

Ambiente acadêmico em tempos pandêmicos: trajetórias de estudantes

Academic environment in pandemic times: students' trajectories

Entorno académico en tiempos de pandemia: trayectorias de los estudiantes

Submetido: 03/05/2022 | Aceito: 22/07/2022 | Publicado: 25/07/2022

Gilberto Lima dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6582-724X>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: glsantos@uneb.br

Resumo

O objetivo deste estudo consistiu em compreender como os estudantes egressos de escolas públicas vêm lidando com o ambiente acadêmico desde seu ingresso na universidade. Tendo a Psicologia Narrativa e a Psicologia Histórico-Cultural como orientações teóricas e o método qualitativo como abordagem, propôs-se contar com a participação de estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada para a produção de relatos individuais. A análise identificou os compartilhamentos entre as narrativas individuais que ensejavam a composição de uma narrativa coletiva, focalizando seus temas, tempos e significados. Os resultados mostram os motivos implicados na escolha do curso, a desafiadora imersão dos estudantes na cultura acadêmica, com seus estranhamentos e sofrimentos psíquicos, suas transformações identitárias e seus otimistas projetos profissionais, bem como a turbulência produzida pela pandemia em suas vivências universitárias.

Palavras-chave: Estudantes; Ambiente acadêmico; Narrativas; Significados.

Abstract

The aim of this study was to understand how students from public schools have been dealing with the academic environment since their entry into university. With Narrative Psychology and Historical-Cultural Psychology as theoretical orientations and the qualitative method as an approach, it was proposed to count on the participation of undergraduate students in Pedagogy at the State University of Bahia. The semi-structured interview technique was used to produce individual reports. The analysis identified the shares between the individual narratives that led to the composition of a collective narrative, focusing on its themes, times and meanings. The results show the reasons involved in the choice of course, the challenging immersion of students in academic culture, with their strangeness and psychic sufferings, their identity transformations and their optimistic professional projects, as well as the turbulence produced by the pandemic in their university experiences.

Keywords: Students; Academic environment; Narratives; Meanings.

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender cómo los estudiantes de las escuelas públicas han estado lidiando con el entorno académico desde su ingreso a la universidad. Con la Psicología Narrativa y la Psicología Histórico-Cultural como orientaciones teóricas y el método cualitativo como enfoque, se propuso contar con la participación de estudiantes de pregrado en Pedagogía en la Universidad Estatal de Bahía. Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para producir informes individuales. El análisis identificó las acciones entre las narrativas individuales que llevaron a la composición de una narrativa colectiva, centrándose en sus temas, tiempos y significados. Los resultados muestran las razones involucradas en la elección del curso, la desafiante inmersión de los estudiantes en la cultura académica, con su extrañeza y sufrimientos psíquicos, sus transformaciones identitarias y sus proyectos profesionales optimistas, así como las turbulencias producidas por la pandemia en sus experiencias universitarias.

Palabras clave: Estudiantes; Entorno académico; Narrativas; Significados.

1. Introdução

No Brasil, o reconhecimento do direito à educação teve suas primeiras expressões na Constituição de 1824. Seu caráter prático ganhou um esboço mais consistente na assistência estudantil promovida pela Reforma Francisco Campos, que, em 1931, instituiu bolsas de estudo para estudantes pobres. A assistência estudantil expandiu-se, à medida que segmentos mais empobrecidos da população passaram a ter mais acesso à universidade, na década de 1970. Bolsas de trabalho, bolsas de estudo, programas de alimentação, moradia e de serviço médico-odontológico foram incluídos (IMPERATORI, 2017).

A assistência estudantil significa a compreensão de que o mero ingresso no sistema de ensino é insuficiente para garantir o direito à educação de estudantes em desvantagem social. Sua permanência no sistema até a conclusão do curso é um desafio que se torna dificilmente transponível, para a maioria, na ausência do suporte de políticas públicas. Isso é ainda mais contundente no ensino superior. Essa permanência requer, como Lima (2010, p. 5) sumariza, o fomento de “condições estruturais, econômicas, sociais e cognitivas para que esses estudantes consigam matricular-se na universidade todo semestre e concluir com êxito os seus cursos”. Foi justamente para esse nível de ensino que se instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, conforme Imperatori (2017), ainda que se destinasse apenas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O PNAES desenvolve ações em áreas consideradas afetadas pelas vulnerabilidades econômicas dos estudantes de graduação, quais sejam: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (IMPERATORI, 2017). Esses eixos de atuação do PNAES já indicam que, ao acesso e permanência do estudante na universidade, soma-se uma preocupação crescente, e uma luta social correspondente, pela qualidade da formação do estudante impactado pela desigualdade social. Como Silva e Fernandes (2017) sugerem, esse trinômio remete aos processos de inserção, acolhimento e participação do estudante no ambiente acadêmico. Sendo assim, o êxito nessa participação está estreitamente relacionado à sintonia entre a cultura do estudante, enraizada em seu histórico familiar e escolar, e a cultura acadêmica, que é elitista e excludente.

Silva e Fernandes (2017) identificaram nos estudantes da classe trabalhadora de sua pesquisa, matriculados na Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo, um esforço adaptativo peculiar, marcado pelo sentimento de estranhamento diante da cultura acadêmica. Suas principais dificuldades eram relativas aos aspectos pedagógicos. Silva e Ramalho (2010), ao se referirem à

“mentalidade do ensino médio” (p. 5), apontam possíveis diferenças culturais entre o ensino médio e o ensino universitário. Essa diferenciação também é sinalizada por Lima (2010).

Conforme Silva e Fernandes (2017), o aluno que chega à universidade com essa mentalidade do ensino médio precisa aprender a ser um estudante universitário. Para tanto, deve assumir a necessidade básica de se conduzir autonomamente nas atividades acadêmicas, principalmente naquela que passa a ser a marca do seu cotidiano: a leitura. Isso seria o oposto do que ocorre no ensino médio, que, na compreensão dessas autoras, não forma leitores.

É preciso ressaltar que esse esforço adaptativo, requerido pela cultura acadêmica, remete necessariamente a um processo de aprendizagem. Com isso, pretendemos sinalizar a relevância da identificação das questões pedagógicas e, em especial, do comprometimento da “capacidade leitora” na investigação de Silva e Fernandes (2017). Todavia, consideramos que o olhar dirigido ao estudante deve ser o mais próximo possível da concretude das práticas diárias da Universidade. Nesse caso, podemos presumir que o processo adaptativo é indissociável, em alguma medida, de eventuais sofrimentos psíquicos e reconfigurações identitárias.

Faria e Souza (2011) consultam vários autores – Antonio Ciampa, Claude Dubar, Stuart Hall e Zigmunt Bauman – que abordam a questão da identidade e nos permitem compreendê-la numa perspectiva psicossocial. Assim, a identidade surge como uma configuração constituída por modos de sentir, pensar e agir, que caracterizam o sujeito e que lhe possibilitam o reconhecimento de si e o reconhecimento pelos outros. Esses reconhecimentos são devidos à permanência de aspectos dessa configuração e ao pertencimento a grupos, instituições e contextos socioculturais. Portanto, a identidade resulta do imbricamento da história pessoal e dos pertencimentos socioculturais e se constitui sempre nas atividades do sujeito. Na contemporaneidade, a identidade vem se caracterizando cada vez mais enquanto metamorfose e cada vez menos como permanência. Isso decorre das incertezas, fugacidade e virtualização que cada vez mais permeiam os processos de socialização.

Há, portanto, um processo de aprendizagem implicado na adaptação à cultura acadêmica. Sobre isso, cabe a afirmação de Perrusi (2015) de que “nossa sociabilidade é um aprendizado” (p. 154). Esse processo pode ser mais ou menos longo, mais ou menos difícil, bem ou malsucedido. Oliveira (2017), em pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia, constatou que o tempo de estranhamento é mais longo e as aprendizagens do ofício universitário são mais difíceis para os estudantes cotistas do que para os não cotistas. Isto é, as vulnerabilidades sociais dos estudantes dificultam sua jornada no âmbito da universidade.

