

Desafios da integração discente no período pandêmico: desdobramentos a partir de um olhar retrospectivo

Fabiana Campos de Borba Vincent

Universidade Federal do Pampa, fabianavincen@unipampa.edu.br

Valesca Brasil Irala

Universidade Federal do Pampa, valescairala@unipampa.edu.br

Anderson Luis Jeske Bihain

Universidade Federal do Pampa, andersonbihain@unipampa.edu.br

Introdução

No ano de 2020, diante da situação de pandemia de COVID-19, todos os segmentos da sociedade mundial foram impactados. Devido à rapidez com que os casos de pessoas infectadas aumentavam e à velocidade com a qual os casos evoluíam para quadros graves e de risco de morte, os sistemas de saúde de inúmeros países entraram em colapso. Com isso, restrições foram impostas por meio da obrigatoriedade do distanciamento social que foi adotado a nível global, afetando — e prejudicando — a economia, o turismo e os sistemas educacionais do mundo todo. As restrições de convívio social e deslocamento — o chamado *lockdown* — durante os primeiros meses da pandemia fizeram 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.

Nesse período, no Brasil, foram publicados documentos oficiais que orientaram as instituições sobre como as atividades de ensino, pesquisa e extensão deveriam se desenvolver. Dentro desse contexto, o Governo Federal, em 17 de março de 2020, publicou a Portaria nº 343 (que foi alterada

posteriormente pela Portaria nº 345/2020) 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). Na mesma linha, 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 orientar sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia pela Covid-19.

Diante do cenário, considerando o contexto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o presente trabalho buscou, como outros trabalhos (Irala; Blass; Vincent, 2021; Irala *et al.*, 2021) também realizados com foco em eventos educacionais no período da pandemia no âmbito do Grupo de Pesquisa GAMA (Grupo sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação), analisar como foi a integração dos alunos que ingressaram no seu primeiro semestre como estudantes na instituição, no semestre 2020/1, a partir da avaliação pessoal de sua experiência no ingresso acadêmico em um período de ensino remoto emergencial. Passados quase quatro anos do evento, identificamos, em 2024, ao término deste capítulo, qual o desfecho dos dez estudantes mais integrados de acordo com a pesquisa realizada em 2020.

Considerando as restrições impostas pela pandemia de Covid-19, os dados foram coletados, em 2020, por meio de questionários, desenvolvidos por meio do *Google Forms*, que foram enviados por e-mail a todos os ingressantes regularmente matriculados de 2020/1. Foram consideradas 124 respostas válidas, que serviram de base para as análises. Com relação aos desempenhos, foram extraídos dados do Sistema de Gestão Unificada de Recursos Institucionais – GURI – que é um sistema próprio da universidade.

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. 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 daquele semestre contribuíram para a presente pesquisa.

Materiais e métodos

Para que essa pesquisa, de natureza descritiva, pudesse ser executada, foram conduzidas as seguintes etapas:

1. Envio, em janeiro de 2021, de um questionário a todos os ingressantes de 2020, o qual obteve 129 respostas (124 foram tratadas e as demais foram descartadas, devido à ausência de informações necessárias para a etapa seguinte da pesquisa, pois necessitávamos da possibilidade de identificação

- do número de matrícula correto, para associação posterior aos dados de desempenho acadêmico);
2. Criação de uma planilha em que se aglutinaram dados obtidos no questionário 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);
 3. Sistematização dos resultados em gráficos e descrição/interpretação das informações.

Sassi (2020) define como população todos os indivíduos (ou elementos) alvo de um estudo ou pesquisa. Com base nesse conceito, a população da presente pesquisa foi composta por um total de 2862 (dois mil, oitocentos e sessenta e dois) alunos que ingressaram na UNIPAMPA, no primeiro semestre de 2020. O mesmo autor define amostra como sendo a parte da população-alvo de um estudo ou pesquisa (no caso desta coleta, considerando um erro amostral de 6%, com intervalo de confiança de 90% e uma distribuição da população mais homogênea, necessitaríamos de, no mínimo, 116 informantes para a amostra ser representativa). Se aumentássemos o intervalo de confiança seria necessário mais informantes, porém considerando o momento atípico que vivíamos naquele período, deliberamos por aceitar a razoabilidade desse mínimo amostral.

