



**VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:
RELATOS DE UMA AUTORREFLEXÃO**

**UNIVERSITY EXPERIENCE IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION:
REPORTS OF A SELF-REFLECTION**

**EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO
SOCIAL: INFORMES DE UNA AUTORREFLEXIÓN**

ANDRÉ LUIS SILVA

Professor Doutor em Gestão de Pessoas nas Organizações pela Universidade de São Paulo (USP)

GABRIELLE DE LIMA

Graduanda em Administração de Empresas pela Universidade de São Paulo (USP)

AGRADECIMENTO: Esta pesquisa foi desenvolvida com apoio do auxílio financeiro do Programa de Apoio Pedagógico Tutoria – PAP (edital 02/2022) da Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO: Este artigo teve o objetivo de investigar desafios da vivência universitária em tempos de isolamento social, a partir de uma autorreflexão. O estudo articulou um referencial teórico sobre autorreflexão, isolamento social e vivência universitária. A abordagem metodológica se constituiu de uma pesquisa qualitativa exploratória, cuja coleta de dados foi realizada por meio da estratégia de relato autobiográfico. Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que a adoção do modelo de ensino emergencial remoto impactou a saúde psicológica e física dos estudantes, sobretudo em momentos de vivência paradoxal com contraposição de sentimentos concomitantes. Além disso, uma vivência universitária, mediada pela solidão e tecnologia, se impôs com força no período de isolamento social, visto que durante a experiência de ensino em modelo remoto, se experimenta um intensidade do sentimento de solidão, ainda que diante a convívio intenso com outras pessoas no ambiente virtual das aulas.





Palavras-chave: Autorreflexão; Isolamento social; Vivência universitária.

ABSTRACT: *This article aimed to investigate the challenges of university life in times of social isolation, based on self-reflection. The study articulated a theoretical framework on self-reflection, social isolation and university experience. The methodological approach consisted of an exploratory qualitative research, whose data collection was carried out through the strategy of autobiographical reporting. The results obtained in this research indicate that the adoption of the remote emergency teaching model had an impact on the students' psychological and physical health, especially in moments of paradoxical experience with concomitant contrasting feelings. In addition, a university experience, mediated by loneliness and technology, was strongly imposed in the period of social isolation, since during the teaching experience in a remote model, an intense feeling of loneliness is experienced, even in the face of intense contact with other people in the virtual classroom environment.*

Keywords: Self-reflection; Social isolation; University experience.

RESUMEN: *Este artículo tuvo como objetivo investigar los desafíos de la vida universitaria en tiempos de aislamiento social, a partir de la autorreflexión. El estudio articuló un marco teórico sobre autorreflexión, aislamiento social y experiencia universitaria. El enfoque metodológico consistió en una investigación cualitativa exploratoria, cuya recolección de datos se realizó a través de la estrategia del relato autobiográfico. Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la adopción del modelo de enseñanza de emergencia a distancia tuvo un impacto en la salud psicológica y física de los estudiantes, especialmente en momentos de experiencia paradójica con sentimientos contrastantes concomitantes. Además, una experiencia universitaria, mediada por la soledad y la tecnología, se impuso con fuerza en el período de aislamiento social, ya que durante la experiencia docente en un modelo a distancia se experimenta un intenso sentimiento de soledad, incluso ante el intenso contacto con otras personas en el entorno del aula virtual.*

Palabras clave: Autorreflexión; Aislamiento social; Experiencia universitaria.

1 INTRODUÇÃO

O período de ingresso na universidade tende a ser um momento de euforia para o indivíduo que atribui, a essa entrada, a crença de ser uma condição necessária, embora não suficiente (SILVA; FREITAS, 2016), para acessar o mercado de trabalho formal e suprir expectativas em relação às demandas pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais (POLYDORO, 2000; SOARES; FRANCISCHETTO, 2014; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008). Desse conjunto de idealizações projetadas com o





ingresso ao ensino superior, a vivência universitária plena revela seu caráter multifacetado (POLYDORO, 2000), que emerge das relações cotidianas entre indivíduo-universidade. Ou seja, essa vivência emerge da simbiose entre componentes da instituição (exemplos: sua comunidade, estrutura e elementos organizacionais), e as expectativas pessoais e profissionais dos estudantes, demarcadas por suas histórias de vida (POLYDORO; COLS, 2001; GRANADO, 2004; PACHANE, 2003).