Com a emergência da pandemia produzida pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), desde o início de 2020, as restrições de cunho sanitário impostas à convivência social atingiram severamente as atividades acadêmicas. Em estudo efetuado com estudantes universitários portugueses, de vários cursos, Maia e Dias (2020) identificaram significativo índice de perturbação psicológica, na forma de ansiedade, depressão e estresse, nesse período pandêmico, em comparação com períodos anteriores. Por sua vez, Gundim *et al.* (2021) revisaram a literatura e encontraram referências a impactos da pandemia na vida acadêmica e na saúde dos estudantes e de seus familiares. Os impactos foram referidos como estresse, ansiedade, luto, raiva, pânico, medo de adoecer e preocupação com o atraso das atividades acadêmicas.

No Brasil, a retomada das aulas nas universidades tem sido feita, de modo gradual e limitado, através de atividades remotas, com o uso de tecnologias ligadas à *Internet*. É presumível que essas mudanças tenham afetado mais intensamente os estudantes em desvantagem social. O que está a sinalizar para este cenário é justamente a carência de recursos tecnológicos e de condições favoráveis desses estudantes nas localidades em que vivem, diante do que lhes requer o ensino à distância.

Sendo assim, este projeto de pesquisa se configura como um empreendimento que visa, também, apreender possíveis repercussões da pandemia produzida pelo novo coronavírus na vida acadêmica de estudantes egressos de escolas públicas matriculados em cursos de graduação. Para a consecução de tal finalidade, torna-se imprescindível a criação de situações propícias para a objetivação de relatos que expressem as vivências desses estudantes na atual ambientação acadêmica. Realidade e conhecimento são indissociáveis. Ou seja, são os modos de acessar a realidade que a constituem como tal (SOUZA, 2018). Em outras palavras: “O pensamento do indivíduo sobre ele mesmo e sobre suas interações com o contexto constroem sua visão pessoal da realidade” (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 192).

Portanto, os problemas não existem independentemente de nossas interpretações. Isso nos permite deixar de focalizá-los, para, ao invés disso, apreendermos o que os configura: os recursos e potencialidades do estudante, sua rede de apoio e seu contexto vivencial (SOUZA, 2018). As várias histórias das vivências constituem uma grande narrativa. Esta, gradualmente, confere coerência e inteligibilidade ao passado, presente e futuro; expressa identidade e permite compreender as escolhas efetuadas (ARAÚJO *et al.*, 2013).

O ponto de partida deste estudo é a noção de narrativa, como construção sociocultural, que é assumida pelo sujeito na interação com o seu contexto, para dar ordem à sua realidade e à sua vida. Ao longo do percurso, as narrativas possibilitam a identificação de padrões, temas e significados recorrentes. Não são meras reproduções mnemônicas das experiências vividas. São reinterpretações que viabilizam

ressignificações da própria identidade. Ao organizar suas vivências através de novas significações, o sujeito pode projetar ações futuras com elas condizentes (ARAÚJO *et al.*, 2013).

A compreensão básica aqui é a de que nós nos construímos e construímos nosso mundo através de nossas histórias. Em outros termos, podemos dizer que as pessoas dão sentido às suas experiências no ato de narrar. Isso equivale a afirmar que, ao narrar suas experiências, as pessoas constroem suas realidades. Nesse sentido, Brockmeier e Harré (2003) defendem que “compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência” por meio das narrativas (p. 526). Por conseguinte, tomamos a Psicologia Narrativa como orientação teórica, sobretudo pelo entendimento de que a narrativa liga o comum e o excepcional, trata de ações simultaneamente nos planos exterior e mental, como Brandão e Germando (2009) afirmam.

O objetivo geral do estudo consiste em compreender como os estudantes egressos de escolas públicas vêm lidando com o ambiente acadêmico, desde seu ingresso na universidade. Quando abordamos narrativas, nosso interesse se volta principalmente para os significados que as constituem. Porquanto os significados sejam conhecimentos comuns, públicos (BRUNER, 2002), pode-se dizer que a narrativa é, ao mesmo tempo, uma expressão “singular e coletiva, experiência íntima e social” (BRANDÃO; GERMANDO, 2009). Sendo assim, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Produção de narrativas individuais e coletivas;
2. Identificação de temas, tempos e significados;
3. Caracterização de impactos da pandemia produzida pelo novo coronavírus na trajetória acadêmica dos participantes.

2. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada teoricamente pela Psicologia Narrativa e pela Psicologia Histórico-Cultural.

2.1. Participantes – Estudantes de graduação, matriculados no curso de Pedagogia do Departamento de Educação/Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia, em 2019, egressos do ensino médio realizado em escolas públicas. O estudo foi conduzido com os 15 estudantes que se apresentaram voluntariamente, todos com idade entre 18 e 30 anos, sendo 14 do sexo feminino e um do sexo masculino.

2.2. Procedimentos – A turma foi convidada a participar do estudo através de mensagem enviada para o seu endereço eletrônico. Aqueles que se dispuseram a participar assinaram o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) e passaram por uma entrevista semiestruturada, individual, através de videoconferência, em horários previamente combinados. A entrevista teve quatro questões deflagradoras: 1. Como você se sente na universidade desde seu ingresso? 2. Em sua opinião, como é ser universitário? 3. Como tem sido sua relação com a universidade durante a pandemia? Como imagina que será o exercício da profissão? Todos os procedimentos foram orientados pela legislação vigente, especialmente pela Resolução CNS 466/12 e suas complementares, no sentido da garantia da confidencialidade e da segurança dos participantes.

O processo de análise foi inspirado na Análise Temática apresentada por Souza (2019). Foram adotados os seguintes passos: (1) transcrição das entrevistas; (2) leitura e releituras das transcrições; (3) configuração de cada relato como totalidade referente à trajetória acadêmica do narrador/narradora; (4) identificação dos significados que o constituem; (5) comparação entre o período da pandemia e o período antecedente; (6) pareamento entre os relatos dos participantes e identificação de compartilhamentos. Nesse movimento, a interpretação evoluiu gradualmente do nível empírico para um nível cada vez mais teórico e, simultaneamente, das narrativas individuais para uma narrativa coletiva.

3. Resultados e Discussão

Os relatos dos participantes convergem para a constituição de uma narrativa coletiva de sua trajetória no âmbito da universidade. O ponto de partida remete à escolha do curso e ao ingresso na universidade. O ponto de chegada diz respeito ao exercício da profissão após a graduação. Entre esses dois pontos, há os processos de tornar-se universitário, tornar-se profissional da Pedagogia, e os percalços da pandemia da Covid-19. Os temas são identificados pelos subtítulos. Convém salientar aqui que são usados codinomes para os participantes, como garantia da confidencialidade.

3.1. Escolha do curso e ingresso

Os motivos dos participantes para ingressar no curso de Pedagogia foram diversos. Houve desde a convicção inabalável de que se tratava do único curso viável para si (*“Quando fui fazer o vestibular, não tinha dúvida do que queria. Quando vi a segunda opção, fiquei pensando: qual colocar?!”, Participante M;* *“Desde pequenininha eu sonho em ser professora”, Participante P*) até a escolha, de última hora, de um curso dentre outros igualmente desconhecidos e disponíveis numa espécie de prateleira virtual (*“Aí uma amiga me disse: você vai fazer vestibular pra quê, na Uneb? Eu disse: não sei, tem pra quê lá? E ela foi dizendo os cursos. Eu perguntei: E Pedagogia, é pra quê? Ela disse: é pra ser professora de criança. Aí eu disse: então, vou querer Pedagogia”, Participante N*). A Participante N, em uma situação propícia ao exercício da escolha, conta com o suporte de uma amiga para contornar sua falta de conhecimento

sobre as possibilidades na universidade. Tavares (2014) atribui a Doyal e Gough a afirmação de que a autonomia de uma pessoa depende da compreensão que ela tem de si mesma e de sua cultura, de sua capacidade de definir prioridades para si e de suas oportunidades objetivas de ação.

Entre esses extremos, houve a possibilidade de que a escolha atendesse ao desejo ou indicação da mãe, da avó, do esposo etc.: *“Sempre fiquei na dúvida se seria Pedagogia mesmo, porque eu sempre gostava de ensinar meus sobrinhos, todo mundo corria pra cá, pra minha casa, para eu ensinar. Mas eu ficava pensando em outros cursos, outras áreas, mas meu esposo e minha mãe sempre tocavam na tecla”* (Participante F); *“...consegui a isenção do vestibular, no primeiro dia quis desistir, no segundo dia achei que não passaria, mas minha mãe fez eu ir fazer no segundo dia, e passei”* (Participante G); *“Desde então, eu almejava fazer outro curso. Mas, pela influência da minha mãe, eu decidi e me descobri gostando muito de criança”* (Participante H); *“Eu embarquei nessa pra realizar o sonho de minha avó”* (Participante O). Pela ótica indicada anteriormente por Tavares (2014), a insegurança das participantes revela baixo grau de compreensão de si e dificuldade para definir suas prioridades.

