Para ele, a evasão é um “fenômeno macrossocial, abrangente, internacional, heterogêneo e que provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão educacional”. Alguns autores procuram diferenciá-la de outras situações estudantis, incluindo também em suas análises algumas causas ou efeitos. Fritsch (2015) vê a evasão como sendo um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional como um todo e nas instituições de ensino de forma particular. O autor acredita que se trata de um processo de exclusão, determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

Spady (1970), baseado na teoria do suicídio de Durkheim, pondera que a evasão do aluno pode ser comparada a um suicídio educacional, considerando que essa decisão é tomada a partir da certeza que o aluno tem de que não é capaz de atender às demandas do processo educacional. Para esse autor, o aluno se autoexclui do meio acadêmico em que está inserido, assim como o suicida se autoexclui da sociedade por compreender que não há mais integração possível com aquele contexto social em que estava inserido. Tinto (1975) expande a teoria de Spady (1970), adicionando a teoria da troca. Ele acrescenta que o aluno se mantém no processo enquanto acreditar que os benefícios são mais significativos do que os custos de estar ali. Neste contexto, “custos” devem ser entendidos de forma ampla. Para o autor, no que tange a cursos de graduação, é preciso formar pedagogicamente os professores para darem mais atenção aos alunos que estão no primeiro ano do curso, oferecendo condições de nivelamento para os alunos com maiores dificuldades, sem deixar de manter alunos mais avançados motivados para que não se desinteressem pelo curso. Nesse sentido, Tinto (1975, 1987) e Spady (1971), afirmam que a falta de integração do estudante pode também estar relacionada com fatores psicológicos, o que afeta diretamente o rendimento acadêmico, o desenvolvimento intelectual e sua integração social.

De acordo com os conceitos estabelecidos pelo primeiro grande estudo sobre evasão realizado no Brasil, pelo Ministério da Educação, em 1996, a evasão pode ser classificada de quatro formas: macroevasão (evasão do sistema), mesoevasão (evasão da universidade), microevasão (evasão do curso, mas não da universidade) e nanoevasão (evasão dentro do próprio curso, de uma modalidade ou turno para outro). Pode-se dizer que na macroevasão, a saída do estudante, é considerada uma forma de abandono. Por outro lado, os outros três tipos podem ser compreendidos como uma forma de mobilidade estudantil, considerando que o aluno permanece vinculado ao sistema educacional.

Outra questão importante ressaltada pelas autoras Baggi e Lopes (2011) é que geralmente as razões da evasão são minimizadas. Em geral, a falta de recursos financeiros do aluno é apontada como a principal causa para a interrupção de seus estudos. Contudo, é importante que sejam analisadas e compreendidas outras questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição. Essas expectativas podem encorajar ou desestimular o aluno no que se refere à priorização da conclusão do seu curso.

Heidemann e Espinosa (2020) afirmam que não é a questão do suporte financeiro que tem sido a principal causa da evasão a partir da perspectiva dos estudantes que evadem. Os estudos têm evidenciado que, na concepção dos alunos evadidos, fatores relacionados com as experiências vividas nas universidades são preponderantes na decisão de evadir. Entre as causas identificadas nesses estudos, os autores destacam questões relativas à falta de acolhimento dos calouros por parte dos colegas, dos professores e da instituição; a inacessibilidade do corpo docente para auxílio com as demandas acadêmicas; relações conflituosas entre estudantes e professores; reprovações excessivas nos primeiros semestres; a pouca variação em termos de método de ensino e a desarticulação das disciplinas iniciais com as mais avançadas do curso (HEIDEMANN; ESPINOSA, 2020, p.452).

Conforme divulgado no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP, é extremamente baixo o percentual de brasileiros, às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior, com conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2017, alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a apenas cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fizeram a prova nesta etapa. Com relação à Matemática, os péssimos resultados se repetem: somente 4,52% dos estudantes do ensino médio avaliados pelo Saeb de 2017, cerca de 60 mil superaram o nível 7 da Escala de Proficiência da maior avaliação já realizada na Educação Básica brasileira. Esses testes têm mostrado que boa parte dos alunos concluintes do ensino médio se formam sem dominar as habilidades básicas de língua portuguesa e matemática.

O termo “analfabeto funcional” conceitua um leitor que é capaz de ler, decodificar uma mensagem escrita, sem, contudo, compreender o que é solicitado no texto. Os alunos ingressantes em cursos de exatas, por exemplo, além de terem de dominar habilidades matemáticas básicas, precisam dominar a compreensão da leitura, para que possam desenvolver atividades que envolvam cálculos, problemas matemáticos, atividades em que lhes seja solicitado montar um projeto para resolver determinada situação-problema, entre outras habilidades.

Jacomini (2009) ressalta que os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB — mostram que muitos alunos

não estão se apropriando dos conhecimentos básicos “ensinados” na escola (JACOMINI, 2009, p. 559). A autora ressalta que a reprovação, que incide principalmente sobre o aluno, resolveu a questão do baixo desempenho escolar. Para ela, esse mal desempenho é resultado, muitas vezes, da má qualidade do ensino. Jacomini ressalta ainda que a permanência na escola do chamado “aluno analfabeto” fazia com que a representação do sistema educacional brasileiro se constituísse numa pirâmide. A pesquisadora acredita que se a reprovação era um problema centrado no aluno, os “analfabetos diplomados” constituíram-se num problema educacional e social, em que pesem as consequências que recaem sobre os alunos e seus familiares. Muitos desses estudantes que não conseguiram desenvolver suas habilidades matemáticas e habilidades relacionadas à leitura e interpretação de texto estão ingressando no ensino superior.

Sabendo da condição em que muitos estudantes chegam à universidade, Irala *et al.* (2020), partindo do princípio de que o número de reprovações em disciplinas cursadas pode acarretar em evasão no Ensino Superior, elaboraram um estudo a fim de elencar as disciplinas que apresentavam os piores índices de desempenho estudantil no campus Bagé da Universidade Federal do Pampa. O estudo demonstrou que a maioria das disciplinas com índices mais altos de reprovação pertenciam à área das Ciências Exatas. Outro resultado do estudo revelou que essas disciplinas são ofertadas exatamente ao longo dos primeiros semestres dos cursos de graduação.

Os autores encontraram como principais causas da reprovação, apontadas pelos discentes, a metodologia adotada pelo professor. Na visão dos docentes, a principal causa da reprovação seria a falta de conhecimentos prévios que deveriam ter sido adquiridos quando o aluno ainda estava na Educação Básica. Além disso, tanto discentes quanto docentes apontaram como causas da reprovação a falta de tempo ou o engajamento dos alunos com as disciplinas.

Tinto (2009) pontua que vários alunos entram na universidade insuficientemente preparados para os rigores do estudo universitário. Para esses alunos, bem como para outros que estejam melhor preparados, o autor sugere a disponibilidade de apoio acadêmico, por exemplo, na forma de cursos de habilidades básicas - aqui, poderíamos pensar em cursos de nivelamento - tutoria, monitoria, grupos de estudo e programas de suporte acadêmico, como instrução suplementar.

Para o autor, esse tipo de suporte acadêmico constitui uma condição importante para que o aluno continue na universidade. Além disso, ele ressalta também a importância de haver disponibilidade de apoio social na forma de aconselhamento, mentoria e orientação étnica em centros estudantis.

Souza *et al.* (2017) desenvolveram um estudo que verificou a evasão na educação superior brasileira de 2000 a 2011. Ao longo desse período, os resultados do estudo apontaram entre as causas mais frequentes são: falta de condições financeiras, influência familiar, questão vocacional, reprovação em disciplinas que requerem conhecimento matemático, qualidade do curso, localização da instituição, trabalho e idade do aluno (sendo que as taxas mais altas de evasão se deram entre os estudantes de maior idade). O estudo também verificou que a questão vinculada à aprendizagem em matemática constava entre as principais motivações para a evasão em cursos superiores no país.

Muitas universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (HEIDEMANN; GIONGO; MORAES, 2020), atentas à necessidade de capacitar os alunos ingressantes para que realizem atividades básicas nos cursos de engenharia, têm incluído, na matriz curricular, disciplinas de iniciação a determinados componentes curriculares nos quais há maior reprovação. Essas ações têm por base os resultados de pesquisas sobre evasão que demonstram que alunos que reprovam nos primeiros semestres acabam por evadir da universidade, desestimulados por seu baixo rendimento no início do curso. A seguir, com o intuito de facilitar a visualização, no quadro a seguir são listadas novamente todas as produções sobre os principais resultados do levantamento bibliográfico sobre evasão:

Quadro 1: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre evasão:

(continua)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Spady	Evasão	1970, 1971	Evasão pode ser comparada a um suicídio educacional, considerando que essa decisão é tomada a partir da certeza que o aluno tem de que não é capaz de atender às demandas do processo educacional.
Tinto	Evasão	1975	Integração acadêmica e a integração social são aspectos fundamentais para a permanência dos estudantes em cursos superiores.
Tinto	Evasão	2017	O impacto das experiências em ambiente escolar na motivação do estudante pode ser entendido como o resultado da interação entre as metas, as crenças de autoeficácia, o senso de pertencimento e a percepção de currículo do estudante.

Quadro 1: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre evasão:

(continuação)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Fialho	Evasão	2014	Evasão é um “fenômeno macrosocial, abrangente, internacional, heterogêneo e que provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão educacional”.
Fritsch	Evasão	2015	Evasão como um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional como um todo e nas instituições de ensino de forma particular. Acredita que se trata de um processo de exclusão, determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.
Abbad; Carvalho; Zerbini	Evasão	2006	Definição para o termo evasão como a desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.
Lobo e Silva Filho <i>et al.</i>	Evasão	2007	A evasão pode ser considerada uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.
Baggi e Lopes	Evasão	2011	Entre os aspectos que permeiam a evasão estudantil constam questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas.
Friegeben; Díaz; Fernández	Evasão	2013	Principais causas ou fatores que incidem sobre a evasão podem ser agrupados em quatro categorias, sendo elas: fatores externos ao sistema de ensino superior, fatores institucionais e internos ao sistema, fatores acadêmicos e os fatores de caráter pessoal.
Souza <i>et al.</i>	Evasão	2017	Causas mais frequentes da evasão: falta de condições financeiras, influência familiar, questão vocacional, reprovação em disciplinas que requerem conhecimento matemático, qualidade do curso, localização da instituição, trabalho e idade do aluno (sendo que as taxas mais altas de evasão se deram entre os estudantes de maior idade). O estudo também verificou que a questão vinculada à aprendizagem em matemática constava entre as principais motivações para a evasão em cursos superiores no país.
Donoso; Donoso- Díaz e Iturrieta	Evasão	2018	Ações que têm demonstrado eficácia no sentido de diminuir a evasão: oferta de cursos de nivelamento de competências e de conteúdos anteriores em assuntos-chave, oferta de suporte psicossocial e econômico aos alunos, incorporação da família no apoio ao estudante, sistemas de apoio e orientação profissional, incluindo tutorias e monitorias, <i>etc.</i>

Quadro 1: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre evasão:

(continuação)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Acevedo	Evasão	2018, 2020	As condições estruturais em contextos socioacadêmicos desfavoráveis, em especial a gama limitada de cursos, são um poderoso fator explicativo para o abandono do ensino superior, especialmente no primeiro ano de curso.
Heidemann; Espinosa	Evasão	2020	Fatores relacionados com as experiências vividas nas universidades são preponderantes na decisão de evadir. Entre as causas identificadas, os autores destacam questões relativas à falta de acolhimento dos calouros por parte dos colegas, dos professores e da instituição; a inacessibilidade do corpo docente para auxílio com as demandas acadêmicas; relações conflituosas entre estudantes e professores; reprovações excessivas nos primeiros semestres; a pouca variação em termos de método de ensino e a desarticulação das disciplinas iniciais com as mais avançadas do curso.
Heidemann; Giongo; Moraes	Evasão	2020	Para capacitar os alunos ingressantes para que realizem atividades básicas nos cursos de engenharia, algumas universidades têm incluído, na matriz curricular, disciplinas de iniciação a determinados componentes curriculares nos quais há maior reprovação.

Fonte: A autora, 2021

2.2 Considerações acerca da integração do estudante

Como já mencionado, as pesquisas têm apontado que a evasão acadêmica é um fenômeno que apresenta inúmeras faces e causas. Como um de seus principais motivadores, é possível citar a mudança de ambiente escolar no momento em que o jovem está em uma etapa sensível de seu ciclo de vida. A transição do ambiente escolar para o ambiente universitário é, em geral, uma experiência que impõe mudanças drásticas na rotina dos estudantes mais jovens. O ingresso no ensino superior marca a transição para um espaço menos estruturado do que a escola de ensino fundamental e médio, onde os colegas não são mais os mesmos e o monitoramento e o interesse da instituição de ensino pelo estudante são sensivelmente diminuídos (TEIXEIRA *et al.*, 2008). Na universidade, o tempo despendido para o estudo do conteúdo das disciplinas, a quantidade de materiais didáticos ministrados nas aulas e a dificuldade das avaliações são mais intensos em comparação ao ensino médio, o que exige que o estudante se adapte ao ritmo mais acelerado do ensino superior (PINHO *et al.*, 2016).

Considerando essas características, o primeiro ano de um estudante em uma universidade se apresenta como um período de confronto de expectativas com a realidade acadêmica e de adaptação às exigências do ensino superior. Moreno e Soares (2014) afirmam que existem expectativas próprias dos estudantes que estão presentes desde o momento de ingresso na universidade. Essas expectativas estão ligadas a construtos pessoais que estão suscetíveis à confirmação ou não, podendo modificarem-se ou deixarem de existir, conforme ocorrem mudanças ao longo da vida acadêmica. Essas alterações podem gerar dificuldades para que o estudante se integre à vida universitária. Essas expectativas podem estar relacionadas, por exemplo, ao curso escolhido, suas disciplinas e às avaliações.

Por outro lado, as expectativas também podem estar associadas às relações sociais e interpessoais, ao ambiente de estudo e aos recursos disponibilizados pela instituição de ensino. Assim, os autores acreditam que é a partir das expectativas acadêmicas que o estudante vislumbra um ambiente adequado às suas competências (MORENO; SOARES, 2014, p. 116). Conforme os autores Soares e Almeida (2001), a discrepância entre as expectativas que o jovem tem acerca da vida universitária antes de ingressar no ensino superior e sua experiência efetiva nesse nível de ensino é um dos fatores causadores da dificuldade de adaptação à universidade.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) realizaram um estudo com alunos da UNICAMP, buscando analisar a integração ao ensino superior de alunos ingressantes e suas possíveis alterações ao longo do primeiro ano de graduação. Nesse estudo, foram coletadas respostas de 189 estudantes de diferentes cursos. Na pesquisa, foi aplicado um questionário adaptado a partir do Questionário de Vivências Acadêmicas. Após a análise dos dados coletados, as autoras verificaram a diminuição significativa da percepção da integração ao ensino superior entre as duas coletas realizadas ($z = -2,985$; $p = 0,003$). Dos 189 estudantes que responderam, apenas 128 respostas foram consideradas válidas. Dessas respostas, 79 demonstraram relação negativa (média rank = 67,15) na segunda fase, e 48 mostraram relação positiva (média rank = 58,82). Essa análise dos resultados permitiu a discussão sobre o planejamento de ações educacionais e institucionais visando a maior promoção da integração dos estudantes ao ensino superior.

Almeida e Soares (2004) observam que para se integrar ao ensino superior, o aluno ingressante necessita solucionar os desafios que surgirão ao longo das vivências acadêmicas. Esses desafios dividem-se em quatro domínios principais:

acadêmico, social e interpessoal, pessoal e vocacional/institucional (ALMEIDA, *et al.*, 2000; ALMEIDA *et al.*, 2004). No que diz respeito ao domínio acadêmico, os autores pontuam que a transição entre o ensino secundário e o universitário é “particularmente exigente” (ALMEIDA *et al.*, 2004, p.19), uma vez que requer que o aluno se adapte constantemente aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como às diferentes formas de ensino e avaliação. No que tange ao domínio social, os pesquisadores afirmam que a experiência universitária requer padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos (professores e colegas) e de maneira mais madura, necessários para as vivências acadêmicas.

Por outro lado, no que concerne ao domínio pessoal, este pode ser compreendido como a dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da visão de mundo. Por fim, o domínio vocacional/institucional envolve a busca de identidade vocacional, de tomada de decisões e de compromissos com as metas estabelecidas (ALMEIDA *et al.*, 2004).

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) acreditam que é importante conhecer as características de entrada dos estudantes ingressantes para que, com essas informações, seja possível a elaboração de currículos, de políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes. Além disso, esses dados poderão vir a ser utilizados para oportunizar a verificação do impacto proporcionado pela vivência acadêmica, pois, para as autoras “a magnitude de como essa experiência acadêmica irá atingir os estudantes depende, dentre outros aspectos, das suas próprias características” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p.87).

Jorge (1996), por meio de um estudo realizado com 91 ingressantes de vários cursos de uma universidade, observou, por meio da análise das respostas dos questionários aplicados, uma acentuada preocupação dos alunos com a responsabilidade assumida, uma vez que deveriam “caminhar com seus próprios pés para serem seres independentes, tornando-se adultos” (JORGE, 1996, p.140). Para a autora, a partir dessa perspectiva, é possível perceber que tanto o desenvolvimento biológico quanto o social promovem grandes mudanças qualitativas e quantitativas na pessoa que os atingem e sensibilizam o psíquico, principalmente quando têm que superar os obstáculos.

Por outro lado, Soares e Dal Prette (2015) acreditam que a adaptação ao ambiente universitário implica diversas mudanças. Algumas dessas mudanças exigem

a incorporação de novos hábitos e outras requerem novos comportamentos e conhecimentos. Como exemplo disso, de acordo com essas autoras, é possível citar os novos métodos de estudo exigidos para atender às demandas curriculares e a necessidade de se ter mais maturidade no relacionamento com colegas e professores. A frustração de expectativas e a dificuldade de adaptação (ou desadaptação) à realidade universitária são problemas comuns no ensino superior e, nem sempre os estudantes ingressantes estão preparados para enfrentá-los, o que pode originar, como consequência, a reprovação recorrente em determinado(s) componente(s) curricular(es) ou a evasão.

Ghiraldello (2008), tendo como base os conceitos de integração acadêmica de alunos ingressantes elaborados por Tinto (1988), desenvolveu um estudo sobre a integração de estudantes de um curso de Turismo. Esse estudo teve por objetivo analisar as vivências acadêmicas de alunos ingressantes do curso de Turismo, analisando sua relação com semestre e turno. No total, a pesquisa coletou dados de 35 estudantes ingressantes dos turnos matutino e noturno de uma IES privada do estado de Minas Gerais. Para essa coleta, a pesquisadora utilizou como instrumento de coleta de dados o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, aplicada ao final do primeiro e segundo semestres de curso. Os resultados da pesquisa demonstraram que, considerando a relação entre a integração acadêmica e as variáveis semestre e turno do curso, foram observadas diferenças significativas entre semestres, não apenas com relação ao domínio institucional, mas também, entre turnos, em relação ao domínio pessoal.

Para Soares *et al.* (2014) a integração do jovem no Ensino Superior é um processo progressivo de adaptação, que se desenvolve de forma multidimensional e complexa. Além disso, o processo é fortemente dependente de fatores pessoais, entre eles a autoconfiança, a percepção de competência social e questões contextuais como relacionamento com os colegas e o envolvimento em atividades extracurriculares, por exemplo (SOARES *et al.*, 2014, p.51). De acordo com Igue, Bariani e Milanesi (2008), a integração à universidade é primordial no momento de o ingressante decidir entre permanecer ou abandonar seu objetivo de cursar integralmente a graduação.

Ao realizar um estudo de caso no curso de licenciatura em Física a distância da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e analisar os fatores que influenciam na evasão, Rozar (2015) também chegou à conclusão que o principal fator

que influencia na evasão está relacionado ao perfil dos alunos do curso que são trabalhadores e que não conseguem equilibrar a vida acadêmica e as tarefas cotidianas. Sua pesquisa, de caráter quantitativa-qualitativa, delineou o perfil do estudante evadido, identificando as causas da evasão e propondo ações de minimização destes fatores, destacando que os períodos iniciais do curso são os de maior evasão, como se reitera em diversos contextos.

Kussuda (2017), utilizando como referencial teórico os estudos de Tinto, após analisar uma amostra de ex-alunos e professores do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, que forneceram informações por meio de questionários e entrevistas, concluindo que a maioria dos ingressantes são alunos que trabalham, de classe social menos privilegiada e que possuem mais defasagem de formação. Os ex-alunos destacaram que as políticas de permanência estudantil, a atenção de docentes à pesquisa, as formas incoerentes de avaliação e o desestímulo à profissão docente, são fatores que, unidos à imaturidade com que chegam à universidade, levam ao desinteresse, à frustração e, conseqüentemente, à evasão.

Com o objetivo de facilitar a visualização, será apresentado, a seguir, um quadro com a síntese dos resultados do levantamento bibliográfico feito sobre o estudo da integração/adaptação do estudante ao ensino superior:

Quadro 2: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre integração/adaptação dos ingressantes:

(continua)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Teixeira <i>et al.</i>	Integração/ adaptação de ingressantes	2008	O ingresso no ensino superior marca a transição para um espaço menos estruturado do que a escola de ensino fundamental e médio, onde os colegas não são mais os mesmos e o monitoramento e o interesse da instituição de ensino pelo estudante são sensivelmente diminuídos.
Pinho <i>et al.</i>	Integração/ adaptação de ingressantes	2016	Na universidade, o tempo despendido para o estudo do conteúdo das disciplinas, a quantidade de materiais didáticos ministrados nas aulas e a dificuldade das avaliações são mais intensos em comparação ao ensino médio, o que exige que o estudante se adapte ao ritmo mais acelerado do ensino superior.
Moreno; Soares	Integração/ adaptação de ingressantes	2014	Existem expectativas próprias dos estudantes que estão presentes desde o momento de ingresso na universidade. Essas expectativas estão ligadas a construtos pessoais, podem ser modificadas ou deixarem de existir. Podem estar associadas às relações sociais e interpessoais, ao ambiente de estudo e aos recursos disponibilizados pela instituição de ensino.

Quadro 2: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre integração/adaptação dos ingressantes:

(continuação)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Soares e Almeida	Integração/ adaptação de ingressantes	2001	A discrepância entre as expectativas que o jovem tem acerca da vida universitária antes de ingressar no ensino superior e sua experiência efetiva nesse nível de ensino é um dos fatores causadores da dificuldade de adaptação à universidade.
Soares e Dal Prette	Integração/ adaptação de ingressantes	2015	A frustração de expectativas e a dificuldade de adaptação (ou desadaptação) à realidade universitária são problemas comuns no ensino superior e, nem sempre os estudantes ingressantes estão preparados para enfrentá-los, o que pode originar, como consequência, a reprovação recorrente em determinado(s) componente(s) curricular(es) ou a evasão.
Almeida e Soares	Integração/ adaptação de ingressantes	2004	Para se integrar ao ensino superior, o aluno ingressante necessita solucionar os desafios que surgirão ao longo das vivências acadêmicas. Esses desafios dividem-se em quatro domínios principais: acadêmico, social e interpessoal, pessoal e vocacional/institucional.
Guerreiro-Casanova e Polydoro	Integração/ adaptação de ingressantes	2011	É importante conhecer as características de entrada dos estudantes ingressantes para que, com essas informações, seja possível a elaboração de currículos, de políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes.
Jorge	Integração/ adaptação de ingressantes	1996	É possível perceber que tanto o desenvolvimento biológico quanto o social promovem grandes mudanças qualitativas e quantitativas na pessoa que os atingem e sensibilizam o psíquico, principalmente quando têm que superar os obstáculos.
Soares <i>et al.</i>	Integração/ adaptação de ingressantes	2014	A integração do jovem no Ensino Superior é um processo progressivo de adaptação, que se desenvolve de forma multidimensional e complexa.
Ghiraldello	Integração/ adaptação de ingressantes	2008	Os resultados da pesquisa demonstraram que, considerando a relação entre a integração acadêmica e as variáveis semestre e turno do curso, foram observadas diferenças significativas entre semestres, não apenas com relação ao domínio institucional, mas também, entre turnos, em relação ao domínio pessoal.
Igue, Bariani e Milanesi	Integração/ adaptação de ingressantes	2008	A integração à universidade é primordial no momento de o ingressante decidir entre permanecer ou abandonar seu objetivo de cursar integralmente a graduação.

Quadro 2: Síntese dos resultados do levantamento bibliográfico sobre integração/adaptação dos ingressantes:

(conclusão)

Autor(es)	Assunto	Ano	Principais Resultados
Rozar	Integração/ adaptação de ingressantes	2015	O principal fator que influencia na evasão está relacionado ao perfil dos alunos do curso que são trabalhadores e que não conseguem equilibrar a vida acadêmica e as tarefas cotidianas.
Kussuda	Integração/ adaptação de ingressantes	2017	Políticas de permanência estudantil, a atenção de docentes à pesquisa, as formas incoerentes de avaliação e o desestímulo à profissão docente, são fatores que, unidos à imaturidade com que chegam à universidade, levam ao desinteresse, à frustração e, conseqüentemente, à evasão.

Fonte: A autora, 2021

2.3 Tinto e um modelo focado na persistência: definindo conceitos relevantes para a pesquisa

Para Vincent Tinto (2006), as pesquisas sobre evasão devem concentrar-se em ações institucionais, na implementação de programas e no enfrentamento do desafio contínuo de promover o sucesso de estudantes de baixa renda. O autor acredita que, do ponto de vista institucional, o combate à evasão está relacionado com ações que promovam a integração acadêmica e social dos estudantes (TINTO, 1975, 1993).

Ele acredita que existe uma grande variedade de comportamentos rotulados comumente como "evasão". Contudo, esse termo não deve ser utilizado para todos os casos de abandono. Segundo o autor, nem todos os casos de evasão merecem intervenção institucional. Tinto, diferentemente da maioria dos autores que pesquisam evasão, aponta fatores mais individuais para o abandono enquanto outros pesquisadores vão pressupor - e até verificar algumas vezes - razões mais gerais, como fatores sociais e institucionais, por exemplo. O autor vai analisar o fenômeno colocando o aluno no centro.

Tinto crê que o que pode ser considerado - a nível institucional - como um abandono, pode ter significado diverso para aquele aluno que saiu da universidade. Essa análise leva em consideração a ideia de que alguns estudantes possam evadir o curso por razões mais subjetivas, como a identificação mais prática e madura de

suas necessidades e interesses de longo prazo ou tipos de atividades adequadas para satisfazê-las. Ademais, para outros discentes pode expressar a compreensão de que os objetivos adotados anteriormente não correspondiam aos seus interesses reais e que mais tempo e várias experiências podem ser necessárias para determiná-los (TINTO, 1989).

O autor acredita que esses comportamentos não deveriam ser utilizados para considerar o abandono como sinônimo de fracasso, pois, para ele isso significaria o desconhecimento da importância da maturação intelectual e o efeito desejado que a universidade deveria ter no processo de desenvolvimento individual (TINTO, 1989).

Entre os conceitos apontados por Tinto (2017), temos o senso de pertencimento. Como será desenvolvido esse senso de pertencimento em um aluno que não está presencialmente na instituição de ensino? Como será sua integração à turma? Será possível agregar os novos alunos fazendo com que estes se sintam um grupo, considerando a distância física?

Tinto (2017) acredita que o senso de pertencimento a pequenas comunidades pode estimular a persistência, considerando que os estudantes têm a possibilidade de construir relações colaborativas para o enfrentamento de dificuldades. No que tange ao senso de pertencimento à universidade, pode-se dizer que este está mais diretamente relacionado às motivações do aluno para persistir no curso, sendo moldado principalmente pelo ambiente institucional e pelas interações cotidianas com professores e servidores. Nessas interações, os estudantes têm uma visão da universidade e sobre o papel que eles ocupam na sua estrutura.

Considerando que a forma como os professores atuam em sala de aula influencia a relação social entre o professor e os alunos, ou seja, a experiência vivenciada dentro da sala de aula pode impedir que o aluno procure contatar o professor fora da sala de aula, o que dificulta a integração social do aluno. No contexto de ensino remoto, é possível que essas relações se deem de forma mais superficial, tanto entre professores e alunos quanto entre os alunos uns com os outros. Há estudos de Ostrow, Paul, Dark e Berhman (1986 *apud* TINTO, 1994), que indicam que estabelecer relacionamentos de apoio com professores e colegas da instituição faz com que o aluno lide melhor com as demandas da vida universitária.

Tinto (1975), por meio do Modelo de Integração do Estudante, acredita que a integração acadêmica e a integração social são aspectos fundamentais para a permanência dos estudantes em cursos superiores. O autor acredita que esses dois

aspectos influenciam, de forma significativa, tanto na meta do estudante em concluir a graduação como no compromisso que ele apresenta com a instituição. Ele explica que a decisão de evadir ou permanecer em um curso universitário não depende exclusivamente de características do estudante ou da instituição, mas sim da interação entre essas duas dimensões. Nesse sentido, o modelo criado por Tinto determina os aspectos do compromisso com a instituição e com a conclusão da graduação como definidores na decisão do estudante em permanecer ou evadir do curso. No cenário a ser avaliado, a questão da integração acadêmica a uma instituição a qual o aluno não está envolvido diariamente, de forma presencial, pode vir a ser um diferencial negativo para a construção de um vínculo entre o aluno e a instituição.

São pressupostos do Modelo de Integração do Estudante que o indivíduo tenha algum nível de comprometimento com o curso (intenção de concluí-lo) e com a instituição no momento em que realiza o ingresso no Ensino Superior. Esse comprometimento se consolida no conjunto de relações entre os seguintes sistemas relacionados ao indivíduo: 1) *background* familiar (nível socioeconômico, escolaridade, procedência, valores, expectativas e características de apoio); 2) escolarização anterior (desempenho acadêmico, talentos e experiências acadêmicas e sociais); e 3) atributos individuais gerais (gênero, idade, etnia, habilidades, competências, capacidade de interação, características de personalidade) e suas competências e habilidades referentes aos atributos motivacionais e de expectativas quanto à formação acadêmica e carreira profissional (questões de motivação para atingir o objetivo de concluir o curso escolhido e as respostas institucionais obtidas). Entretanto, após o ingresso, Tinto defende que existe uma primazia do conjunto de relações que o indivíduo estabelece no ambiente universitário na sua decisão de permanecer ou evadir do curso.

A integração acadêmica está relacionada com interações que o estudante tem com professores, funcionários e colegas nos ambientes formais da universidade. Grande parte da integração acadêmica é construída, por exemplo, nas interações ocorridas em sala de aula durante as atividades realizadas nas disciplinas e demais espaços acadêmicos. Uma maior integração acadêmica depende do quão envolvido o estudante está em atividades além das propostas em sala de aula, nas disciplinas do curso. Por exemplo, se ele participa de eventos e programas promovidos pela instituição (como palestras, bolsas de iniciação científica ou extensão, *etc.*), ou se

ele apresenta uma boa percepção do seu desempenho dentro do curso e do seu desenvolvimento como aluno e futuro profissional.

Com relação à integração social, esta diz respeito à forma como o estudante estabelece conexões informais com as pessoas com as quais convive no contexto universitário, como em conversas com os colegas sobre assuntos do dia a dia nos intervalos das aulas, e na participação de eventos sociais (na universidade ou fora dela), como festas, eventos esportivos ou culturais.

Para Tinto (2017), a integração acadêmica corresponde ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade no que diz respeito ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas. A percepção sobre seu desempenho acadêmico, bem como a autoestima relacionada a este desempenho, a percepção sobre seu desenvolvimento pessoal, suas atitudes em relação aos conteúdos do curso, a identificação com as normas e valores do curso e com o papel do estudante são alguns dos elementos que influenciam na integração acadêmica.