Veja que componentes da instituição e as expectativas individuais integram a vivência universitária plena dos estudantes, frustrações podem ocorrer quando a aprendizagem e a estrutura de ensino está aquém do desejado ou se revela com graus desafiadores de administração pelos estudantes (ALMEIDA; SOARES, 2003). A frustração, enquanto fenômeno potencialmente presente na vivência universitária plena, também se intensifica quando o estudante não dispõe de recursos financeiros para acesso às ferramentas e materiais demandados nas aulas; chega à universidade com uma base acadêmica que dificulta o acompanhamento das aulas; além da eventual falta de apoio da instituição para a sua inclusão e permanência dentro da instituição de ensino (ALMEIDA; FERREIRA, 1999; THOMAZ; ROCHA; MACHADO NETO, 2011).

As complexidades com as quais o estudante pode vir a interagir, ao longo da sua vivência universitária, podem se instaurar desde o seu ingresso ao espaço universitário (BARDAGI; HUTZ, 2012). Isso ocorreu de modo intensificado, por exemplo, com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de 2020, como medida ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; SILVA et al., 2021).

À época, as aulas nas Instituições de Ensino Superior (IES) migraram para o ERE como estratégia de combate à crise sanitária global. As IES brasileiras operacionalizaram essa estratégia por meio da Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 e Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2022 (BRASIL, 2022). Esta legislação impôs a repentina necessidade de adaptação da infraestrutura à modalidade de aulas remotas mediadas por ferramentas tecnológicas (MORAIS NETO et al., 2020). Essa transformação da modalidade de ensino também revelou a demanda de muitos





estudantes por acesso à internet e equipamentos eletrônicos que assegurassem o acesso às aulas e a continuidade de suas trajetórias educacionais (GALVÃO et al., 2021).

A intensiva transição de instituições de ensino e estudantes para a modalidade de ERE revelou o debate sobre o baixo letramento digital (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020), o qual aponta para as dificuldades de adaptação associadas a uma frágil formação tecnológica para a aprendizagem e ensino no ambiente virtual (ARRUDA, 2020). Os desafios pessoais de acompanhar e realizar o ensino remoto também intensificaram as instabilidades emocionais nos indivíduos, vez que relações interpessoais passaram a serem mediadas massivamente por tecnologia (CHARCZUK, 2020). A vivência universitária passou a ser impactada pela falta de sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, e incertezas acentuadas sobre o futuro profissional em um mundo pandêmico se avolumaram (BEZERRA; MOURA; DUTRA, 2021). Essa associação de acontecimentos interferiu na adaptação dos estudantes à universidade e, inclusive, contribuiu para o processo de evasão do ensino superior transformando o que se obtinha como vivência universitária ao longo do período de isolamento social (BEZERRA; MOURA; DUTRA, 2021).

Diante da transformação da vivência universitária, em tempos de isolamento social, nos ocorre que investigar esse contexto, pela via da prática reflexiva com dados empíricos, pode resultar no avanço de conhecimento sobre o assunto. Isso se deve ao fato da prática reflexiva ser um instrumento que expande a visão de mundo ao mobilizar a experiência individual e/ou coletiva (JARVIS, 1999), de modo a estimular a produção de alternativas interpretativas sobre um fenômeno social (DEWEY, 1910; 1938; 1959; FREIRE, 1985; JARVIS, 1987; MEZIRROW, 1991).

O objetivo central deste artigo é investigar desafios da vivência universitária em tempos de isolamento social, a partir de uma autorreflexão. O estudo mobiliza a vivência universitária obtida dentro de uma das principais universidades públicas do Brasil. Em específico, é resgatada a vivência de uma graduanda do curso de Administração, cujo ingresso no ensino superior ocorreu no início de 2020. Após poucas semanas de convívio com o ensino superior na modalidade presencial, ela se viu sob isolamento social, morando em uma nova cidade, e tendo sua vivência





universitária transformada (em termos estruturais, pessoais e relacionais) em um dos momentos, apontados por ela, como dos mais desafiadores que já vivenciou.