Houve casos, também, em que a opção sonhada esbarrou em algum impedimento: *“Eu queria fazer Psicologia. Aí, pensei, eu coloco Pedagogia como primeira opção e depois faço especialização em Psicopedagogia. Só que eu não queria ficar parada e não podia fazer Psicologia fora daqui”* (Participante B); *“Eu queria fazer Antropologia, ir pro meio do mato, morar numa tribo. Mas, acontece que, como só tinha Antropologia em São Raimundo Nonato... Mas chegou o Sisu 2019.2, eu entrei em Pedagogia e, como diz Wallon, resolvi me apaixonar pelo curso”* (Participante J); *“Eu não queria Pedagogia. Até então eu estava muito a fim de entrar em Psicologia. Só que por aqui não tinha oportunidade de fazer por tão perto. Minha mãe não queria que eu fosse fazer em outra cidade”* (Participante L). Nesses casos, ainda conforme Tavares (2014), o que faltou foram oportunidades objetivas de ação mais condizente com o conhecimento de si mesmo.

3.1.1. Anseio por mobilidade social

Hoje em dia, é bastante difundida a ideia de que a qualificação profissional conferida pela formação universitária constitui enorme diferencial para o ingresso no mercado de trabalho. Em estudo realizado com estudantes da área de Saúde e Biociências da Universidade Federal de Pernambuco, Machado (2020) identificou representações sociais de escola pública como alternativa para formação e ascensão social. Os estudantes expressam essa busca pela qualificação universitária em suas narrativas: *“...a sensação é muito boa, principalmente porque eu almejei muito estar na universidade. E ainda mais aqui na UNEB”* (Participante A); *“O que eu me sinto na faculdade, eu me sinto realizada, de alguma forma, porque foi*

uma coisa que eu almejava muito na minha vida. E outras influências dos meus pais, porque meu pai é semianalfabeto, mas a minha mãe é professora. E ela sempre me dizia que a educação é a porta de transformação da nossa vida” (Participante H); “Primeiramente é um sonho realizado porque sempre sonhei ingressar na universidade. Sendo filha de pais separados, analfabetos, classe pobre, então, ingressar na universidade é algo muito importante. A gente sabe que o estudo é essencial” (Participante P).

Essas motivações e processos que conduziram cada estudante à escolha do curso de Pedagogia apresentam singularidades e compartilhamentos. Essa perspectiva se mantém após o ingresso no curso, quando se desenvolve um processo adaptativo que os encaminha para um vínculo gratificante com o curso e com o ambiente acadêmico, conforme segue.

3.2. Tornar-se universitário

Consideramos bastante pertinente a afirmação de Silva e Fernandes (2017) de que o aluno que chega à universidade com a mentalidade do ensino médio precisa aprender a ser um estudante universitário. Para tanto, deve assumir a necessidade básica de se conduzir autonomamente nas atividades acadêmicas, principalmente naquela que passa a ser a marca do seu cotidiano: a leitura. Isso seria o oposto do que ocorre no ensino médio, que, na compreensão dessas autoras, não forma leitores. Contudo, devemos assinalar que a leitura não parece ser o único exercício discursivo exigente nesse processo de tornar-se universitário.

Os estudantes enfrentam várias dificuldades, vivenciam estranhamentos e impactos culturais. O que produz estranhamentos são a liberdade de expressão, o convívio com a diversidade, o incentivo à participação, a disponibilidade de tempo exigida e o intenso exercício da oratória e da redação. Entre as dificuldades, destaca-se o deslocamento ao Campus.

3.2.1. Dificuldades com transporte

Os participantes residem em municípios da microrregião de Senhor do Bonfim, onde o Campus está situado. Há quem precise utilizar veículos diferentes para cobrir o percurso de ida e volta, diariamente: *“Agora, assim, em questão de locomoção, essas coisas, é complicado. Como moro na zona rural, eu tenho que ir para um povoado, que é uns dois, três quilômetros. Às vezes, tá chovendo, às vezes tá sol. E quando é pra voltar, às vezes já está de noite. É complicado” (Participante B); “Achei que sofri um pouco com isso. Tenho que pegar dois ônibus pra ir, dois ônibus pra vir pra casa. Então, esse problema de locomoção pra mim foi muito complicado” (Participante C); “Aqui não tinha transporte, na minha cidade.*

Do município. Tinha que pagar passagem. Era um pouco complicado” (Participante D); *“Aí eu gasto mais tempo no carro do que estudando”* (Participante G); *“...pra chegar à Universidade, preciso pegar um táxi. Quando chego na cidade, preciso pegar um ônibus até a Uneb. E esse percurso preciso fazer de segunda a sábado e é muito cansativo pra mim”* (Participante M).

Além de consumir muito tempo, o transporte resulta em expressivo dispêndio financeiro, cansaço físico e estresse. Embora isso ocorra no interior do estado da Bahia, evoca inevitáveis analogias com as dificuldades dos trabalhadores em seus deslocamentos cotidianos nas grandes cidades. Pena (2022) assinala o alto custo e a ineficiência do transporte público, relacionando-os aos processos de industrialização tardia e urbanização do país.

Os problemas relativos ao transporte revelam os desafios que estudantes em desvantagem social precisam enfrentar para permanecer na universidade até o final do curso escolhido. Isso é apontado por Lima (2010) como algo dificilmente transponível na ausência de políticas públicas. A Participante N apresenta esse desafio com clareza: *“Não com relação à vida acadêmica, mas à vida pessoal, dificuldades financeiras que atrapalharam porque tenho que fazer uma opção: a universidade ou um trabalho. Como a situação é difícil, a gente às vezes pensa no trabalho, deixa a universidade de lado. Então, é isso, me sinto vitoriosa por entrar na universidade e, ao mesmo tempo, tenho dificuldade para permanecer nela”*.

3.2.2. Liberdade de expressão

Sobre a liberdade de expressão, há as seguintes falas: *“Quando cheguei na faculdade, eu pensei, que lugar diferente, porque na escola pública decidem que a gente vá de farda, de sapato, que use calça. Na Universidade, pensei, que coisa estranha, pode ir de ‘havaiana’, de ‘short’”* (Participante I); *“Antes da Uneb, eu não tinha voz e vez como tenho na Universidade. Não tinha direito de falar, de questionar, de me posicionar. Então, estranhei a Universidade, mas acostumei com a ideia”* (Participante M); *“A gente tem a liberdade de se impor e no ensino médio a gente não tinha essa liberdade de colocar nosso ponto de vista”* (Participante P). A vivência do estranhamento suscita deslumbramentos, inseguranças e temores. Oliveira (2017) observou que o processo de adaptação é mais difícil e o estranhamento mais longo para estudantes em desvantagem social.

Porém, às vezes, a chance de falar é percebida como dever e não como liberdade: *“Você vem acostumado daquele ensino que você fica ali quieto. Quando você chega na universidade, não, você tem que falar. Essa é outra dificuldade minha. Depois da universidade eu compreendo. Eu tenho muita dificuldade de me apresentar, de falar em público, de me expressar”* (Participante G). Nesse caso, as

inibições pessoais direcionam a estudante para a percepção do dever. Ou seja, as idiossincrasias modulam a percepção da expressão pessoal como liberdade (direito) ou como dever.

Silva e Fernandes (2017) identificam esse estranhamento nos estudantes da classe trabalhadora de sua pesquisa, matriculados na Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo. Porém, no presente estudo, esse sentimento não é relativo apenas aos aspectos pedagógicos, como as referidas autoras apontam, mas algo mais abrangente. Silva e Ramalho (2010, p. 5), ao se referirem à “mentalidade do ensino médio”, sugerem possíveis diferenças culturais entre os ensinos médio e universitário, assim como Lima (2010) também o faz.