A integração social, por sua vez, se refere ao fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade. Segundo Tinto (2017), esse eixo de integração se manifesta quando consideramos, por exemplo: os contatos do estudante com os colegas de curso; a participação em atividades sociais (festas, esportes, eventos culturais, *etc.*) e os contatos informais do estudante com os professores ou com o pessoal de apoio dos cursos.

Desde a proposição inicial do Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975), diversos estudos se apropriaram desse referencial teórico para enfrentar o problema da evasão. Nesse intervalo de tempo, surgiram algumas críticas ao modelo, originando uma revisão bibliográfica sobre o tema (BRAXTON *et al.*, 1997). Entre essas críticas, é possível destacar o questionamento sobre a validade, enquanto construtos, da integração social e da integração acadêmica como bons preditores do sucesso do estudante. Outro ponto questionado diz respeito ao modelo também não considerar as dimensões psicológicas dos estudantes quanto ao sentimento de conexão com suas instituições. Diante dessas críticas, Tinto propôs recentemente uma nova perspectiva para o seu modelo (TINTO, 2017), em que o autor defende que os estudantes não têm a intenção de evadir da instituição, a intenção deles é persistir.

Nessa nova perspectiva, a persistência de um estudante é a manifestação da sua motivação para dar continuidade aos seus estudos. Os estudantes têm

diferentes relações entre suas metas e a própria motivação. Dessa forma, a persistência de cada um é afetada distintamente pelas experiências na instituição de ensino. O autor novamente pressupõe em seu modelo que os estudantes começam seus estudos com algum nível de comprometimento em se formar na primeira instituição em que ingressam. Desse modo, são as experiências vividas na universidade que influenciam diretamente no comprometimento do estudante por meio da motivação em concluir o curso. Temos, considerando o exposto, um pressuposto básico no modelo: a persistência do estudante na instituição de ensino é fundamentalmente uma expressão da sua motivação.

O modelo pressupõe ainda que o impacto das experiências em ambiente escolar na motivação do estudante pode ser entendido como o resultado da interação entre as metas, as crenças de autoeficácia, o senso de pertencimento e a percepção de currículo do estudante (TINTO, 2017).

O Modelo da Motivação da Persistência do Estudante desenvolvido por Vincent Tinto (2017) é considerado um modelo organizacional por vincular aspectos individuais, sociais e institucionais com a decisão de evadir. Além disso, é considerado um modelo interacionista que não privilegia o indivíduo ou a instituição por defender que a falta de interação entre alunos e instituições é um elemento fundamental da evasão.

Em um artigo publicado em 1997, Tinto explica que a sala de aula da universidade tem o papel central na estrutura da atividade educacional das instituições de ensino superior. Ele acredita que os encontros educacionais que ocorrem são uma característica importante da experiência educacional do aluno. Para ele, em alguns casos, a sala de aula pode ser o único lugar onde alunos e professores se encontram, onde a educação no sentido formal é experimentada, considerando especialmente os alunos que têm múltiplas obrigações fora da faculdade. Para esses alunos, em particular, a sala de aula é o ponto de encontro entre o social e o acadêmico. Se houver necessidade de envolvimento ou integração acadêmica e social, ela deve prioritariamente se estabelecer em sala de aula.

Para o autor, fica evidente que as salas de aula são importantes, especialmente porque podem moldar as bases para a integração acadêmica e, com o tempo, moldar os elementos que podem determinar a persistência do aluno. De modo geral, quanto maior o envolvimento dos alunos na vida institucional, maior será sua aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

A Figura 2 apresenta um esquema que ilustra os fatores que incidem na persistência do estudante.



Figura 2. Modelo da Motivação da Persistência do Estudante (Heidemann; Giongo; Moraes, 2020, p.167, traduzido de Tinto, 2017).

Ao analisarmos o esquema proposto na Figura 2, podemos constatar que a motivação do estudante é o principal preditor da sua persistência ou não no curso universitário. Entretanto, há vários fatores que influenciam nessa motivação e, portanto, refletem indiretamente na decisão tomada pelo aluno.

O primeiro fator a ser considerado diz respeito às metas do aluno. Essas metas englobam as características pessoais, como os objetivos de vida e as vivências anteriores dos alunos. Para Tinto (2017), essas metas são fundamentais principalmente no estabelecimento das motivações iniciais dos estudantes ao ingressarem em um curso superior. O autor afirma que as diferenças nas características e na intensidade das metas dos discentes são importantes porque estudantes com diferentes metas e motivações para ir à universidade provavelmente serão afetados de maneiras distintas pelas suas experiências na universidade.

Nesse modelo, Tinto expõe dois processos que, conjuntamente, são essenciais nessas relações: a integração acadêmica e a integração social. Um dos principais elementos que interferem na motivação dos estudantes, segundo Tinto (2017), consiste em suas crenças de autoeficácia. Elas são definidas como as crenças dos indivíduos sobre suas capacidades de obterem sucesso em situações ou tarefas específicas. Podem ser manifestações de como os indivíduos se percebem a partir de experiências e interações com outras pessoas. O autor destaca que as crenças de autoeficácia podem ser aprendidas e não herdadas ou inatas.

Crenças de autoeficácia é um construto que se relaciona com a percepção que

o estudante tem de si mesmo no que diz respeito à capacidade de suprir as demandas acadêmicas do curso, quer elas sejam em um curto espaço de tempo, como ir bem em uma prova, quer elas sejam mais duradouras, como avançar ao longo dos semestres. Essas crenças não estão diretamente relacionadas com o desempenho real do estudante, mas sim com a forma como ele se vê enquanto estudante. Ou seja, está muito mais relacionado com a percepção de que, mesmo apresentando um baixo rendimento eventualmente, ele pode vir a melhorá-lo, do que com atingir sempre as melhores notas. Tinto também crê que “um dos desafios da educação não é somente ajudar os estudantes a construírem habilidades acadêmicas necessárias, mas também a reformular suas crenças a respeito de sua capacidade de obter sucesso” (TINTO, 2017, p. 4).

O terceiro importante elemento decisivo para a construção da motivação dos estudantes é a percepção do currículo, ou seja, é a percepção dos estudantes sobre o valor e/ou relevância dos estudos previstos no currículo do seu curso. Ele reflete a concepção que o estudante tem sobre o currículo que está cursando e qual a importância dele para a sua formação. Sobre esse constructo, Tinto (2017) afirma: "Embora o que constitui qualidade e relevância está longe de ser simples, a questão subjacente é clara: os estudantes precisam sentir que os conteúdos a serem aprendidos são de suficiente qualidade para que justifique seu tempo e esforço" (p. 6, tradução nossa). Dessa forma, cabe salientar que “currículo” aqui não pode ser entendido de forma restrita, englobando apenas as disciplinas cursadas, mas também por quem elas foram lecionadas, de que maneira, em que momento, *etc.*

Tinto (2017) afirma: "Percepções da qualidade e da relevância do currículo refletem uma complexa interação entre uma variedade de questões incluindo metodologias de ensino dos professores, percepção da qualidade da instituição, e também preferências e valores do estilo de aprendizagem do estudante." (p. 6). Ou seja, se o estudante percebe que as disciplinas são desconectadas ou que não seguem uma ordem adequada, que elas não o preparam devidamente para a carreira profissional, que os professores não se empenham em ministrar boas aulas ou então que determinados assuntos que deveriam ser estudados não o são, por exemplo, ele acaba se desmotivando por entender que não vai construir uma formação alinhada com as suas expectativas. Por isso, o currículo, na perspectiva de Tinto (2017), precisa estar bem estruturado, a fim de que os estudantes entendam os propósitos aos quais ele serve e vejam sentido no curso que estão fazendo.

Tinto (2017) argumenta, no entanto, que a compreensão mais ampla do processo de evasão requer uma análise do problema do ponto de vista do estudante. Como as percepções são, por sua vez, influenciadas pelas características do indivíduo e do ambiente da universidade, fica claro que esse modelo também deve levar em conta esses atributos de uma maneira que permita a interação simultânea entre o indivíduo e a instituição.

O autor examina primeiro as características dos indivíduos que parecem estar relacionados à sua persistência nos estudos, depois as características associadas com indivíduos, interação no ambiente da universidade e, finalmente, as características das instituições de ensino superior que também foram associadas ao abandono da universidade.

Tinto lança um olhar especial sobre os estudantes ingressantes no ensino superior. Para ele, o primeiro ano é fundamental na decisão de persistir ou evadir para os alunos. Dessa forma, ele crê que não há nada mais importante do que suporte acadêmico, especialmente no início da vida acadêmica de uma pessoa.

Tinto (2003) enfatiza que levar a questão da permanência do aluno a sério implica compreender que a evasão não é uma questão individual do aluno e das situações que ele enfrenta. O autor acredita que é uma questão composta também pelos ambientes educacionais em que os alunos desenvolvem suas atividades de aprendizagem, como, por exemplo, o espaço físico da universidade, sejam as salas de aula, os laboratórios do campus, ou seja, a instituição de ensino como um todo. Dessa forma, a universidade não deve apenas criar programas de integração ou serviços de atendimento ao aluno, mas também deve alterar substancialmente sua estrutura e suas práticas de ensino para melhor se adequar ao novo corpo discente que vem recebendo.

A respeito dos ambientes da universidade, o autor aponta algumas condições que contribuem para a permanência do aluno. Estes espaços devem propiciar apoio pessoal, social e acadêmico; propiciar *feedback* constante sobre o desempenho e as dificuldades do aluno; devem produzir aprendizagem efetiva, especialmente promovendo o envolvimento conjunto dos alunos na aprendizagem. Os ambientes devem permitir que o aluno se sinta parte integrante e importante da instituição e do curso, demonstrando expectativas de sucesso e progressão.

Com relação à autoeficácia, Bandura (1986, 1993, 1997) conceituou este constructo por meio da Teoria Social Cognitiva (1977). O autor define que autoeficácia

vem a ser a capacidade de o indivíduo acreditar nas suas capacidades de executar ações exigidas para atingir uma dada performance e de se organizar. Na área acadêmica, o conceito é o mesmo, pois ao acreditar na sua autoeficácia, os estudantes adquirem convicções pessoais para realizar uma tarefa em um grau de qualidade definida (BANDURA; SCHUNK, 1981). Acredita-se que quanto maior essa crença em si, maior o grau de esforço investido, maior motivação para a realização das escolhas, incluindo as de carreira.

2.4 Outros contextos de Ensino Superior em tempos de pandemia

A pandemia de Covid-19 impactou a sociedade mundial em todos os segmentos. Os sistemas de saúde de inúmeros países entraram em colapso. A economia, o turismo e os sistemas educacionais do mundo todo foram prejudicados pelas restrições impostas por meio da obrigatoriedade do distanciamento social que foi imposto a nível global. A pandemia fez com que as instituições de ensino superior ao redor do mundo mudassem a oferta de cursos presenciais, de forma emergencial, para o ensino remoto, como uma possibilidade para que as atividades de ensino pudessem ser mantidas, apesar da ameaça à saúde global. No Brasil, em 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 343 que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia (exceto estágios, práticas de laboratório e, para o curso de Medicina, residência).

Posteriormente, em 12 de maio de 2020, foi publicada a Portaria nº 473 que prorrogou o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Em 19 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 345 que alterou a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Em 16 de junho de 2020, foi publicada a Portaria nº 544, que revogou as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020, tendo também como objetivo dispor sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Com base em dados coletados durante o período de pandemia, surgiram vários estudos sobre ensino remoto. Alguns tiveram como foco o uso de diferentes ferramentas para que as aulas pudessem ser ministradas, outros buscaram explicitar as diferenças entre o ensino a distância (EaD) e o ensino remoto emergencial (ERE) outros estudos focaram diretamente nos alunos e em suas percepções a respeito do

processo de aprendizagem em um contexto novo e, de certa forma, perturbador para alguns, considerando principalmente as altas taxas de óbitos noticiadas diariamente nas grandes redes de rádio e televisão e demais mídias digitais.

Nas Filipinas, Alvarez (2020), por meio de um projeto de pesquisa fenomenológica qualitativa, analisou as experiências vividas por cinco alunos que foram subitamente imersos em um contexto de aprendizagem remota durante o período de pandemia. Entre os principais pontos levantados em sua pesquisa, estão o acesso deficiente ou inexistente à internet, as restrições financeiras, a falta de dispositivos tecnológicos e de suporte afetivo ou emocional durante o período de aulas.

O autor aponta que as descobertas mostraram que aprender remotamente nestes tempos difíceis é desafiador porque, além dos problemas relacionados à falta de acesso e acessibilidade, surgiram muitas preocupações sobre estabilidade financeira e suporte afetivo. Estas questões contribuíram para interromper o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, expor os alunos ao ensino remoto emergencial pode contribuir para um aumento da pressão no processo de aprendizagem. Entretanto, Alvarez acredita que a necessidade de ouvir as experiências vividas pelos alunos durante o período de ensino remoto emergencial poderá contribuir para a construção de uma pedagogia de compreensão sobre sua jornada de aprendizagem neste tempo de crise pandêmica.

Alqudah *et al.* (2020) realizaram um estudo buscando analisar a percepção e a experiência de alunos jordanianos do curso de oftalmologia com relação ao *e-Learning* (aprendizagem digital) imposto durante a pandemia. A pesquisa transversal foi aplicada por meio de um questionário que foi distribuído entre 23 acadêmicos do curso de Oftalmologia que trabalharam em seis escolas de medicina na Jordânia durante o período de *lockdown*. O questionário incluiu questões sobre a experiência dos alunos com a aprendizagem digital, vantagens e desvantagens apontadas por eles, as formas como se deu a interação dos alunos por meio da aprendizagem digital e suas expectativas com relação à aprendizagem digital para o futuro.

Os autores conceituam a aprendizagem digital como sendo um tipo de plataforma de aprendizagem ou ensino que depende de dispositivos eletrônicos e tecnologia ao invés de papéis e ensino presencial. Apresentam ainda outros termos que podem ser usados para se referir a este tipo de aprendizagem, quais sejam: aprendizagem virtual, aprendizagem baseada na *web* e aprendizagem baseada em

computador. Eles afirmam que a aprendizagem digital não se limita ao aprendizado on-line, uma vez que inclui qualquer forma de comunicação digital usada para fornecer informações. Citam os dois tipos principais de aprendizagem digital: síncrona e assíncrona. No tipo de aprendizagem digital síncrona, o aprendizado on-line se dá em tempo real. Há a possibilidade de interação dos alunos entre si e com o professor. Neste tipo, são programadas conferências ao vivo em horários pré-definidos entre a turma e o professor. No tipo de aprendizagem digital assíncrona, as atividades se desenvolvem independente de tempo pré-agendado. É possível que os alunos estudem a partir de material didático disponível para download, arquivos compartilhados em drives, ou assistam a vídeos de conteúdos explicativos, de acordo com sua disponibilidade de horários.

Os autores ressaltam que, considerando a forma como os métodos de telecomunicações estão evoluindo a cada dia, a aprendizagem digital tem emergido como uma tecnologia moderna que pode ter algumas vantagens sobre os métodos tradicionais de ensino. Entre essas vantagens, eles apontam: custo-benefício, atualizações regulares, flexibilidade de tempo e local e acessibilidade às informações instrucionais.

Entre os resultados obtidos em sua análise, por meio das respostas de 22 acadêmicos, a flexibilidade do ensino remoto com relação ao tempo e local foi uma vantagem apontada pela maioria (95,5%). Por outro lado, a falta de habilidades com as tecnologias durante o ensino remoto foi o principal obstáculo apontado (77,3%). Entre os vinte e dois respondentes, dezenove (86,4%) ficaram insatisfeitos com o ensino remoto como único método de ensino de graduação. Como alternativa para melhorar o curso original de Oftalmologia no campus, com duração de duas semanas, doze respondentes (54,5%) sugeriram integrar o ensino remoto ao currículo, três alunos (13,6%) preferiram estender o período de treinamento e sete (31,8%) relataram que o cronograma de estudos é curto e que não seria possível incluir mais tarefas.

Na Arábia Saudita, Khalil *et al.* (2020) desenvolveram um estudo que teve como objetivo explorar as percepções de estudantes de graduação em medicina sobre a eficácia da aprendizagem on-line sincronizada na Faculdade de Medicina e Ciências Médicas da Unaizah, Universidade Qassim, considerando a mudança não planejada do aprendizado tradicional para uma configuração que envolveu exclusivamente ensino e aprendizagem digital, imposta pela pandemia de Covid-19.

Durante o estudo, foram realizadas discussões por meio de grupos focais virtuais de forma síncrona, com a ajuda de um guia de discussão composto por sete questões abertas. De forma geral, sessenta estudantes de medicina foram recrutados usando uma técnica de amostragem de variação máxima. Após o período de recrutamento, esses alunos participaram de oito discussões de grupos focais. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas quanto ao conteúdo temático, usando a estrutura de análise de conteúdo padrão.

Como principais resultados, após a análise temática de conteúdo, os pesquisadores obtiveram quatro temas centrais: (1) impacto educacional, (2) administração do tempo, (3) desafios encontrados e (4) preferências para o futuro. A modalidade on-line foi bem recebida e todos os participantes concordaram que as sessões on-line economizam tempo e que seu desempenho melhorou devido à melhor gestão do tempo. Por outro lado, os respondentes indicaram que encontraram alguns desafios. Entre esses desafios, surgiram questões metodológicas, de percepção de conteúdo, questões técnicas e comportamentais durante as sessões e exames on-line. A maioria dos alunos pré-clínicos demonstrou preferir o aprendizado on-line para os próximos anos acadêmicos.

Ao final do estudo, o grupo concluiu que as aulas on-line sincronizadas foram bem aceitas pelos estudantes de Medicina. Essa boa aceitação representa um potencial significativo e promissor para o futuro da educação médica. Os autores acreditam que os princípios do modelo de aprendizagem on-line e os resultados da aprendizagem devem ser regularmente avaliados de forma rigorosa, a fim de que seja possível monitorar sua eficácia.

Aleshkovskiy *et al.* (2020) realizaram um estudo coletando dados em todas as universidades federais russas, com o intuito de examinar peculiaridades e problemas gerais da educação a distância no sistema de ensino superior. A referida pesquisa teve por base os materiais da pesquisa sociológica “Opiniões de estudantes de universidades russas sobre o ensino a distância forçada”, realizada em maio-junho de 2020. Os dados foram coletados por meio de entrevista de 31.423 estudantes universitários.

A análise dos dados da pesquisa abrangeu as seguintes áreas: problemas organizacionais de transição para o ensino a distância; recursos utilizados, organização de palestras e seminários, avaliação dos aspectos positivos e negativos da educação a distância; perspectivas, limitações e trajetórias da implementação do

ensino a distância em universidades russas. O artigo publicado com os resultados do estudo forneceu dados comparativos sobre a análise das questões de aprendizagem a distância. Os autores propuseram medidas futuras para a organização da aprendizagem a distância nas universidades no caso da introdução de restrições de quarentena, considerando possíveis formas de conciliar a educação a distância de tempo integral e as perspectivas de introdução das tecnologias digitais na organização das formações nas universidades.

Por outro lado, Gafurov *et al.* (2020), concentraram seus estudos na Universidade Federal de Kazan, também na Rússia. Os autores acreditam que a relevância do estudo que desenvolveram se deve à contradição entre a transição em massa do sistema russo de ensino superior para o formato de ensino a distância, considerando a disposição insuficiente dos participantes do processo educacional para trabalhar sob os novos requisitos causados pela pandemia de Covid-19. Eles afirmam que professores, alunos e administradores de instituições de ensino superior na Rússia encontraram uma série de dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto emergencial.

A análise elaborada pelos pesquisadores destaca os fatores objetivos e subjetivos de sua ocorrência e desenvolve recomendações para a posterior organização do ensino a distância em sua combinação com o formato tradicional. Como objetivo do estudo, os autores buscaram analisar a experiência no formato remoto, considerando o contexto da Universidade Federal de Kazan. O artigo publicado com os resultados do estudo analisa sucessos e problemas desse processo, mostra as contradições entre a educação tradicional e a distância, considera os principais modelos de organização educacional que envolvem os formatos de educação tradicional e à distância por meio de tecnologias de educação a distância.

Ao final da análise, os pesquisadores concluíram que no sistema de educação formal básica em todos os níveis e áreas de formação, a educação a distância pode ser considerada como uma forma que complementa e fortalece o potencial social, pedagógico, organizacional, psicológico e didático do modelo tradicional (presencial face a face). O trabalho utilizou de forma abrangente os métodos de pesquisa teórica (análise, síntese, sistematização, comparação, *etc.*) e empírica (estudo da literatura, conversação, questionamento, observação).

Com a pandemia, além de publicações de estudos sobre como os alunos se adaptaram às atividades de ensino remotas que foram impostas, considerando as orientações de isolamento social, foram também publicados trabalhos em que constam relatos sobre a forma como os alunos vivenciaram o momento. Bolumole (2020) publicou um artigo em que faz um relato pessoal sobre como viveu a pandemia do coronavírus como uma estudante de graduação do *Boston College*, nos Estados Unidos, refletindo sobre os principais eventos e temas que marcaram a época.

Em seu relato, a autora detalha o fechamento apressado dos campi universitários, a transição para o ensino remoto, as consequências econômicas, a reabertura dos campi. No final, fala sobre suas esperanças para o ensino superior nos Estados Unidos à medida que ele se aclimata a uma nova realidade. O que chama a atenção no artigo de Bolumole (2020) é a forma como a situação é relatada a partir do ponto de vista de uma estudante estrangeira. Boa parte dos trabalhos sobre o ensino remoto durante o período de pandemia enfoca as metodologias de ensino, o uso de diferentes mídias, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, as percepções dos discentes a partir do contexto geral. Os dados, após serem coletados e analisados, são relatados de forma objetiva.

Entretanto, no relato da autora, a subjetividade na escrita traz questões sobre os anseios dos alunos no sentido tanto da aprendizagem quanto das possibilidades de trabalharem em sua área após o momento extremamente difícil e as incertezas sobre o futuro no pós-pandemia. Além disso, a autora expõe a situação de muitos alunos que, ao terem que retornar aos seus lares, encontram muitas dificuldades para manterem os estudos. Com o fechamento do *Boston College*, muitos estudantes tiveram que desocupar os dormitórios que usavam. Os mais carentes tiveram dificuldades para acessar as aulas on-line.

No contexto brasileiro, especificamente da Universidade Federal do Pampa, não deve ter sido diferente. O ensino remoto emergencial foi tema de alguns trabalhos de conclusão de curso no ano de 2021. Entre esses trabalhos, destacam-se os de Garrastazu (2021) que teve como objetivo analisar as percepções dos discentes do curso de Engenharia de Produção com relação às metodologias e as ferramentas digitais utilizadas durante o período de ensino remoto e de Noguêz (2021) que teve como objetivo avaliar a percepção dos discentes do curso de Engenharia de Produção acerca do modelo de ensino utilizado durante o período do ensino ofertado de forma remota.

Na Universidade de Malta, Cuschieri e Agius (2020) desenvolveram um estudo que teve como objetivo avaliar as perspectivas e experiências dos alunos de Anatomia na mudança para a educação médica pré-clínica remota, com o intuito de verificar se houve algum impacto psicológico nos alunos. Para isso, utilizaram um questionário personalizado constituído por perguntas baseadas na escala *Likert* distribuído de forma on-line para estudantes de Medicina pré-clínica matriculados na Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Malta.

Além disso, utilizaram uma ferramenta de avaliação do Transtorno de Ansiedade Generalizada-7. Durante a pesquisa, foram realizadas análises quantitativas e qualitativas dos dados coletados. Os pesquisadores realizaram uma análise de regressão logística multivariada para estabelecer variáveis independentes associadas aos sintomas de ansiedade. Foram coletados dados de um total de 172 respondentes de uma coorte de 299 alunos pré-clínicos (58%). Esses dados evidenciaram que a maioria dos alunos percebeu a experiência de aprendizagem como tendo sido positiva após a mudança para aulas remotas. No entanto, essa visão positiva não se deu em relação ao ensino em pequenos grupos, incluindo sessões de dissecação.

No entanto, os alunos relataram preocupações sobre sua educação, a forma como seriam avaliados, progressão para o próximo ano letivo e bem-estar. Alguns alunos mostraram em seus relatos preocupações relacionadas ao "estresse de estar isolado" e a falta de "experiência física da universidade", levando à incapacidade de "esclarecer as coisas com seus amigos sentados ao seu lado" (CUSCHIERI; AGIUS, 2020, p.675-676).

Kurihara, Professor do Departamento de Economia da Universidade de Aichi, em Nagoya, Japão, publicou, em 2020, um artigo no qual examina como a qualidade da aprendizagem on-line muda empiricamente. Em sua análise, o autor comparou os resultados das avaliações que foram feitas de forma on-line com os resultados das avaliações presenciais que foram feitas no ano anterior. Ele concluiu que a maioria dos resultados não difere da aula presencial. Kurihara (2020), ao comparar os resultados das avaliações aplicadas após suas aulas do período de pandemia com que foram aplicadas após as aulas ministradas do ano de 2019, apontou como pontos-chave os resultados dos relatórios e das tarefas de múltipla escolha.

Ele observou que as pontuações dos testes do tipo questionário on-line foram bastante altas. Por outro lado, ele notou que a qualidade dos textos escritos diminuiu

significativamente. O autor acredita que há a possibilidade de o conhecimento superficial ter melhorado pelo aprendizado on-line, considerando seus alunos de graduação. Contudo, acredita que o aprendizado aprofundado, por meio do pensamento ou da discussão com outros alunos e professores não é realizado nessa modalidade de ensino.

Outro aspecto interessante que ele aponta diz respeito aos alunos ingressantes. Considerando que esses alunos quase nunca frequentaram as salas de aula da universidade, ele crê que seja provável que muitos gostariam de ir presencialmente para ter a possibilidade de fazer amigos ou para obter alguns incentivos, como encontrar atividades extracurriculares.

Nunes (2021) elaborou um estudo com alunos de cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Cabo Frio – que teve como objetivo analisar a forma como os estudantes universitários lidaram com o ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19 e quais fatores se relacionam à decisão de abandonar disciplinas. Os resultados obtidos indicam que os estudantes estão cansados, ansiosos, estressados, desanimados, desmotivados e aprendendo menos. Entre as justificativas apresentadas, está a falta de tempo como razão para a desistência. Entretanto, a autora afirma que por trás dessa resposta se revelam a sobrecarga de trabalho, as tarefas domésticas, mas esconde-se a falta de uma rotina de estudos (NUNES, 2021, p.1).

Hodges *et al.* (2020) desenvolveram um estudo comparativo buscando evidenciar as diferenças entre o aprendizado online que apresenta atividades bem planejadas previamente e o ensino remoto de emergência desenvolvido em contextos de crises ou de desastres. Nesse estudo, os autores tratam das diferenças entre as experiências de aprendizado online bem planejadas e os cursos online oferecidos em momentos de crises ou de desastres. Os autores contextualizam o trabalho com base em uma análise de como as instituições de ensino superior se articularam para aderir às aulas online, e quais as práticas se mostraram mais eficazes para fomentar uma educação on-line de qualidade.

Eles também apresentaram uma definição de Ensino Remoto de Emergência com o intuito de auxiliar no entendimento sobre em que circunstâncias este tipo de ensino ocorre, quais os objetivos e como avaliar os resultados dessa modalidade. Por fim, os autores concluem o artigo ressaltando que nem sempre todas as pessoas que estudam por meio de ensino remoto de emergência darão prioridade ao formato.

Sendo assim, é importante que os professores devem considerar com flexibilidade e compreensão, no momento de aplicar as avaliações, a realidade de cada grupo envolvido.

Os autores ressaltam, ainda, que há um estigma de que o aprendizado on-line seria um método cuja qualidade seria inferior ao aprendizado presencial, mesmo havendo pesquisas que mostram justamente o contrário. Contudo, eles acreditam que a mudança súbita de tantas instituições de ensino que oferecem cursos presenciais para o ensino on-line ao mesmo tempo, pode fazer o aprendizado on-line parecer uma opção fraca. Hodges *et al.* (2020) mencionam que a pesquisa sobre os tipos de interação – que inclui aluno/conteúdo e aluno/aluno – é um dos corpos de pesquisa mais robustos no aprendizado on-line. Os autores afirmam que a presença de cada um desses tipos de interação, quando integrados corretamente e de forma ampla, aumenta os resultados da aprendizagem. Dessa forma, eles ressaltam a importância de os professores, ao planejarem o processo de ensino e aprendizagem on-line não apenas identificarem o conteúdo que será abordado, mas também como eles darão apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem, para que esse processo tenha qualidade.

Sendo assim, a partir desses pressupostos, essa abordagem reconhece a aprendizagem como um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações. Os autores ressaltam que aqueles que construíram programas on-line ao longo dos anos atestam que o aprendizado on-line eficaz se dá por meio de uma comunidade de aprendizado que apoia os alunos não apenas no ensino, mas também com envolvimento para além do currículo escolar, incluindo apoio social. Outra questão levantada pelos autores nesse estudo diz respeito à infraestrutura oferecida aos estudantes no ensino presencial que serve de apoio para o sucesso dos alunos. Entre os recursos físicos mencionados estão: biblioteca, moradia, orientação voltada à futura carreira, serviços de saúde, entre outros, que fornecem suporte aos alunos por meios formais, informais e sociais.

Silva, Souza e Menezes (2020) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender a percepção discente sobre os méritos e deméritos do ensino remoto. O estudo teve a participação de 144 discentes, que responderam um questionário on-line. Após a coleta e análise dos dados, os pesquisadores observaram insatisfação por parte dos respondentes, com relação não apenas a dificuldades de acesso à internet e equipamentos, mas também, à modalidade de ensino imposta, o que afetou

a qualidade do ensino e da aprendizagem. Entretanto, os pesquisadores também relataram que foram apontados benefícios, como flexibilidade de horários e diminuição de gastos. Por fim, o estudo concluiu que o ensino remoto emergencial ainda precisa ser repensado, sendo baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, e não somente, em questões operacionais e teóricas.

Melo, Soares e Cavalcante (2020) também elaboraram um estudo para avaliar a percepção discente sobre o ensino remoto durante o período de pandemia. Este estudo objetivou investigar o grau de satisfação dos estudantes do ensino superior, de Universidades Públicas situados na cidade de Campina Grande na Paraíba, sobre a implementação da Educação a Distância – EaD, como plano emergencial. Para a coleta de informações, também utilizaram um questionário digital elaborado por meio do *Google Forms*. Os resultados obtidos pelos pesquisadores revelaram que os estudantes e professores ainda estavam se habituando à nova realidade implantada de forma repentina e sem preparo suficiente. Contudo, considerando o contexto pandêmico, era a única alternativa viável para que fosse possível dar continuidade às aulas.

Os estudantes respondentes, apesar de demonstrarem preocupação com relação àqueles alunos que não possuem formas alternativas de continuar com os estudos, concordaram que existia a necessidade de continuar com o ano letivo na modalidade remota. Durante a pesquisa, os autores observaram que alguns estudantes não demonstraram preferência pelas aulas remotas, por não compreender bem as aulas dos professores, levando em consideração que ambos, professores e alunos, não foram preparados suficientemente para o contexto de aulas online. É discorrido pelos estudantes que sentem falta da presença do professor, e de seu convívio social com colegas de classe.

Os estudantes afirmaram que o ensino-aprendizagem, no novo formato on-line se torna desafiador, visto que, necessitam da presença do professor em sala de aula para a compreensão completa dos conteúdos principalmente de matérias da área de exatas, uma vez que, os docentes ainda estão se adequando à nova realidade imposta de forma repentina. Além disto, as instituições de ensino devem gerar novos modelos de avaliações juntamente com os respectivos docentes sem cobranças exageradas dos conteúdos e presença.