Além desta introdução, este artigo está organizado da seguinte maneira: na sequência, articulamos o referencial teórico-empírico da pesquisa sobre os temas da vivência universitária, isolamento social e prática reflexiva. Posteriormente, descrevemos o escopo metodológico da pesquisa empírica realizada. Só então, apresentamos e interpretamos os dados coletados à luz do arcabouço teórico do estudo. Finalizamos, tecendo as conclusões da pesquisa sugerindo, também, uma pauta para estudos futuros sobre o assunto.

2 VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIA E ISOLAMENTO SOCIAL

O ingresso à educação em nível superior no Brasil vivenciou um gradativo patamar de crescimento entre o período de 2003 à 2014 (INEP, 2014). Esse movimento foi impulsionado pela ampliação do número de instituições de ensino superior no país, bem como pelo volume de vagas ofertadas (MEC, 2014; RIBEIRO; GUZZO, 2017). O número de estudantes matriculados passou de 1,7 milhões em 1995 para 8 milhões em 2015 (IBGE), ampliando também para grupos anteriormente excluídos, como estudantes negros que tiveram seus números de presença em faculdades quadruplicados entre 1997 e 2011” (NEVES; ANHAIA, 2014). Além disso, a criação de programas de expansão e acesso ao ensino superior viabilizam o ingresso e permanência dos estudantes em suas trajetórias educacionais no ensino superior (CHIROLEU, 2009; RIBEIRO; GUZZO, 2017). O ingresso no ensino superior brasileiro tornou-se uma oportunidade ampliada à população, independente de suas origens socioeconômicas (SPARTA; GOMES, 2005; ALMEIDA et al., 2012).

Uma vez que a barreira de acesso a universidade é rompida, o ingresso no ensino superior apresenta diversas motivações norteadoras aos estudantes, indo desde: buscar por um desenvolvimento psicológico e identitário traduzido na escolha profissional; satisfações de necessidades econômicas e sociais, através da possibilidade de mobilidade pós capacitação; e, a realização pessoal ao adquirir





competências (PEREIRA et al., 2006); apenas para citar alguns exemplos. No conjunto dessas motivações, está atrelada à expectativa do estudante em ter uma vivência universitária plena, ao longo do período entre o ingresso e conclusão de seu curso superior (SANTOS; SILVA, 2011).

Nesse sentido, a vivência universitária é um fenômeno multifacetado (POLYDORO, 2000). Isto é, os elementos influenciadores de uma vivência universitária plena emergem das condições pessoais do estudante, características institucionais do local onde estuda, e dos grupos de interação no contexto universitário (POLYDORO, 2000). Juntos, esses três elementos fazem com que a vivência universitária não se resume à somente uma formação profissional, ao articular condições previamente desenvolvidas e construídas durante a vida do estudante de acordo com o que é disponível para si, como bagagem de conhecimento acadêmico, cultural, skills comportamentais e preferências pessoais; estruturas e processos disponibilizados pela instituição de ensino, como salas de aulas, materiais didáticos, didática de professores, infraestrutura de laboratórios ou suporte para permanência; e, as interações sociais com colegas, professores, funcionários diante das atividades acadêmicas que constroem uma troca de experiências e conhecimentos (POLYDORO, 2000; CUNHA; CARRILHO, 2005; GRANADO et al., 2005).

Dadas as diferentes dimensões necessárias para assegurar uma vivência universitária plena, desafios externos podem problematizar a manutenção dessa vivência (SOUSA; PORTES, 2011). Um fato externo recente foi a pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2), uma infecção respiratória caracterizada pela sua alta taxa de transmissibilidade, causadora de uma pandemia mundial, foi o responsável por uma mudança na vida de todo cidadão durante o ano de 2020 e 2021. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu recomendações de higiene das mãos e superfícies, bem como estratégias de distanciamento social.

No Brasil seguiu-se as recomendações da OMS no qual o isolamento social foi aplicado por meio da adoção de medidas restritivas de circulação, com os Estados instituindo quarentena por meio do decreto Nº 64.881, de 22 de março de 2020 (BRASIL, 2020a). O objetivo desse decreto foi evitar aglomerações em locais que não eram considerados de operação essencial. Ademais, aplicou-se à lei Nº 14.019, de 2





de julho de 2020 (BRASIL, 2020b) em que dispõe a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos.