3.2.3. Convivência com a diversidade

A convivência significa a necessidade de aproximação e até mesmo a formação de vínculos de coleguismo ou de amizade. No início, isso pode ser difícil: *“No primeiro semestre foi bem complicado. Pessoas diferentes, mentes diferentes, aí, às vezes, quando a gente tem essa questão de ansiedade, sempre acha que, quando olham diferente, o problema está em você, e tal”* (Participante I); *“Amo minha sala, amo meus colegas, estou com muita saudade dos meus colegas, porque eles vão além dos meus colegas, são meus amigos queridos”* (Participante H); *“A convivência com os colegas é boa, só que ainda tenho um pouquinho de dificuldade porque não sou muito de interagir, não sou muito sociável”* (Participante N). *“A convivência tem sido assim, é sempre bom ter novas amizades, pessoas que a gente nem conhecia, estabelecendo vínculos. Alguns a gente vai levar pro resto da vida. Tem as desavenças porque, às vezes, um quer ser melhor, saber mais, falar mais, o outro já é um pouco tímido”* (Participante P).

A aproximação diária entre colegas pode ensejar conflitos, mas promove compartilhamentos. Afinal, como Guareschi (2015) afirma, a existência de relações é o que constitui o grupo. Silva, Michels e Melo (2015), em seu estudo das representações sociais de graduandos em Pedagogia sobre a vida universitária e a identidade discente, identificaram a oportunidade de fazer amigos associada a colegas, orgulho e conquista. Além disso, essas autoras assinalam que os estudantes consideram a convivência como um dos aspectos positivos da vida universitária, pois que propicia a cooperação, a amizade e o respeito às diferenças.

3.2.4. Incentivo à participação

Quanto ao incentivo à participação, os estudantes assinalam: *“Os professores sempre nos dizem para participar das coisas que são importantes”* (Participante A); *“Às vezes, os professores são muito bons nisso de abrir um espaço pra gente falar e dar opinião”* (Participante C); *“E os professores questionam a*

gente. E isso faz uma construção de conhecimento muito boa” (Participante D); “Eu diria que o que mais gostei foi o acolhimento e a garra dos professores. A forma como cobram da gente, mas, ao mesmo tempo, nos impulsionam a buscar o nosso conhecimento com as nossas próprias pernas” (Participante F); “Quando você entra na universidade, é muito diferente porque os professores cobram sua participação. Coisa que na escola pública a gente não tem vez de falar, não tem opinião” (Participante I); “Na Universidade eu tenho gostado praticamente de tudo. Porque está me formando um ser humano mais participativo na sociedade, na comunidade onde eu vivo, está me tornando um ser humano melhor” (Participante N).

O que se destaca aqui são: o papel do professor, o uso de metodologias que põem os estudantes em atividade e a emergência do sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, os participantes deixam claro que esse modelo de ensino contrasta com aquele que eles internalizaram na educação básica. Essa internalização surge agora como barreira a ser transposta na Universidade.

Concordamos com Silva e Fernandes (2017) quando sugerem que o trinômio constituído por desigualdade social, permanência do estudante na universidade e qualidade da sua formação remete aos processos de inserção, acolhimento e participação do estudante no ambiente acadêmico. O êxito nessa participação requer uma articulação estreita entre a cultura do estudante (orientada por seu histórico familiar e escolar) e a cultura acadêmica, que é elitista e excludente. De início, não há sintonia entre a cultura do estudante e a cultura acadêmica. Essa sintonia precisa ser construída; e se faz por meio de um impactante processo adaptativo.

3.2.5. Significados sobre o ensino público

Os estudantes significam o ensino público universitário como algo qualitativamente distante do ensino médio. Eles realçam a elevada formação acadêmica dos professores e um ensino que vai além dos conteúdos e alcança a vida do estudante: *“Porque, quando a gente pensa no ensino público, a gente nunca pensa num ensino bom, não é verdade? Quando a gente vê, na universidade, os mestres, doutores, minha visão da Uneb mudou muito” (Participante G); “Na universidade você tem acesso a uma educação que, quando está no ensino médio, não acredita que existe. Porque a verdadeira educação a gente conhece na universidade, onde está formando seres humanos, onde toca todos os pontos de nossas vidas” (Participante N).* Os graduandos do estudo de Silva, Michels e Melo (2015) destacam, também, a qualidade como diferencial da universidade pública.

3.2.6. Significados sobre o trabalho docente

Para os estudantes, os professores universitários são comprometidos com o ensino, são acolhedores, incentivam a participação e o exercício da autonomia. Eles percebem, ainda, que os professores são colaboradores, descomplicam as coisas e utilizam estratégias diversificadas em seu ofício de ensinar. Esse acolhimento e a participação acadêmica são itens necessários à permanência do estudante, conforme Silva e Fernandes (2017) defendem. Mais do que isso, os estudantes sugerem que os professores se configuram como modelos com os quais eles podem se identificar: *“A minha trajetória na Universidade está sendo boa porque a gente imagina que vai ser uma coisa muito complicada, mas, aí, com a ajuda dos professores, está sendo boa, participativa”* (Participante C); *“Mudou bastante porque eu vi que dá para o professor ensinar dessa forma que é extraordinária e eu comecei a me apaixonar mais pela profissão”* (Participante D); *“Isso é o que mais impactou dentro da Universidade porque não é assim tudo mastigadinho... Você tem que buscar seu conhecimento. Isso é investigação. Me fascina”* (Participante F); *“O que mais gosto é a questão dos professores mesmo. Os professores aqui raramente faltam. Os professores não são daqueles que ficam só no quadro e falam, falam, falam. Não é o ensino bancário”* (Participante G); *“Os professores se utilizam de outras formas pra ensinar e os livros de diversos autores é uma delas”* (Participante M).

Tavares (2014) salienta que, para a formação de sujeitos críticos, a Psicologia Sócio-Histórica enfatiza a necessidade de que se percebam como partes do campo dialético das relações de poder, reconhecendo suas potencialidades e limitações, desenvolvendo discernimento e condições de fazer escolhas. Doyal e Gough (1994, citados por TAVARES, 2014) consideram a autonomia como uma das necessidades básicas de todos os seres humanos.

3.2.7. Disponibilidade de tempo

A disponibilidade de tempo exigida remete a renúncias, dedicação, perseverança, resiliência e, também, torna possível a evasão: *“A gente passa noites sem dormir, estudando, fica aflito com o que a gente não consegue fazer, mas a gente se aprofunda, a gente consegue”* (Participante F); *“Eu, que não trabalho, tenho todo o tempo disponível para fazer as atividades, ler todos os conteúdos, estar participando mais”* (Participante I); *“Você descobre que tem meio mundo de coisa que nunca estudou, que tem um bocadinho de teórico que você quer estudar, só de ouvir o nome, mas você não tem tempo de estudar”* (Participante J); *“E você tem que disponibilizar a maior parte do tempo de sua vida para a universidade”* (Participante N); *“Pra conciliar a vida com a universidade. Pra mim, ela toma um tempo muito grande. Eu pensei em desistir várias vezes”* (Participante O).

Em seu estudo com graduandos em Pedagogia, Silva, Michels e Melo (2015) também encontraram uma associação entre vida universitária e ideias de corrida, difícil, cansativa e de sacrifícios. Uma das dificuldades dizia respeito ao gerenciamento do tempo dedicado ao estudo e ao trabalho, que remete a cansaço e sono.

3.2.8. Autoconhecimento e persistência

O autoconhecimento e a persistência se revelam fundamentais para a superação de dificuldades concernentes à leitura, à escrita e à fala: *“Quando eu entrei na Universidade senti um pouco de dificuldade pra escrever, me expressar. E hoje já consigo escrever e me expressar de forma mais coesa, digamos assim”* (Participante F); *“Mas, muda, sim, tanto na parte da escrita como na oratória. A gente se preocupa mais em melhorar cada vez mais a nossa escrita”* (Participante H); *“Na Universidade, não, a gente precisa conhecer mais e pra escrever a gente precisa ler mais. A leitura e a escrita são mais presentes do que no ensino médio”* (Participante M); *“Na universidade isso foi estimulado, eu tinha que me desenvolver na escrita e na fala, tinha que aprender a falar em público, quando no ensino médio eu podia fugir do seminário”* (Participante N); *“Eu comecei a ler a partir do primeiro semestre, porque era obrigatório ler os livros, os textos. E comecei a pegar o hábito da leitura. E hoje estou lendo nas férias! Uma coisa que eu nunca imaginei que ia fazer era ler livros”* (Participante O); *“A linguagem é mais formal, a gente se depara com palavras que nunca ouviu. Também tenho uma dificuldade na leitura, tanto de entender as palavras quanto de ler várias laudas...”* (Participante P). Silva e Fernandes (2017) já apresentam esse entendimento de que a leitura marca o cotidiano acadêmico dos estudantes e que o ensino médio não forma leitores.