A amostra deste estudo considera as respostas fornecidas por 124 informantes analisados no Banco de Dados de Integração dos Ingressantes. Essa análise teve como base cinco dimensões, baseadas em Bihain (2021), detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 1. Dimensões para Análise de Componentes Principais

Dimensão 1 da Análise de Componentes Principais	Cada dimensão foi calculada a partir da contribuição de onze variáveis determinadas para a construção do Ranking Geral: são elas: Experiência, Integração com Colegas, Integração com Professores, Integração com Outros Serviços Acadêmicos, Visão sobre Ensino Remoto (informações retiradas do questionário), Número de disciplinas cursadas, Número de Disciplinas Aprovadas, Nota Máxima, Nota Mínima, Média entre as disciplinas aprovadas, Média entre as disciplinas cursadas (informações retiradas do sistema GURI). Nessa dimensão, a variável que apresentou maior contribuição foi a média das disciplinas cursadas .
Dimensão 2 da Análise de Componentes Principais	Nessa dimensão, entre as 11 variáveis já apontadas para a construção do ranking, a que apresentou maior contribuição foi a interação com os docentes .
Dimensão 3 da Análise de Componentes principais	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” .
Dimensão 4 da Análise de Componentes principais	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” .
Dimensão 5 da Análise de Componentes principais	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” .

Além dessas cinco dimensões, foi considerado o 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).

Dessa forma, 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, de forma a compreendermos de maneira mais detalhada o perfil de dez estudantes melhor ranqueados.

Com relação à avaliação dos níveis de desempenho, no primeiro semestre, de alunos ingressantes em 2020/1, essa análise foi feita 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.

Uma síntese dos resultados

Os dados evidenciaram um número muito baixo de reprovações por frequência (17 casos entre os 124 casos presentes no banco de dados) evidenciando o 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.

Com relação à variável reprovação por nota, 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. Com base no conceito de autoeficácia de Bandura (1997), ou seja, a capacidade de o

indivíduo acreditar nas suas capacidades de executar ações exigidas para atingir uma dada performance e de se organizar. Assim, tais desempenhos mais altos podem ser vistos como motores para a construção positiva das crenças de autoeficácia de muitos desses estudantes.

Dentre os cento e vinte e quatro alunos, quatro 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 uma componente curricular por frequência e em duas 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 primeiro semestre apresentaram tanto reprovações por nota quanto por frequência mantiveram esse mesmo padrão nos semestres subsequentes ao primeiro ou, no caso de uma dessas estudantes, seu desempenho resultou posteriormente 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 (1 caso), Matemática (1 caso) e Engenharia de Computação (2 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. 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 em pelo menos um componente curricular. Esses 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.

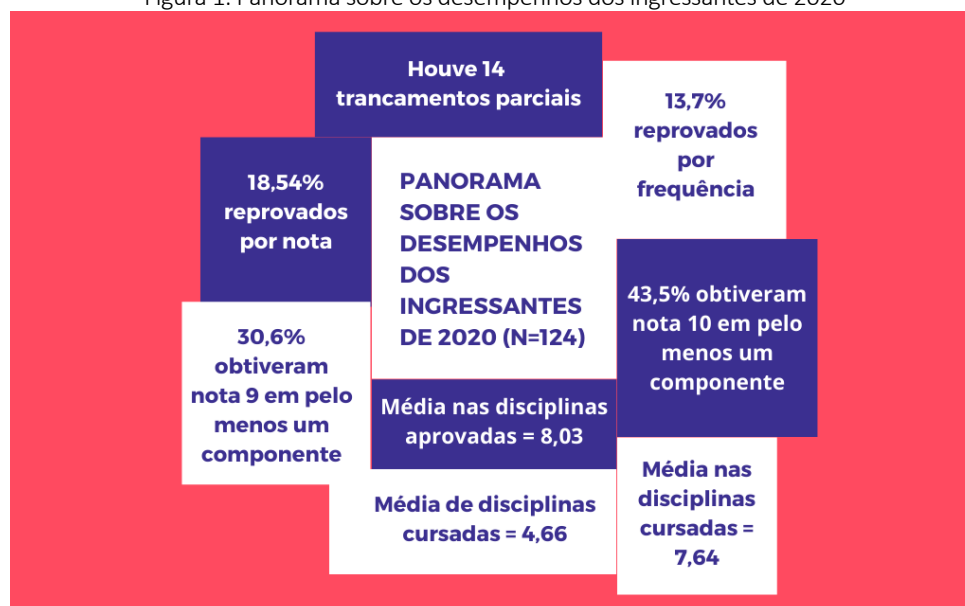
Ao relacionarmos dez alunos que obtiveram notas maiores ou iguais a 9,0 como notas máxima e mínima, observamos que esses alunos não foram reprovados nem por nota nem por frequência em nenhum componente curricular. Dessa forma, obtiveram cem por cento de aproveitamento no semestre. Por outro lado, dos dezessete alunos que obtiveram notas mínimas entre zero e 1,0, cinco alunos foram reprovados por frequência em todas as disciplinas cursadas.