No âmbito educacional implementou-se a Medida Provisória 934/2020 que trazia flexibilidade para as instituições educacionais definirem seus calendários letivos. A estratégia emergencial de isolamento impacta a necessidade de transição das atividades de ensino para o modelo remoto, através da Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 e Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2022 (BRASIL, 2022), com o fito de evitar aglomerações e conseqüentemente aumento do número de contaminações entre alunos.

Diante desse olhar especificamente para a educação, apesar de emergencial e necessário para a situação, o ensino remoto impôs muitas mudanças radicais que tiveram impacto negativo. Todo esse cenário impactou o que se conhece como vivência universitária, ao não somente limitar a interação dentro de aula, mas também exigir adaptação por parte de todos os entes da faculdade em suas estruturas pedagógicas, infraestruturais, de recursos e suporte à permanência. Em termos numéricos, cerca de 3,78 milhões de alunos evadiram das instituições privadas de ensino superior, chegando a 37,2% de abandono em 2020. trazendo, conseqüentemente, muitas reflexões quando comparado ao seu histórico (G1, ano).

A modalidade de ensino a distância (EAD), para que seja bem sucedida na sua implementação, “é necessário que as instituições de ensino e seus alunos tenham preparo, condições pedagógicas, humanas e tecnológicas” (CAMACHO et al., 2020, p. 10). Nessa perspectiva, observa-se as variáveis essenciais que devem ser ofertadas em apoio à vivência do aluno em condições de vulnerabilidade social e não somente “colocar disponível disciplinas em EaD de forma irrestrita sem essas considerações” (CAMACHO et al., 2020, p. 10). Uma abordagem pedagógica sem as devidas previsões de suporte ao aluno, coloca em risco a proposta de ensino de forma responsável, sobretudo em tempos de pandemia (CAMACHO et al., 2020).

Essa alternativa de modelo de ensino esbarrou em uma série de problemas, que potencializaram a evasão devido à falta de suporte psicológico, sobrecarga de trabalho atribuídos a professores e alunos, o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (GUSSO et al, 2020). A





mudança brusca de rotina e práticas sociais trouxeram efeitos psicológicos negativos causadores de níveis de ansiedade, estresse e depressão significativamente superior aos observados durante as atividades presenciais (MAIA; DIAS, 2020).

Atualmente temos a perspectiva quantitativa de impacto na educação refletidos nos números de evasão, aprendizado e performance. No entanto, pode ser interessante conhecer a perspectiva através da experiência do estudante, ao longo desse processo desafiador a sua vivência universitária plena. Um caminho para abordar essa dimensão é a autorreflexão que será detalhada a seguir.

3 AUTORREFLEXÃO

Diante de uma contextualização das possíveis definições para aprendizagem observamos, principalmente no sistema educacional do século XX, uma associação com um processo formal de transferência de conhecimento de forma impositiva, descontextualizada e conteudista, sem levar em consideração pontos de conexão com a realidade presente (PERRENOUD, 2002). Contrariamente às características desse sistema educacional, as atuais concepções de jornadas de aprendizagem estão atreladas às práticas reflexivas, pautadas na valorização do autoconhecimento e experimentação (BOJER et al., 2011).

Entende-se que a reflexão, por si só, é um processo mental básico, inerente ao ser humano, que pode ser atribuído como um processo de caráter árduo ao observamos as dificuldades de tornar indagações, raciocínios e padrões de comportamento como questionamentos explícitos, visto que os conhecimentos sobre os fenômenos são tácitos e espontâneos (MAUGHAN, 1996). A prática reflexiva tem seu início na problematização da experiência, criando-se lacunas para absorção de novos conhecimentos, habilidades e competências através da observação e aplicação prática à realidade (Jarvis, 1999). Pode ser um instrumento que auxilia a expansão de visão de mundo, por estimular o questionamento das soluções/conhecimentos atuais e desenvolvimento de novas alternativas através da (re)construção do conhecimento (DEWEY, 1910; 1938; 1959; FREIRE, 1985; JARVIS, 1987; MEZIRROW, 1991).