3.2.9. Impactos culturais

Ao fim e ao cabo, o que se descortina é um cenário de contrastes e de impactos culturais muito importantes para os novos universitários. São contrastes entre o ciclo básico da educação pública e o ensino superior. O ambiente acadêmico deflagra uma inesperada imersão cultural dos estudantes, com marcantes repercussões em sua subjetividade e em suas configurações identitárias. Essas repercussões envolvem aspectos cognitivos e afetivos e a produção de importantes ressignificações que implicam a vida dos estudantes e sua ainda incipiente formação profissional: *“Acho que muda muita coisa na nossa vida. A gente passa a ver muitas coisas com outros olhos. A gente já vai se situando assim diferente com algumas coisas do dia a dia”* (Participante A); *“Quando entrei na Uneb foi que comecei a tomar consciência da minha ansiedade, do meu humor depressivo”* (Participante B); *“Positivamente acho que foi o conhecimento que adquiri, assim, novas palavras, nossos vocabulários, novos grupos, porque*

quando a gente se torna acadêmico, a gente muda até a visão de mundo” (Participante C); “Quando eu entrei, foi um choque, no início. Tanta coisa, tanta coisa pra aprender!” (Participante D); “Mas a gente passa a pensar no bem comum. Porque até então é como se você fosse até egoísta, só pensasse em si próprio” (Participante E); “E eu me sinto bem, me sinto como se fosse, como se eu estivesse construindo um caminho novo. A cada descoberta eu me encanto mais” (Participante F); “Quando você não adentra os muros da universidade, o mundo pra você é bem menor” (Participante G); “São coisas que, se você não tiver um certo emocional, psicológico, você diz não, eu não vou mais, não, vou ficar louca” (Participante H); “Eu digo que, quando entra na universidade, você abre muito a mente. Ou você abre a mente ou continua ali bem fechadinha, porque é uma diversidade de coisas” (Participante I); “E basicamente tem sido uma experiência libertadora, como se, através da universidade, eu conseguisse uma carta de alforria” (Participante J); “Então, tipo assim, no momento que entrei na Uneb eu me desenvolvi como pessoa” (Participante L); “A universidade é algo que liberta. A gente chega lá com ideias e sai de lá com outras” (Participante M); “É uma experiência totalmente diferente. A forma de falar, tudo” (Participante O).

Os estudantes da pesquisa de Silva, Michels e Melo (2015) também apresentaram essa consideração da vida universitária como sendo instigante e maravilhosa. Todavia, nem tudo é maravilhoso. Há, também, o estresse. Este decorre, em parte, da percepção da precariedade do ensino na educação básica e das próprias limitações. Agora, ao imergir na cultura acadêmica, os estudantes se deparam com inúmeros desafios, que evidenciam essas limitações e cobram sua superação: *“Porque é uma oportunidade gigante pra você mudar a sua vida. Dá um pouco de trabalho, é estressante” (Participante D); “E é uma vida que, parando, a gente acha que é de sacrifício, mas, ao mesmo tempo, prazerosa. A gente passa noites sem dormir, estudando, fica aflito com o que a gente não consegue fazer, mas a gente se aprofunda, a gente consegue” (Participante F); “Essa jornada tem sido muito sofrida. Trocando em miúdos, é uma coisa de louco. Mas é algo que eu quero muito. Quero continuar” (Participante H); “É um processo de equilíbrio e desequilíbrio constante. Basicamente isso. (...). Minha avó diz que eu vou doidar” (Participante J); “Quando a gente se depara com a universidade é algo novo, assustador, porque é totalmente diferente do ensino médio, em todos os sentidos” (Participante P).*

Silva e Ramalho (2010) e Lima (2010) notam diferenças culturais entre os ensinos médio e universitário. Os participantes deste estudo indicam que percebem essas diferenças com nitidez e que estas lhes produzem intenso impacto subjetivo, tanto como sofrimento quanto como gratificação. Esta última sobrevém à medida que se sentem vitoriosos. Ao mesmo tempo que a autoestima positiva facilita a superação de adversidades, como Vasconcelos (2017) argumenta, as vitórias elevam a autoestima.

Os significados dessas vivências dos estudantes são condizentes com a experiência de amadurecimento presente no entendimento de Vasconcelos (2017). Isso seria decorrente da imersão em um ambiente (acadêmico) que promove cobranças, atitudes, autonomia, capacidade de adaptação, relacionamentos etc. É nessa perspectiva que a autoestima (avaliação de si) e a autoimagem (organização interna de si mesmo), como aspectos centrais da identidade e da subjetividade, são produzidas. Ambas têm a ver diretamente com os modos de uma pessoa se relacionar consigo e com os outros.

3.3. Contributos para as reconfigurações identitárias

Portanto, os estudantes imergem em um processo adaptativo bastante sugestivo de transformações identitárias. Essas transformações resultam de enlaces entre a história pessoal e a constituição do novo pertencimento à instituição universitária. Significam novos modos de pensar, sentir e agir (FARIA; SOUZA, 2011). Ao focalizarmos os motivos envolvidos na escolha do curso, pudemos perceber como a família participa desse processo, assim como, em seguida, os professores tornam-se referências importantes.

Vimos, também, como ser universitário significa superar as formas de ser construídas na educação básica. Mais adiante, veremos que a projeção do futuro profissional remete ao contexto sociocultural em que esses estudantes vivem. Lima e Kochhann (2018) identificaram, também, vários elementos influenciando a constituição da identidade docente de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, ao analisar suas representações sociais: família, amigos, escola, contextos sociais e professores. Outros aspectos relativos à nova constituição identitária são relatados pelos participantes do presente estudo.

3.3.1. Competências relacionadas à escrita e à leitura

O desenvolvimento dessas competências requer dos estudantes um exercício contínuo na direção do estabelecimento de hábitos: *“Acho que até consegui superar algumas coisas, porque eu tinha muita dificuldade pra escrever. Tive um crescimento até razoável. Eu não consegui ler por espontânea vontade”*. (Participante A); *“Quando a gente não pratica o ato de ler, de estar sempre se informando, fica mais difícil, causa mais impacto. Isso foi uma mudança muito positiva porque coisas que eu tinha dificuldade pra interpretar hoje vejo com mais clareza, interpreto melhor”* (Participante C); *“A gente se preocupa mais em melhorar cada vez mais a nossa escrita. Esse tempo que a gente estava em recesso eu estava treinando aqui em casa”* (Participante H); *“E tem ABNT, tem todo um jeito de escrever, toda a lógica”* (Participante J); *“E a leitura ficou mais afluada na Universidade. A leitura e a escrita são mais presentes do que no ensino médio”* (Participante M); *“Primeiramente porque você tem que construir um*

hábito que não tinha antes, que é ler, ler e mais ler” (Participante N). Os graduandos da investigação de Silva, Michels e Melo (2015) expressaram essa relação entre estudo, pesquisa e conhecimento. Para eles, leitura, buscar, futuro e dedicação surgem como atividades que sustentam o estudar e os esforços envolvidos.

3.3.2. Sentimento de pertença

Como uma necessidade elementar do ser humano, o sentimento de pertencimento se produz pela participação efetiva na vida social e na cultura (DOYAL; GOUGH, 1994, citados por TAVARES, 2014): *“Nada melhor do que estar ajudando minha cultura. Foi aí que eu conheci o conceito de xenofobia”* (Participante E); *“Na Universidade eu gosto muito, gosto muito de ir, gosto de participar de tudo”* (Participante G); *“Quando cheguei na Uneb eu me senti acolhida. Foi uma experiência muito boa, tive muita aprendizagem, muito conhecimento lá dentro. Então, tipo assim, no momento que entrei na Uneb eu me desenvolvi como pessoa. Eu achei na universidade o empoderamento das mulheres”* (Participante L); *“Essa vez que a Universidade dá pro aluno faz a gente se sentir parte da sociedade, algo que eu nunca havia visto e sentido, esse meu lugar. É muito incrível!”* (Participante M).