Muitos estudantes estão enfrentando não apenas as suas dificuldades impostas pelo novo modelo educacional, mas também seu contexto social econômico,

famílias ficaram sem suas rendas mensais devido ao isolamento social reforçado. Os autores também ressaltam que a pandemia mudou a vida dos estudantes em várias esferas educacionais e isso deve ser levado em consideração pelos docentes e pelas próprias instituições de ensino.

Ainda com base na ideia de analisar a percepção dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial, Stringhini *et al.* (2021) elaboraram um estudo tendo como amostra alunos do curso de Nutrição de uma instituição de ensino superior pública, situada em Goiás. Ao todo, participaram 351 ingressantes, sendo que 159 entraram na universidade por meio de ações afirmativas e 192 por ampla concorrência. Por meio da comparação das respostas dos questionários, os pesquisadores verificaram que aqueles estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas apresentaram dificuldades significativas de acesso e de sinal de Internet, na aquisição de equipamentos e pior qualidade do ambiente de estudo no domicílio. Os pesquisadores concluíram também que, com o auxílio institucional, os estudantes julgaram que o ensino remoto emergencial foi necessário e atendeu as exigências educacionais advindas da pandemia no primeiro semestre de implantação.

Souza *et al.* (2020) elaboraram um estudo com o objetivo de investigar as experiências dos estudantes de Ciências Contábeis com o ensino remoto implementado por uma universidade federal situada na região centro-oeste do Brasil, durante a pandemia da Covid-19, e os efeitos no interesse e na satisfação desses alunos com as aulas. Ao todo, foram entrevistados 102 estudantes, que responderam a um questionário com perguntas fechadas e abertas. Os dados coletados foram tratados com as técnicas de Equações Estruturais e de Análise de Conteúdo. Após a análise desses dados, os pesquisadores concluíram que é preciso que os professores busquem diferentes metodologias de ensino e distintas tecnologias de informação e comunicação para reproduzir uma aula presencial em um ambiente virtual de aprendizagem e para que o aluno tenha maior interesse e satisfação.

O grupo de pesquisadores também identificou que a maioria dos estudantes desconhecia o funcionamento da dinâmica da modalidade de ensino remoto. Segundo eles, esse desconhecimento gerou inúmeras dúvidas e receios nos estudantes, e também refletiu nas experiências deles com as interações entre professor-aluno e aluno-aluno. Souza *et al.* pontuam, ainda, que essas experiências interferem significativamente no processo de aprendizagem, logo, no interesse e na satisfação do aluno.

Carvacho *et al.* (2021) elaboraram um estudo que teve por objetivo avaliar possíveis efeitos negativos do confinamento pela COVID-19 na saúde mental de estudantes de ensino superior no Chile. Os resultados obtidos mostraram que, entre os estudantes universitários, os alunos que estavam no primeiro ano demonstraram um aumento relacionado a sintomas de depressão e ansiedade revelando o impacto da pandemia na saúde mental desse grupo.

Ainda com vistas à avaliação da saúde mental dos estudantes, considerando a quarentena imposta durante o período de pandemia, Liu *et al.* (2020) realizaram um estudo em uma Faculdade de Medicina na China, localizada na província de Hubei, região próxima da cidade de Wuhan, local em que o coronavírus foi identificado pela primeira vez. Esse estudo mostrou que a prevalência de depressão entre os estudantes foi de 35,5% e a prevalência de ansiedade chegou a 22,1%, e a maioria apresentava um estado de depressão ou ansiedade leve ou moderada. Na mesma linha, Meo *et al.* (2020) realizaram um estudo que buscou avaliar o impacto da quarentena no bem-estar mental e comportamentos de aprendizagem de estudantes de medicina, tendo como lócus da pesquisa a Faculdade de Medicina da Universidade King Saud. Os resultados abrangeram duas características importantes relacionadas à quarentena, bem-estar psicológico e comportamentos de aprendizagem. Com uma coorte de 234 estudantes, tanto do sexo feminino quanto masculino, o estudo revelou resultados semelhantes ao estudo de Liu (2020). No contexto da universidade saudita, a pesquisa realizada identificou que 23,5% dos estudantes se sentiam desanimados ou deprimidos. Por outro lado, 44,1% do total de respondentes demonstrou uma sensação de estar emocionalmente distante da família, amigos e colegas. Os estudantes também relataram uma queda acentuada em seu desempenho geral no trabalho. Além disso, 56,2% do total de alunos (61,5% das mulheres e 49,5% dos homens) sentiram uma diminuição no tempo de estudo.

Morales e Lopez (2020) elaboraram um estudo com objetivo de analisar os impactos causados pela Covid-19 no desempenho acadêmico de estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bengo, em Angola. Os resultados da pesquisa, que teve a participação de quinze alunos, revelaram que cada estudante sentiu os impactos de maneira e intensidade diferentes. Após a análise dos dados coletados, os pesquisadores concluíram que a pandemia desencadeou mudanças profundas na vida dos estudantes. Essas mudanças alteraram as expectativas deles com relação

ao ano letivo, a interação deles com os docentes e, até mesmo, a saúde mental dos estudantes.

Além disso, Morales e Lopez (2020) observaram uma diminuição no desempenho dos estudantes em virtude da diminuição do ritmo de estudo, possivelmente ocasionada pela falta de interação com os colegas. A interação com os professores também foi alvo da análise dos pesquisadores, dentro das cinco categorias temáticas constantes no trabalho. Após a análise dos dados coletados, considerando as divergências nas respostas, os autores optaram por dividir os resultados em dois grupos. De um lado, os pesquisadores consideraram as respostas dos estudantes que lamentavam os raros contatos com os professores.

Do outro lado, ficaram as respostas dos estudantes que acreditavam que a interação teria sido suficiente, considerando o esclarecimento de dúvidas e orientação nos trabalhos. Contudo, para os autores, a modalidade adotada, no contexto da Escola Superior Pedagógica do Bengo, para a continuidade das aulas durante o período de quarentena, revelou não ter sido a melhor modalidade, uma vez que ela dificultou consideravelmente a interação dos estudantes com os professores.

Santos (2021), elaborou um estudo a fim de investigar experiências e perspectivas docentes com relação às estratégias realizadas para adaptar suas atividades acadêmicas à virtualidade durante o período pandêmico. O estudo foi realizado por meio de entrevistas com sete professores de instituições de ensino superior públicas e treze professores de universidades privadas, oriundos de três países sul-americanos (Brasil, Colômbia e Uruguai) com o intuito de conhecer as diferentes realidades. No Brasil, foram encontradas grandes diferenças entre instituições públicas e privadas.

Nos demais países em que a pesquisa foi aplicada, as estratégias foram semelhantes. Os pesquisadores verificaram que a maioria dos professores passou a realizar suas aulas remotamente. Entre os principais desafios apontados por eles, estão as dificuldades de conexão e acesso às tecnologias digitais, que são um fator fundamental para as aulas e atendimento aos alunos. Os resultados da pesquisa também demonstraram que os alunos foram muito colaborativos e demonstraram uma tendência a manter ou aumentar o relacionamento com outros alunos para superar as barreiras e dificuldades impostas pelo isolamento social.

Considerando as implicações futuras que serão ocasionadas pela pandemia, Santos (2020) afirma que as instituições de ensino devem compreender que têm a

oportunidade de se reinventar e se tornarem potências necessárias para as mudanças econômicas e sociais que estão por vir. A autora ressalta que, principalmente em contextos educacionais, a inserção de tecnologia sempre esteve em foco, mas neste período pandêmico tornou-se uma realidade presente e não mais em um futuro próximo. Diante disso, ela afirma que temos a oportunidade de refletir sobre uma pedagogia digital que busca uma parceria efetiva entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, não só professores e alunos, mas também a gestão das instituições e do poder público (Santos, 2020).

Os trabalhos mencionados acima corroboram a relevância do estudo envolvendo essa temática do ensino remoto na pandemia e contribuem para o desenvolvimento do presente trabalho. Para facilitar a visualização, no quadro a seguir são listadas novamente todas as produções elencadas.

Quadro 3: Síntese do levantamento bibliográfico sobre Ensino Remoto Emergencial na Pandemia.

(continua)

Autor(es)	Assunto	País/Ano	Principais Resultados
Alvarez	Ensino remoto emergencial	Filipinas, 2020	Acesso deficiente ou inexistente à internet, as restrições financeiras, a falta de dispositivos tecnológicos e de suporte afetivo ou emocional durante o período de aulas.
Alqudah <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Jordânia, 2020	Resultados apontaram a flexibilidade do ensino remoto com relação ao tempo e local como uma vantagem apontada pela maioria dos alunos que participaram da pesquisa (95,5%). Por outro lado, a falta de habilidades com as tecnologias durante o ensino remoto foi o principal obstáculo apontado (77,3%). Entre os vinte e dois respondentes, dezenove (86,4%) ficaram insatisfeitos com o ensino remoto como único método de ensino de graduação.
Khalil	Ensino remoto emergencial	Arábia Saudita, 2020	A modalidade on-line foi bem recebida e todos os participantes concordaram que as sessões on-line economizam tempo e que seu desempenho melhorou devido à melhor gestão do tempo. Por outro lado, os respondentes indicaram que encontraram alguns desafios. Entre esses desafios, surgiram questões metodológicas, de percepção de conteúdo, questões técnicas e comportamentais durante as sessões e exames on-line.
Aleshkovskiy <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Rússia, 2020	Os autores propuseram medidas futuras para a organização da aprendizagem a distância nas universidades no caso da introdução de restrições de quarentena, considerando possíveis formas de conciliar a educação a distância de tempo integral e as perspectivas de introdução das tecnologias digitais na organização das formações nas universidades.

Quadro 3: Síntese do levantamento bibliográfico sobre Ensino Remoto Emergencial na Pandemia.

(continuação)

Autor(es)	Assunto	País/Ano	Principais Resultados
Gafurov <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Rússia, 2020	Eles afirmam que professores, alunos e administradores de instituições de ensino superior na Rússia encontraram uma série de dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto emergencial, destacando fatores objetivos e subjetivos.
Bolumole	Ensino remoto emergencial	Estados Unidos, 2020	A autora detalha o fechamento apressado dos campi universitários, a transição para o ensino remoto, as consequências econômicas, a reabertura dos campi.
Garrastazu	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	O estudo mostrou, de forma geral, que o ensino remoto emergencial possibilitou a reinvenção das práticas pedagógicas e a oportunidade de melhorar habilidades tanto para os alunos quanto para os professores. No entanto, mostrou que ainda existem alguns aspectos que necessitam de atenção para garantir a qualidade do ensino.
Noguêz	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	O estudo mostrou que há ainda o que melhorar no âmbito do ensino remoto. Mostrou também a capacidade de adaptação do ser humano em situações adversas, o que pelo relato dos discentes e docentes demonstrou atender as expectativas e suprir as necessidades de ensino.
Cuschieri; Agius	Ensino remoto emergencial	Malta, 2021	Os alunos relataram preocupações sobre sua educação, a forma como seriam avaliados, progressão para o próximo ano letivo e bem-estar. Alguns alunos mostraram em seus relatos preocupações relacionadas ao "estresse de estar isolado" e a falta de "experiência física da universidade", levando à incapacidade de "esclarecer as coisas com seus amigos sentados ao seu lado".
Kurihara	Comparação entre resultados das avaliações que foram feitas de forma on-line com os resultados das avaliações presenciais que foram feitas no ano anterior.	Japão, 2020	Ele observou que as pontuações dos testes do tipo questionário on-line foram bastante altas. Por outro lado, ele notou que a qualidade dos textos escritos diminuiu significativamente. O autor acredita que há a possibilidade de o conhecimento superficial ter melhorado pelo aprendizado on-line, considerando seus alunos de graduação. Contudo, acredita que o aprendizado aprofundado, por meio do pensamento ou da discussão com outros alunos e professores não é realizado nessa modalidade de ensino.
Nunes	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	Os resultados obtidos indicaram que os estudantes estavam cansados, ansiosos, estressados, desanimados, desmotivados e aprendendo menos. Entre as justificativas apresentadas, está a falta de tempo como razão para a desistência. Entretanto, a autora afirma que por trás dessa resposta se revelam a sobrecarga de trabalho, as tarefas domésticas, mas esconde-se a falta de uma rotina de estudos.

Quadro 3: Síntese do levantamento bibliográfico sobre Ensino Remoto Emergencial na Pandemia.

(continuação)

Autor(es)	Assunto	País/Ano	Principais Resultados
Hodges <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Estados Unidos, 2020	Os autores ressaltam a importância de os professores, ao planejarem o processo de ensino e aprendizagem on-line não apenas identificarem o conteúdo que será abordado, mas também como eles darão apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem, para que esse processo tenha qualidade.
Silva; Souza e Menezes	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	Os pesquisadores observaram insatisfação por parte dos respondentes, com relação não apenas a dificuldades de acesso à internet e equipamentos, mas também, à modalidade de ensino imposta, o que afetou a qualidade do ensino e da aprendizagem. Entretanto, os pesquisadores também relataram que foram apontados benefícios, como flexibilidade de horários e diminuição de gastos. Por fim, o estudo concluiu que o ensino remoto emergencial ainda precisa ser repensado, sendo baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, e não somente, em questões operacionais e teóricas
Melo; Soares e Cavalcante	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	Os resultados obtidos pelos pesquisadores revelaram que os estudantes e professores ainda estavam se habituando à nova realidade implantada de forma repentina e sem preparo suficiente.
Stringhini <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	Por meio da comparação das respostas dos questionários, os pesquisadores verificaram que aqueles estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas apresentaram dificuldades significativas de acesso e de sinal de Internet, na aquisição de equipamentos e pior qualidade do ambiente de estudo no domicílio. Os pesquisadores concluíram também que, com o auxílio institucional, os estudantes julgaram que o ensino remoto emergencial foi necessário e atendeu as exigências educacionais advindas da pandemia no primeiro semestre de implantação.
Souza <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Brasil, 2021	O grupo de pesquisadores identificou que a maioria dos estudantes desconhecia o funcionamento da dinâmica da modalidade de ensino remoto. Segundo eles, esse desconhecimento gerou inúmeras dúvidas e receios nos estudantes, e também refletiu nas experiências deles com as interações entre professor-aluno e aluno-aluno.
Carvacho <i>et al.</i>	Ensino remoto emergencial	Chile, 2021	Os resultados obtidos mostraram que, entre os estudantes universitários, os alunos que estavam no primeiro ano demonstraram um aumento relacionado a sintomas de depressão e ansiedade revelando o impacto da pandemia na saúde mental desse grupo.
Morales e Lopez	Ensino remoto emergencial	Angola, 2020	Autores observaram uma diminuição no desempenho dos estudantes em virtude da diminuição do ritmo de estudo, possivelmente ocasionada pela falta de interação com os colegas.

Quadro 3: Síntese do levantamento bibliográfico sobre Ensino Remoto Emergencial na Pandemia.

(conclusão)

Autor(es)	Assunto	País/Ano	Principais Resultados
Santos	Ensino remoto emergencial	Brasil, Colômbia, Uruguai, 2021	Os pesquisadores verificaram que a maioria dos professores passou a realizar suas aulas remotamente. Entre os principais desafios apontados por eles, estão as dificuldades de conexão e acesso às tecnologias digitais, que são um fator fundamental para as aulas e atendimento aos alunos. Os resultados da pesquisa também demonstraram que os alunos foram muito colaborativos e demonstraram uma tendência a manter ou aumentar o relacionamento com outros alunos para superar as barreiras e dificuldades impostas pelo isolamento social.
Liu <i>et al.</i>	Saúde mental dos estudantes na pandemia	China, 2020	O estudo mostrou que a prevalência de depressão entre os estudantes foi de 35,5% e a prevalência de ansiedade chegou a 22,1%, e a maioria apresentava um estado de depressão ou ansiedade leve ou moderada.
Meo <i>et al.</i>	Saúde mental dos estudantes na pandemia	Arábia Saudita, 2020	A pesquisa realizada identificou que 23,5% dos estudantes se sentiam desanimados ou deprimidos. Por outro lado, 44,1% do total de respondentes demonstrou uma sensação de estar emocionalmente distante da família, amigos e colegas. Os estudantes também relataram uma queda acentuada em seu desempenho geral no trabalho. Além disso, 56,2% do total de alunos (61,5% das mulheres e 49,5% dos homens) sentiram uma diminuição no tempo de estudo.

Fonte: A autora, 2021

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados o detalhamento metodológico e a contextualização da população investigada e da amostra.

3.1 Contextualização Geral

No Brasil, a pandemia de 2020 fez com que todos os níveis de ensino tradicionalmente ofertados de forma presencial passassem a ser ofertados, emergencialmente, de forma remota. A velocidade imposta fez com que muitas instituições ofertassem serviços que foram dificultados por uma série de fatores como falta de estrutura para aulas on-line, falta de acesso dos estudantes a serviços de provedores de Internet ou, até mesmo, falta de acesso a dispositivos como computadores, *smartphones*, *notebooks*, entre outros.

As dificuldades foram sentidas tanto por alunos quanto professores que tiveram que se adaptar ao uso de certas plataformas, como, por exemplo, o *Google Meet* e o *Google Classroom*, entre outras, para ministração de suas aulas e além do uso constante do correio eletrônico para tirar dúvidas de alunos e de redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*.

Na Universidade Federal do Pampa, em 17 de março de 2020, por meio do Ofício Circular nº 03/2020 foram suspensas todas as atividades presenciais, considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19); a Portaria no 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020, que Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV); o que consta na Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; o disposto na Portaria nº 356/GM/MS, de 11 de março de 2020 e as instruções normativas No 19, 20 e 21 do Ministério da Economia.

Após um período de cinco meses, foi publicada a Portaria nº 1661, de 18 de agosto de 2020, que autorizou que as atividades de ensino fossem retomadas por meio de Atividades de Ensino Remoto Emergenciais - AEREs. No dia 08 de setembro de 2020, teve início o período letivo regular de 2020/1, cujos ingressantes contribuíram para a presente pesquisa.

Nesse sentido, os ingressantes de 2020 são considerados, para fins desta pesquisa, como uma coorte, ou seja, “grupos de pessoas de uma dada cultura que vivenciaram os mesmos acontecimentos” (IKEDA; CAMPOMAR; PEREIRA, 2008, p. 26). Assim, todos os alunos da UNIPAMPA que ingressaram no ano de 2020 e foram introduzidos ao ensino superior na instituição por meio da modalidade remota fazem parte desse segmento: a coorte de 2020, ou seja, o conjunto desses estudantes. Como esta pesquisa está inserida em um grupo de pesquisa mais amplo, o GAMA - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq), o intuito é que, a médio e longo prazos, os estudantes pertencentes a esta coorte continuem sendo acompanhados em outros trabalhos do mesmo grupo, até alcançarem a sua formatura ou, em último caso, o seu oposto, chegando à evasão.

Durante o período de suspensão das atividades, para auxiliar os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foram oferecidos, além das bolsas e auxílios que são ofertadas anualmente, auxílios específicos, considerando o contexto da pandemia, por meio de editais lançados pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC da UNIPAMPA.

O primeiro edital lançado previa a concessão de auxílio emergencial para alunos ingressantes no semestre 2020/1, matriculados em cursos de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Edital de Apoio Emergencial para Ingressantes em 2020/Pandemia Covid-19 visava contribuir com as despesas de deslocamento dos estudantes até as suas cidades de origem ou nas despesas com a sua manutenção nas cidades sede dos campi da UNIPAMPA, em virtude do período de suspensão das atividades acadêmicas, ocasionada pela Pandemia Covid-19, por meio da disponibilização de auxílio em parcela única.

Na sequência, foi ofertado também a discentes não ingressantes em 2020, matriculados em cursos de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tinha como objetivo a concessão de auxílio emergencial para contribuir com as despesas dos estudantes para a sua manutenção nas cidades sede dos campi da UNIPAMPA, em virtude do período de suspensão das atividades acadêmicas, ocasionada pela Pandemia Covid-19, por meio da disponibilização de auxílios.

Em agosto de 2020, com a possibilidade de as aulas voltarem de forma remota, foi lançada a Chamada de Interesse para Inclusão no Projeto “Alunos Conectados” da

Rede Nacional de Ensino e Pesquisa - RNP voltada a alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esta Chamada teve como objetivo o cadastramento de estudantes para a distribuição de pacote de dados móveis, do projeto “Alunos Conectados” da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), para possibilitar o acesso às atividades acadêmicas que seriam ofertadas remotamente.

No mês de março de 2021, foi lançado um Edital de cadastramento e seleção para a destinação por comodato de celulares e kits de apoio às Atividades de Ensino Remoto Emergenciais - AEREs, para estudantes mulheres em período de gestação ou mães, matriculadas em cursos de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No mês de abril de 2021, foi lançado um Edital para manifestação de interesse para destinação, por meio de comodato, de celulares e kits de apoio para auxiliar nas AEREs para estudantes que se encontrassem em vulnerabilidade socioeconômica e/ou ingressantes por cotas, matriculados em cursos de graduação presencial e/ou do Curso de Educação do Campo – Licenciatura. Os kits eram compostos por celular com carregador, caixa de som *bluetooth* e um *pen drive*. Essas são algumas das ações institucionais voltadas ao atendimento da demanda estudantil da universidade, a qual é entendida, nos termos de Acevedo (2018), como fortemente associada a um contexto socioacadêmicos desfavorável.

3.2 Concepção Metodológica

Como metodologia de pesquisa, adotou-se o Estudo de Múltiplos Casos, com base nos postulados de Yin (2001). De acordo com Yin (2001, p.32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) enfatiza que esta é a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por que” e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Vale salientar que os estudos de caso não buscam a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que eventualmente possam surgir do estudo.

(YIN, 2001). Para definir o método de pesquisa mais adequado, Yin (2001) afirma que é preciso analisar as questões colocadas pela investigação. O aspecto diferenciador do estudo de caso “reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (YIN, 2001, p.27). Para tanto, Yin (2001) considera que estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projetos diferentes e que, mesmo dentro desses dois tipos, possam existir unidades unitárias ou múltiplas de análise.

Conforme Yin (2001, p.61) há quatro tipos básicos de estudo de caso: 1. Os projetos de caso único holístico que consistem em uma unidade única de análise e único caso; 2. Os projetos de caso único incorporado que consistem em unidades múltiplas de análise e único caso; 3. Os projetos de casos múltiplos holísticos que possuem unidade única de análise e múltiplos casos; 4. Projetos de casos múltiplos incorporados que possuem unidades múltiplas de análise e múltiplos casos.

Nesta pesquisa, cada aluno será considerado um caso e será dada ênfase às características dos alunos considerados mais integrados, a fim de atingir o objetivo específico três da pesquisa: mapear o perfil e a visão dos estudantes com maiores índices de integração (cursos de origem, campus, forma de ingresso, idade, etnia, gênero, etc.), descrevendo as suas percepções qualitativas a respeito da experiência no ensino remoto, quando houver essas respostas no questionário criado para coleta desses dados.

3.3 Os Passos da Pesquisa

Considerando o cenário pandêmico e o ensino remoto, foi realizada uma coleta de dados por meio de um questionário constituído por uma série de perguntas ordenadas, possibilitando a coleta de dados sem a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010) e foi feita uma análise do histórico escolar dos alunos participantes, com o objetivo de verificar seu desempenho.

Denscombe (2010) afirma que o uso de questionários como meio de coleta de dados é uma ferramenta bastante produtiva quando se tem um grande número de respondentes que se encontram em diferentes lugares, como é o caso da pesquisa aqui relatada. Considerando que o questionário foi enviado aos ingressantes dos diversos *campi* da universidade e, além disso, muitos dos alunos que haviam saído de suas cidades de origem para morar nos municípios em que a UNIPAMPA está situada já haviam retornado para suas cidades de origem. Outro ponto diz respeito à

coleta de dados padronizados a partir de questões idênticas, em que não há a necessidade de interação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, ou seja, sem contato face a face. No caso da presente pesquisa, a entrevista foi uma das etapas pensadas inicialmente para a coleta de parte dos dados a serem analisados. Entretanto, considerando o distanciamento social, essa estratégia não pôde ser executada.

Denscombe (2010) ressalta que por meio de questionários é possível investigar opiniões, atitudes, pontos de vista, crenças, preferências, *etc.* Para o autor, nesses casos, porém, os entrevistados são obrigados a revelar informações sobre sentimentos, expressar valores e ponderar alternativas. Tudo isso exige do entrevistado um julgamento sobre as coisas, ao invés de o mero relato dos fatos. Outro ponto positivo, destacado pelo autor, com relação a *web* questionários, é que por meio deles os dados fornecidos chegam em um formato que está pronto para análise. Os dados de *web* questionários podem ser baixados automaticamente em planilhas, bancos de dados ou pacotes de estatísticas.

Denscombe acredita que quando algo é "surveyed", é visto de forma abrangente e detalhada. Para ele, o objetivo de fazer uma pesquisa tipo Survey é geralmente "obter dados para mapeamento" (2010, p. 157). Assim, o autor estabelece uma relação entre a pesquisa geográfica, que busca mapear determinada área, com a pesquisa social que, de certa forma, acaba por fazer o "mapeamento" de determinado "mundo social" (2010, p.157). O autor afirma que pesquisas "*quest*" são usadas para obter melhores resultados quando o pesquisador deseja informações factuais relativas a grupos de pessoas como o que fazem, o que pensam ou quem são. Freitas *et al.* (2000) acreditam que a pesquisa *survey* é a apropriada como método de pesquisa quando se busca respostas a questões como "o quê?", "por que?" e "como?".

A presente pesquisa foi executada considerando sete passos:

PASSO 1) Nessa etapa, foi feita uma solicitação, via e-mail, para a Secretaria Acadêmica do Campus Bagé, em 06 de janeiro de 2021, da lista completa de todos os ingressantes na UNIPAMPA no ano de 2020.

PASSO 2) Na sequência, foi feito o envio, por e-mail, no período de 14 a 18 de janeiro de 2021, de um questionário a todos os ingressantes de graduação da UNIPAMPA do ano de 2020.

PASSO 3) Em continuidade, foi feito o envio do mesmo questionário, via *WhatsApp*, para trinta e dois alunos ingressantes que haviam colocado o número de telefone nas respostas em um outro instrumento piloto previamente elaborado, mas não utilizado para esta pesquisa.

PASSO 4) Nessa etapa, foi obtido um total de 129 respostas ao questionário, entre as quais, 124 foram tratadas e as demais foram descartadas, devido à ausência de informações necessárias para a etapa seguinte da pesquisa (possibilidade de identificação do número de matrícula correto, para associação posterior aos dados de desempenho acadêmico).

PASSO 5) Na sequência, foi feita a criação de uma planilha em que se aglutinaram dados obtidos no questionário, na lista de ingressantes mencionada no passo 1 e nos históricos dos ingressantes, com base nos componentes curriculares cursados em 2020.1. A essa planilha, também foram acrescentadas colunas para a classificação das respostas abertas do questionário (que eram de resposta opcional, tendo sido classificadas em quatro orientações: positiva, negativa, ambígua ou neutra) e colunas da análise efetuada para a geração de um *ranking* entre os respondentes, considerando tanto os dados obtidos no questionário quanto nos dados de desempenho acadêmico no primeiro semestre letivo, por meio de um método estatístico denominado Análise de Componentes Principais (BIHAIN *et al.*, 2021).

Não cabe ao escopo desta pesquisa aprofundar elementos constitutivos do método, pois aqui ele só serviu como ferramenta para a geração do *ranking* que a pesquisa se propunha a acessar. Contudo, a fim de fornecer um panorama geral ao leitor, destaca-se que a Análise de Componentes Principais, conforme Hongyu, Sandanielo e Oliveira Júnior (2015) é uma técnica estatística de análise multivariada que transforma linearmente um conjunto original de variáveis em que cada componente principal é uma combinação linear de todas as variáveis originais.

Sendo assim, elas são independentes entre si e são estimadas com o propósito de reter, em ordem de estimação, o máximo de informação, em termos da variação total contida nos dados. Nesse sentido, esta técnica está associada à ideia de redução de massa de dados, com o intuito de promover a menor perda possível da informação. Em trabalhos futuros do grupo de pesquisa, será feita a descrição detalhada desses procedimentos. A Figura 3 traz o acesso ao banco de dados gerais anonimizados dos 124 respondentes, os quais serão considerados na análise efetuada para obtenção

das respostas pertinentes para a atenção aos objetivos geral e específicos desta dissertação:

Figura 3 - Banco de dados de Integração dos Ingressantes (Primeiro Semestre de 2020)



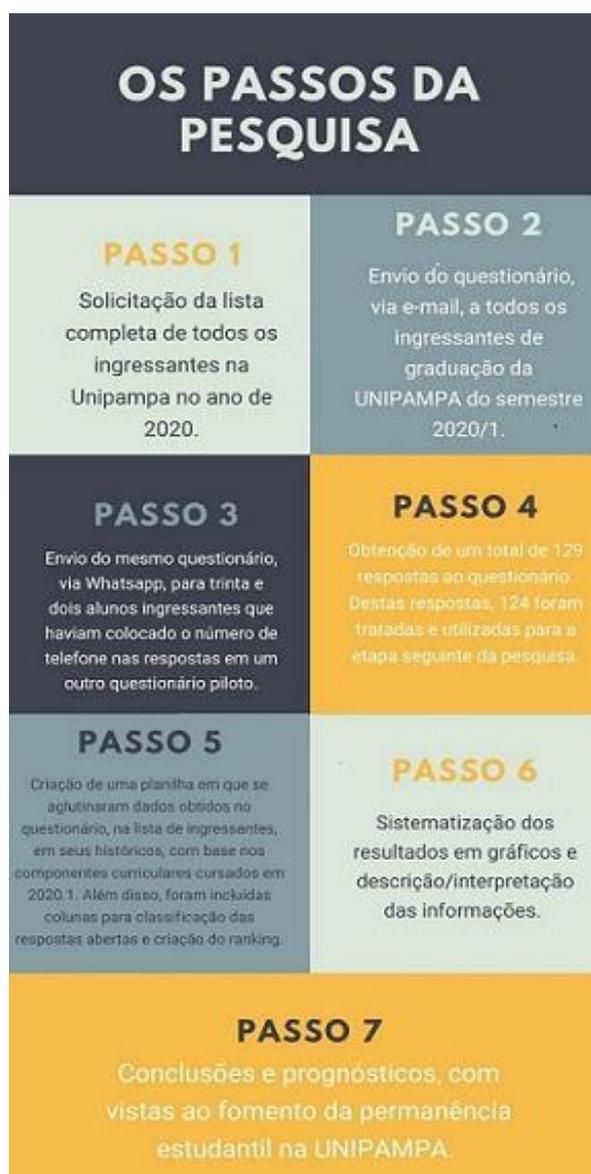
Fonte: Bihain *et al.* (2021)

PASSO 6) Nessa etapa do trabalho, foi feita a sistematização dos resultados em gráficos e descrição/interpretação das informações.

PASSO 7) Na etapa final, foram elaboradas as conclusões e prognósticos, com vistas ao fomento da permanência estudantil na UNIPAMPA.

A fim de facilitar a visualização de como se deu o desenvolvimento do presente trabalho, os passos que foram executados durante a pesquisa, que foram acima relatados, estão representados na Figura 4:

Figura 4: Os Passos da Pesquisa



Fonte: A autora, 2021

3.4 A População da Pesquisa

Sassi (2020) define como população todos os indivíduos (ou elementos) alvo de um estudo ou pesquisa. A população da presente pesquisa é composta por um total de 2862 (dois mil, oitocentos e sessenta e dois) alunos que ingressaram na UNIPAMPA em 2020, sendo 2509 estudantes oriundos do estado do Rio Grande do Sul. Os restantes, são oriundos dos mais diferentes estados do país: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco,

Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e, também, do país vizinho, Uruguai.