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.

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. Os desempenhos acadêmicos no primeiro semestre, tomando como base os participantes da pesquisa 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 figura a seguir (Figura 1) apresenta uma síntese dos dados sobre os desempenhos dos discentes.

Figura 1. Panorama sobre os desempenhos dos ingressantes de 2020



Fonte: os autores (2021).

Com relação à integração dos estudantes ingressantes em 2020/1, ao analisarmos as sessenta e sete respostas da 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. A maior parte dos estudantes atribuiu notas entre 6 e 9 para a variável relacionada à integração com os colegas.

No que concerne 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”, a resposta de trinta e dois estudantes foi considerada positiva. Dezesete

respostas foram consideradas ambíguas, treze respostas foram consideradas negativas e apenas uma resposta foi considerada neutra. Com relação à integração com os professores, a grande maioria dos estudantes atribuiu notas entre 6 e 10.

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.

No tocante à pergunta “Faça um breve relato sobre sua experiência neste primeiro semestre na UNIPAMPA”, vinte e cinco estudantes tiveram suas respostas avaliadas como positivas, vinte e duas respostas foram avaliadas como negativas, vinte e oito como ambíguas e apenas uma como neutra.

No que diz respeito à forma como os estudantes avaliaram o ensino remoto, ao verificarmos as cinquenta e seis respostas que foram dadas para a pergunta aberta opcional: “Escreva um comentário geral livre sobre o ensino remoto”, identificamos que trinta respostas foram consideradas ambíguas, dezesseis respostas foram consideradas negativas e apenas dez respostas foram consideradas positivas. A maioria dos estudantes atribuiu notas entre 5 e 9 para o ensino remoto.

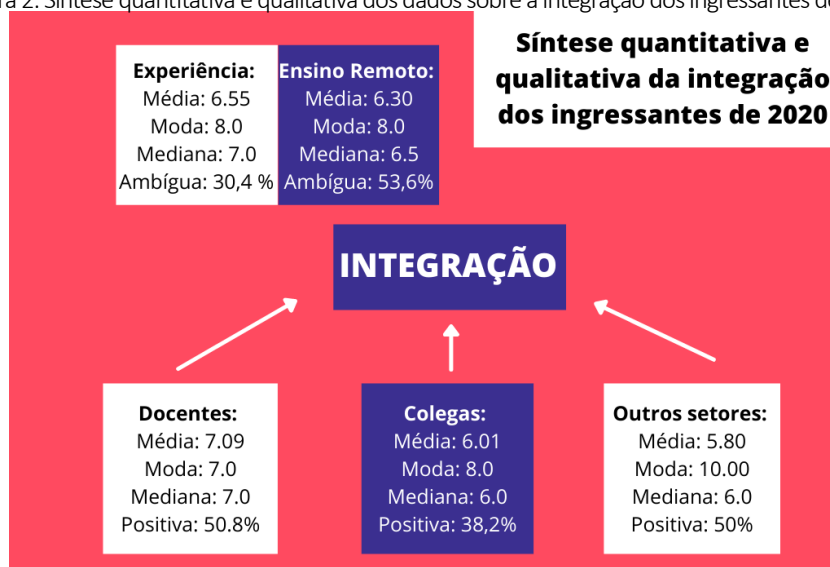
No caso da “experiência acadêmica” e do “ensino remoto”, pode-se identificar que preponderam percepções ambíguas (30,4% para a experiência e 53,6% para o ensino remoto), ainda que 27,2% dos que responderam tenham dito que a experiência foi positiva, 23,9% que foi negativa e 1,1% que foi neutra. Quanto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