3.3.3. Competência teórica

A busca autônoma pela competência conceitual passa a fazer parte da nova configuração identitária. Isto significa a apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de leituras diferentes e mais acuradas do mundo: *“E estar nesse meio, estar crescendo, porque você passou a ver as coisas nos mínimos detalhes. Você sabe diferenciar certos conceitos que até então eram desconhecidos”* (Participante E); *“Você busca novos conceitos porque tem um pé na universidade”* (Participante G); *“Você se desequilibra tentando conquistar aquela teoria, tentando alcançar aquele conceito, tentando incorporar. Aí, quando incorpora, você entra em equilíbrio”* (Participante J).

3.3.4. Competências autoafirmativas

A imersão na cultura acadêmica parece proporcionar aos estudantes mais desenvoltura no campo da oratória, mais segurança na expressão de suas ideias. Isso repercute positivamente na elevação de sua autoestima: *“A gente tem que ser alguém dedicado, proativo, esforçado”*. (Participante A); *“Acho que, quando você passa do ensino médio e se coloca na posição de poder ouvir sua voz, se colocar, discutir, pesquisar, você mesmo estudar diversas teorias, você tem mais liberdade pra pensar. O que vai lhe fazer universitário mesmo é o seu ali, a sua forma de pensar. Uma coisa que vem de dentro pra fora, é como você vai lidar com aquilo”* (Participante B); *“Desde que eu iniciei, os espaços onde circulo, vejo que*

tenho uma facilidade maior de me expressar, vejo que tenho mais segurança com as minhas palavras, eu sou mais crítica” (Participante E); *“Hoje eu não tenho, independente de quem seja, eu estou lá, falo, vou dar poder à minha fala. Então, me desenvolveu bastante”* (Participante L); *“A gente aprende a não usar tanto a linguagem coloquial, usar mais a formal. A gente está estudando pra ser, pra interagir com outros indivíduos, saber se portar naquele ambiente”* (Participante P).

3.4. A pandemia e o ensino remoto

Nessa perspectiva, a pandemia de Covid-19 (infecção respiratória aguda produzida pelo coronavírus SARS-CoV-2) surge como um período de turbulência relevante na trajetória dos estudantes. Durante o período pandêmico, implanta-se o ensino remoto como estratégia de manutenção do ensino nos três níveis (fundamental, médio e superior). Sendo baseada no uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, essa modalidade de ensino introduz mudanças acentuadas nos processos de ensino e de aprendizagem. No presente estudo, os estudantes assinalam mais aspectos negativos do que positivos.

3.4.1. Aspectos positivos

Dentre os aspectos positivos, há quem considere ter passado a aprender mais (ou a alcançar melhores resultados, o que inclui melhores notas): *“Acho que tem algumas coisas que, com a pandemia, a gente faz e consegue nota até melhor, que, se não fosse a pandemia, não conseguiria. Mas é porque são mais fáceis”* (Participante A); *“Acho que aumentou [o rendimento], por incrível que pareça. Nosso terceiro semestre, que eu concluí, foi até melhor do que o primeiro. Só que eu tive que me dedicar mais. Sobre aprender mais acho que foi igual ao presencial, foi a mesma dinâmica, porque os professores estão sempre interagindo com a gente. As dúvidas, a gente tira ao vivo”* (Participante C); *“Até agora, na pandemia, não achei meu desempenho ruim, inclusive eu me superei”* (Participante H); *“Eu consegui ter um rendimento bastante significativo. Não senti diferença na qualidade do ensino. Os professores são excelentes, compreensivos também”* (Participante M); *“Estou aprendendo mais. Eu estou me dedicando mais”* (Participante P).

Porém, essa posição tem como contraponto a necessidade de mais empenho e de mais tempo dedicado ao estudo. Esse contraponto tem uma consequência negativa, que é o aumento do cansaço. Há, também, quem se sinta mais confortável em sua timidez, durante as aulas, por ser mais fácil permanecer invisibilizado: *“Estou achando mais confortável na modalidade online. Não é a mesma coisa que o presencial. Não tem a interação. A gente que é tímido não abre o microfone pra perguntar, fica calado”* (Participante N); *“A única facilidade que o ensino remoto trouxe foi o seminário, porque eu sou tímida pra encarar uma turma”* (Participante O). Nesse caso, pode-se depreender que a/o estudante diminui o

risco de estresse, mas deixa de mobilizar seus recursos para aprender a lidar com suas limitações ou para superá-las.

3.4.2. Aspectos negativos

Entretanto, há quem tenha experimentado o ensino remoto como sendo extremamente negativo: *“Foi até um baque, assim, porque é uma forma totalmente diferente de estar em sala de aula, e como trabalhar, enfim... Porque é muito diferente você estar cinco horas sentado numa sala de aula e as cinco horas sentado numa cadeira olhando para um notebook. É muito exaustivo até. Foi por causa dessa diferença toda que eu acabei sentindo muita dificuldade em aprender”* (Participante D); *“O ensino remoto eu acho que tem muitas perdas”* (Participante G); *“Prejudicou muito. 2020 a gente passou praticamente desorientado. Sem nenhuma atividade acadêmica, sem saber o que estava acontecendo”* (Participante J).

3.4.3. Uso dos recursos tecnológicos

Dentre os aspectos negativos, alguns se destacam prontamente. O primeiro são as dificuldades relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos, à qualidade do equipamento disponível e à precária conexão à rede mundial de computadores, como se evidencia no item anterior: *“Pra mim trouxe [dificuldade], principalmente quando se trata de ler texto, porque pra você ler no celular é muito horrível e pra você imprimir é muito gasto”* (Participante B); *“Também as dificuldades da gente com os aparelhos tecnológicos. Às vezes, eu me sinto muito insegura em relação a isso. (...). Por outro lado, está sendo um aprendizado porque você só aprende fazendo. Quando consigo fazer alguma coisa com esses aparelhos tecnológicos, pra mim é uma vitória!”* (Participante E); *“Internet, principalmente, porque estamos na zona rural, começa a cair, não conseguia nem entrar nas aulas”* (Participante G); *“E a gente tem uma certa dificuldade, às vezes, com essa questão de acesso à internet, porque nem sempre está bom o sinal, a gente vai acabar perdendo conteúdo (...)”* (Participante I). *“Às vezes, a gente tá na aula e a internet cai, bate aquele desespero. E a gente acaba perdendo”* (Participante M); *“Em questão de notas, melhorou. Agora, em aprendizado mesmo diminuiu bastante. Eu não consigo ter o foco que eu tinha na faculdade”* (Participante O).

3.4.4. Mal-estar na pandemia

Em seguida, aparece a exigência de mais tempo, de mais trabalho individual, de mais exposição à tela luminosa do computador ou do telefone, o que aumenta o desgaste físico e mental. Isso, que pode subverter a experiência temporal do cotidiano, tende a ser vivenciado pelos participantes como algo

estressante, produtor de cansaço, de insônia e de confusão mental. Como resultado de tudo, há a percepção de déficit na aprendizagem e de mal-estar: *“Uma parte negativa é a saúde. Porque mexe com a nossa mente. Os olhos, a miopia parece que aumenta, dói o corpo, a pessoa fica num estado assim... Estresse, sabe? Qualquer coisinha irrita”* (Participante A); *“Eu diria que estou aprendendo bem. Menos não, nem mais. Digamos que agora, com a pandemia, se estudávamos quatro horas, agora temos que estudar oito”* (Participante F); *“Eu acredito que passei a aprender menos. Na verdade, para que eu aprenda alguma coisa, passou a precisar de muito mais esforço. Começou a existir muito mais desgaste físico, desgaste mental pra aprender o que eu aprendia de forma simples. Apesar do meu rendimento ter aumentado, em compensação tem me desequilibrado totalmente. Dependendo da semana do semestre, eu nem conseguia dormir”* (Participante J); *“A questão é que é muito corrido. Porque nem sempre estávamos tendo a oportunidade de termos aula direto, toda semana, aí acaba atrapalhando, é atividade em cima de atividade. Aí acaba enchendo”* (Participante L); *“A pandemia não mexeu só com o físico, mas mexeu com o psicológico. A gente tá cansado de tudo isso. Tá cansado de viver todo dia o mesmo dia como se nada mudasse”* (Participante M); *“Acho que dá um cansaço mental mais. Quando terminava a aula eu estava com a cabeça como que estava doendo”* (Participante N); *“A gente fica muito tempo exposta. Digito tudo pelo celular. Fica muito cansativo. Dá dor de cabeça”* (Participante P). Gundim et al. (2021) já haviam encontrado, em sua revisão da literatura, referências aos impactos da pandemia na vida acadêmica e na saúde dos estudantes. Eram referências ao estresse, ansiedade, luto, raiva, pânico, medo de adoecer e preocupação com o atraso das atividades acadêmicas.