Com relação às formas de ingresso, foram ofertadas à população, para ingresso no semestre letivo 2020/01, as formas apresentadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Formas de ingresso em 2020

(continua)

Forma de Ingresso	Quantidade	%
Chamada por Nota do ENEM	425	14,84
Chamada por Nota no Ensino Médio	604	21,10
Chamada por Nota do Ensino Médio II	196	6,84
Chamada Regular SISU	565	19,74
Convênio - I.F. Farroupilha	21	0,73
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio	11	0,38
Lista de Espera SISU	815	28,47
Mobilidade Acadêmica Internacional	01	0,03
Portador de Diploma	56	1,95
Processo Seletivo - Fronteiriços	01	0,03
Programa de Estudantes-Convênio de Graduação	01	0,03
Processo Seletivo Específico	31	1,08
Regime Especial de Graduação	10	0,34
Reingresso	23	0,80
Reopção - Mobilidade Interna (para curso/habilitação área relacionada)	01	0,03
Reopção - Transferência interna (de um curso não relacionado ao atual)	37	1,29
Transferência Interna Por Reopção de Curso	27	0,94
Segundo Ciclo de Formação	09	0,31
Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição)	25	0,87

Tabela 1. Formas de ingresso em 2020

(conclusão)

Forma de Ingresso	Quantidade	%
Transferência EX-OFFICIO (amparada em lei)	03	0,10
Total	2862	100

Fonte: UNIPAMPA

As formas de ingresso da UNIPAMPA estão detalhadas no sítio eletrônico da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD. O Processo Seletivo Regular da UNIPAMPA realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU/UNIPAMPA), ocorre para todos os cursos de graduação uma vez por ano, no primeiro semestre. As vagas são ofertadas conforme número estabelecido pela Instituição. O processo pode ocorrer, excepcionalmente, no segundo semestre, se for autorizado pelo Conselho Universitário, para cursos específicos. Conforme informação disponível na página da PROGRAD/UNIPAMPA, os processos seletivos de ingresso na universidade, consideram o disposto na Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Dessa forma, reservam no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estas vagas são preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Além da Chamada Regular SISU, há também o ingresso por meia da Lista de Espera. Após várias chamadas da Lista de Espera, foi aberto o processo seletivo por nota do Enem. Nesse processo, os estudantes poderiam utilizar as notas das edições do Enem de 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 ou a participação no SISU de 2020. Na sequência, foram abertos dois processos seletivos por nota do ensino médio. Após esses processos seletivos, considerando que ainda haviam algumas vagas remanescentes, foi aberto o processo seletivo complementar.

Esse processo abrangia vagas para a) 2º Ciclo de Formação para Egressos de Cursos de Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares; b) Reingresso: voltado para ex-alunos da UNIPAMPA em situação de abandono ou cancelamento de curso há menos de 2 (dois) anos; c) Transferência Voluntária: voltada para ingresso de

discentes regularmente matriculados ou com matrícula trancada em curso de graduação de outra Instituição de Ensino Superior (IES), pública ou privada; d) Portador de Diploma: para diplomados por Instituições de Ensino Superior do País em curso reconhecido conforme legislação ou para diplomados que tenham obtido diploma no exterior, desde que o diploma tivesse sido revalidado na forma da lei.

Além dessas formas de ingresso, ao verificarmos a planilha que contém os dados de todos os ingressantes em 2020/1, é possível observar que há alguns alunos que ingressaram na UNIPAMPA por transferência ex-officio. Esse tipo de transferência é a forma de ingresso concedida a servidor público federal, civil ou militar, ou a seu dependente discente, em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício que acarrete mudança de domicílio para a cidade do Campus pretendido ou município próximo, na forma da lei. É permitida a transferência de discentes regulares entre instituições de ensino superior, vinculadas a qualquer sistema de ensino, em qualquer época do ano e independentemente da existência de vaga, de acordo com os requisitos previstos em lei.

Além das formas de ingresso em 2020/1 já mencionadas, houve também o processo seletivo para fronteiriços. Esse processo é voltado a estudantes interessados em concorrer às vagas disponibilizadas no processo seletivo específico para ingresso de candidatos de nacionalidade uruguaia e argentina que vivem na região de fronteira. As matrículas dos trezentos e cinquenta e um discentes que ingressaram na UNIPAMPA - Campus Alegrete foram distribuídas entre os cursos oferecidos, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Alegrete

(continua)

CAMPUS ALEGRETE							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1

(conclusão)

Ciência da Computação	50	35	09	17	14	10	53 ¹
Engenharia Agrícola	25	15	04	07	05	10	48 ²
Engenharia Civil	50	50	10	26	0	14	52 ³
Engenharia de Software	50	35	11	17	17	05	50
Engenharia de Telecomunicações	50	50	14	12	11	11	48
Engenharia Elétrica	50	50	13	06	14	15	48
Engenharia Mecânica	50	50	15	15	06	14	52 ⁴
Total	325	285	76	90	67	79	351

Fonte: UNIPAMPA

Conforme a Tabela 2, apenas nos cursos de Engenharia de Telecomunicações e de Engenharia Elétrica não foram preenchidas todas as vagas ofertadas. Nos cursos de Ciência da Computação, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica, todas as vagas foram preenchidas e houve um pequeno excedente no número de ingressos. Entretanto, o número total de ingressantes no semestre 2020/1 foi superior ao número de vagas autorizadas inicialmente pelo MEC.

¹ As três vagas que excederam as cinquenta autorizadas foram preenchidas por dois alunos que ingressaram por Reopção - Transferência interna (de um curso não relacionado ao atual), e um aluno por Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição).

² A forma de ingresso de vinte e um estudantes do Curso se deu por meio de um convênio firmado pela UNIPAMPA e pelo Instituto Federal Farroupilha. Uma vaga foi preenchida por meio de Reopção - Transferência interna (de um curso não relacionado ao atual).

³ Uma vaga foi preenchida por um portador de diploma e uma vaga foi preenchida por Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição).

⁴ As duas vagas que excederam as cinquenta vagas autorizadas pelo MEC foram preenchidas por um aluno que ingressou na UNIPAMPA por meio de Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição) e um aluno portador de diploma.

As matrículas dos quatrocentos e quarenta e quatro discentes que ingressaram na UNIPAMPA - Campus Bagé foram distribuídas entre os cursos oferecidos, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Bagé

(continua)

CAMPUS BAGÉ							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Engenharia de Alimentos	50	30	01	06	06	29	43
Engenharia de Computação	50	40	14	14	13	08	53
Engenharia de Energia	50	40	09	09	05	13	36
Engenharia de Produção	50	45	14	24	08	03	54
Engenharia Química	50	30	04	07	05	27	45
Licenciatura em Física	50	25	05	00	03	06	15
Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas	50	30	08	08	04	17	39
Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	50	30	11	10	17	12	59

Tabela 3: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Bagé

(conclusão)

Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	50	30	11	10	17	12	59 ⁵
Licenciatura em Matemática	50	50	17	12	00	20	55 ⁶
Licenciatura em Música	25	20	01	07	01	15	28 ⁷
Licenciatura em Química	50	25	04	02	03	07	16
Total	525	365	88	99	65	157	444

Fonte: UNIPAMPA

Conforme exposto na Tabela 3, os cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia de Energia, Engenharia Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas não tiveram todas as vagas preenchidas. Por outro lado, os cursos de Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa obtiveram um número de ingressantes maior que o número de vagas oferecidas. Contudo, mesmo tendo havido um maior ingresso em alguns cursos, o número total de ingressantes em Bagé no semestre 2020/1 ficou bem abaixo do número total de vagas autorizadas pelo MEC para o referido semestre.

As matrículas dos cento e cinquenta e cinco discentes que ingressaram nos cursos ofertados no campus Caçapava do Sul da UNIPAMPA foram distribuídas conforme Tabela 4:

⁵ As nove vagas excedentes foram preenchidas por meio do reingresso de dois estudantes e pelo ingresso de seis alunos que fizeram reopção de curso e de um aluno portador de diploma

⁶ No Curso de Licenciatura em Matemática, uma vaga foi preenchida por reingresso. As cinco vagas excedentes foram preenchidas com o ingresso de três portadores de diploma e duas transferências voluntárias ou externas (alunos oriundos de outras instituições).

⁷ No curso de Música, três vagas foram preenchidas por meio do ingresso de três portadores de diploma e um aluno por reopção de curso.

Tabela 4: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Caçapava do Sul

CAMPUS CAÇAPAVA DO SUL							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Ciências Exatas	50	30	03	02	02	14	34 ⁸
Engenharia Ambiental e Sanitária	50	35	11	05	02	18	37 ⁹
Geofísica	40	30	08	01	00	06	15
Geologia	50	40	12	07	05	14	39 ¹⁰
Mineração	40	35	04	08	03	15	30
Total	230	170	38	23	12	67	155

Fonte: UNIPAMPA

Como é possível observar na Tabela 4, todos os cursos do campus Caçapava do Sul tiveram um número de ingressantes inferior ao número de vagas ofertadas. No curso de Geofísica, foram preenchidas menos da metade das vagas oferecidas. Assim como no campus Bagé, o total de ingressantes ficou bem abaixo do número total de vagas autorizadas pelo MEC para os cursos oferecidos no campus.

Com relação ao campus Dom Pedrito, as matrículas dos duzentos e onze ingressantes foram distribuídas, de acordo com a modalidade de ingresso, da seguinte forma:

⁸ No curso de Ciências Exatas, duas vagas foram preenchidas por portadores de diploma, uma vaga preenchida por reopção de curso e dez vagas foram preenchidas por meio de processo seletivo específico.

⁹ No curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, uma vaga foi preenchida por meio de reopção de curso.

¹⁰ Uma vaga foi preenchida por reopção.

Tabela 5: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Dom Pedrito.

CAMPUS DOM PEDRITO							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Agronegócio	50	50	06	10	25	11	52
Ciências da Natureza	50	50	09	00	17	23	49
Licenciatura em Educação do Campo	Não consta no Termo de Adesão	Não consta no Termo de Adesão	00	00	00	00	21 ¹¹
Enologia	50	50	08	00	08	19	36 ¹²
Zootecnia	50	50	05	20	25	03	53
Total	200	200	28	30	75	56	211

Fonte: UNIPAMPA

Conforme a Tabela 5, é possível verificar que os cursos de Agronegócio e Zootecnia obtiveram um maior número de ingressantes do que as vagas autorizadas. Os cursos de Ciências da Natureza e Enologia obtiveram menos ingressantes do que vagas autorizadas. Entretanto, é possível observar que o saldo de ingressantes foi positivo em relação ao total de vagas autorizadas pelo MEC. Contudo, vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo não constava no Termo de Adesão do SISU por ter processo seletivo regido por edital específico.

No que concerne ao campus Itaqui, as duzentas e setenta e uma matrículas foram distribuídas conforme apresentado Tabela 6:

¹¹ As vinte e uma vagas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foram preenchidas por meio de processo seletivo específico

¹² No curso de Enologia, uma vaga foi preenchida por meio de reopção de curso.

Tabela 6: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Itaqui

CAMPUS ITAQUI							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Ciência e Tecnologia de Alimentos	50	30	05	07	07	07	30 ¹³
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	50	30	02	00	02	08	12
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	75	50	20	04	15	42	87 ¹⁴
Nutrição	50	45	05	12	11	22	60 ¹⁵
Matemática	50	40	10	03	05	17	35
Agronomia	50	50	15	23	03	00	47 ¹⁶
Total	325	245	57	49	43	96	271

Fonte: UNIPAMPA

De acordo com a tabela acima, dos seis cursos oferecidos pela UNIPAMPA em Itaqui, os cursos de Nutrição e Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia tiveram um número maior de ingressantes do que de vagas autorizadas. Em contrapartida, os outros quatro cursos obtiveram um número de ingressantes menor do que o número de vagas ofertadas. É importante destacar que o curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura teve um ingresso de menos de vinte e cinco por cento do total das

¹³ Quatro vagas foram preenchidas por alunos do Segundo Ciclo de Formação.

¹⁴ Duas vagas foram preenchidas por reingresso e quatro vagas foram preenchidas por reopção de curso.

¹⁵ No curso de Nutrição, quatro vagas foram preenchidas por portadores de diploma, duas vagas foram preenchidas por reopção e uma vaga foi preenchida por aluno do Segundo Ciclo de Formação.

¹⁶ No curso de Agronomia, duas vagas foram preenchidas por reopção de curso, uma vaga foi preenchida pelo ingresso de um portador de diploma e três vagas foram preenchidas por estudantes do Segundo Ciclo de Formação.

vagas autorizadas. Dessa forma, cinquenta e quatro vagas autorizadas pelo MEC para cursos oferecidos em Itaquí ficaram ociosas.

No campus Jaguarão, as matrículas dos cento e setenta e três ingressantes foram distribuídas de acordo com a Tabela 7:

Tabela 7: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Jaguarão

(continua)

CAMPUS JAGUARÃO							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Gestão de Turismo	50	35	03	06	09	20	40 ¹⁷
História	50	30	03	04	05	11	24 ¹⁸
Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	30	20	01	01	03	04	09
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	30	20	04	03	05	05	20 ¹⁹
Letras Português	00	00	00	00	00	00	13 ²⁰

¹⁷ Duas vagas foram preenchidas por meio de reopção de curso.

¹⁸ Uma vaga foi preenchida por meio de Mobilidade Acadêmica Internacional.

¹⁹ Uma vaga foi preenchida por meio do ingresso de um portador de diploma e duas por meio de reopção de curso.

²⁰ Com relação ao curso Letras Português, não havia informações sobre o número de vagas no Termo de Adesão do SISU. Dos treze ingressantes do curso, oito são portadores de diploma, dois entraram por reingresso, dois por reopção de curso e um por Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição).

Tabela 7: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Jaguarão

(conclusão)

Letras - Português e Espanhol	00	00	00	00	00	00	01 ²¹
Produção e Política Cultural	50	30	04	01	02	06	15 ²²
Pedagogia	50	35	10	07	06	28	51
Total	260	170	25	22	30	74	173

Fonte: UNIPAMPA

Conforme observado na Tabela 7, dos oito cursos ofertados pelo campus Jaguarão, apenas o curso de Pedagogia preencheu as 50 vagas autorizadas pelo MEC, sendo que houve o ingresso de 51 estudantes. Pode-se verificar que o curso com menor procura foi o de Produção e Política Cultural, que preencheu pouco mais de vinte e cinco por cento das vagas ofertadas. O curso de licenciatura em história preencheu um pouco menos de cinquenta por cento das vagas. Nos cursos de Gestão de Turismo e Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, dez vagas ficaram ociosas. Ao todo, oitenta e sete vagas ficaram ociosas em Jaguarão no semestre 2020/1.

As matrículas dos trezentos e trinta e dois discentes que ingressaram nos cursos ofertados no campus Santana do Livramento da UNIPAMPA foram distribuídas conforme a Tabela 8:

²¹ Com relação ao número de vagas disponíveis para o curso de Letras - Português e Espanhol, não havia informações no Termo de Adesão do SISU. O único ingresso se deu por meio de Transferência EX-OFFICIO (amparada em lei).

²² Duas vagas foram preenchidas com o ingresso de dois portadores de diploma.

Tabela 8: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Santana do Livramento

CAMPUS SANTANA DO LIVRAMENTO							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Administração (Matutino + Noturno)	50 + 50	50 + 50	30	59	01	11	105 ²³
Ciências Econômicas	50	40	19	19	14	00	55 ²⁴
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública	50	50	29	20	00	03	56 ²⁵
Direito	50	50	13	38	00	00	61 ²⁶
Relações Internacionais	50	40	14	18	01	21	55 ²⁷
Total	300	280	105	154	16	35	332

Fonte: UNIPAMPA

Conforme a Tabela 8, todos os cursos oferecidos pela UNIPAMPA no campus Santana do Livramento tiveram todas as vagas autorizadas pelo MEC preenchidas, sendo que o campus teve o ingresso de trinta e dois estudantes além das vagas autorizadas.

²³ No Curso de Administração, uma vaga foi preenchida por um portador de diploma e três vagas por reopção.

²⁴ Duas vagas foram preenchidas por portadores de diploma e uma vaga foi preenchida por meio de reingresso.

²⁵ Duas vagas foram preenchidas por portadores de diploma e duas vagas foram preenchidas por meio de reopção de curso e duas vagas foram preenchidas por meio de reopção de curso.

²⁶ No curso de Direito, duas vagas foram preenchidas por portadores de diploma e oito vagas foram preenchidas por meio de reopção de curso.

²⁷ Uma vaga foi preenchida por reingresso.

No campus São Borja, as matrículas dos trezentos e sessenta e cinco ingressantes foram distribuídas conforme Tabela 9:

Tabela 9: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus São Borja

CAMPUS SÃO BORJA							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Ciências Humanas	50	35	11	18	17	04	52 ²⁸
Ciências Sociais - Ciência Política	50	35	02	10	18	20	54 ²⁹
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	50	35	04	11	05	25	48 ³⁰
Direito	50	50	05	40	06	00	52 ³¹
Jornalismo	50	35	07	17	06	20	52 ³²
Serviço Social	50	35	07	19	09	16	52 ³³
Relações Públicas	50	35	04	16	14	17	55 ³⁴
Total	350	260	40	131	75	102	365

Fonte: UNIPAMPA

²⁸ Duas vagas foram preenchidas pelo ingresso de portadores de diploma.

²⁹ Duas vagas foram preenchidas pelo ingresso de dois portadores de diploma, uma vaga foi preenchida por reopção de curso e uma vaga foi preenchida por reingresso.

³⁰ Duas vagas foram preenchidas pelo ingresso de portadores de diploma, uma vaga foi preenchida por reopção de curso.

³¹ Uma vaga foi preenchida por reopção de curso.

³² Uma vaga foi preenchida por meio do ingresso de um portador de diploma, uma vaga foi preenchida por reingresso.

³³ Uma vaga foi preenchida por reingresso.

³⁴ No curso de Relações Públicas, duas vagas foram preenchidas pelo ingresso de portadores de diploma, uma vaga foi preenchida por meio de reopção de curso e uma foi preenchida por reingresso.

Conforme observado na Tabela 9, dos sete cursos oferecidos em São Borja, apenas um não preencheu totalmente as vagas. Sendo assim, das trezentas e cinquenta vagas das que foram autorizadas pelo MEC, trezentas e quarenta e oito foram preenchidas. Contudo, em razão de que seis cursos obtiveram maior número de ingressantes do que de vagas, o saldo de ingresso no semestre 2020/1 no campus São Borja excedeu em quinze alunos o número de vagas autorizadas inicialmente.

No campus São Gabriel, os cento e cinquenta e nove alunos ingressantes realizaram suas matrículas conforme a Tabela 10:

Tabela 10: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus São Gabriel

CAMPUS SÃO GABRIEL							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Biociências	50	30	06	05	03	12	26
Ciências Biológicas	30	18	05	11	07	16	44 ³⁵
Engenharia Florestal	50	18	05	03	06	22	37 ³⁶
Gestão Ambiental	50	30	07	06	12	26	52 ³⁷
Total	180	96	159	25	28	76	159

Fonte: UNIPAMPA

Como mostra a Tabela 10, dos quatro cursos oferecidos no campus São Gabriel, dois tiveram o total de vagas preenchidas. Destaca-se o curso de Ciências Biológicas que teve um número de ingressantes de quase cinquenta por cento além das vagas autorizadas pelo MEC. Por outro lado, os cursos de Engenharia Florestal e Biociências não tiveram o total de vagas preenchidas, sendo que este último

³⁵ Quatro vagas foram preenchidas pelo ingresso de portadores de diploma e uma vaga foi preenchida por reingresso.

³⁶ Uma vaga foi preenchida por reopção de curso

³⁷ Uma vaga foi preenchida por reopção de curso.

preechuiu pouco mais de cinquenta por cento das vagas autorizadas. Dessa forma, o número de ingressantes ficou abaixo do número de vagas ofertadas no primeiro semestre de 2020 e vinte e uma vagas ficaram ociosas.

No campus Uruguaiiana, as matrículas dos trezentos e cinquenta ingressantes foram realizadas conforme Tabela 11:

Tabela 11: Vagas autorizadas pelo MEC versus vagas preenchidas por modalidade de ingresso - Campus Uruguaiiana

CAMPUS URUGUAIANA							
			Vagas preenchidas por modalidade de ingresso				
Curso	Total de vagas autorizadas pelo MEC	Vagas ofertadas pelo SISU 2020/1	Chamada Regular SISU em 2020/1	Lista de Espera do SISU	Chamada por Nota do Enem	Chamada por Nota no Ensino Médio	Total de vagas preenchidas em 2020/1
Aquicultura	50	35	03	07	15	29	55 ³⁸
Ciências da Natureza	50	50	21	27	00	04	52
Educação Física	50	50	14	38	00	00	61 ³⁹
Enfermagem	50	25	08	18	00	00	28 ⁴⁰
Farmácia	50	25	03	23	00	00	29 ⁴¹
Fisioterapia	50	25	05	20	00	00	25
Medicina	60	30	22	12	00	00	50 ⁴²
Medicina Veterinária	80	40	09	32	00	00	50 ⁴³

³⁸ Uma vaga foi preenchida por reingresso.

³⁹ No curso de Educação Física, duas vagas foram preenchidas por meio de reingresso, seis vagas foram preenchidas por reopção de curso e uma vaga foi preenchida por meio de Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição).

⁴⁰ Duas vagas foram preenchidas por reopção de curso.

⁴¹ No curso de Farmácia, uma vaga foi preenchida por meio de Processo Seletivo para fronteiriços, uma vaga foi preenchida por um portador de diploma e uma vaga foi preenchida por um aluno do Segundo Ciclo de Formação.

⁴² Quatorze vagas do curso de Medicina foram preenchidas por meio de Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição), duas vagas foram preenchidas por Transferência EX-OFFICIO (amparada em lei).

⁴³ Cinco vagas foram preenchidas por portadores de diploma, três vagas foram preenchidas por reopção de curso e uma vaga foi preenchida por Transferência Voluntária ou Externa (oriundo de outra instituição).

Total	440	280	85	177	15	33	350
-------	-----	-----	----	-----	----	----	-----

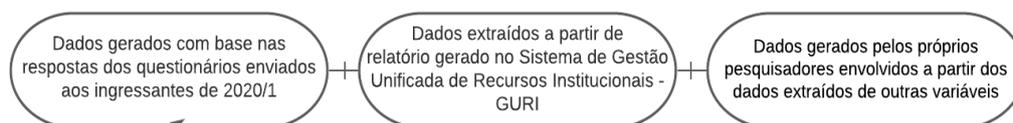
Fonte: UNIPAMPA

Como pode ser observado na Tabela 11, dos oito cursos oferecidos pela UNIPAMPA em Uruguaiana, apenas três cursos preencheram o total de vagas autorizadas pelo MEC. Sendo assim, das quatrocentas e quarenta vagas autorizadas pelo MEC, apenas trezentas e cinquenta foram preenchidas, ou seja, noventa vagas ficaram ociosas no primeiro semestre de 2020.

3.5 A Natureza dos Dados da Amostra

Sassi (2020) define como amostra a parte da população alvo de um estudo ou pesquisa. Os 124 casos analisados no Banco de Dados de Integração dos Ingressantes, disponibilizado na Figura 5, contém as seguintes informações, compostas a partir de três elementos: a) retiradas do questionário <https://freeonlinesurveys.com/s/oJrLfMdw#/0>, b) extraídas do sistema de gestão acadêmico GURI ou c) geradas pelos próprios pesquisadores envolvidos a partir dos dados extraídos de outras variáveis, conforme Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Elementos que compuseram os dados analisados



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A seguir, serão apresentadas, de forma mais detalhada, as informações que compõem o banco de dados.

- a) **Primeira coluna:** destinada à variável “aluno”. Cada estudante recebeu uma numeração. Por exemplo, aluno 1, 2, 3, 4...até 124. Essa numeração seguiu a sequência temporal em que foram dadas as respostas, no período em que foram coletados os dados.
- b) **Segunda coluna:** destinada à variável “Exp”, ou seja, a pontuação atribuída pelo estudante para a pergunta do questionário: “De 0 a 10, como você avalia sua experiência neste primeiro semestre na UNIPAMPA”?

- c) Terceira coluna:** destinada à variável “Exp_textual”, que corresponde à pergunta opcional, de resposta aberta, com o seguinte enunciado: “Faça um breve relato sobre sua experiência neste primeiro semestre na UNIPAMPA”. Sendo uma pergunta de resposta opcional, o banco de dados registra respostas faltantes em quarenta e oito participantes da pesquisa.
- d) Quarta coluna:** destinada à variável “Orienta_exp”. Essa coluna foi produzida pelos pesquisadores que fizeram parte da construção do banco de dados. Ela nasce a partir da interpretação da variável anterior, “Exp_textual”. Foram consideradas as interpretações de dois pesquisadores para classificação das respostas, assim como nas demais variáveis que iniciam para categoria “Orienta”. Foram lidas as setenta e seis respostas abertas e cada resposta aberta foi classificada quanto a uma orientação na sua percepção: negativa, positiva, neutra ou ambígua. Essa variável foi gerada a partir de uma resposta opcional do questionário, que apresentou dados faltantes para quarenta e oito participantes da pesquisa. Sendo assim, apenas setenta e seis respostas foram classificadas.
- e) Quinta coluna:** destinada à variável “Inte_col”. Essa coluna foi gerada a partir da resposta ao questionário para a pergunta obrigatória: “De 0 a 10, como você avalia a sua integração com colegas durante o primeiro semestre (estratégias de interação, frequência, qualidade, etc.)?”
- f) Sexta coluna:** destinada à variável “Inte_col_tex”. Essa coluna foi gerada a partir da resposta aberta referente à pergunta opcional: “Descreva a forma, a frequência e a qualidade como ocorreu a integração com colegas durante o primeiro semestre”. Por se tratar de uma pergunta opcional, apenas sessenta e sete estudantes responderam. Para os outros cinquenta e sete alunos, a variável ficou em branco.
- g) Sétima coluna:** destinada à variável “Orienta_col”. Essa coluna foi gerada pelos pesquisadores com base na interpretação da variável anterior. Foram lidas as sessenta e sete respostas abertas e cada resposta aberta foi classificada quanto a uma orientação na sua percepção: negativa, positiva, neutra ou ambígua. Como essa variável

foi gerada a partir de uma resposta opcional do questionário, apresenta dados faltantes para cinquenta e sete dos participantes da pesquisa.

- h) Oitava coluna:** destinada à variável “Inte_prof”. Essa coluna foi gerada a partir das respostas à pergunta obrigatória: “De 0 a 10, como você avalia as formas de contato, frequência e qualidade de integração com os professores durante o primeiro semestre do curso?”
- i) Nona coluna:** destinada à variável “Inte_prof_tex”. Essa coluna foi gerada com base nas respostas à pergunta aberta opcional: “Descreva como foi a integração com os professores durante o primeiro semestre. Comente em termos de qualidade, estratégias de interação, meios, *etc.*”
- j) Décima coluna:** destinada à variável “Orienta_prof”. Essa coluna foi elaborada pelos pesquisadores com base na análise da variável anterior. Foram lidas as sessenta e três respostas abertas e cada resposta aberta foi classificada quanto a uma orientação na sua percepção: negativa, positiva, neutra ou ambígua. Como essa variável foi gerada a partir de uma resposta opcional do questionário, apresenta dados faltantes para sessenta e um participantes da pesquisa.
- k) Décima primeira coluna:** destinada à variável: “Inte_serv_acad”. Essa coluna foi gerada com base nas respostas à pergunta obrigatória: “Avalie como foi sua integração com os demais membros da comunidade acadêmica, por exemplo, setor de assistência, secretaria acadêmica, *etc.* (formas como ocorreu, qualidade dessa integração, *etc.*)”
- l) Décima segunda coluna:** destinada à variável: “Inte_serv_acad_tex”. Essa coluna foi gerada com base nas respostas abertas à pergunta: “Descreva como foi a integração com os demais membros da comunidade acadêmica durante o primeiro semestre. Comente em termos de qualidade, estratégias de interação, meios, *etc.*”
- m) Décima terceira coluna:** destinada à variável “Orienta_serv_acad”. Essa coluna foi elaborada pelos pesquisadores com base na análise da interpretação da variável anterior. Foram lidas as quarenta e quatro respostas abertas e cada resposta aberta foi classificada quanto a uma orientação na sua percepção: negativa, positiva, neutra ou ambígua. Como essa variável foi gerada a partir de uma resposta opcional do

questionário, apresenta dados faltantes para oitenta dos participantes da pesquisa.

- n) Décima quarta coluna:** destinada à variável “remoto”. Essa coluna foi gerada a partir das respostas à pergunta obrigatória: “De 0 a 10, faça a sua avaliação geral sobre o ensino remoto desenvolvido no primeiro semestre.
- o) Décima quinta coluna:** destinada à variável “remoto_textual”. Essa coluna foi gerada com base nas respostas à pergunta aberta opcional: “Escreva um comentário geral livre sobre o ensino remoto”.
- p) Décima sexta coluna:** destinada à variável “Orienta_remoto”. Essa coluna foi gerada pelos pesquisadores com base na análise das respostas à variável anterior. Foram lidas as cinquenta e seis respostas abertas e cada resposta aberta foi classificada quanto a uma orientação na sua percepção: negativa, positiva, neutra ou ambígua. Como essa variável foi gerada a partir de uma resposta opcional do questionário, apresenta dados faltantes para sessenta e oito participantes da pesquisa.
- q) Décima sétima coluna:** destinada à variável “campus”. Essa coluna foi preenchida com base em relatório gerado no sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais). O relatório extrai os dados informados pelos estudantes no momento da efetivação da matrícula, que é feita por meio do referido sistema. A Tabela 12 apresenta o número de alunos ingressantes respondentes divididos por campus:

Tabela 12: Número de ingressantes respondentes conforme campus

(continua)

Campus	Total de respondentes
Alegrete	18
Bagé	27
Caçapava do Sul	04
Dom Pedrito	03
Itaqui	06
Jaguarão	06

Tabela 12: Número de ingressantes respondentes conforme campus
(continua)

Santana do Livramento	17
São Borja	23
São Gabriel	06
Uruguaiana	14
Total	124

Fonte: UNIPAMPA

r) **Décima oitava coluna:** destinada à variável “curso”. Os cento e vinte e quatro ingressantes respondentes ingressaram nos cursos relacionados na Tabela 13:

Tabela 13: Total de respondentes divididos por curso

(continua)

Curso	Total de Respondentes
Administração	04
Aquicultura	01
Agronomia	02
Biotecnologia	01
Ciência da Computação	02
Ciência e Tecnologia de Alimentos	01
Ciências Biológicas	02
Ciências da Natureza	01
Ciências Econômicas	03
Ciências Humanas	02
Ciências Sociais - Ciência Política	01
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	01
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública	03
Direito	11
Educação Física	03
Engenharia Agrícola	01
Engenharia Ambiental e Sanitária	01

Tabela 13: Total de respondentes divididos por curso

(continuação)

Curso	Total de Respondentes
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	01
Engenharia Civil	08
Engenharia de Alimentos	01
Engenharia de Computação	03
Engenharia de Energia	01
Engenharia de Produção	06
Engenharia Elétrica	03
Engenharia de Software	02
Engenharia Florestal	01
Engenharia Química	03
Engenharia Mecânica	02
Enologia	02
Farmácia	01
Fisioterapia	02
Geologia	02
Geofísica	01
Gestão Ambiental	02
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	01
Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas	02
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	02
Letras Português	01
Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	01
Jornalismo	04
Matemática	07
Medicina	03
Medicina Veterinária	04
Música	02

Tabela 13: Total de respondentes divididos por curso

(conclusão)

Nutrição	01
Pedagogia	04
Relações Internacionais	04
Serviço Social	07
Total	124

Fonte: UNIPAMPA

- s) **Décima nona coluna:** destinada à variável “cidade”. Essa coluna foi preenchida com dados obtidos a partir do relatório fornecido pelo sistema GURI com a cidade de origem dos ingressantes.
- t) **Vigésima coluna:** destinada à variável “UF”. Nessa coluna, constam os estados das cidades de origem dos estudantes. Os dados referentes às cidades e estados de origem dos ingressantes respondentes constam na Tabela 14:

Tabela 14: Cidades e estados de origem dos ingressantes respondentes.