Por outro lado, as informações sobre integração permitiram 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. 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. A figura a seguir apresenta uma síntese quantitativa e qualitativa dos dados sobre a integração dos estudantes, considerando as três esferas que foram analisadas, bem como suas percepções com relação à experiência no primeiro semestre na universidade e suas percepções sobre o ensino remoto durante o período:

Figura 2. Síntese quantitativa e qualitativa dos dados sobre a integração dos ingressantes de 2020



Fonte: os autores (2021).

Após essa etapa, foi feita uma análise mais detalhada do perfil dos dez alunos considerados mais integrados na pesquisa de 2020. É importante reiterar que o *ranking* foi obtido a partir de Bihain (2021), o qual, por meio da análise de Componentes Principais com 11 variáveis pré-selecionadas, pôde identificar quais eram os 10 estudantes mais integrados entre os 124 casos analisados. O quadro abaixo apresenta uma síntese do perfil desses estudantes.

Com relação aos estudantes citados na Figura 3, após consulta no Sistema GURI, foi possível verificar que, em 2024, duas alunas já concluíram com êxito a graduação. Uma estudante abandonou o curso por ter se mudado de cidade e os outros sete discentes ainda mantêm o vínculo na universidade como alunos regulares do curso de graduação.

Figura 3. Síntese do perfil dos dez ingressantes mais integrados em 2020



Fonte: os autores.

Com relação à aluna que ficou em primeiro lugar no *ranking*, após análise do histórico escolar atualizado, em 2024, foi possível verificar que, até o presente momento, ela não obteve nenhuma reprovação, nem por nota, nem por frequência. Em seu histórico, constam 56 disciplinas cursadas. Ela obteve várias notas 10,0, a maior parte de suas notas são acima de 9,0 e sua nota mínima em uma disciplina foi 7,5. Dessa forma, sua média geral durante o curso é de 9,18. Ao analisar o histórico atualizado da segunda colocada, é possível observar que ela já cursou cinquenta e oito disciplinas, obtendo cinquenta e uma aprovações e sete reprovações por nota, obtendo uma média das disciplinas cursadas de 8,02. A média geral (incluindo reprovações) é de 7,72. A terceira colocada do *ranking* cursou trinta e cinco disciplinas até o momento. Não obteve nenhuma reprovação por nota nem por frequência e sua média geral é de 8,77. A estudante que estava em quarto lugar no *ranking* abandonou o curso em razão de ter mudado de cidade/estado por questões particulares. Enquanto esteve na universidade, ela cursou vinte e cinco disciplinas, obtendo dezesseis aprovações, três reprovações por nota e seis por frequência. Sua média foi de 8,83. A média geral (incluindo reprovações) foi de 6,28.

No que concerne ao quinto lugar do *ranking*, até o momento, ele já cursou quarenta e oito disciplinas, sendo aprovado em quarenta e cinco e reprovado em duas disciplinas por frequência e em uma disciplina por nota. O aluno obteve média: 7,78 e a média geral (incluindo reprovações) é de 7,48. A aluna que ficou em sexto lugar do *ranking* já cursou quarenta e oito disciplinas, tendo sido aprovada em todas. Sua menor nota é 6,70. Sua média geral no curso atualmente é 8,94. O aluno que ocupou o sétimo lugar do *ranking* já cursou quarenta e três disciplinas. Foi aprovado em trinta e três, obteve dez reprovações por nota e nenhuma reprovação por frequência. Até o momento, sua média no curso é 7,67. Sua média geral (incluindo reprovações) é 6,82.

Com relação às três últimas posições do *ranking*, duas delas já concluíram o curso. A estudante que ficou em oitavo lugar concluiu o curso de Administração. Ela cursou 46 disciplinas, tendo sido aprovada em quarenta e cinco e reprovada por nota em apenas em uma disciplina. Dessa forma, a média da discente no curso foi 8,54 e a média geral (incluindo reprovações) foi de 8,37.