3.4.5. A convivência na pandemia

Além disso, as interações entre colegas declinaram muito e a convivência cedeu lugar a empreitadas mais individualistas: *“Eu diria assim, que o contato social, de estar ali com as pessoas, olhando a cara deles, vendo a reação delas, faz falta. Agora dizer assim que eu sinto saudade, é relativo pra mim”* (Participante B); *“Até mesmo as conversas no ônibus. Tem os comentários. Acho que faz a gente crescer, sobre as apresentações, pra que a gente se perceba mais onde foi que errou”* (Participante E); *“Mudou na questão de não ter convívio, com os professores principalmente, com os colegas, no espaço físico”* (Participante F); *“São poucas pessoas com quem a gente conversa”* (Participante G); *“E o que eu vejo de negativo, no geral, mais, a minha turma é muito individualista”* (Participante H); *“E no ensino remoto é diferente. A gente não está ali conversando, vendo os colegas fisicamente. A pandemia dificultou muito nosso relacionamento”* (Participante M).

3.4.6. Significados sobre o trabalho docente na pandemia

Embora haja alguma queixa, de modo geral há uma percepção de que os professores se tornaram mais flexíveis e adaptaram suas exigências às condições do novo momento: “...os professores consideram nosso tempo” (Participante A); “Sobre aprender mais acho que foi igual ao presencial, foi a mesma dinâmica, porque os professores estão sempre interagindo com a gente. As dúvidas, a gente tira ao vivo” (Participante C); “Eu me superei. Vi que melhorei. Alguns professores entenderam o momento. Outros, não. Eles mandavam atividades pra gente em cima da hora, no domingo pra entregar na segunda. Eu ficava louca da vida. Então, essas coisas diminuíram o rendimento da gente” (Participante H); “Mas nesse segundo semestre, esse que passou, foi bem tranquilo porque acredito que os professores estão mais compreensivos porque sabem que essa pandemia mexeu muito com o psicológico da gente” (Participante I); “Os professores são excelentes, compreensivos também. Compreensão é importante nesse momento difícil que a gente está vivendo” (Participante M).

3.4.7. Fronteiras difusas

Por último, decorre de tudo isso uma experiência peculiar: a fronteira simbólica entre o lar e a universidade perde sua clareza. Isso pode ser sentido como um movimento em que a universidade invade o lar ou como um movimento reverso: “Só que online não tanto, porque acaba misturando coisa de casa com coisa da faculdade” (Participante A); “Mudou um pouco. Porque a Universidade fica em casa, a casa virou Uneb. Em casa a gente não tem tanta liberdade. Porque quando a gente está na Uneb, você está dedicado só àquilo. Quando você está em casa, [alguém] chega, zoa, quer que você faça alguma coisa e aquele momento ali é como se você estivesse na sala. Na verdade, a minha vida privada é que está interferindo na minha vida com a Uneb” (Participante B); “Primeiramente, em casa a gente não tem um lugar assim apropriado, que tenha aquele silêncio. Sempre tem um filho, tem esposo que incomoda, às vezes, tira a sua concentração. Por questões pessoais. Essa circunstância atrapalhou” (Participante E); “As paredes da Universidade e as paredes de nossa casa são totalmente diferentes. Na Universidade, você tem espaço e tem a calma pra estudar. Agora mesmo tive que ir ver minha sobrinha que acordou porque a mãe está no trabalho. Todo dia é esse processo. Aquele barulho dentro de casa, cachorro grita, gato mia” (Participante G); “A Universidade tem se intrometido mais no meu lar. Nesse último semestre, eu não conseguia olhar para uma parede sem lembrar que tinha alguma coisa pra fazer da Universidade. É uma coisa muito angustiante” (Participante J); “Eu acho que meu lar está mais interferindo na universidade. Porque é dentro de casa, tem os filhos, chega uma mãe, chama” (Participante N); “A Universidade tem se intrometido no meu lar, porque são vinte e quatro horas respirando a Uneb. É um pouco complicado conciliar. Quando era presencial, a gente sabia que tinha aquele horário que tinha que ir pra faculdade. A gente ia e voltava” (Participante O); “Eu acho que a Universidade está

interferindo mais na minha casa porque eu trouxe a Universidade pra minha casa, através do meio remoto, das aulas online” (Participante P).

Se a Universidade adentra o lar, produz desarranjos no ambiente doméstico e nas respectivas atividades, e se o lar adentra a Universidade, o oposto ocorre. Essa instabilidade fronteiriça parece desestabilizar a assunção de papéis e o reconhecimento de si. Essa vivência abala o ritmo biológico circadiano e o sentimento de pertencimento e, por conseguinte, o senso identitário. Portanto, essa confusão na fronteira desorienta, conturba e produz mal-estar nos estudantes. Constitui uma situação geradora de estresse, insegurança, instabilidade cognitiva e emocional. Ou seja, a vivência dessa confusão na fronteira resulta em sofrimento psíquico.

Em sua discussão sobre a fronteira simbólica, Souza (2014) esclarece que esta depende da diferença para existir. Ao demarcar seus limites, a fronteira revela tensões entre o espaço de dentro e o espaço de fora. Esses limites são sociais e culturais, constituem os espaços do sujeito em relação ao grupo e à cultura. Eles são referências mentais para que o sujeito represente a realidade e se mova entre esses espaços. A fronteira é região de trânsito (de mão dupla), de travessias. Permanecer simultaneamente nesses dois espaços significa vivenciar a ambivalência, a indefinição, a mistura, o que pode gerar choque, embate, conflito. Consideramos que esse entendimento se ajusta muito bem às expressões dos participantes deste estudo. Em especial, quando implicam a vivência do corpo, do espaço e do tempo. Segundo Souza (2014), as fronteiras orientam essa vivência, porquanto sejam produtoras de sentidos culturais que orientam o olhar sobre o mundo e guiam a construção de identidades.

3.5. O futuro como projeto

Como Araújo *et al.* (2013) sinalizam, ao organizar suas vivências através de novas significações, o sujeito pode projetar ações futuras com elas condizentes. Nessa projeção, os estudantes vislumbram o exercício da profissão, a continuidade dos estudos, a independência financeira e uma participação comprometida com seu entorno sociocultural e com seu público-alvo; e mais: reafirmam seu anseio por mobilidade social através da formação universitária.

Os participantes estendem o olhar para o passado e para o futuro com muita clareza. Essas dimensões do tempo parecem fazer parte de uma síntese presente: *“Primeiro de tudo um trabalho. Eu acredito que, além de fazer o que a gente gosta, é a profissão. Acho que é ter um trabalho, progredir na carreira”* (Participante A); *“O que eu mais desejo na minha vida é a independência financeira. Aí eu quero aproveitar o curso pra conseguir fazer isso”* (Participante B); *“Eu quero ser uma boa profissional, é o meu foco. Não parar de estudar, quando terminar minha graduação. Eu me vejo na sala de aula mesmo,*

com crianças” (Participante C); “*Eu me vejo sendo uma professora, e espero que sendo uma professora que consiga ensinar aos seus alunos da melhor forma. E consiga construir o conhecimento deles da mesma forma que os professores da Universidade me proporcionaram isso*” (Participante D); “*Me vejo, sim, trabalhando, olhando alguma oportunidade que aparecer, se aparecer algum concurso. Tenho muita vontade de trabalhar na rede pública. Pra que no futuro eu tenha o orgulho de dizer assim: eu colaborei com isso*” (Participante E); “*Atualmente estou trabalhando, de modo remoto, com uma turminha de educação infantil. Pra mim é emocionante ver o desabrochar deles. Pois eu me vejo muito. E eu quero fazer pós nessa área*” (Participante F); “*Quero educação infantil e aqui onde eu moro. É uma questão mesmo de se situar no mundo*” (Participante G); “*Pretendo concluir minha graduação de Pedagogia e o curso de mestrado. Já estou trabalhando numa escolinha. Eu não quero fazer nada que seja fora da sala de aula*” (Participante H); “*Antes de fazer Pedagogia, era meu sonho, continua sendo, fazer Psicologia. Eu pretendo fazer especialização em Psicopedagogia*” (Participante I); “*Eu me vejo dando aula. É uma coisa assim que me move*” (Participante J); “*Eu pretendo estudar mais, porque minha meta é o doutorado. Só que se eu iniciar como pedagoga, eu quero fazer a diferença*” (Participante L); “*O que penso pro futuro é fazer uma pós e trabalhar no que eu gosto. Porque nada melhor do que você trabalhar com o que você gosta*” (Participante M); “*Quando olho pro futuro, eu me vejo trabalhando em Pedagogia, na escola onde estudei aqui na minha comunidade. Oferecendo uma educação melhor, um acolhimento melhor aos meus conterrâneos daqui*” (Participante N); “*A meta é ser uma boa profissional, uma boa educadora, trabalhar a ludicidade, saber o ponto de vista da criança, saber porque às vezes ela tem alguma dificuldade de aprendizagem*” (Participante P).