(continua)

Cidade	Estado	Quantitativo
Abaetetuba	Pará	01
Alegrete	Rio Grande do Sul	21
Araripina	Pernambuco	01
Arroio Grande	Rio Grande do Sul	03
Bagé	Rio Grande do Sul	12
Belo Horizonte	Minas Gerais	01
Brusque	Santa Catarina	01
Caçapava do Sul	Rio Grande do Sul	01
Campinas	São Paulo	01
Campo Bom	Rio Grande do Sul	01
Canoas	Rio Grande do Sul	02
Cascavel	Paraná	01
Caraúbas	Paraíba	01

Tabela 14: Cidades e estados de origem dos ingressantes respondentes.

(continuação)

Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	01
Dom Pedrito	Rio Grande do Sul	02
Embu das Artes	São Paulo	01
Glorinha	Rio Grande do Sul	01
Garruchos	Rio Grande do Sul	01
Fraiburgo	Santa Catarina	01
Hulha Negra	Rio Grande do Sul	01
Itabira	Minas Gerais	01
Itapetinga	Bahia	01
Itaqui	Rio Grande do Sul	08
Ivora	Rio Grande do Sul	01
Ivoti	Rio Grande do Sul	01
Jaguarão	Rio Grande do Sul	02
Manaus	Amazonas	02
Manoel Viana	Rio Grande do Sul	01
Oriximina	Pará	01
Ocaucu	São Paulo	01
Parnamirim	Rio Grande do Norte	01
Passo do Sobrado	Rio Grande do Sul	01
Pelotas	Rio Grande do Sul	02
Pinheiro Machado	Rio Grande do Sul	01
Piratini	Rio Grande do Sul	01
Porto Alegre	Rio Grande do Sul	01
Quaraí	Rio Grande do Sul	01
Restinga Seca	Rio Grande do Sul	01
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	01
Rio Grande	Rio Grande do Sul	01
Santana do Livramento	Rio Grande do Sul	09
Santa Maria	Rio Grande do Sul	01

Tabela 14: Cidades e estados de origem dos ingressantes respondentes.

(conclusão)

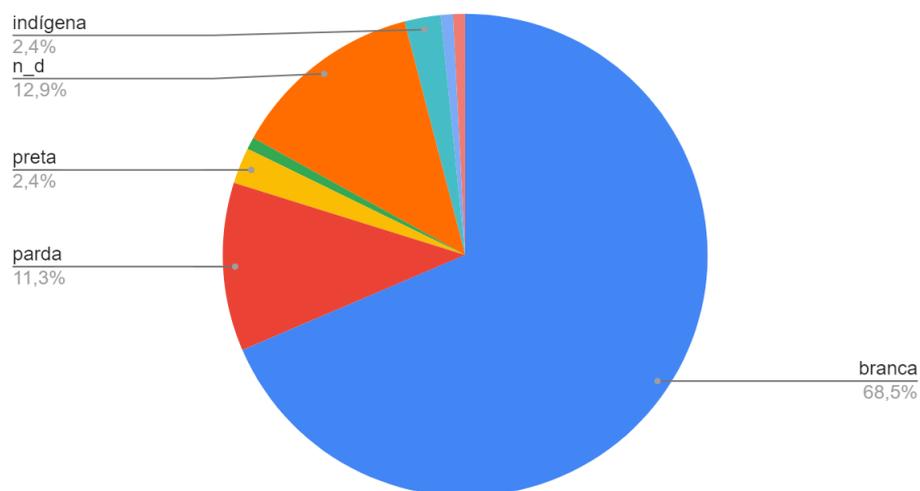
Santana da Boa Vista	Rio Grande do Sul	01
Santiago	Rio Grande do Sul	03
São Borja	Rio Grande do Sul	07
São Gabriel	Rio Grande do Sul	03
São Paulo	São Paulo	01
Seabra	Bahia	01
Uruguaiana	Rio Grande do Sul	12
Total		124

Fonte: UNIPAMPA, 2020

- u) Vigésima primeira coluna:** destinada à variável “dt_nasc”. Nessa coluna, constam as datas de nascimento dos ingressantes em 2020/1. Esses dados também foram extraídos do sistema GURI.
- v) Vigésima segunda coluna:** destinada à variável “etnia”. Essa coluna foi preenchida com dados obtidos a partir do relatório fornecido pelo sistema Gestão Unificada de Recursos Institucionais - GURI com base nas informações declaradas pelos estudantes no momento da matrícula. As respostas desta variável estão sintetizadas no Gráfico 1:

Gráfico 1: Alunos conforme etnia declarada na matrícula:

ETNIA

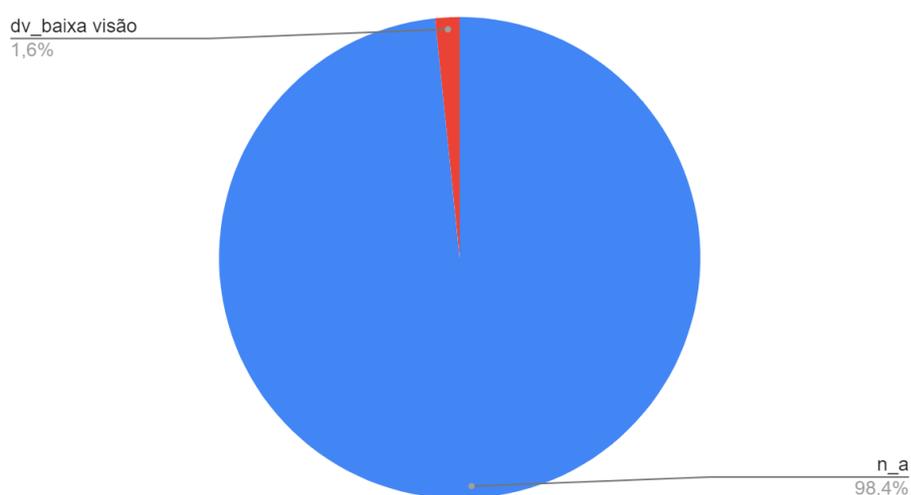


Fonte: UNIPAMPA

w) Vigésima terceira coluna: destinada à variável “deficiencia”. Nessa coluna, constam dados relativos à deficiência que são declarados pelos estudantes no momento da matrícula. Essas informações também foram obtidas por meio de extrato do relatório do GURI e são apresentadas no Gráfico 2:

Gráfico 2: Deficiência conforme declarada na matrícula

DEFICIÊNCIA



Fonte: UNIPAMPA

x) Vigésima quarta coluna: destinada à variável “acao_afirmativa”. Essa coluna também foi gerada por meio do sistema GURI e teve como objetivo mensurar o quantitativo de estudantes que ingressaram por

meio de ações afirmativas e de verificar quais eram essas ações. As informações referentes ao quantitativo de estudantes que ingressaram na UNIPAMPA por meio de ações afirmativas constam na Tabela 15, apresentada a seguir:

Tabela 15 - Quantitativo de ingressantes por ação afirmativa

Tipo de Ação Afirmativa	Total de ingressantes
A0 - Ampla concorrência	70
A1 - Pessoa com deficiência	01
A2 - Pessoa autodeclarada preta, parda ou indígena	01
L1 - Pessoa com renda bruta familiar por pessoa de 1 salário mínimo e meio ou menos e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública	13
L1 - Pessoa com renda bruta familiar por pessoa de 1 salário mínimo e meio ou menos e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.	07
L5 - Pessoa que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.	16
L6 - Pessoa autodeclarada preta, parda ou indígena e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública.	04

Fonte: UNIPAMPA

y) Vigésima quinta coluna: destinada à variável “forma_ingresso”. Essa coluna, gerada por meio do sistema GURI, foi adicionada à planilha para fins de verificação das formas de ingresso que foram utilizadas pelos alunos que fazem parte da amostra que participou da presente pesquisa. As informações referentes às formas de ingresso dos estudantes que ingressaram na UNIPAMPA em 2020/1, bem como os quantitativos de cada forma, constam na Tabela 16, apresentado abaixo:

Tabela 16: Quantitativo de alunos divididos pelas formas de ingresso

(continua)

Forma de ingresso	Quantitativo
Chamada Regular SISU	38
Lista de espera SISU	45
Nota Enem	16

Tabela 16: Quantitativo de alunos divididos pelas formas de ingresso

(conclusão)

Forma de Ingresso	Quantitativo
Nota ensino médio	22
Portador de diploma	01
Transferência voluntária ou externa	02
Total	124

- z) Vigésima sexta coluna:** destinada à variável “num_cursadas”. Essa coluna contém o número de disciplinas cursadas em 2020/1 e foi gerada por meio do relatório do sistema GURI. Ela serviu de base para a análise do desempenho dos ingressantes.
- aa) Vigésima sétima coluna:** destinada à variável “num_apro”. Essa coluna, que contém o número de disciplinas em que os estudantes obtiveram aprovação, também gerada via GURI, foi utilizada para a análise do desempenho dos estudantes em 2020/1.
- bb) Vigésima oitava coluna:** destinada à variável “num_r_freq”. Essa coluna também teve os dados oriundos do sistema GURI e contém o número de componentes curriculares em que o discente foi reprovado por frequência. Essas informações foram utilizadas para verificação dos desempenhos dos alunos.
- cc) Vigésima nona coluna:** destinada à variável “num_rep_not”. Essa coluna contém o número de componentes curriculares em que os discentes foram reprovados por nota”. As informações desta variável também foram consideradas nas análises de desempenho e também foram extraídas por meio de relatório do sistema GURI.
- dd) Trigesima coluna:** destinada à variável “max”. Essa coluna também foi gerada com base no relatório do sistema GURI, nela consta a maior nota obtida pelo discente em uma componente curricular e serviu para a análise dos desempenhos.
- ee) Trigesima primeira coluna:** destinada à variável “min”. Essa coluna contém a nota mais baixa que o discente recebeu no semestre de

2020/1. Também foi gerada com base no relatório do sistema GURI e os dados foram utilizados para a análise dos desempenhos.

- ff) Trigesima segunda coluna:** destinada à variável “media_ap”. Essa coluna foi gerada por meio do cálculo da média das notas recebidas nas disciplinas em que o estudante obteve aprovação e foi utilizada para análise dos desempenhos.
- gg) Trigesima terceira coluna:** destinada à variável “media_cur”. Essa coluna foi gerada a partir do cálculo das médias das notas obtidas em todas as disciplinas cursadas, inclusive aquelas em que o discente não obteve aprovação.
- hh) Trigesima quarta coluna:** destinada à variável “tran_parcial”. Essa coluna, preenchida com sim ou não, foi gerada a partir da verificação, no sistema GURI, se o estudante havia solicitado trancamento parcial em uma ou mais componentes curriculares no semestre 2020/1.
- ii) Trigesima quinta coluna:** destinada à variável “num_tran”. Essa coluna apresenta o número de componentes curriculares em que os estudantes solicitaram trancamento parcial. Ela também foi gerada com base no relatório do Sistema GURI.
- jj) Dimensão 1 da Análise de Componentes principais (BIHAIN, 2021):** Cada dimensão foi calculada a partir da contribuição de onze variáveis determinadas para a construção do Ranking Geral: são elas: Exp, Int_Colegas, Int_Prof, Inte_serv_acad, Remoto (retiradas do questionário), num_cursadas, num_aprov, max, min, media_aprov, media_curs (retiradas do sistema GURI). Nessa dimensão, a variável que apresentou maior contribuição foi a média das notas das disciplinas cursadas.
- kk) Dimensão 2 da Análise de Componentes Principais (BIHAIN, 2021):** nessa dimensão, entre as 11 variáveis já apontadas para a construção do Ranking, a que apresentou maior contribuição foi a interação com os docentes.
- II) Dimensão 3 da Análise de Componentes Principais (BIHAIN, 2021):** Nessa dimensão, entre as 11 variáveis já apontadas para a construção

do Ranking, a que apresentou maior contribuição foi a variável “Número de disciplinas Cursadas”.

mm) Dimensão 4 da Análise de Componentes Principais (BIHAIN, 2021): Nessa dimensão, entre as 11 variáveis já apontadas para a construção do Ranking, a que apresentou maior contribuição foi a variável “Interação com outros serviços acadêmicos”.

nn) Dimensão 5 da Análise de Componentes Principais (BIHAIN, 2021): Nessa dimensão, entre as 11 variáveis já apontadas para a construção do Ranking, a que apresentou maior contribuição foi a variável “Interação com os colegas”.

oo) Ranking geral da integração discente a partir da análise de componentes principais: esse ranking representa os escores obtidos pelos estudantes, considerando cada uma das dimensões calculadas (BIHAIN, 2021).

A possibilidade de mapear os estudantes a partir da construção desse *ranking* permitiu, a partir dos dados quantitativos, identificar quais estudantes apresentam percepções e perfis possivelmente mais favoráveis para a integração estudantil na universidade. A partir dele, será possível realizar um olhar qualitativo a respeito do perfil dos alunos melhor ranqueados. Com isso, também foi enviado, por e-mail, após a obtenção do ranking, dois questionamentos aos dez primeiros estudantes identificados:

1) Que sugestões você gostaria de deixar a outros colegas para que possam se sentir mais integrados à universidade?

2) Que sugestões você gostaria de deixar para a UNIPAMPA para promover a integração dos estudantes à universidade?

Desses dez alunos, apenas dois participantes retornaram o e-mail. Esses dados serão também utilizados para a construção do próximo capítulo desta dissertação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apontará para a materialização sistematizada de como os objetivos da presente pesquisa foram alcançados.

4.1 Um olhar para os desempenhos

Esta seção tem a finalidade de responder ao primeiro objetivo específico desta dissertação: avaliar os níveis de desempenho no primeiro semestre de alunos ingressantes de 2020, a partir de variáveis como número de componentes curriculares cursados, notas máximas e mínimas, médias em componentes curriculares cursados e médias em componentes curriculares aprovados.

Com base nos dados apresentados na coluna da variável “num_r_freq”, é possível verificar que dos cento e vinte e quatro participantes da pesquisa, no que tange à reprovação por frequência, sete alunos reprovaram em uma componente curricular, dois alunos obtiveram duas reprovações, três alunos foram reprovados por frequência em três disciplinas, cinco alunos reprovados em quatro disciplinas, um aluno foi reprovado por frequência em cinco componentes curriculares, um aluno obteve reprovação por frequência em oito componentes curriculares. Por outro lado, cento e sete alunos não foram reprovados por frequência em nenhuma disciplina.

Interpreta-se que esse número reduzido de reprovações por frequência (17 casos entre os 124 casos presentes no banco de dados) evidencia que pode ser um reflexo de uma das características também apontadas na literatura (ALQUDAH *et al.*, 2020), no que diz respeito a uma das características identificadas no modelo remoto emergencial: a flexibilidade de tempo e de acesso aos conteúdos e materiais instrucionais. Nesse sentido, a própria concepção do que significava “presença” no modelo presencial foi inevitavelmente ressignificada no modelo remoto.

No contexto da UNIPAMPA, a Portaria nº 1661, de 18 de agosto de 2020, que autorizou que as atividades de ensino fossem retomadas por meio de Atividades de Ensino Remoto Emergenciais - AEREs, também amparou e legitimou que o conceito de “presença” fosse alterado tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Percebe-se, com isso, que o número de reprovações por frequência tende a ser inferior nesse modelo do que no modelo presencial de formação. Institucionalmente, é relevante analisar qual será o impacto dessa ressignificação ocorrida ao longo de vários

semestres (quatro semestres remotos) frente ao retorno do modelo presencial em curso.

Com relação à variável reprovação por nota, é possível observar, com base nos dados constantes na coluna da variável “num_rep_not”, que onze alunos foram reprovados por nota em uma disciplina, dez alunos foram reprovados por nota em duas disciplinas, um aluno foi reprovado em três disciplinas e um aluno foi reprovado em quatro disciplinas. Ao todo, entre os 124 casos analisados, 23 estudantes tiveram pelo menos alguma reprovação por nota. Em termos percentuais, em apenas 18,54% dos casos foram identificadas essas reprovações. Esse quadro, em comparação ao que se podia identificar no período pré-pandemia, parece evidenciar uma queda drástica no percentual de reprovações, conforme dados analisados em pesquisa prévia no contexto do campus Bagé da UNIPAMPA (IRALA *et al.*, 2020).

Frente a esse dado, também é possível analisá-lo de forma análoga ao que foi identificado na literatura consultada, especialmente em Kurihara (2020), o qual apontou que o modelo remoto aumentou o número de uso de questionários online na avaliação (especialmente com perguntas de respostas fechadas). Tais questionários, na análise do autor citado, são capazes de aumentar o conhecimento de nível mais superficial em comparação a outros possíveis instrumentos avaliativos usados de forma dominante no modelo de ensino presencial. Nesse sentido, a ampliação da adoção de estratégias avaliativas mais automatizadas pode ter favorecido os desempenhos mais elevados e, conseqüentemente, o número menor de reprovações por nota do que, por exemplo, podia se identificar no modelo presencial.

Vale salientar que muitos podem ser os fatores para que os desempenhos tenham sido mais elevados em muitos componentes curriculares que tendiam a apresentar um número maior de reprovações. De qualquer forma, com base na literatura que ampara esta pesquisa, especialmente o conceito de autoeficácia do psicólogo Albert Bandura já mencionado, tais desempenhos mais altos poderiam ser vistos como motivadores para a construção positiva das crenças de autoeficácia de muitos desses estudantes. Outro aspecto que pode ter desencadeado o modelo remoto é que, em alguma medida, a avaliação mais formativa em detrimento da avaliação somativa foi também incentivada pela Portaria nº 1661, de 18 de agosto de 2020, dada a própria situação social criada pelo contexto da pandemia.

Dentre os cento e vinte e quatro alunos, temos quatro que obtiveram reprovação tanto por nota quanto por frequência. Desses quatro alunos, dois

obtiveram uma reprovação por nota e uma por frequência. Um aluno foi reprovado em um componente curricular por frequência e em dois componentes por nota. O quarto aluno obteve quatro reprovações por frequência e uma por nota. Analisando o perfil desses quatro alunos no sistema de gestão acadêmica da universidade (sistema GURI), identifica-se que esses quatro casos de estudantes que, já no primeiro semestre apresentaram tanto reprovações por nota quanto por frequência ou mantiveram esse mesmo padrão nos semestres subsequentes ao primeiro ou, no caso de uma dessas estudantes, seu desempenho resultou no trancamento total da matrícula.

Vale ressaltar que os quatro casos mencionados eram de alunos matriculados em cursos de exatas, mais precisamente Engenharia de Alimentos (um caso), Matemática (um caso) e Engenharia de Computação (dois casos). Esses casos amparam a discussão de Donoso, Donoso-Díaz e Iturrieta (2018), que apresentam a necessidade de criação de sistemas de alerta precoce para evitar a evasão dos alunos. Casos como os exemplificados são tipicamente recorrentes e indutores de autoexclusão dos estudantes do ensino superior. Dessa maneira, perfis de alunos que já começam sua inserção na universidade com baixo percentual de presença e baixo desempenho acadêmico tendem a se integrar cada vez menos, até o ponto de evadirem do sistema por completo.

Com relação à variável “Nota máxima”, observamos que cinquenta e quatro alunos obtiveram nota 10,0 em ao menos um componente curricular. Esse dado revela que 43,5% dos casos analisados atingiram o desempenho mais alto possível em pelo menos uma disciplina. Trinta e oito alunos obtiveram, como maior nota em ao menos um componente curricular, notas maiores ou iguais a 9,00, o que corresponde a 30,6% dos casos analisados. Quinze alunos obtiveram, como maior nota em ao menos uma disciplina, notas maiores ou iguais a 8,0. Seis estudantes obtiveram notas maiores ou iguais a 7,00 em ao menos um componente curricular. Três estudantes obtiveram notas maiores ou iguais a 6,00 em ao menos uma disciplina. Por outro lado, seis alunos obtiveram sua maior nota entre 1,00 e 3,30. Dois alunos obtiveram zero tanto na variável Nota mínima quanto na variável Nota máxima.

A análise dessas observações permite reforçar a visão de que os desempenhos durante o ensino remoto, no semestre em análise, de forma geral, foram realmente elevados. Mais de 50% dos estudantes obtiveram desempenho superior a nota 9,00 em pelo menos um componente curricular. Tais dados podem auxiliar a ampliar ainda

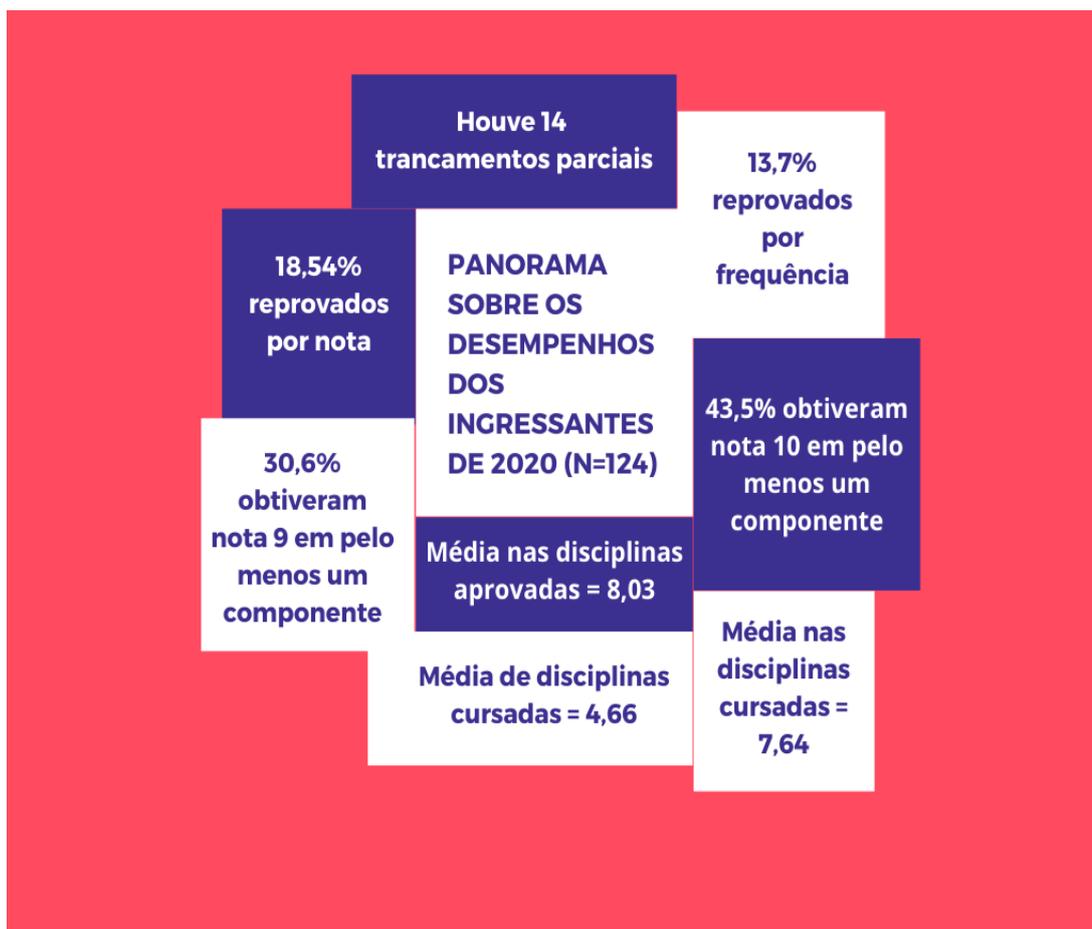
mais a discussão sobre o processo avaliativo no ensino superior e como ele pode se tornar um elemento relevante no cenário da integração dos alunos à universidade.

No que tange à nota mínima, dez alunos obtiveram nota zero em ao menos um componente curricular. Quatro alunos obtiveram nota maior que zero e menor que 1,00 em ao menos um componente curricular. Seis alunos obtiveram, como nota mínima, notas iguais ou maiores que 1,00 e menores que 2,00 em ao menos uma disciplina. Três alunos obtiveram nota maior que 3,00 e menor que 4,00 como menor nota mínima em ao menos uma disciplina. Dois alunos obtiveram nota maior que 4,00 e menor que 5,00 em ao menos um componente curricular. Quatro alunos obtiveram nota maior que 5,00 e menor que 6,00 como menor nota mínima em ao menos uma disciplina. Vinte e dois alunos obtiveram, como nota mínima, notas maiores ou iguais a 6,00 e menores que 7,00. Trinta e cinco alunos obtiveram notas maiores ou iguais a 7,00 como nota mínima em ao menos um componente curricular. Vinte e três alunos obtiveram, como menor nota, nota igual ou maior que 8,0. Dez alunos obtiveram notas maiores que 9,00 e menores que 10,00 como menor nota em ao menos um componente curricular.

Ao relacionarmos dez alunos que obtiveram notas maiores ou iguais a 9,00 como notas máxima e mínima, observamos que estes alunos não foram reprovados nem por nota nem por frequência em nenhum componente curricular. Dessa forma, obtiveram cem por cento de aproveitamento no semestre. Por outro lado, dos dezessete alunos que obtiveram notas mínimas entre zero e 1,00, cinco alunos foram reprovados por frequência em todas as disciplinas cursadas. Cinco alunos obtiveram reprovação por nota em ao menos uma disciplina.

Com relação aos trancamentos parciais de componentes curriculares, quatorze estudantes solicitaram trancamentos. Desses estudantes, três solicitaram trancamento em uma disciplina, cinco alunos solicitaram em duas, quatro alunos solicitaram em três disciplinas, um aluno solicitou em quatro disciplinas e um aluno solicitou trancamento parcial em seis componentes curriculares. A Figura 6 faz uma síntese dos dados referentes ao primeiro objetivo específico da pesquisa:

Figura 6 - Síntese dos desempenhos



Fonte: A autora, 2021

Como se pode observar pela síntese, construída a partir do banco de dados, reforça-se a ideia de que os desempenhos acadêmicos no primeiro semestre, tomando como base os ingressantes do ano de 2020, que ingressaram na UNIPAMPA sem contato presencial com a universidade foram, em geral, altos. Considerando a média apenas das disciplinas aprovadas, tem-se uma média de 8,03 entre os 124 casos analisados e, ao incluir também as notas de todas as disciplinas, temos uma média de 7,64.

A média de disciplinas cursadas foi de 4,66 disciplinas, o que talvez seja um número inferior ao total de disciplinas comumente oferecidas para a matriz curricular dos respectivos cursos (pois em geral oscilam entre 5 até no máximo 8 componentes). Esse dado não necessariamente reflete em menor integração dos alunos, visto que em alguns cursos, especialmente da área da saúde, houve situações em que as disciplinas ficaram em aberto para serem ministradas e concluídas no retorno presencial, portanto, com menor número de disciplinas a serem cursadas naquele momento em que se iniciava o ensino remoto. Esse dado também pode ter colaborado

para que os desempenhos tenham sido, em média, mais elevados, considerando que os estudantes puderam se dedicar, em alguns casos, a menos disciplinas do que o de costume para o respectivo curso.

4.2 Um olhar para a integração

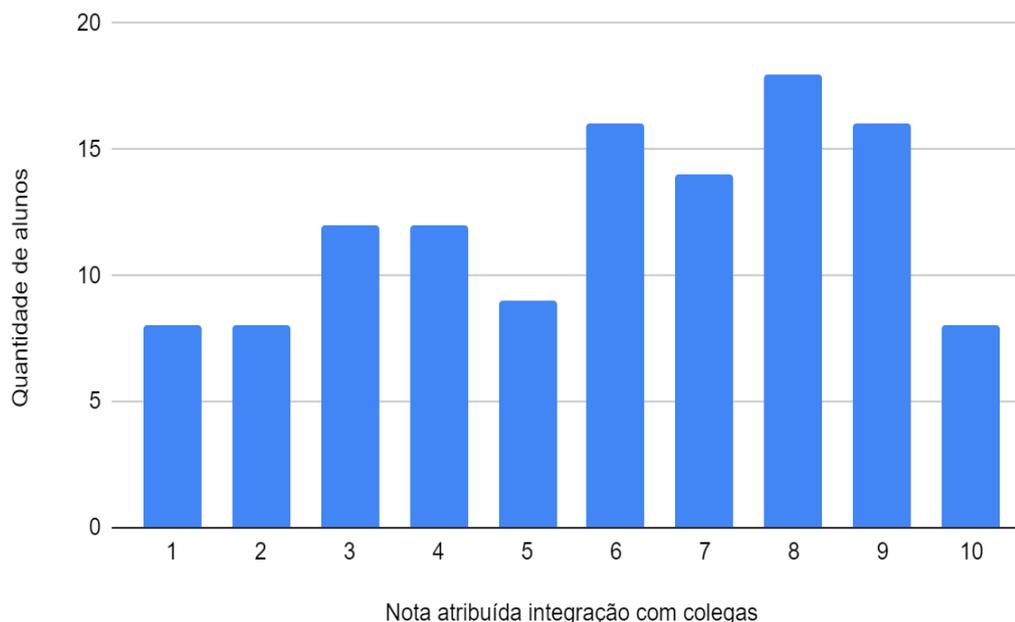
Nesta seção, busca-se dar conta do objetivo específico: verificar com qual segmento da comunidade acadêmica os alunos ingressantes perceberam maior nível de integração, considerando: a) docentes, b) colegas e c) demais setores da universidade, além da forma como avaliam a experiência acadêmica no primeiro semestre e o ensino remoto de emergência.

Com relação à integração dos estudantes ingressantes em 2020/1, ao analisarmos as sessenta e sete respostas da variável “Inte_col_tex”, que equivale à pergunta aberta “Descreva a forma, a frequência e a qualidade como ocorreu a integração com colegas durante o primeiro semestre”, podemos verificar que a maior parte das respostas apontou a integração mediada por grupos de *WhatsApp*, e-mail e *Google Meet* de forma positiva (vinte e seis manifestações foram consideradas positivas).