A estudante que ocupou o nono lugar no *ranking* é a aluna mais velha do grupo. Na época da coleta dos dados, conforme a síntese apresentada na figura 3, ela tinha mais de cinquenta anos de idade. A estudante ainda não concluiu o curso. Até o momento, ela cursou trinta e três disciplinas, não tendo sido reprovada em nenhuma, apenas consta um trancamento parcial em seu histórico. Sua média no curso é 8,28. A média geral (incluindo reprovações) é 8,28. A aluna que ficou em décimo lugar já concluiu o curso. Ela se graduou em Nutrição, tendo cursado sessenta disciplinas e tendo obtido apenas uma reprovação por nota. Sua média durante o curso foi 8,49 e a média geral (incluindo reprovações) foi 8,44.

Considerações finais

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. Com base no modelo proposto por Tinto (2017), é possível observar que, 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.

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 (2017) 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. Além disso, o autor afirma que engajar-se e desenvolver um sentimento de pertencimento acadêmico e social desde o início do primeiro ano facilita outras formas de envolvimento que melhoram a aprendizagem dos alunos naquele ano e a persistência até a conclusão do curso nos anos que se seguem. Podemos observar que os alunos que obtiveram maiores notas foram aqueles que se mostraram mais integrados com relação aos próprios colegas e aos professores.

Passados quase quatro anos da coleta dos dados e observando os desdobramentos dos alunos mais integrados no seu período de ingresso, verificamos que apenas uma estudante abandonou o curso (e por razões externas à instituição). Esse dado parece promissor ao interpretarmos que aqueles estudantes, em geral, que eram integrados desde o começo, mesmo com as condições adversas da pandemia (que perdurou um bom período de sua trajetória acadêmica) foram capazes de persistir. Além disso, alguns deles apresentaram poucos desempenhos insatisfatórios que resultaram em reprovações também se mantiveram persistentes e darem sequência aos estudos universitários.

Essas informações corroboram com a ideia de que os cursos e a instituição, de forma geral, devem investir em processos institucionalizados de integração estudantil. Entre os mais comuns, os processos de mentoria realizados pelos próprios docentes (em especial, indicamos que se realizem pelos que constituem os Núcleos Docentes Estruturantes) e por veteranos mais engajados, podendo ter também parceria com membros de Diretórios Acadêmicos ou organizações internas similares, como a Atlética, que incluem ações esportivas e festivas.

Como perspectiva de pesquisa futura, entende-se que há uma amplitude de possibilidades na compreensão da relação de diversas variáveis que impactam nos desempenhos acadêmicos, de forma ampla, bem como o impacto maior ou menor dos modelos avaliativos adotados pelos professores como elemento mais ou central nos processos de integração dos estudantes e na sua compreensão a respeito de sua autoeficácia acadêmica.

Referências

ALQUDAH, Noor M; *et al.* Perception and experience of academic Jordanian ophthalmologists with E-Learning for undergraduate course during the COVID-19 pandemic. *Annals of Medicine and Surgery*, v. 59, p. 44-47, nov. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7483021/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ARRUDA, Eucidio 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.

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/1bIo-kYBJiCWgK8egCWnTywld_QJ2NrPO/edit?usp=sharing&ouid=113530148809691356143 &trpof=true&sd=true. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 53 ed., seção 1, 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. **Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 54 ed., seção 1, 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.** Brasília, DF, Diário Oficial da União, 90 ed., seção 1, p. 55, 13 maio 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%2Fguest%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.** Brasília, DF, Diário Oficial da União, 114 ed., seção 1, p. 62, 17 jun. 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

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ITURRIETA, Tomás Neira; TRAVERSO, Gonzalo Donoso. Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601494>. Acesso em: 04 out. 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.

IRALA, Valesca Brasil; *et al.* Expectativa versus realidade: experiências, percepções e desempenhos discentes frente ao ensino remoto. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 4, p. 849-863, 2021.

KURIHARA, Yutaka. How Should Higher Education Institutions Provide Lectures Under the COVID-19 Crisis. **Education, Society and Human Studies**, v. 1, n. 2, 2020.

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/kN9b4V5MJQtvgyzTNBWsSZS/?lang=pt> Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, Edicreia Andrade dos; *et al.* 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. Disponível em: <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712>. Acesso em: 30 set. 2021.

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

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 2, p. 254-269, 2017.

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