4. Conclusões

A quantidade de participantes por sexo (14 do sexo feminino e um do sexo masculino) sugere a continuidade da tendência histórica de cursos voltados para a formação de professores e, em especial, o de Pedagogia, constituírem seara feminina. Ao priorizar a identificação dos significados, partimos das narrativas individuais para a configuração de uma narrativa coletiva. Nesta, identificamos seus tempos, seus temas e seus movimentos.

Os estudantes chegam à universidade, após uma escolha de curso que é, em alguns casos, autônoma e, em outros, sugerida pela família, principalmente. Chegam com uma visão de mundo e com habilidades (cognitivas, afetivas e sociais) que refletem sua história pessoal e familiar, seu contexto de vida e suas experiências na escola pública.

O ingresso na universidade ganha, prontamente, a marca do estranhamento. A liberdade de expressão e o insistente convite à participação podem ser aquilo que mais causa estranheza nos estudantes, mas, também, o que lhes produz o sentimento de acolhimento. Sentindo-se acolhidos, eles imergem gradualmente na cultura acadêmica. Fazem isso não sem relutâncias e vacilações, não sem sofrimento psíquico. O ambiente acadêmico se configura para eles como outro mundo: a linguagem diferenciada, a centralidade da leitura, da escrita e da fala, a convivência com a diversidade. Quase tudo encanta e, simultaneamente, atemoriza.

O que não encanta, pelo contrário, são as dificuldades relativas ao deslocamento diário ao campus universitário, a disponibilidade de tempo exigida pelas atividades acadêmicas, a acentuada precariedade do acesso aos novos recursos tecnológicos e a dose de resiliência necessária para não sucumbir ao cansaço, à ansiedade e ao estresse. Entretanto, e a despeito do êxito na superação desses entraves já constituir uma vitoriosa e gratificante experiência para os estudantes, tudo isso evidencia as repercussões deletérias da condição socialmente desvantajosa dos egressos de escolas públicas.

Assim, os estudantes vivenciam intenso impacto cultural em sua subjetividade. Para eles, isso significa um processo de abertura mental na construção de uma nova visão de mundo. Em outros termos, podemos dizer que se trata de transformação identitária. Para a nova constituição identitária do estudante parecem confluir sua história familiar, sua pertença a um contexto sociocultural originário, a superação da visão de mundo construída ao longo da escolarização básica, aquilo que vivencia como caracterizador do ser universitário, com o correspondente sentimento de pertencimento, e seus projetos profissionais.

Essa transformação identitária é vivenciada como incorporação de novas competências relacionadas à leitura do mundo e dos conhecimentos científicos. Nesse movimento, os professores surgem como importantes referências com quem os estudantes podem se identificar. Essas aquisições fortalecem a autoimagem, a autoestima e a autonomia e são sentidas como desenvolvimento pessoal.

A narrativa da trajetória acadêmica dos estudantes pode ser vista em analogia com a metáfora do desenvolvimento construída por Vigotski (2000). O ingresso na universidade coincide com a configuração do nível de desenvolvimento real (relativo aos ciclos de desenvolvimento já completados). Os projetos profissionais surgem como o nível de desenvolvimento potencial e ser universitário é como caminhar pela zona de desenvolvimento proximal (distância entre o primeiro e o segundo níveis do desenvolvimento).

O ensino remoto, motivado pela pandemia, emergiu como inesperada demanda por adaptação no âmbito de um processo adaptativo já em curso. Isso trouxe incertezas e instabilidades vivenciadas como

desordem. A adaptação à cultura acadêmica, ainda que à custa de considerável sofrimento psíquico, como parte do processo de tornar-se universitário, já promovia apropriações carregadas de sentido para os estudantes. O ensino remoto veio significar uma reviravolta nisso, uma certa ruptura. Essa reviravolta tumultuou, nos estudantes, as dimensões orgânica, cognitiva, afetiva e social, principalmente quando a fronteira entre o lar e a universidade se tornou difusa. No cômputo geral, houve uma sobrecarga de cansaço, de desorientação, de ansiedade, de estresse e, por conseguinte, de sofrimento psíquico.

Os resultados sugerem que a universidade deveria realizar um acompanhamento psicossocial e pedagógico dos estudantes oriundos de escolas públicas, de modo a minimizar suas dificuldades adaptativas e, assim, evitar tanto o excessivo sofrimento psíquico quanto a possibilidade de evasão. Novos estudos, todavia, são recomendáveis, para que se avalie a ocorrência ou não de processos como os que aqui são descritos em outras licenciaturas e, também, em bacharelados. Ainda que os resultados não sejam passíveis de generalização, similaridades sempre são possíveis.

Referências

- ARAÚJO, Greicy Boness de; PARADISO, Ângela Carina; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SARRIERA, Jorge Castellá. Carreira e narrativa: contribuições para a intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 2, p. 191-201, jul./dez, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200005&lng=pt&nrm=iso
- BRANDÃO, Thaís Oliveira; GERMANDO, Idilva Maria Pires. Experiência, memória e sofrimento em narrativas autobiográficas de mulheres. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 5-15, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100002>
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300011>
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>
- GUARESCHI, Pedrinho A. Relações comunitárias, relações de dominação. In: CAMPOS, Regina H. de F. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (p. 81-). 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa; SANTOS, Josenaide Engracia dos; VASCONCELLOS, Erika Antunes; SOUZA, Rozemere Cardoso de. Saúde

mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Rev. Baiana Enferm.*, 35, e37293, 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, n.129, p. 285-303, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>

LIMA, Cláudia Pereira de. Da escola à universidade: trajetória de estudantes egressos de escolas públicas na universidade pública. In: *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 2010.

LIMA, Vanessa Suligo Araújo; KOCHHANN, Maria Elizabete Rambo. Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais. *ACTIO*, v. 3, n. 1, p. 184-204, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de escola pública: uma análise das trajetórias de estudantes universitários. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, v. 13, n. 32, e-13737, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v.13i32.13737>

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estud. Psicol.*, 37, e200067, 2020.

OLIVEIRA, Soraia Santos de. *Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio na Universidade Federal da Bahia*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25234/1/PDF%20dissertação%20estruturada.pdf>

PENA, Rodolfo F. Alves. Problemas no transporte público; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/problemas-no-transporte-publico.htm>. Acesso em 02 de março de 2022.

PERRUSI, Artur. Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos: saúde mental e individualidade contemporânea. *Tempo Social*, v. 27, n. 1, p. 139-159, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702015000100139&lng=pt&nrm=iso

SILVA, Ariane Franco Lopes da; MICHELS, Lísia Regina Ferreira; MELO, Marisol Vieira. Representações sociais sobre a vida universitária e identidade discente. *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*, PUCPR, 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16048_11593.pdf

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Permanência universitária: para além da assistência econômica. In: *XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Silcia Soares da.; RAMALHO, Betânia Leite. Trajetória de estudantes egressos da rede pública na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que discutem as pesquisas? In: *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

SOUZA, Laura Vilela e. Aconselhamento psicológico como construção social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38, n. 2, p. 262-274, abr./jun. 2018.

SOUZA, Mariana Jantsch. Fronteiras simbólicas: Espaço de hibridismo cultural, uma leitura de Dois Irmãos, de Milton Hatoum. *Letrônica*, v. 7, n. 1, p. 475-489, jan./jun., 2014.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s*, v. 15, n. 106, p. 179-201, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8951.2014v15n106p179>

VASCONCELOS, Helena Serafim de. Autoestima, autoimagem e constituição da identidade: um estudo com graduandos de Psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 16, n. 3, p. 195-206, ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.