Por outro lado, quatorze respostas foram consideradas negativas, vinte respostas foram classificadas como ambíguas e sete respostas foram consideradas como sendo neutras. As notas atribuídas pelos alunos à variável relacionada à integração com colegas, considerando os 124 casos analisados, constam no Gráfico 3:

Gráfico 3: Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Colegas

Quantidade de Alunos x Nota Atribuída



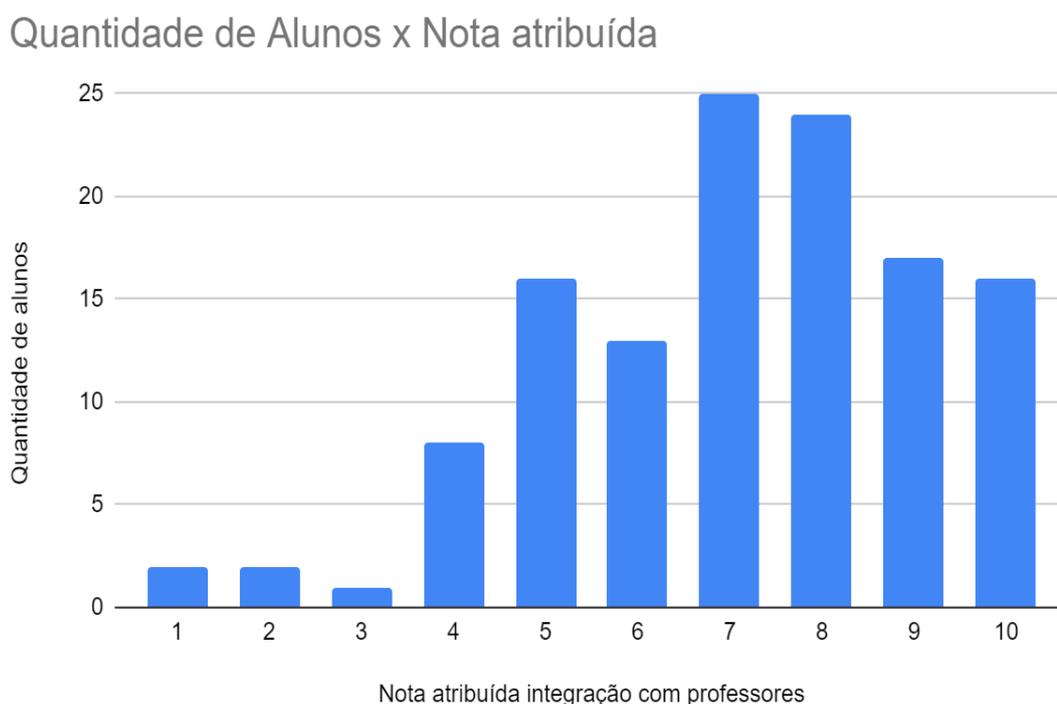
Fonte: A autora, 2021

Como é possível observar no Gráfico 03, a maior parte dos estudantes atribuiu notas entre 6,00 e 9,00 para a variável relacionada à integração com os colegas. Os relatos constantes nas sessenta e sete respostas abertas trazem informações sobre interação entre os colegas basicamente por grupos de *WhatsApp*. Uma aluna do curso de Medicina Veterinária, que atribuiu nota 10,00, escreveu: “Conseguimos nos aproximar com a ajuda dos professores e das mídias, algo que foi muito produtivo fazendo com que a turma fique unida.” Uma aluna do curso de Farmácia, que também atribuiu nota 10,00, escreveu: “Foi ótima. *Através do whats* fomos muito unidos em todos os sentidos.” Um aluno do Curso de Direito, do campus São Borja, que também atribuiu nota 10,00, escreveu: “Desde o início do semestre criamos dois grupos no *WhatsApp*, um para avisos sobre as aulas e atividades a serem entregues e outro exclusivo para conversarmos entre nós e compartilhar conhecimento.”

Por outro lado, outro aluno do mesmo Curso de Direito de São Borja, que atribuiu nota 1,00 para a variável relativa à integração com os colegas, escreveu: “Neste primeiro semestre as aulas foram em EAD, logo não houve integração entre os colegas. Digo isso, pois os contatos via sistemas simplesmente não integram ninguém.”

No que concerne à coluna reservada à variável “Inte_prof_tex”, que contém as sessenta e três respostas da pergunta aberta opcional: “Descreva como foi a integração com os professores durante o primeiro semestre. Comente em termos de qualidade, estratégias de interação, meios, *etc.*, ao analisarmos as respostas, bem como sua classificação na coluna “Orienta_prof”, observamos que a resposta de trinta e dois estudantes foi considerada como positiva. Dezesete respostas foram consideradas ambíguas, treze respostas foram consideradas negativas e apenas uma resposta foi considerada neutra. As notas atribuídas à integração com professores, na variável "Inte_prof", bem como o quantitativo de alunos que atribuíram as notas, considerando os 124 casos analisados, constam no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Professores



Fonte: A autora, 2021

Ao analisarmos o Gráfico 4, é possível observar que a maioria dos estudantes atribuiu notas 7,00 ou 8,00 para a variável relativa à integração com os professores. De forma geral, a grande maioria dos estudantes atribuiu notas entre 6,00 e 10,00 para esta variável. Entre as respostas abertas do questionário, algumas foram bastante positivas, outras nem tanto. Um estudante do curso de Direito, do campus

São Borja, que atribuiu nota 1,00 à interação com os professores, escreveu na resposta aberta:

A integração com os professores foi tão pífia quanto a com os colegas. No entanto, não deveria ser, pois os professores deveriam ser mais proativos, em particular na resposta aos e-mails dos alunos. Eu até obtive respostas a vários e-mails enviados, mas todas demoravam e houve até situações em que nunca recebi um retorno sequer. Ademais, esse sistema em EAD adotado pela Universidade foi totalmente inoperante e sem nenhuma correlação com os sistemas modernos de aulas em EAD.

Essa fala do aluno vai ao encontro do que muitas pesquisas sobre o ensino remoto mostraram. Vários estudos (Hodges, 2020; Santos *et al.* 2021; Silva; Souza; Menezes, 2020) se preocuparam em mostrar as diferenças entre o ensino a distância, com base em uma organização e elaboração prévia de materiais e o ensino remoto emergencial que foi implantado às pressas, devido ao contexto pandêmico que vivemos. Arruda (2020) corrobora as palavras de Hodges *et al.* (2020) quando estes afirmam que a educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial. Esse caráter emergencial fez com que se fossem propostos usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento, nas quais, até então, existia regularmente a educação presencial.

Nesse sentido, Arruda (2020) afirma que atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das instituições de ensino, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância. Para o autor, ainda que tecnicamente e conceitualmente possa ser possível referir-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias, isso não pode ser considerado educação a distância. Arruda (2020), amparado pelo estudo de Maia e Mattar (2008), postula que a educação a distância envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil dos alunos e docentes. Além disso, envolve desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da educação a distância. O autor afirma ainda que esta modalidade de ensino envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos.

Silva, Sousa e Menezes (2020), embasadas nos estudos de Moran e Valente (2015), afirmam que a educação a distância se caracteriza pela flexibilidade da educação, com relação ao modo e formato de aplicação. Como exemplo dessa

flexibilidade, os autores observam que poderá ou não haver um contato virtual entre discente-docente e discente-discente. Em caso de haver essas interações, elas poderão ser intermediadas por um tutor a distância ou presencial.

Outra estudante, acadêmica do Curso de Agronomia, do campus Itaquí, que atribuiu nota 6, escreveu:

Por ser um ano atípico de aulas para eles na faculdade. As aulas remotas para os professores foram mais complicadas e nós alunos do primeiro semestre podemos ver bem como foi isso, sabemos que não é fácil tudo isso, tanto pra eles quanto para nós. Mas aos poucos tudo vai melhorando.

O relato da aluna acima, corrobora as palavras de Xiao (2020), quando ele afirma que o ensino on-line é uma forma nova para muitos professores e que não é possível presumir que as interações em salas de aula virtuais sejam idênticas às interações em salas de aula tradicionais. As dificuldades do novo formato das aulas foram sentidas não só pelos professores, mas também pelos estudantes.

Por outro lado, uma estudante do Curso de Medicina Veterinária, do campus Uruguaiana, que atribuiu nota 10, escreveu:

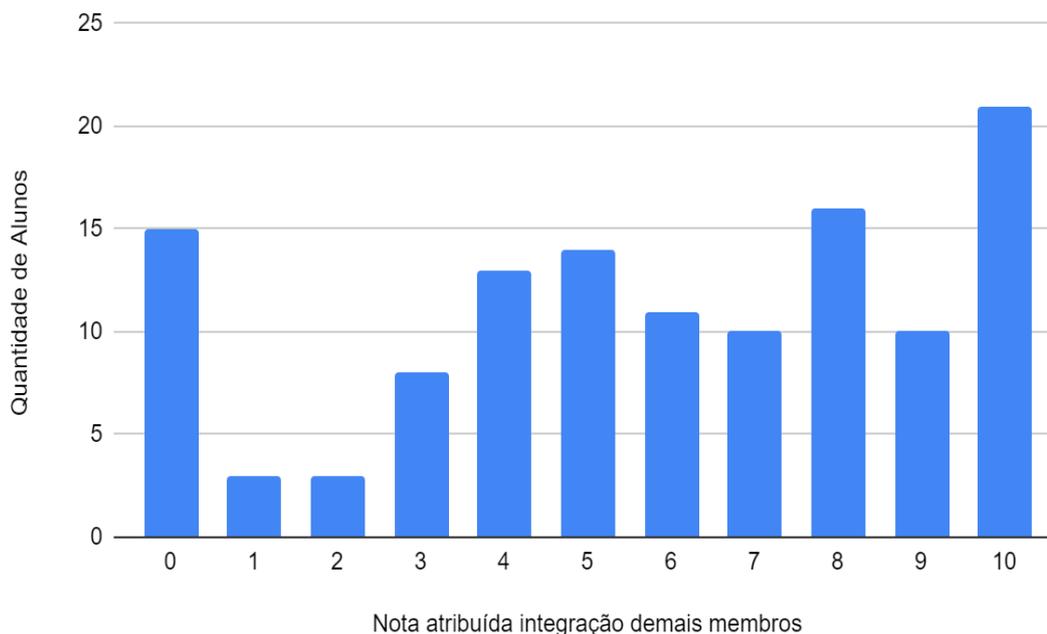
Superou minhas expectativas, foram muito atenciosos. As aulas realizadas no *Meet* fizeram com que nos aproximássemos, além de todo o apoio que nos deram.

Como vemos nos relatos acima, a percepção de cada estudante foi bem diferente. Contudo, eles tiveram a mesma percepção com relação às dificuldades que os professores tiveram para ministrarem suas aulas, que foram previamente planejadas para serem ministradas de forma presencial, no formato remoto em caráter emergencial.

No que tange à variável “Int_serv_acad”, as quarenta e quatro respostas à pergunta aberta opcional “Descreva como foi a integração com os demais membros da comunidade acadêmica durante o primeiro semestre. Comente em termos de qualidade, estratégias de interação, meios, etc.”, observamos que vinte e dois respondentes tiveram suas respostas consideradas como positivas, dezessete respostas foram consideradas ambíguas, quatro alunos tiveram suas respostas consideradas negativas e apenas uma resposta foi considerada neutra. As notas atribuídas pelos discentes ingressantes à integração com os demais membros da comunidade acadêmica constam no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5: Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída Integração com Membros da Comunidade Acadêmica

Quantidade de Alunos x Nota atribuída



Fonte: A autora, 2021

Ao analisarmos o Gráfico 5, é possível observar que entre os três segmentos (colegas, professores e demais membros da comunidade acadêmica), esse é o único segmento que obteve nota zero. Quinze alunos atribuíram nota zero à interação com os demais membros da comunidade acadêmica. Por outro lado, este segmento foi o que mais recebeu notas 10,00. A integração com colegas recebeu nota de 10,00 de oito alunos, a integração com professores recebeu nota 10,00 de dezesseis estudantes enquanto a integração com a comunidade acadêmica foi avaliada com nota 10,00 por vinte e um alunos. Possivelmente, essa nota zero se deu em razão de o semestre ter sido totalmente remoto e que todo o envio de documentos necessários para matrícula, bem como o envio das atividades avaliativas terem sido mediados por computadores/celulares.

Com relação às respostas abertas, podemos destacar a de um aluno do Curso de Engenharia de Produção, do campus Bagé, que atribuiu nota zero: “Não cheguei a ter contato com outras áreas ou pessoas fora dos meus colegas e professores.” Um aluno do Curso de Serviço Social, do campus São Borja, que atribuiu nota 5,00, escreveu:

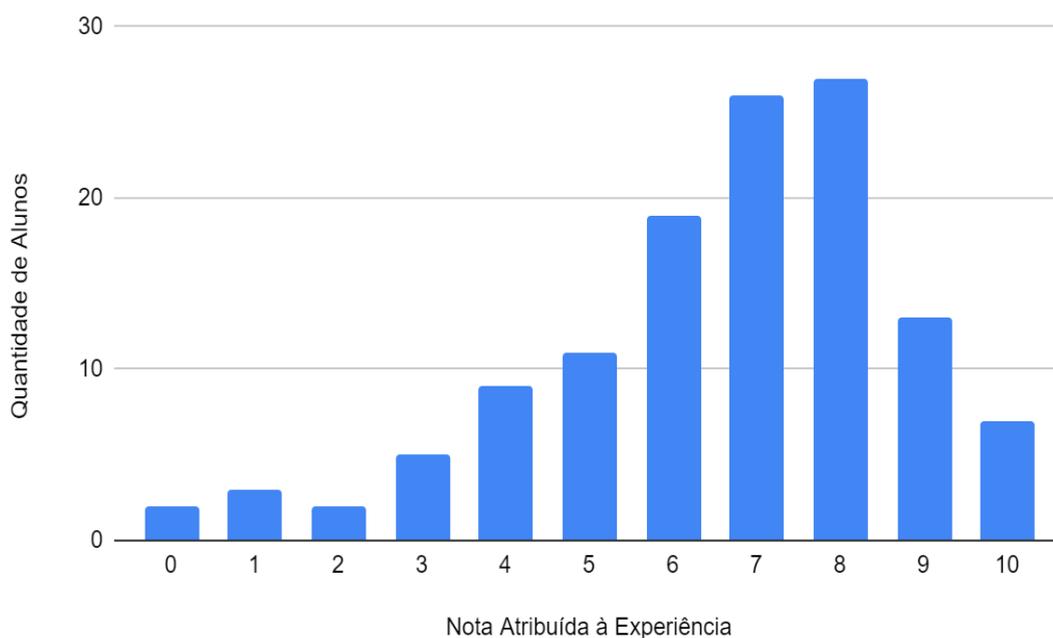
A integração com os demais integrantes da comunidade acadêmica foi através de e-mails, sendo assim, um método muito frio, por ambos os lados, da minha parte e da parte dos técnicos também. Alguns e-mails que recebi sobre

comunicados de datas, prazos e informações de planilhas ou outras ações às vezes eram de pouco entendimento por minha parte, não eram claros, pois é um método que eles (técnicos) estão acostumados a utilizar e preencher, pois para quem ingressou no decorrer de uma pandemia e tem que compreender e interpretar como preencher muitas vezes o que se é solicitado não foi do muito claro.

No tocante à variável relativa à experiência dos discentes, cujas informações foram coletadas por meio da pergunta “Faça um breve relato sobre sua experiência neste primeiro semestre na UNIPAMPA”, vinte e cinco respostas foram avaliadas como positivas, vinte e duas respostas foram avaliadas como negativas, vinte e oito como ambíguas e apenas uma como neutra. As notas atribuídas, considerando os 124 casos analisados, constam no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6: Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída à Experiência do Primeiro Semestre

Quantidade de Alunos x Nota Atribuída



Fonte: A autora, 2021

Ao analisarmos o Gráfico 6, observamos que a maioria dos estudantes atribuiu notas 7,00 ou 8,00 para a experiência durante o primeiro semestre na UNIPAMPA. Com relação às respostas abertas, alguns estudantes aproveitaram o espaço de fala e foram bem detalhistas em suas respostas, conforme podemos observar nos relatos a seguir. Um estudante do curso de Agronomia escreveu: “Senti falta de preparação de alguns docentes, não comparando com esse momento de pandemia, mas em

partes do conteúdo abordado faltava compreensão em alguns casos no que resultou o empobrecimento de aprendizado.” A esta fala, podemos relacionar o que ficou evidenciado no estudo de Silva, Sousa e Menezes (2020) sobre a percepção dos alunos sobre os desafios e benefícios do ensino remoto emergencial. Para as autoras, o problema não é a utilização do ensino remoto, e sim, a forma como este foi implementado.

As autoras apontam a falta de planejamento, capacitação e estruturação das mínimas condições viáveis de suporte entre as principais partes envolvidas nessa modalidade de ensino, ou seja, discentes e professores. Essa falta de preparo foi sentida por muitos alunos, como evidencia o comentário de um aluno do curso de Engenharia Civil, do campus Alegrete: “Foi ótimo iniciar o ano letivo, porém o ensino remoto dificultou bastante os alunos e os professores na organização das aulas.”

A fala de um aluno do curso de Licenciatura em Matemática, do campus Bagé, segue a mesma linha do que Xiao (2020) aponta com relação à supervisão do professor durante o processo de aprendizagem dos alunos.

Foi um semestre bastante desafiador, por se tratar de ensino remoto. A principal dificuldade foi a ausência do olho no olho com professores e colegas. O ambiente da sala de aula virtual foi bem interessante, não tive grandes dificuldades na utilização das plataformas.

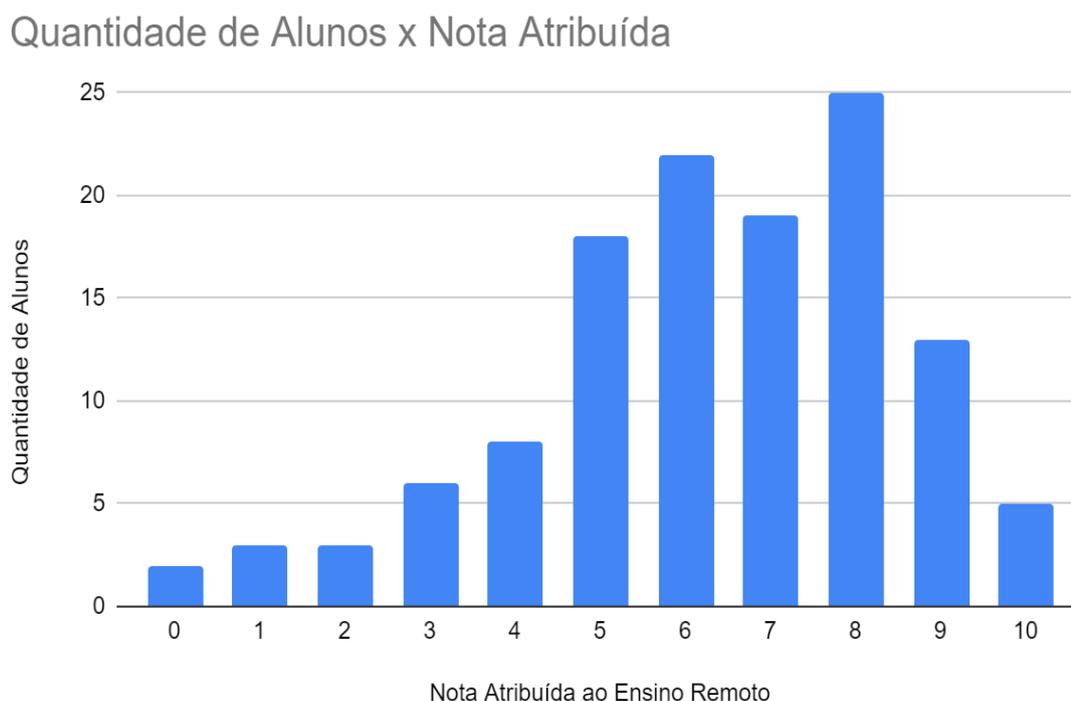
O relato a seguir é de uma aluna do curso de Engenharia Civil, do campus Alegrete, que foi bem detalhista em seu comentário:

A maioria dos professores foram muito solícitos, se colocaram à disposição para tirar dúvidas em geral e foram muito compreensivos. Já um determinado professor, o XXXX, para ser mais exata, não teve a mesma receptividade. Sempre se dizia aberto ao diálogo, mas quando nós o fazíamos, o mesmo era irredutível e sem argumentos cabíveis. Sempre dizia coisas incoerentes e às vezes nem dialogava. Só dizia que não ia discutir sobre o tema e pronto! Então espero NUNCA mais fazer nenhuma matéria com ele. E isso, sem levar em consideração sua didática, pois apesar de ter doutorado e aparentar muita inteligência, não soube nos passar todo esse conhecimento. E também não soube se planejar no semestre remoto, pois tivemos aula até o dia 22/12, sendo que o calendário era até dia 19/12. Acredito não ser pelo fato de ser algo novo (remoto), pois os demais professores se adaptaram muito bem e conseguiram cumprir o calendário com excelência. Não só do 1º período, pois fiz matérias em outros períodos e os professores se saíram muito bem! Em relação a receptividade dos coordenadores, demais professores, dos veteranos, secretaria acadêmica, etc., foram excelentes. Tive a oportunidade de ter contato presencial com os mesmos na matrícula presencial, e só tenho a elogiar. E a assistência remota também foi muito boa.

No que diz respeito à forma como os estudantes avaliaram o ensino remoto, que foi aplicado de forma emergencial, ao verificarmos as cinquenta e seis respostas que foram dadas para a pergunta aberta opcional: “Escreva um comentário geral livre

sobre o ensino remoto”, verificamos que trinta respostas foram consideradas ambíguas, dezesseis respostas foram consideradas negativas e apenas dez respostas foram consideradas positivas. As notas atribuídas pelos cento e vinte e quatro participantes da pesquisa constam no Gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7: Quantidade de Alunos versus Nota Atribuída ao Ensino Remoto



Fonte: A autora, 2021

Ao analisar o Gráfico 7, é possível observar que a maioria dos estudantes atribuiu notas entre 5,00 e 9,00 para o ensino remoto. Uma aluna do Curso de Engenharia Civil, do campus Alegrete, que atribuiu nota 8,00, escreveu em seu comentário sobre o ensino remoto:

Não tem a mesma qualidade que um ensino presencial. Digo isso com propriedade, pois venho de outra universidade, e sei como é a qualidade de um ensino presencial. Mas a maioria dos professores, por saberem desse déficit, se mostraram solícitos e sempre dispostos a ajudar-nos. Por termos sido pegos de surpresa por tudo isso, achei que a universidade em geral, se saiu muito bem. Houveram muitas reuniões, muito planejamento, e sempre se preocupando em nos comunicar o que estavam dialogando. Transparência é algo que eu prezo muito! Apenas uma ressalva, é em relação à quantidade de trabalhos/atividades passadas pelos professores. Por estarmos em ensino remoto, em meio a uma pandemia, o acúmulo de trabalhos e atividades nos deixam ainda mais apreensivos e mexe com nossos psicológicos, uma vez que já estamos conturbados e preocupados com a saúde e segurança dos familiares, por causa da pandemia. Então são muitas informações em nossas mentes, que ao meu ver, fica difícil administrar. Sem contar que existem muitos alunos que estão trabalhando na pandemia, o que dificulta ainda mais o aprendizado e o acompanhamento das matérias/trabalhos/atividades.

Ao analisar a parte inicial da fala da aluna, é possível observar que sua percepção a respeito do ensino remoto vai exatamente ao encontro do que Hodges *et al.* (2020) apontam ser um estigma de que o aprendizado on-line seria um método cuja qualidade seria inferior ao aprendizado presencial. Quando a estudante fala sobre o acúmulo de trabalhos e atividades, vale lembrar que os autores também ressaltam a importância de os professores considerarem, com flexibilidade e compreensão, no momento de aplicar as avaliações, a realidade de cada grupo envolvido. Por outro lado, a estudante ressalta a boa vontade dos docentes em auxiliar os alunos, considerando o momento adverso ocasionado pela pandemia.

O relato da aluna, encontra amparo no que consta no estudo de Rodrigues *et al.* (2020) quando os autores mencionam que a educação on-line não se limita ao EaD, por se tratar de um agrupamento de processos de ensino e aprendizagem realizados no ciberespaço. A migração do ensino presencial em caráter de urgência para o ensino remoto, ocorreu em meio a circunstâncias inéditas e que geram estresse, favorecendo a angústia e a busca acirrada por novos conhecimentos.

De acordo com Araújo *et al.* (2020), as consequências fisiológicas negativas do estresse ocasionado pelo período pandêmico se manifestarão com um impacto negativo na educação e, portanto, na dor e no sofrimento psicológico. Os resultados do estudo elaborado pelos autores, que teve como objetivo avaliar o impacto da pandemia de Covid-19 e sua reverberação no ensino superior global e na saúde mental, destaca que a ansiedade e a depressão, exacerbadas por incertezas e intensificação do fluxo de informações, crescerão extensivamente.

Com o mesmo ponto de vista com relação à qualidade do ensino remoto ser inferior à qualidade do ensino presencial, outra aluna, do Curso de Direito, do campus Santana do Livramento, escreveu:

Acredito que o ensino remoto seja consideravelmente inferior ao ensino presencial. Apesar de ter aprendido bastante, não creio que haja uma conexão real entre aluno e professor e tampouco entre aluno e turma ou aluno e a própria universidade, no sentido de sentir-se parte integral da faculdade.

No relato acima, também podemos observar que a aluna menciona a falta de integração entre o aluno e os demais segmentos (colegas, professores e a própria instituição de ensino). Uma aluna do curso de Engenharia de Alimentos, do campus Bagé, que atribuiu nota 5,00, escreveu: “Pra mim esse tipo de ensino remoto assim do nada causou um pouco de confusão, principalmente para os novatos, entendo que foi de

última hora, porém não foi ruim, mas também não foi excelente”. Um aluno do Curso de Relações Internacionais, que atribuiu nota 2,00 ao ensino remoto, escreveu: “Todos os envolvidos no ensino remoto emergencial fizeram o que puderam, mas mesmo assim foi um péssimo período. Pouco aproveitamento do conteúdo, além do tanto que afetou a saúde mental dos estudantes”.

A questão da saúde mental dos estudantes na pandemia, apontada pela aluna acima, foi tema de vários estudos (MAIA; DIAS, 2020; MORALES; LOPEZ, 2020; LIU *et al.* 2020; MEO *et al.* 2020). A maioria deles detectou aumento nos níveis de depressão e ansiedade dos alunos.

Um aluno do Curso de Engenharia de Software, do campus Alegrete, detalhou os problemas que viu durante o processo:

Ensino remoto é uma solução possível e barata para MUITOS cursos, incluindo o meu (engenharia de software). Os problemas que vejo são: 1. didática - nem todo professor sabe comunicar para uma câmera sem utilizar um quadro; 2. internet - o Brasil possui uma infraestrutura precária e internet cara para o que oferece, muitas vezes impossibilitando o aluno ou o professor de estar presente com qualidade; 3. plataforma - o Moodle é uma plataforma que, além de cair muito, parece ter sido feita há 15 anos atrás (ninguém gosta de ser forçado a utilizar tecnologias ultrapassadas); 4. cultura - o brasileiro médio PRECISA de contato humano e fica estressado sem ele.

Ao analisarmos a resposta deste aluno, podemos observar que, em parte, a percepção dele se relaciona com o que apontam Hodges *et al.* (2020). Os autores ressaltam a importância do planejamento do processo de ensino e aprendizagem online. Nesse processo, o professor tem de considerar não apenas o conteúdo que será abordado, mas também a forma apoio a diferentes tipos de interações que, segundo os autores, são importantes para a qualidade do processo de aprendizagem.

O relato do estudante também pode ser relacionado, no que tange à didática, parte do que foi constatado no estudo de Melo, Soares e Cavalcante (2020), que observaram que alguns estudantes não preferem as aulas remotas, por não compreender as aulas do professor, levando em consideração que ambos, professores e alunos, não foram preparados suficientemente para o contexto de aulas online. Dessa forma, diante da urgência da implantação do ensino remoto emergencial, muitos estudantes sentiram que alguns professores não estavam preparados para ministrar suas aulas de forma remota.

Por outro lado, quando ele menciona a necessidade de contato humano e o que decorre da ausência deste contato, é possível relacionar com os resultados do estudo de Morales e Lopez (2020), quando os autores relatam que os estudantes angolanos diminuíram seu ritmo de realização das atividades acadêmicas. Para eles,

com base nos relatos dos estudantes que participaram da pesquisa, essa falta de interação pode ter gerado um certo desânimo nos estudantes que antes da quarentena tinham o hábito de estudarem junto com outros colegas.

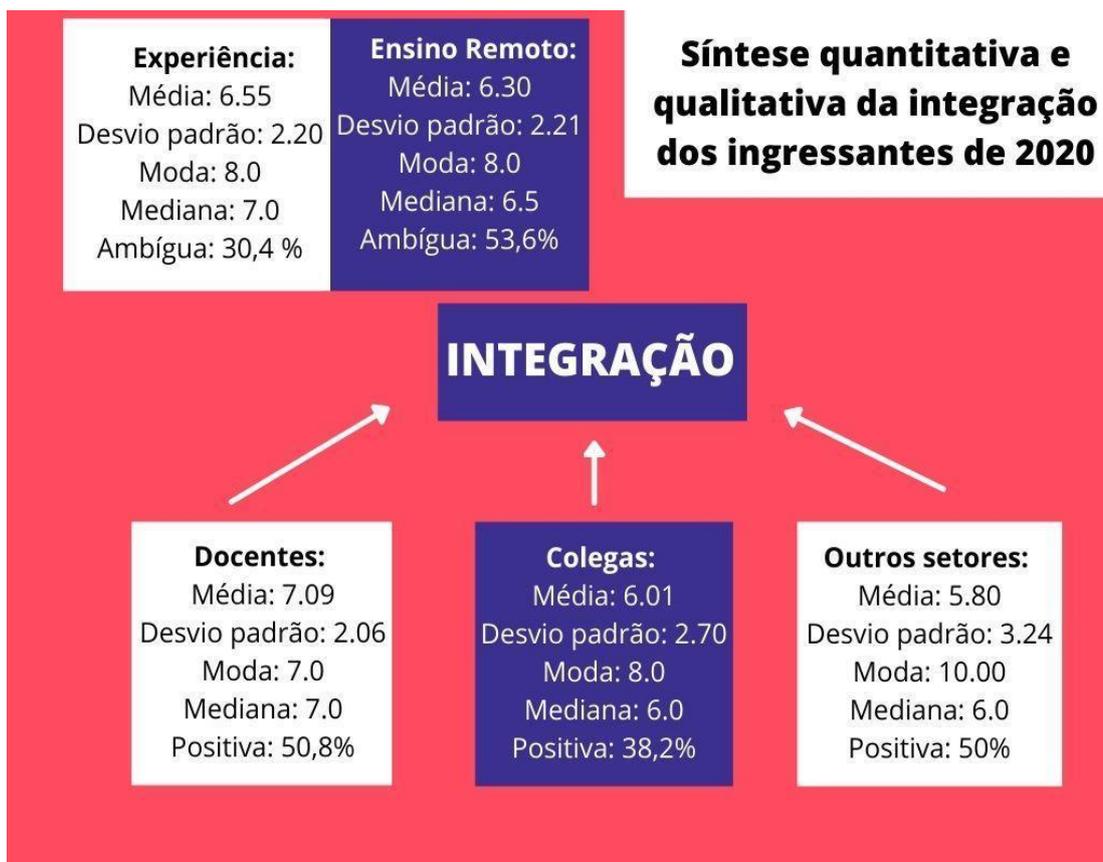
Um aluno do Curso de Engenharia de Produção, do campus Bagé, que atribuiu nota 5,00 ao ensino remoto, escreveu na pergunta aberta:

Faltou a preparação para tal situação. Universidades ou cursos que trabalham a distância planejam tais atividades. Gravam as aulas em estúdio. Refazendo erros e aprimorando a forma de apresentação. Nossos professores fizeram ao vivo. E mesmo preparando aulas, como fizeram, a forma é diferente de cursos propriamente a distância, onde tudo é preparado antes. Nossos professores fizeram de suas residências, onde recursos como sim, iluminação e outros equipamentos qualificam a apresentação. Mas refiro a condição da comunicação do próprio professor. Sala de aula é diferente do que fazer aula remoto. Deve ter sido bem difícil. Agora no segundo semestre eles devem estar melhor aprimorados.

Ao analisarmos o que foi pontuado pelo estudante, podemos estabelecer uma relação com o que evidenciou o estudo elaborado por Silva, Sousa e Menezes (2020), que o problema não é a utilização do ensino remoto, e sim a forma como este ensino foi implementado, em caráter de urgência, sem planejamento prévio, sem uma capacitação adequada aos docentes e sem estruturação das mínimas condições viáveis de suporte entre as principais partes diretamente envolvidas nessa modalidade de ensino, ou seja, os discentes e os professores.

Na Figura 7, temos uma síntese dos dados relacionados ao questionário, a partir do qual é possível inferir com qual segmento os ingressantes de 2020 identificaram maior possibilidade de integração durante o primeiro semestre cursado. Ressalta-se que os dados apresentados no quadro a seguir têm por base a análise da amostra que participou deste trabalho.

FIGURA 7 - Resultado-síntese da análise amostral da integração



Fonte: A autora (2021)

A Figura 7 reúne elementos extraídos tanto das perguntas fechadas do questionário (que apresentam 124 respostas, ou seja, somam dados relacionados aos 124 casos analisados nesta pesquisa) quanto da pergunta aberta opcional que resultou na criação das variáveis denominadas “Orientação” da resposta. Mesmo que essas respostas categorizadas como positivas, negativas, neutras ou ambíguas não digam respeito aos 124 casos (dada a sua natureza opcional), elas permitem compreender de forma mais holística a visão dos estudantes.

No caso da “experiência acadêmica” e do “ensino remoto”, pode-se identificar na análise amostral que preponderam percepções ambíguas (30,4% para a experiência e 53,6% para o ensino remoto), ainda que 27,2% dos que responderam tenham dito que a experiência foi positiva, 23,9% que foi negativa e 1,1% que foi neutra. Quanto ao ensino remoto, a percepção ambígua realmente se sobressaiu, pois a percepção positiva atingiu 17,9% e a negativa 28,6%.

As informações sobre integração permitem verificar que a integração com os docentes foi a que alcançou resultados mais satisfatórios, tanto considerando a média

amostral dos 124 respondentes da pergunta fechada quanto a porcentagem da orientação preponderante nas respostas abertas, com 50,8% que a consideraram de forma positiva. Ainda em relação aos professores, as demais orientações foram: 27% ambígua, 20,6% negativa e 1,6% neutra.

Como já dito antes, a integração com os demais serviços acadêmicos é a que apresenta os dados mais curiosos, pois ao mesmo tempo que apresenta a média mais baixa, também tem a moda mais alta e a orientação positiva praticamente idêntica a porcentagem obtida pelos docentes (50% positiva, 38,6% ambígua, 9,1% negativa e 1,6% neutra). Com esse segmento é onde se observou maior diversidade de experiências relacionadas à integração em comparação com os outros dois, ou seja, há alunos que tiveram excelentes experiências e há outros que relatam péssimas experiências de integração com os demais setores de serviços acadêmicos da universidade.

A integração com os colegas também apresentou um forte equilíbrio, considerando que nas respostas qualitativas 38,2% relatam que foi positiva, 29,4% que foi ambígua, 20,6% que foi negativa e 10,3% que foi neutra. Para finalizar esta seção, retoma-se a reflexão do autor sustenta o conceito de integração, à luz dos resultados obtidos:

4.3 Um olhar para os estudantes mais integrados

Esta seção tem como objetivo mapear o perfil e a visão dos dez estudantes com maiores índices de integração (cursos de origem, *campus*, forma de ingresso, idade, etnia, gênero, etc.), descrevendo, ainda, as suas percepções qualitativas a respeito da experiência como ingressantes na universidade. É importante mencionar que o ranking foi obtido a partir de Bihain (2021), o qual, por meio da Análise de Componentes Principais com onze variáveis pré-selecionadas, pôde identificar quais eram os dez estudantes mais integrados entre os 124 casos analisados.

4.3.1 Caso 1 - O primeiro lugar no Ranking

Em primeiro lugar no ranking, temos uma aluna de vinte anos, do curso de Medicina Veterinária do campus Uruguaiana. É natural de Santa Maria e trata-se de uma aluna autodeclarada branca, que ingressou na universidade por ampla

concorrência por meio da Lista de Espera do SISU. No semestre 2020/1, a aluna cursou sete componentes curriculares e obteve 100% de aprovação. Entre as sete disciplinas, a aluna obteve três notas 10,00 e as demais notas foram acima de 9,05. A média das disciplinas aprovadas foi 9,58. Como a aluna não teve nenhuma reprovação, a média das disciplinas cursadas também foi 9,58. Com relação à avaliação da estudante sobre os três segmentos pesquisados, ela atribuiu nota 10,00 tanto à integração com colegas, quanto à integração com professores e servidores. Também atribuiu nota 10,00 com relação à experiência do primeiro semestre e com relação ao ensino remoto.

No que concerne à experiência, a discente escreveu: “Mesmo com o medo de começar o semestre on-line, a UNIPAMPA superou minhas expectativas. Os professores foram muito receptivos e dedicados. Nos confortaram e mesmo on-line conseguiram fazer um semestre excelente”. Essa percepção positiva foi mantida com relação à integração com os colegas, conforme a resposta a seguir: “Conseguimos nos aproximar com a ajuda dos professores e das mídias, algo que foi muito produtivo, fazendo com que a turma fique unida”. Com relação à integração com os professores, a aluna afirmou: “Superou minhas expectativas, foram muito atenciosos. As aulas realizadas no *Meet* fizeram com que nos aproximássemos, além de todo o apoio que nos deram”. Ao lermos o relato da estudante, podemos relacioná-lo ao que afirmam Boell e Arruda (2021) quando dizem que:

O professor reconstrói-se e reinventa-se para recriar suas aulas, de modo que as tecnologias requerem dele a flexibilidade e a capacidade de articulação, pois são tecnologias que possibilitam o encontro, a acolhida do sujeito, este capaz de se transformar e ser transformador de seu espaço, aliado aos diversos meios possíveis para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe, então, ao professor apropriar-se de novas formas de ensinar e aprender, oferecendo elementos metodológicos para a compreensão do que se deseja mobilizar, além de engajamento cultural, experiência sensível, reflexão de sentido e formação crítica, que se constituem em conceitos fundantes para o entendimento de uma cultura, a qual possibilite um diálogo com o currículo da instituição de ensino. (BOELL; ARRUDA, 2021, p. 8,9).

Relacionando o trecho acima ao que foi relatado pela aluna, quando esta diz “que mesmo online, conseguiram fazer um excelente semestre”, podemos inferir que a partir da capacidade de reconstruir-se e reinventar-se, muitos professores conseguiram recriar suas aulas, que foram previamente planejadas para serem ministradas de forma presencial, adaptando-as para o ensino mediado por novas

tecnologias. Com relação aos demais membros da comunidade acadêmica (servidores), ela respondeu: “Muito receptivos, tiraram todas as dúvidas e nos mantinham informados via e-mail, além de todo o apoio durante o semestre”. Apesar de ter atribuído nota 10,00 ao ensino remoto, a aluna não respondeu a resposta aberta opcional que descreveria melhor sua escolha.

4.3.2 Caso 2 - O segundo lugar no Ranking

No segundo lugar do ranking, temos uma aluna de trinta e um anos, do Curso de Farmácia do campus Uruguaiana. Natural de São Borja, autodeclarada branca, ingressou por ampla concorrência, via Lista de Espera do SISU. No semestre 2020/1, a aluna cursou oito componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. A aluna obteve nota 10,00 em uma disciplina, duas notas acima de 9,50, duas notas 8,50 e três notas acima de 7,00. A média nas disciplinas, tanto cursadas quanto aprovadas, foi de 8,55. Com relação à integração com colegas, a estudante atribuiu nota 10,00.

No que tange à integração com os professores, ela atribuiu nota 9,00. No que concerne à avaliação dela sobre a integração com os demais membros da comunidade acadêmica, a discente atribuiu nota 10,00. Sobre a integração com os colegas, ela escreveu: “Foi ótima. Através do *Whats* fomos muito unidos em todos os sentidos”. Relacionando o que foi dito pela estudante, também é possível estabelecermos uma relação com que apontam Boell e Arruda (2021) sobre as redes sociais. Segundo as autoras:

As redes sociais são possibilidades importantes em tempos de distanciamento social, no envolvimento e na relação de aproximação entre os sujeitos do sistema educacional, pois promovem e facilitam o encontro de muitas pessoas, a exemplo: grupos no *WhatsApp* e perfis para movimentos de direcionamentos, orientações e informações no Facebook e no Instagram, além de promover videochamadas, utilizar sistemas de gestão escolar, a partir dos quais é possível obter acompanhamento do universo escolar como um todo, com diferentes linguagens computacionais, imagens representativas, gráficos, produção de materiais, registros das percepções dos professores, famílias e estudantes. (BOELL; ARRUDA, 2021. p. 12)

Sobre a integração com os docentes, ela escreveu: “Ótimo. Sempre dispostos a fazer a aula de uma forma dinâmica e muito atenciosos quando tínhamos dúvidas.” A esse relato, também podemos relacionar a capacidade de reconstruir-se e reinventar-se para recriar as suas aulas (BOELL; ARRUDA, 2021, p. 8) que alguns professores demonstraram ao longo deste primeiro semestre de aulas em formato remoto. Com relação à integração com os demais membros da comunidade acadêmica, a aluna escreveu: “Perfeito. A coordenação sempre sanou minhas dúvidas quando necessário.”

Sobre o ensino remoto, ao qual ela atribuiu nota 8,00, escreveu: “Foi difícil no início por se tornar cansativo toda manhã na frente do computador. Mas tirando essa questão tudo foi bom para que o ensino seja feito com excelência.” Com relação à experiência, pontuada com nota 9,00, a discente relatou:

Foi bastante intenso apesar de ser remoto. Por não ter a explicação do professor pessoalmente prejudicou. Apesar da resposta ser por e-mail em alguns casos em exceção fiquei em dúvida e recorri aos colegas. Os professores foram muito prestativos a sanar todas as dúvidas e muito atenciosos ao responder os e-mails em menos de 48 h.

4.3.3 Caso 3 - O terceiro lugar no Ranking

Em terceiro lugar no ranking, está uma aluna de trinta anos do Curso de Direito do campus São Borja. Ela é natural da cidade de São Borja, autodeclarada branca e ingressou na universidade por Lista de Espera do SISU e por meio da ação afirmativa L1 (Pessoa com renda bruta familiar por pessoa de 1 salário mínimo e meio ou menos e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública). No primeiro semestre de 2020, a estudante cursou sete disciplinas e obteve 100% de aproveitamento. A nota mais alta foi 10,00 e a mais baixa foi 7,40. Das sete disciplinas cursadas, em três a aluna obteve nota 10,00. As outras notas foram 8,00; 9,00 e 9,60. A média das disciplinas cursadas e aprovadas foi de 9,14. Com relação à avaliação da aluna sobre os três segmentos, ela atribuiu nota 9,00 à integração com os colegas, nota 9,00 à integração com os professores e nota 10,00 à integração com demais membros da comunidade acadêmica.

Na pergunta aberta opcional sobre a integração com os colegas, ela respondeu: “Apesar de ter colegas com opiniões distintas da minha em relação a assuntos ligados ao curso, houve respeito mútuo.” Com relação à integração com os professores, ela disse: “No geral houve boa integração com os professores; salvo um

caso em que a professora terceirizou a correção de uma avaliação. Essa situação acarretou no prejuízo às notas da turma.” A pergunta sobre a integração com os demais membros da comunidade acadêmica, como era opcional, não foi respondida. No que tange ao ensino remoto, a aluna escreveu: “O ensino remoto tem suas peculiaridades, como a pouca participação discente em alguns casos. Isso reflete indiretamente no aprendizado, já que há poucos ou nenhum debate. Na minha opinião, debates são essenciais para agregar conhecimento.”

Com relação à experiência com o primeiro semestre, ela respondeu: “Eu já era aluna do Curso de Ciências Políticas, então já conhecia os docentes, as instalações e os projetos da Universidade. Apesar do ano de 2020 ser atípico, em relação a pandemia e as aulas remotas, todas as minhas expectativas foram atendidas.”

4.3.4 Caso 4 - O quarto lugar no Ranking

Em quarto lugar, está uma aluna de vinte e cinco anos, do Curso de Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, do campus Bagé, autodeclarada branca, natural de Bagé, que ingressou por nota do Ensino Médio e ampla concorrência. A referida estudante cursou cinco componentes curriculares em 2020/1 e obteve 100% de aproveitamento. A nota mais alta foi 10,00 e a mais baixa foi 8,00. As demais notas foram 9,60; 9,40 e 9,00. A média, tanto das disciplinas cursadas quanto aprovadas, foi de 9,20.

No que tange à avaliação da aluna sobre a integração com os três segmentos, ela atribuiu nota 10,00 tanto com relação à integração com os colegas quanto com professores e demais membros da comunidade acadêmica. Atribuiu nota 10,00 também à experiência do primeiro semestre. Com relação ao ensino remoto, a estudante atribuiu nota 8,00.

Essa aluna também contribuiu com a pesquisa *a posteriori*, quando foi enviado um e-mail para os 10 casos identificados com os mais integrados (apenas ela e a outra discente do Campus Bagé – a nona colocada no ranking- colaboraram nessa etapa). Aqui se encontram as respostas da discente nessa fase da pesquisa, para as duas perguntas formuladas: 1) Que sugestões você gostaria de deixar a outros colegas para que possam se sentir mais integrados à universidade? “Manter uma rotina de estudos organizada, tentar acompanhar o máximo possível de aulas síncronas e buscar leituras de apoio”. 2) Que sugestões você gostaria de deixar para a UNIPAMPA

para promover a integração dos estudantes à universidade? “Projetos que busquem uma maior qualidade na saúde mental dos alunos e um apoio psicológico quando necessário”.

Observa-se nessas respostas, primeiro lugar, que suas sugestões aos colegas foram de natureza acadêmica, com ênfase ao processo de aprendizagem em si, mas que, ao trazer sugestões à instituição, sua abordagem recaiu sobre questões emocionais. De qualquer forma, o tom de suas respostas recaiu sobre questões individuais e como tais questões podem ser gerenciadas, seja por parte do aluno, seja por parte da instituição.

4.3.5 Caso 5 - O quinto lugar no Ranking

No quinto lugar do ranking está um aluno de trinta e quatro anos, do Curso de Engenharia de Produção, do campus Bagé, autodeclarado branco, natural de Bagé, que ingressou por nota do Enem e ampla concorrência. No primeiro semestre de 2020, ele cursou 5 componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. A nota mais alta foi 10,00 e a mais baixa foi 9,18. As notas finais deste aluno foram: três notas 10,00; uma nota 9,50 e uma nota 9,18. Considerando que ele não teve nenhuma reprovação, a média das disciplinas, tanto cursadas quanto aprovadas, foi de 9,74.

Com relação à integração com colegas, ele atribuiu nota 8,00 e escreveu: “A interação com os colegas foi mais complicada por não haver o convívio físico diário. Mas com o tempo os primeiros grupos foram se formando e deixando tudo mais fácil.” No tocante à integração com os professores, ele atribuiu nota 10,00 e comentou: “Os professores com quem tive contato sempre foram muito solícitos e prestativos, tanto em contato por *Meet*, *WhatsApp* ou e-mail.” Relativo à integração com os demais membros da comunidade acadêmica, ele atribuiu nota zero e escreveu: “Não cheguei a ter contato com outras áreas ou pessoas fora meus colegas e professores.”

No que diz respeito à avaliação do aluno, ele atribuiu nota 10,00. Contudo, não teceu nenhum comentário na pergunta aberta opcional. Já com relação à experiência do primeiro semestre, ele atribuiu nota 10,00 e comentou: “Experiência foi muito satisfatória pois foi possível organizar melhor os horários para estudo e desenvolvimento das atividades solicitadas.”

4.3.6 Caso 6 - O sexto lugar no Ranking

Em sexto lugar no ranking, está uma aluna de trinta e oito anos, do Curso de Medicina Veterinária de Uruguaiana, autodeclarada branca, natural de Campo Bom, que ingressou na UNIPAMPA pela Lista de Espera do SISU e por ampla concorrência. No primeiro semestre de 2020, a estudante cursou seis componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. Sua nota mais alta foi 9,80 e a mais baixa foi 9,10. As demais notas da aluna foram: 9,55; 9,50; 9,39 e 9,30. A média, considerando que ela não obteve nenhuma reprovação, foi 9,44 tanto para as disciplinas cursadas quanto para as disciplinas aprovadas.

Infelizmente, a aluna não respondeu nenhuma pergunta aberta opcional. Dessa forma, é possível apenas verificar as notas que ela atribuiu a cada segmento, à experiência e ao ensino remoto. No que concerne à experiência do primeiro semestre e à integração com os colegas, a estudante atribuiu nota 8,00. Com relação à integração com os professores e com os demais membros da comunidade, ela atribuiu nota 9,00. No que tange ao ensino remoto, a nota atribuída foi 7,00.

4.3.7 Caso 7 - O sétimo lugar no Ranking

Em sétimo lugar no ranking, está um aluno de vinte e oito anos, do Curso de Aquicultura do Campus Uruguaiana. Ele é natural de Uruguaiana, autodeclarado branco e ingressou por nota do Enem e pela ampla concorrência. No semestre 2020/1, ele cursou seis componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. Com isso, a média das disciplinas cursadas e aprovadas foi a mesma de 8,12. A maior nota dele em uma componente curricular foi 9,00 e a menor nota foi 6,70. As demais notas foram: 8,78; 8,11; 8,10 e 8,05.

Com relação à avaliação do estudante sobre a experiência do primeiro semestre, ele atribuiu nota 9,00 e escreveu: “Tive uma experiência significativa e construtiva embora eu quisesse ser de forma presencial, não tenho a que reclamar.” Sobre o ensino remoto, ao qual ele atribuiu nota 9,00, ele comentou: “Não há o que reclamar, parabênizo a todos os organizadores a qual deram assistência ao ensino remoto. Todavia, espero que futuramente possamos estar na universidade novamente de forma presencial. Muito obrigado.”

Sobre a avaliação do referido estudante relacionada aos três segmentos, ele atribuiu nota 8,00 com relação à integração com os colegas. A avaliação dele sobre a integração com professores e demais membros da comunidade escolar, foi mais positiva. À integração com esses dois segmentos, ele atribuiu nota 9,00.

Na pergunta aberta opcional sobre a integração com os colegas, ele escreveu: “Não tínhamos muito contato, exceto quando tínhamos algumas dúvidas relacionadas à matéria. Ao decorrer do tempo houve afinidade com alguns formando assim pequenos grupos.” Sobre a integração com os professores, ele comentou:

“A maioria dos educadores foram ótimos, bem como o planejamento pedagógico, todavia, alguns tiveram pequena dificuldade na didática (desenvolver-se na hora da explanação), tornando assim difícil o entendimento. Mas, futuramente sendo esclarecido.”

4.3.8 Caso 8 - O oitavo lugar no Ranking

Em oitavo lugar, está uma aluna de trinta e cinco anos, do Curso de Administração, do campus Santana do Livramento, a única estudante autodeclarada parda entre esse grupo de dez estudantes mais integrados. A estudante, natural de Santana do Livramento, ingressou na universidade pela lista de espera do SISU, e por ampla concorrência. No primeiro semestre, cursou seis componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. Sua maior nota foi 8,50 e a menor nota foi 6,00. As demais notas foram: 8,40; 8,00; 7,90 e 6,15. A média, tanto de disciplinas cursadas quanto aprovadas, foi de 7,49.

Com relação à avaliação dos três segmentos, a discente apenas atribuiu notas e não respondeu nenhuma das perguntas abertas opcionais. O mesmo foi feito no tocante à análise dela sobre o ensino remoto e a experiência do primeiro semestre. Com relação à avaliação dela sobre a experiência do primeiro semestre, integração com professores e demais membros da comunidade acadêmica, ela atribuiu nota 9,00 a cada um. Com relação à avaliação dela a respeito da integração com os colegas, a nota atribuída foi 8,00. A avaliação dela sobre o ensino remoto foi mais positiva, tendo sido considerado nota 10,00 pela aluna.

4.3.9 Caso 9 - O nono lugar no Ranking

Em nono lugar no ranking, temos a aluna mais velha desse grupo de dez alunos mais integrados. Trata-se de uma estudante de cinquenta e dois anos, natural de

Bagé, que está cursando Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, no campus Bagé. Autodeclarada branca, a discente ingressou na universidade por nota do ensino médio e por ampla concorrência.

Em uma das reuniões da Comissão da Reitoria (da UNIPAMPA) para Acompanhamento da Evasão e Retenção que participei como representante da Pró-reitoria em que trabalho (PRAEC), foi observado por um servidor que apresentou dados de ingresso, com base em informações coletadas por meio de relatórios gerados pelo sistema GURI, que com a possibilidade de ingresso por meio das notas do ensino médio, muitos estudantes em idades mais avançadas têm ingressado na universidade.

No semestre 2020/1, a referida estudante cursou cinco componentes curriculares e obteve 100% de aproveitamento. Por essa razão, a média das disciplinas cursadas e a média das disciplinas aprovadas ficou a mesma, 8,14 em ambas. A nota mais alta dela foi 9,00 e a nota mais baixa foi 7,00. As demais notas foram: 9,00; 8,50 e 8,20. Com relação à avaliação dada sobre experiência com o primeiro semestre, ela atribuiu nota 8,00 e, na pergunta aberta opcional, relatou o seguinte: “Para mim, foi uma excelente experiência, apesar de tudo ser muito novo tanto para alunos como professores, acho que foi válida a experiência. Dificuldades, tivemos muitas, mas com a parceria de todos, conseguimos vencer os obstáculos.” Sobre o ensino remoto, a nota atribuída foi 9,00 e ela comentou: “No meu caso, apesar das dificuldades com as tecnologias, achei que foi bom, pois tem a vantagem de fazermos tudo sem sair do conforto de nossa casa.” Na avaliação dela sobre a integração com os colegas, foi atribuída nota 10,00 e escreveu o seguinte comentário: “A integração em nosso curso foi muito válida para todos, tenho certeza, pois nossa turma foi muito parceira em todos os sentidos.” A integração com os professores recebeu nota 9,00.

Na pergunta aberta sobre esse segmento, a discente escreveu: “Acho que apesar das dificuldades encontradas no ensino remoto, a integração foi muito boa entre alunos e professores.” A avaliação dela sobre a integração com os demais membros da comunidade acadêmica também foi bastante positiva e recebeu nota 10,00. Na pergunta aberta sobre este segmento, ela respondeu: “Foi excelente, mesmo à distância, todos foram muito parceiros.”

Essa discente também contribuiu *a posteriori* com a pesquisa, quando, por e-mail, os dez casos aqui apresentados foram convidados a dar sugestões aos colegas

e à instituição para a promoção de maior integração dos acadêmicos. No que diz respeito aos colegas, a discente retoma aspectos identitários relevantes, relacionados ao fator idade:

Ingressei na universidade em uma altura da minha vida, em que achei que isso não seria mais possível, mas em divergência ao que pensava, tudo está sendo maravilhoso e gratificante, pois me sinto muito integrada à Universidade, de forma especial pelas oportunidades que a mesma está me trazendo. Sinto-me muito grata por fazer parte do Projeto PIBID, que está sendo uma experiência de muita importância para meu desempenho acadêmico, além do maior contato e interação com os colegas e professores do curso e de outras escolas participantes do projeto. Essa oportunidade está sendo de tanta relevância que me inscrevi e fui selecionada para participar de um outro projeto de pesquisa do meu curso que deverá iniciar nas próximas semanas. Por isso a sugestão que deixo a meus colegas é que aproveitem todas as oportunidades oferecidas no decorrer do curso, pois, quanto mais participarmos, mais integrados à universidade estaremos.

A resposta dada pela estudante está em consonância com que a literatura estudada aponta a respeito da integração na universidade, pois ela traz elementos que não se restringem apenas ao âmbito acadêmico, mas também social. Além disso, ao mencionar os projetos que extrapolam o espaço de aula (PIBID, projeto de pesquisa), aponta para uma concepção que insere a universidade em um ecossistema mais amplo, em diálogo com a sociedade, o que a faz se sentir mais integrada ainda. Tinto (1987) fala sobre a importância de o estudante estar envolvido em atividades extracurriculares. O autor afirma que ao agregar a participação em atividades extracurriculares à interação, tanto com professores quanto com os colegas, são criadas condições que irão contribuir de forma positiva para a integração social do estudante, de forma a validar o compromisso dele com a instituição e com sua formação, sendo menos provável que o estudante abandone seus estudos. Ao trazer sugestões para a instituição, ela aponta as seguintes considerações:

Na minha opinião deveriam ser oportunizados mais eventos aos alunos, como o exemplo que tivemos agora com a Semana Acadêmica, para que haja a interação entre professores, alunos, universidade e sociedade, que também poderiam contribuir mais na formação de nossos acadêmicos que irão ingressar ao mercado de trabalho, presenteando à sociedade, graduados com bons requisitos de empregabilidade.

Novamente, nessa resposta, pode-se identificar um discurso menos individual e mais focado em aspectos coletivistas, em uma visão mais ampla do papel da sociedade e dos futuros profissionais formados pela universidade como agentes de mudança. As observações efetuadas pela discente do Caso 9 evidenciam a importância de uma atenção e valorização por parte da instituição aos estudantes ditos fora da faixa etária, pois eles podem imprimir, com sua experiência de vida,

novas perspectivas ao espaço acadêmico e atuarem como âncoras aos estudantes mais jovens.

4.3.10 Caso 10 - O décimo lugar no Ranking

Em décimo lugar no ranking, está uma aluna de vinte anos, branca, do curso de Nutrição do campus Itaqui. Sua cidade de origem, Embu das Artes, no estado de São Paulo, está situada a mil e quatrocentos quilômetros de distância da cidade sede do campus. A estudante ingressou na UNIPAMPA por meio da Chamada Regular do SISU e pela ação afirmativa L5 (pessoas que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda). Das sete componentes curriculares cursadas em 2020/1, a discente foi aprovada em seis e reprovada em uma. A nota mais alta dela foi 10,00. A nota mais baixa em uma disciplina em que ela foi aprovada foi 7,86. Na disciplina em que a aluna não obteve aprovação, a nota final foi 5,65. Com isso, a média das notas das disciplinas cursadas foi de 8,04 e a média das disciplinas aprovadas foi de 8,44. As demais notas foram: 7,98; 8,04; 8,27 e 8,50.

Com relação à avaliação da aluna sobre a integração com os colegas, a nota 5,00 atribuída por ela foi consideravelmente baixa. Na resposta aberta sobre esse segmento, a estudante escreveu: “Temos um grupo no *WhatsApp*, mas não tivemos um contato para conversar melhor, o grupo serviu para falar das aulas e atividades” A avaliação dela relativa à integração com os professores foi muito mais positiva: “Tivemos contato pelas plataformas e por e-mail, achei uma ótima integração e os professores sempre atenciosos para responder qualquer dúvida”. A integração com os demais membros da comunidade acadêmica recebeu nota 9,00. Entretanto, a resposta aberta opcional foi deixada em branco pela discente. A avaliação dela sobre a experiência do primeiro semestre e sobre o ensino remoto recebeu nota 8,00. Contudo, as questões abertas opcionais não foram respondidas.

4.3.11 Sintetizando e conectando com a teoria

Após analisarmos individualmente cada um dos dez alunos mais integrados, é possível observar que apenas uma estudante se autodeclarou parda. Noventa por cento das pessoas do grupo se autodeclararam brancas. Com relação à faixa etária,

quatro estudantes tinham idades entre 20 e 28 anos, cinco estudantes tinham idades entre 30 e 38 anos. Uma estudante tinha mais de 50 anos.

Ainda em relação à idade, extraímos que a média de idade entre os dez casos destacados pode ser considerada alta: 31,3 anos. Oitenta por cento do grupo eram mulheres, apenas vinte por cento eram homens. Sessenta por cento dos estudantes tinham a cidade sede do campus como sua cidade de origem. Quatro estudantes não eram originários da mesma cidade do campus.

Dos dez alunos, a única que obteve uma reprovação foi a aluna cuja cidade de origem está a mais de mil e quatrocentos quilômetros de distância da cidade sede do campus. Nenhum dos dez alunos aqui destacados declarou possuir algum tipo de deficiência. Nenhum deles solicitou trancamento parcial em alguma disciplina.

Com relação à forma de ingresso, oitenta por cento dos estudantes ingressaram na universidade por ampla concorrência. Apenas dois alunos ingressaram por ações afirmativas, sendo um por L1 (pessoa com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas) e um por L5 (pessoa que, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas). Sobre as formas de ingresso, observa-se que os alunos que ingressaram pela lista de espera do SISU são os mais representativos (com cinco casos).

Entretanto, os outros modelos também se mostraram presentes, o que pode auxiliar na quebra de estereótipos em relação aos discentes que não pertencem, em tese, ao perfil “padrão” de ingresso: a chamada regular do SISU. Esse “padrão”, como os casos analisados nesta pesquisa indicam, não são necessariamente os que estarão mais integrados e nem mesmo obtendo os melhores desempenhos acadêmicos ao longo do percurso na universidade, como podem, na ótica do senso comum, que alguns membros da comunidade acadêmica possam acreditar.

Ainda em relação ao perfil dos alunos, há quatro estudantes de um mesmo campus, ou seja, do Campus Uruguaiana. Ainda, salienta-se que o curso de Medicina Veterinária teve dois alunos entre os dez estudantes mais integrados e que os cursos da área da Saúde foram os mais representados (com quatro cursos), seguidos dos cursos de licenciatura (com dois cursos). Na Figura 8, é possível visualizar uma síntese do perfil dos alunos que compuseram o topo do ranking:

Figura 8 - Perfil dos casos mais integrados



Fonte: A Autora, 2021

Com relação aos pressupostos teóricos que embasaram este trabalho, ao relacioná-los com os resultados aqui apresentados, é possível observar que com base no modelo proposto por Tinto (1975), ao lado da motivação, a integração social e acadêmica dos estudantes são fatores de extrema relevância no momento de o estudante decidir persistir ou evadir da universidade. O primeiro semestre letivo de 2020 foi extremamente diferenciado, considerando todas as implicações geradas pela pandemia de Covid-19, especialmente no que tange ao período de quarentena/*lockdown* e a necessidade de que fosse mantido o isolamento social.

Contudo, considerando o cenário, os estudantes tiveram, por meio das mídias digitais, a possibilidade de interagirem uns com os outros e também com os professores. Ainda não é possível afirmar até que ponto essa interação se assemelha à interação em sala de aula presencial. Entretanto, dado o contexto de isolamento, essa foi a oportunidade que esteve ao alcance dos estudantes nesse momento adverso. Tinto (1975) afirma que quanto mais os alunos estão envolvidos em experiências comuns de aprendizagem entre pares, sejam elas acadêmicas ou experiências sociais, eles tendem a se envolver mais com o seu desenvolvimento na

universidade, investindo, assim, mais tempo e energia para aprender. Podemos observar que os alunos que obtiveram maiores notas foram aqueles que se mostraram mais integrados com relação aos próprios colegas e aos professores.

Outra questão que vale a pena ressaltar é a que a maioria dos alunos que se destacaram são alunos considerados não-tradicionais. Conforme estudo de Fragoso, Gonçalves e Quintas (2016), existem muitas formas diferentes de definir o conceito de estudante não-tradicional, entre elas, seria possível usar um conceito flexível e aberto, que possa adaptar-se às especificidades de cada contexto.

Nesta direção poderíamos entender o estudante não-tradicional como aquele que pertence a um grupo minoritário no ensino superior (BAMBER, 2008), cuja participação se encontra dificultada por fatores estruturais (RHANLE, 2009). Isto incluiria, entre outros, e de forma geral, os estudantes mais velhos (maduros), aqueles que têm necessidades educativas especiais, as mulheres, os primeiros das suas famílias a vir para o ensino superior, estudantes de classe trabalhadora, pertencentes a minorias culturais, a populações migrantes, *etc.* Mas uma parte significativa da literatura no campo prefere atribuir características distintivas aos estudantes não-tradicionais, por oposição àqueles considerados tradicionais que, frequentemente, são jovens adultos de classe média, brancos, sem interrupções numa vida linear inteiramente dedicada aos estudos, com famílias de capital social e simbólico elevado, *etc.* (FRAGOSO; GONÇALVES; QUINTAS. 2016. P. 99)

Ao relacionarmos as informações a respeito dos dez alunos mais integrados com os conceitos relativos a alunos não-tradicionais, é possível verificar que todos se enquadram em ao menos um dos critérios expostos. Oito estudantes são mulheres. Seis delas com idade acima de vinte e cinco anos. Fragoso, Gonçalves e Quintas (2016) consideram como estudantes adultos aqueles que possuem mais de vinte e três anos. No banco de dados analisado, é possível dar especial destaque à aluna ingressante de cinquenta e dois anos de idade. Os dois homens que fazem parte deste recorte também têm idades acima de 23 anos.

Fragoso, Gonçalves e Quintas (2016) apontam várias características comuns a estudantes adultos/maduros. Com base em Bowl (2001), eles afirmam que alunos com idades acima de vinte e três anos possuem um maior sentido de responsabilidade ao enfrentar as suas tarefas. Além disso, existe a impossibilidade de se dedicarem integralmente à universidade e ao estudo, considerando responsabilidades laborais e familiares, entre outras. Apoiados nos estudos de Davies e Williams (2003), os autores também enfatizam os papéis múltiplos que os estudantes adultos desempenham, como atividades profissionais e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes.

Os autores também citam o trabalho de Zosky *et al.* (2004), que afirmam que esses estudantes estão mais motivados do que os colegas mais jovens, em relação às tarefas acadêmicas. Sendo assim, considerando estas características básicas, os estudantes enquadrados como não-tradicionais poderiam vir a ocupar uma posição de desigualdade ou desvantagem se comparado aos estudantes tradicionais, que seriam aqueles que ainda não possuem todas essas características. Se avaliarmos os papéis múltiplos que são obrigados a assumir; o pouco tempo que têm para dedicarem-se aos estudos, pesquisas e demais atividades de trabalho autônomo e atividades extracurriculares, é possível observar que todas essas coisas podem vir a tornarem-se uma fonte de cansaço e de conflito, tanto na vida social, familiar, acadêmica ou, até mesmo, no trabalho para esses discentes.

Ao estabelecermos uma relação entre os resultados desta pesquisa, tanto a parte qualitativa extraída por meio do questionário, quanto a parte quantitativa extraída por meio da análise do desempenho dos dez ingressantes mais integrados, com os fatores principais para a permanência, constantes no modelo sugerido por Tinto (1997), é possível verificar que com relação ao aconselhamento, considerando que quanto maior a informação dada pela instituição sobre os seus programas de estudo, mais seguro o estudante se sente para permanecer. Do mesmo modo, há maiores chances de permanecerem os estudantes que têm a oportunidade de receber apoio pessoal, tanto acadêmico quanto social na instituição, principalmente para estudantes no primeiro ano de ingresso na universidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à participação dos estudantes, seu 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. Santos (2020) enfatiza que o fator mais importante, a aprendizagem, tem influência direta para a permanência. Além desses aspectos, a autora cita a importância da influência das intenções para com os estudos e o compromisso com a instituição, também como um fator relevante para a permanência do estudante na instituição até a conclusão do curso.

5 CONCLUSÕES E PROGNÓSTICOS

A partir do questionamento que conduziu este trabalho, ao buscar verificar como foi a integração dos estudantes ingressantes na UNIPAMPA no ano de 2020, considerando a sua percepção sobre a experiência e o seu desempenho acadêmico, foi possível ter uma breve noção de como os estudantes que ingressaram em meio a um cenário tão conturbado, como foi (e tem sido) o período de incertezas e inúmeras dificuldades - tanto sociais quanto psicológicas - imposto pela pandemia.

O turbilhão de acontecimentos inéditos, considerando os períodos de *lockdown*, a suspensão de atividades acadêmicas e administrativas presenciais, a imposição do distanciamento social e, por fim, a implementação das atividades de ensino remoto emergenciais - AEREs, ocasionou inúmeras modificações não apenas no propósito inicial deste trabalho, mas em todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho que, inicialmente, teria etapas de entrevistas, teve que ser totalmente remodelado tendo em vista o contexto de isolamento social imposto pela pandemia. A investigação sobre fatores relativos à evasão acabou por tornar-se um estudo voltado à permanência. Dessa forma, evasão e permanência são tidas como dois lados de uma mesma moeda.

Com base nos pressupostos teóricos de Vincent Tinto e seus estudos sobre evasão e permanência no ensino superior, mais especificamente o conceito de integração acadêmica, foi possível verificar que os estudantes mais integrados foram também aqueles que tiveram um melhor desempenho no primeiro semestre.

A partir de uma população de 2862 estudantes ingressantes, obtivemos uma amostra de 124 respondentes. Por meio dessa amostra, foi possível atingir o objetivo geral desta dissertação, que era analisar como foi a integração dos alunos ingressantes do ano de 2020 à UNIPAMPA, no seu primeiro semestre como estudantes da instituição, a partir da avaliação de sua experiência no ingresso acadêmico em um período de ensino remoto emergencial. Retomando os objetivos específicos propostos, foi possível observar que os estudantes que obtiveram os melhores desempenhos foram aqueles que demonstraram maior integração com colegas, professores e demais membros da comunidade acadêmica.

Ao buscar verificar com qual segmento da comunidade acadêmica os alunos ingressantes perceberam maior nível de integração, por meio dos dados coletados, foi possível verificar que a integração com os docentes foi a que alcançou resultados

mais satisfatórios, tanto considerando a média dos 124 respondentes da pergunta fechada quanto a porcentagem da orientação preponderante nas respostas abertas, com 50,8% que a consideraram de forma positiva.

Com relação à avaliação dos discentes sobre a experiência acadêmica no primeiro semestre, foi possível verificar que preponderaram percepções ambíguas (30,4%), mesmo que 27,2% dos que responderam tenham dito que a experiência foi positiva, 23,9% que foi negativa e 1,1% que foi neutra. Da mesma forma, na avaliação dos discentes sobre o ensino remoto emergencial, as percepções ambíguas também preponderaram, sendo 53,6%, enquanto a percepção positiva atingiu 17,9% e a negativa 28,6%.

Após a análise dos resultados, foi possível verificar que o campus que mais apresentou estudantes melhores integrados foi o campus Uruguaiana, tendo quatro estudantes entre os dez mais integrados, sendo dois deles pertencentes ao curso de Medicina Veterinária. Com relação às idades, é possível considerarmos como não-tradicionais oito dos componentes deste seletivo grupo de estudantes mais bem integrados. No entanto, se considerarmos também o gênero feminino como um dos critérios propostos por Fragoso, Gonçalves e Quintas (2016), poderíamos dizer que os dez estudantes seriam considerados não-tradicionais em algum dos critérios estabelecidos pelos autores.

Enquanto servidora da universidade e representante da pró-reitoria em que trabalho tanto na Comissão da Reitoria para Acompanhamento da Evasão e Retenção como na Comissão Institucional para Acompanhamento da Evasão e Retenção, este trabalho tem servido de base para futuras discussões com as comissões, a fim de auxiliar no trabalho que essas equipes têm realizado para diminuir os índices de evasão e contribuir para a permanência dos estudantes até a conclusão do curso, objetivando também evitar a retenção desses estudantes por períodos longos após o término do período mínimo para a conclusão do curso.

Ao findar este trabalho, permaneço acreditando na ideia de que a Universidade Federal do Pampa tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, social e econômico na região de Bagé. Com essa convicção, pretendo desenvolver trabalhos futuros focados no apoio à execução de iniciativas que venham a contribuir para que os estudantes que ingressam na universidade possam encontrar o suporte necessário para a finalização de seu curso de graduação.

6 REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia; CARVALHO, Renata; ZERBINI, Thaís. Evasão em Curso via Internet: Explorando Variáveis Explicativas. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 2, Art. 17, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1676-56482006000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/kPGnWV6XYfnYYmPDsDSFd5G/?lang=pt>. Acesso em 01 ago. 2021.

ACEVEDO-CALAMET, Fernando. **Análisis de la persistencia estudiantil en el primer año de la Educación Superior en un Contexto Socio-académico desfavorable. El caso de Rivera, Uruguay**. 2018 Tese(Doutorado em “Sociedad del Conocimiento y Acción en los ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Tecnologías”) - Universidad Internacional de La Rioja. Programa de Doctorado “Sociedad del Conocimiento y Acción en los ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Tecnologías”, 2018.

ACEVEDO-CALAMET, Fernando. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables | Explanatory factors for dropout from higher education in unfavorable socio-academic contexts. **Revista Española de Pedagogía**, 78 (276), 253-269. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lxxviii/no-276/factores-explicativos-del-abandono-de-los-estudios-en-la-educacion-superior-en-contextos-socioacademicos-desfavorables/101400079968/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ALESHKOVSKIY, I. A.; GASPARISHVILI, A. T.; KRUKHMALEVA, O. V.; NARBUT, Nikolay. Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. **Higher Education in Russia**. Vol 29, No 10 (2020), 86-100 DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100. Disponível em: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2434>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ALMEIDA, Leandro Silva; SOARES, Ana Paula. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial**. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). Estudante universitário: características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. ISBN 85-89550-17-6. p. 15-40.

ALQUDAH, Noor M; JAMMAL, Hisham M, SALEH, Omar; KHADER, Yousef; OBEIDAT, Nail; ALQUDAH, Jusmana. Perception and experience of academic Jordanian ophthalmologists with E-Learning for undergraduate course during the COVID-19 pandemic. **Annals of Medicine and Surgery**. Setembro, 2020. DOI 10.1016/j.amsu.2020.09.014 Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7483021/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ALVAREZ, Abel Jr. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**, 15(1), 144-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881529> Disponível em: <https://zenodo.org/record/3881529#.YQdXn45Kg2w>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ARAÚJO, Francisco Jonathan de Oliveira; LIMA, Ligia Samara Abrantes de; CIDADE, Pedro Ivo Martins; NOBRE, Camila Bezerra Nobre; NETO, Modesto Leite

Rolim. Impacto de Sars-Cov-2 e sua reverberação no ensino superior global e na saúde mental. **Psychiatry Research** Junho de 2020; 288: 112977. DOI: 10.1016 / j.psychres.2020.112977. Epub 2020, 12 de abril. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178120307009> Acesso em: 03 out. 2021

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, 2011.

BAJADARES, Içara Moreira. **Análise da evasão no curso superior em engenharia de produção da Universidade Federal do Pampa: estudo de caso utilizando uma ferramenta da teoria das restrições**. Orientador: Maurício Nunes Macedo de Carvalho. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Pampa, Curso de Engenharia de Produção, Bagé, 2016. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2650/1/TCC%20I%c3%a7ara%20Bajadares%202016.pdf> Acesso em 14 out. 2021.

BANDURA, A. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

BIHAIN, Anderson; IRALA, Valesca; BLASS, Leandro; MACHADO, Maria Laura Quadros; VINCENT, Fabiana. **Banco de dados - Integração (Unipampa. Ingressantes 2020. Primeiro semestre). 2021**. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/19Av6AYFVyCU_I7iysf_uLKQUVJbP9qee/edit#gid=611282570 Acesso em 14 out. 2021.

BIHAIN, Anderson. **Análise de Componentes Principais dos dados de integração (Primeiro Semestre 2020)**. 2021 (Manuscrito). Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1blo-kYBJiCWgK8eqCWnTywld_QJ2NrPO/edit?usp=sharing&oid=113530148809691356143&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 04 out. 2021.

BOELL, Márcia; ARRUDA, Arlene Aparecida de. Narrativas docentes e discentes no ensino superior: ensino remoto emergencial em tempos de pandemia da Covid-19 e a relação com a cultura digital. **Brazilian Journal of Development** vol. 7 nº 1, 2021 DOI:10.34117/bjdv7n1-675 Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23799> Acesso em: 14 out. 2021

BOLUMOLE, Monturola. Student life in the age of COVID-19. **Higher Education Research and Development**. Vol. 39, Edição 7. Outubro, 2020. P. 1357-1361 DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825345> Acesso em: 14 out. 2021.

BORIN, Juliano Marcuzzo. **Desenvolvimento de um Software para Análise de Evasão na Unipampa Campus Bagé Utilizando Técnicas de Mineração de Dados.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Engenharia de Computação) - Universidade Federal do Pampa, Curso de Engenharia de Computação, Bagé, 2014. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/81/1/091011016.pdf> Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 31 jul. 2021.

BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas universidades Públicas Brasileiras. Brasília-DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997. 152p. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em 04 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.260 de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 31 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008.** Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11640.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2011.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020 (2020, 18 março).** Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 345, de 19 de março de 2020 (2020, 19**

março). Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, ed. 54, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 473, de 12 de maio de 2020** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020> Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em 04 out. 2021

BRAXTON, John M.; SHAW SULLIVAN, Ana V.; JOHNSON, Robert M. Appraising Tinto's theory of college student departure. **Higher Education**-New York-Agathon Press Incorporated-, v. 12, p. 107-164, 1997.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. **Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19**. Revista Brasileira de Educação. 26, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C8ShLSSdgT9YRCbjB7mVmHG/?lang=pt> Acesso em 02 out. 2021

CARVACHO, Raffaella; MORÁN-KNEER, Javier; MIRANDA-CASTILLO, Claudia; FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, Virginia; MORA, Beatriz; MOYA, Yasni; PINILLA, Víctor; TORO, Ignacio; VALDIVIA, Constanza. Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. **Revista Médica de Chile** 2021; 149: 339-347. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v149n3/0717-6163-rmc-149-03-0339.pdf> Acesso em: 03 out. 2021

CUSCHIERI. Sarah; AGIUS, Jean Calleja. Spotlight on the Shift to Remote Anatomical Teaching During Covid-19 Pandemic: Perspectives and Experiences from the University of Malta. **Anatomical Sciences Education**. Volume13, Issue6. November/December 2020 P. 671-679.

DENSCOMBE, Martyn. **The Good Research Guide**. For small-scale social research projects. Fourth Edition. Open University Press. 2010.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ITURRIETA, Tomás Neira; TRAVERSO, Gonzalo Donoso. **Sistemas de Alerta Temprana para estudantes em risco de abandono de la Educación Superior**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação v.26, n.100, Rio de Janeiro, 2018 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601494>

ETHUR, Felipe Batista; **Evasão discente em cursos de graduação do campus Itaqui da UNIPAMPA: análise das causas e propostas de ações.** 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15177/DIS_PPGPPGE_2018_ETHUR_FE_LIPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 14 out. 2021.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Gestão em Organizações Aprendentes. João Pessoa, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf> Acesso em 14 out. 2021.

FRAGOSO, António.; QUINTAS, H.; GONÇALVES, Teresa.; RIBEIRO, C.M. **Estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso académico.** Faro: Universidade do Algarve. Coleção Documentos, 2013a.

FRAGOSO, António.; GONÇALVES, Teresa.; RIBEIRO, C. M.; MONTEIRO, R.; QUINTAS, H.; BAGO, J.; FONSECA, H. M. A. C.; SANTOS, L. Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? **Studies in the Education of Adults**, 45 (1), 2013b, pp. 67-81.

FRANCO, Bianca Vasconcellos do Evangelho. **Estudo sobre a adoção de metodologias ativas para o enfrentamento da evasão no curso de licenciatura em física da UNIPAMPA.** Orientador: Pedro Fernando Teixeira Dorneles. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, Bagé, 2019. Disponível em:

https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/4755/1/Dis.%20Bianca%20Vasconcelos%20do%20Evangelho%20Franco_2019.pdf Acesso em: 14 out. 2021.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanella; MOSCAROLA, Jean. O Método de Pesquisa *Survey*. **Revista de Administração da USP**. v.35, nº3, Julho-Setembro, 2000.

FRIEGEBEN, L.E. G.; DIAZ, O. E.; FERNÁNDEZ, L. L. **Deserción y fracasso académico en la educación superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias.** In: **Una Visión Integral del Abandono.** SANTOS, B. S. et al. (Org). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

FRITSCH, Rosângela; da Rocha, Cleonice Silveira; VITELLI, Ricardo Ferreira. (2015). A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, 52(38), 81-108.

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7963>

GAFUROV, I. R.; IBRAGIMOV, G. I.; KALIMULLIN, A. M.; ALISHEV, T.B. Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. **Higher Education in Russia** Vol 29, No 10 (2020), 101-112

GARRASTAZU, Vanessa Lemos. **Implicações da pandemia Covid-19 no ensino-aprendizagem da comunidade acadêmica do curso de engenharia de produção: estudo sobre as percepções do ensino remoto**. Orientador: Prof. Dr. Maurício Nunes Macedo de Carvalho. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Pampa, Curso de Engenharia de Produção, Bagé, 2021.

GENTIL, Viviane Kanitz. **Expansão, Interiorização e Democratização de Acesso à Educação Superior Pública: o caso da Unipampa**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7215/2/TES_VIVIANE_KANITZ_GENTIL_COMPLETO.pdf Acesso em: 14 out. 2021.

GHIRALDELLO, Luciane. **Integração do Estudante ao Ensino Superior: Estudo sobre o Ingressante de um Curso de Turismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_92785fcab0d224823ab1d7d610e506cd Acesso em: 14 out. 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2011, 13(1):75-88

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao Ensino Superior: Relações ao Longo do Primeiro Anos de Graduação. Integration to Higher Education: Relations During Freshmen Year. **Psicologia: Ensino & Formação**. 2010, 1(2): 85-96

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; MORAES, Kaluti Rossi de Martini; GIONGO, Sandro Luiz. Evadir ou persistir? Uma disciplina introdutória centrada no fomento à persistência nos cursos de licenciatura em Física. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 2020.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. The difference between emergency remote teaching and online learning. Friday **EDUCAUSE Review**, March 27, 2020 Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 24 set. 2021.

HONGYU, Kuang; SANDANIELO, Vera Lúcia Martins; JUNIOR, Gilmar Jorge de Oliveira. (2016). Análise de Componentes Principais: Resumo Teórico, Aplicação e Interpretação. **E&S Engineering and Science**, 5(1), 83-90.
<https://doi.org/10.18607/ES201653398>

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, 13(2), 155-164. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/yY7PbXW4mZW73jR9PVyZBQp/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2021.

IKEDA, Ana Akemi; CAMPOMAR, Marcos Cortez; PEREIRA, Beatriz de Castro Sebastião. **O Uso de Coortes em Segmentação de Marketing**. Organizações & Sociedade, vol. 15, núm. 44, janeiro-março, 2008, pp. 25-43 Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil

INÁCIO, Anderson Borges. **Comunidades de Prática no Auxílio ao Combate à Evasão: um Estudo de Caso com Estudantes do Curso de Licenciatura em Física**. Orientador: Pedro Fernando Teixeira Dorneles. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4819/1/TCC%20Anderson%20In%20a1cio%202019.pdf> Acesso em: 14 out. 2021.

IRALA, Valesca Brasil; JANNER, Natália Nara; ALVES, Elenilson Freitas; ARRUDA, Alexandre; MARTINS, Cristiano Ribeiro. Desempenho estudantil no Ensino Superior: um olhar para as perspectivas discentes e docentes. **Revista Educar Mais**. v. 4 n. 2 (2020) DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.277-293.1796> Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1796> Acesso em: 20 set. 2021.

IRALA, Valesca Brasil; BLASS, Leandro; VINCENT, Fabiana Campos de Borba. Prática Extensionista em meio à Pandemia: Análise das Percepções Discentes em um Curso de Conversação em Espanhol. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 20 n. 1 (2021): Volume único

IRALA, Valesca Brasil; CASARTELLI, Maria Regina; BLASS, Leandro; DA SILVA, Cristiano Saldanha. Expectativa versus realidade: experiências, percepções e desempenhos discentes frente ao ensino remoto. **Revista Educar Mais**. 2021. Vol.05, nº4, p.849-863

JACOMINI, Maria Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.557-572. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022009000300010&1n g=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 out. 2021.

JORGE, Maria Salete Bessa. Situações vivenciadas pelos alunos de enfermagem, durante o curso, no contexto universitário; apontadas como norteadoras de crises. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v.30 , n.l, p. 138-48, abr. 1996.

KHALIL, Rehana; MANSOUR, Ali E; FADDA, Walaa A.; ALMISNID, Khaled; ALDAMEGH, Mohammed; AL-NAFEESAH, Abdullah; ALKHALIFAH, Azzam; AL-WUTAYD, Osama. **The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives.** *BMC Medical Education* 20, 285 (2020).

<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02208-z> Disponível em:

<https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-02208-z> Acesso em: 27 set. 2021

KURIHARA, Yutaka. How Should Higher Education Institutions Provide Lectures Under the COVID-19 Crisis. **Education, Society and Human Studies.** Vol 1, No 2 (2020)

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em física: discursos de ex-alunos e professores.** 1999. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 1999. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152951/kussuda_sr_dr_bauru.pdf?sequen Acesso em: 14 out. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIU, Jia; ZHU, Qing; FAN, Wenliang; MAKAMURE, Joyman; ZHENG, Chuansheng; WANG, Jing. Online mental health survey in a medical college in China during the COVID 19 outbreak. **Frontiers in Psychiatry.** 2020;11:1-6.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00459> Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.00459/full> Acesso em 03 out. 2021.

MELO, Lívia Duarte Marinho de; SOARES, Lauriston Emmanoel Barros, CAVALCANTE; Lívia Poliana Santana. **Percepção de graduandos de instituições públicas sobre o ensino remoto diante da pandemia da Covid-19.** In: V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 2020, Digital Edition. Ciência se faz com pesquisa. Campina Grande - PB: Realize Editora, 2020.

MEO, Sultan Ayoub; ABUKHALAF, Abdulelah Adnan; ALOMAR, Ali Abdullah; SATTAR, Kamran; KLONOFF, David C. COVID-19 Pandemic: Impact of Quarantine on Medical Students' Mental Wellbeing and Learning Behaviors. **Pakistan Journal of Medical Sciences** 2020 May;36(COVID19-S4):S43-S48. DOI: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2809. Disponível em: <http://pjms.org.pk/index.php/pjms/article/view/2809> Acesso em 03 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Censo da Educação Superior**, Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em 29 de outubro de 2020.

MORAES, Kaluti Rossi de Martini. **Uma Investigação Exploratória sobre as Implicações das Experiências de Primeiro Semestre de Curso na Decisão de Evadir ou Persistir dos Estudantes de Licenciatura em Física da UFRGS.** 2020.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206651> Acesso em: 14 out. 2021.

MORALES, Víctor; LOPEZ, Yanelixa América Frutos. Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**. v.2 nº2, 2020 Disponível em: <https://www.portalpensador.com/index.php/RAEU-BENGO/article/view/205> Acesso em 14 out. 2021

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a Distância**. Summus Editorial, 2015.

MORENO, Pedro Fabião; SOARES Adriana Benevides (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, 45, 114-127.

NOGUÊZ, Bruna Madeira. **Os desafios e aprendizados do ensino remoto: o caso da engenharia de produção da UNIPAMPA**. Orientadora: Profª. Drª. Evelise Pereira Ferreira. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Engenharia) Universidade Federal do Pampa. Curso de Engenharia de Produção, Bagé, 2021.

NUNES, Renata Cristina. Um Olhar sobre a Evasão de Estudantes Universitários Durante os Estudos Remotos Provocados pela Pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development** 10, no. 3 (2021). DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022> Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022/11671> Acesso em: 03 out. 2021.

OLIVEIRA, Carina Ebert Hamm. **Campus Bagé – UNIPAMPA. Uma Avaliação da Produção dos Novos Espaços Universitários**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Salvador, 2015. Disponível em: <https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/disscarina-final-final.pdf> Acesso em: 14 out. 2021.

PASSOS, Francly Laura Correa Gomes dos. **A Permanência dos Alunos Cotistas nos Cursos de Engenharia da Universidade Federal Rural de Pernambuco: Um Estudo de Caso na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho**. 2020 Dissertação (Mestrado Profissional do Centro de Ciências Aplicadas) Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38505/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Francly%20Laura%20Correia%20Gomes%20dos%20Passos.pdf> Acesso em: 14 out. 2021.

PINHO, Ana Paula Moreno; TUPINAMBÁ, Antonio Caubi; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O desenvolvimento de uma escala de transição e adaptação acadêmica. **Revista de Psicologia**.v.7 n1, 2016 Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/4394> Acesso em: 14 out. 2021.

Revista Bagé Unipampa Revolução no Pampa Transforma Bagé. Disponível em <https://pt.slideshare.net/mainardipt/revista-bagunipamparevoluo-no-pampatransforma-bag> Acesso em: 14 out. 2021

RIOS, Rafaela. **Análise do Plano de Permanência de Estudantes da Universidade Federal do Pampa.** 2016 Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9631/RIOS%2c%20RAFAELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 out. 2021.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. 2020 Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** 44 suppl 01, 2020 <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kN9b4V5MJQvvygzTNBWsSZS/?lang=pt> Acesso em: 14 out. 2021.

ROZAR, Andrezza. **Fatores que influenciam na evasão: estudo de caso do Curso de Licenciatura em Física a distância da UFSC.** Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157403/336584.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, Edicreia Andrade dos; CAMPOS, Giulio Henrique Furlan de; SALLABERRY, Jonatas Dutra; SANTOS, Luiz Miguel Renda dos. Experiências com o Ensino Remoto e os Efeitos no Interesse e na Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis Durante a Pandemia da Sars-Cov-2. **RGO Revista Gestão Organizacional** (Online), V. 14, P. 356-377, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712> Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5712> Acesso em: 30 set. 2021

SANTOS, Pricila Kohls. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020. 238 p.; 24 cm. ISBN: 978-85-62258-45-9

SASSI, Gilberto Pereira. **Introdução à Estatística Descritiva para pesquisas em Informática na Educação.** In: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano. (Org.) Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2) Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>>. Acesso em 09 set. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia.**

n. 36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>
Acesso em 25 set. 2021

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOARES, Adriana Benevides; FRANCISCHETTO, Vanuza; DUTRA, Dutra, Betânia Marques; MIRANDA, Jacqueline Maia de, NOGUEIRA, Cátia Cristina de Carvalho; LEME, Vanessa Romera; Araújo, Alexandra. M.; Almeida, Leandro S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **PsicoUSF**, 19(1), 49-60.jan./abril 2014

SOARES, Adriana Benevides; DEL PRETTE; Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Revista Análise Psicológica**. v.33 n.2, Lisboa, 2015

SPADY, William.G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, 1970.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

STRINGHINI, Maria Luiza Ferreira; MENEZES, Ida Helena Carvalho Francescantonio; PRIEBE, Débora Danielle Alves Moraes; CAVALCANTE, Rodrigo Barbosa Monteiro; FREITAS, Ana Tereza Vaz de Souza; GUIMARÃES, Marília Mendonça; SOUZA, Thaísa Anders Carvalho; FERREIRA, Tânia Aparecida Pinto de CASTRO; MARTINS, Karine Anusca, MORTOZA, Andréa Sugai. Ensino Remoto Emergencial: Implantação e resultados na percepção de estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e11610917744, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17744> Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17744> Acesso em: 14 out. 2021.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; Wottrich, Shana Hastenpflug; Oliveira, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 185-202, 2008.

TINTO, Vincent. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1), 89–125.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.** Chicago: The University Chicago Press, 1987

TINTO, V. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**.Ohio, v.59, n.4, 1988.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de educación superior**, v. 71, n. 18, p. 1-9, 1989.

TINTO, Vincent (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **The Journal of Higher Education** Vol. 68, No. 6 (Nov. - Dec., 1997), pp. 599-623

TINTO, Vincent. Research and Practice of Student Retention: What Next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. First Published May 1, 2006. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>

TINTO, Vincent. **Taking student retention seriously- Rethinking the first year of university** 2009 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228747694_Taking_student_retention_seriously_Rethinking_the_first_year_of_university Acesso em 28 maio, 2021.

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

TINTO, Vincent. Reflections on student persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017

TINTO, Vincent. (2017). Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 19(3), 254–269.

UNESCO. **La educación al servicio de los pueblos y del planeta: creación de futuros sostenibles para todos** . París, 2017. Informe de seguimiento de la educación superior en el mundo. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf> . Acesso em: 14 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de desenvolvimento institucional (2019-2023)** Disponível em <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/> Acesso em 28 de outubro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Chamada Interna PRAEC Nº 3/2020. Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/plano-de-permanencia-indigena-e-quilombola/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Chamada Interna PRAEC Nº 4/2020 Chamada de Interesse para Inclusão no Projeto “Alunos Conectados” da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)**. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2020/08/chamada-interna-praec-no4_2020.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 71/2020. Concessão de Auxílios do Programa de Apoio Emergencial para Ingressantes em 2020/Pandemia COVID-19**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/apoio-emergencial-pandemia-covid-19/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 78/2020 Concessão de Auxílios**

do Programa de Apoio Emergencial para não Ingressantes em 2020/Pandemia COVID-19. Disponível em:

<https://sites.unipampa.edu.br/praec/apoio-emergencial-para-nao-Ingressantes-em-2020-pandemia-covid-19/> Acesso em: 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 214/2020. Edital de Inscrição e Seleção de Candidatos ao Plano de Permanência.** Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2020/08/edital-no214_2020.pdf Acesso em: 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Portaria Nº 1791, de 17 de setembro de 2019. Constitui a Comissão Especial para Acompanhamento da Evasão e Retenção.** Disponível

em:https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_download_anexo&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_anexo=111754&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=7584&infra_hash=208b13c286e13e99e9d9e1d44d7ff3aa324f49aa1a644f016af9d0a6202c83. Acesso em 31 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 428/2019 Processo Seletivo Complementar 2020/1** Disponível

em:https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_428-2019_processo_seletivo_complementar_2020-1_1.pdf Acesso em 27 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 482/2019 Chamada por Nota do Enem 2020/1.** Disponível em:

https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_482-2019_chamada_por_nota_do_enem_2020-1.pdf Acesso em: 27 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 35/2020 Edital Complementar do Edital Nº 482/2019 Cadastro Reserva para Preenchimento das Vagas Remanescentes Chamada Oral por Notas do Ensino Médio 2020** Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2020/02/sei_unipampa-0253597-edital-gr-35.pdf Acesso em: 27 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 128/2020 Edital Complementar do Edital Nº 482/2019 e Edital Nº 35/2020 Chamada por Notas no Ensino Médio II 2020 para Preenchimento das Vagas Remanescentes.** Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2020/05/edital_128-2020_edital_complementar_do_edital_482-2019_e_edital_35-2020_chamada_por_notas_no_ensino_medio_II_2020_para_preenchimento_das_vagas_remanescentes.pdf Acesso em: 27 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 451/2019 Edital de Processo Seletivo Específico para Ingresso de Fronteiriços 2020** Disponível em:

https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/edital_451-2019_edital_de_processo_seletivo_especifico_para_ingresso_de_frenteiricos_2020.pdf Acesso em: 27 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Edital Nº 483/2019 Processo Seletivo SISU/UNIPAMPA 2020/1.** Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2019/12/sei_unipampa-0225309-edital-gr-483-2019-sisu.pdf Acesso em 27 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Sisu - Sistema de Seleção Unificada. Termo de Adesão 1ª edição de 2020.** Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/sisu/files/2019/12/termo_adesao_5322_unipampa-2020-01.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

XIAO, Chunchen and Yi Li. 2020. "Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China." In "Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities," Veena Das and Naveeda Khan, eds., **American Ethnologist** website, May 1 2020, Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china> Acesso em: 02 out. 2021

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212 p. ISBN: 8536304626.