A reflexão pode também servir como um potencializador interno durante as jornadas de aprendizagem, pois permitem experiências educacionais que através da interatividade, atividades coletivas e prática constante de questionamento, geram um processo autoconhecimento e experimentação que possibilita ressignificar análises individuais do mundo em que se habita, desenvolvendo novas posturas e comportamentos diante dele (BRETAS, 2017). Em tais jornadas, a experimentação tem o papel de expor o indivíduo a situações em que o mesmo permita se conhecer, executando e vivenciando o novo, e por sua vez, criando bases para interpretar aplicações desse conhecimento à sua realidade. Já o autoconhecimento se torna um dos resultados gradativos desse processo, sendo um caminho para o desenvolvimento de competências pessoais e de exercício da reflexão, visto que auxiliam o indivíduo a entender os comportamentos e novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem (BOJER et al., 2011).

Por isso, a associação entre a experiência de vida do indivíduo e a prática reflexiva é substancial para Jarvis (1987). O autor contextualiza que, durante o processo de ensino-aprendizagem, as experiências de vida se tornam gatilhos que mudam a percepção do indivíduo, deixando-os se aprofundar na indagação sobre o mundo em que está inserido e seus fenômenos, criando um espaço fértil para uma nova aprendizagem. Entretanto, ressalta-se que nem toda experiência de vida resulta em aprendizagem, visto que corrobora de acordo com a qualidade da experiência submetida (DEWEY, 1938; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013). O pensamento reflexivo inicia-se com um estado de dúvida, por isso há necessidade de ser instigado por um ambiente de condições que incentivem a curiosidade e o questionamento do indivíduo.

Dentro dessa perspectiva teórica, nosso estudo parte do pressuposto conceito de jornada de aprendizagem atrelada à prática reflexiva como potencializador e observará as condições dispostas em um contexto de pandemia e ensino remoto para efetuar de forma plena tal prática.





4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo é qualitativo por ser uma natureza de pesquisa que visa revelar aspectos interpretativos da subjetividade do comportamento do indivíduo, diante de uma experiência ou fenômeno social (BLUHM et al., 2011), o que se alinha ao objetivo de investigar desafios da vivência universitária em tempos de isolamento social, a partir de uma autorreflexão. Trata-se ainda de estudo descritivo, por ser um tipo de pesquisa que busca detalhar a compreensão acerca do que os indivíduos experimentam e como eles interpretam as suas experiências (BLUHM et al., 2010), preservando a riqueza, expressividade e complexidade das experiências dos participantes.

A escolha do participante da pesquisa foi realizada de maneira intencional e não aleatória (APPOLINÁRIO, 2006). Para garantir a validade interna da coleta de dados foram estabelecidos como critérios para a identificação do participante: i) ser estudante em uma instituição de ensino superior; ii) ter iniciado a vivência universitária no período de transição entre modalidade presencial e remota de ensino, face o isolamento social da COVID-19; iii) ter permanecido no curso de graduação, após o retorno das aulas a modalidade presencial; e, iv) ter disponibilidade em relatar textualmente, a partir de uma autorreflexão, os desafios enfrentados na vivência universitária em tempos de isolamento social.

A partir desses critérios, foi identificada uma estudante do curso de Administração da Universidade de São Paulo, uma das mais renomadas faculdades de administração do Brasil. O perfil da participante se caracteriza, em linhas gerais, como uma mulher cisgênero, que se autodeclara branca, em torno dos 20 anos, ingressante no primeiro curso de graduação.

Os dados primários foram obtidos por meio da solicitação à participante em desenvolver um relato textual, em estilo de uma escrita livre, que abordasse o tema geral de uma autorreflexão sobre sua experiência universitária, durante o período de pandemia. Não houve direcionamentos de tópicos e abordagens que deveriam ser pontuados no texto. Tais medidas foram realizadas na finalidade de evitar a existência





de vieses na elaboração do relato. A participante teve duas semanas para construir o texto, o qual foi considerado integralmente como dado empírico nesta pesquisa.

A solicitação de um texto livre, buscou alcançar a liberdade e a espontaneidade necessárias para a participante relatar fatos de sua vida. Com a leitura integral do relato, foi possível identificar alguns temas centrais trazidos pela participante, sendo eles: i) impactos da infraestrutura para estudos aos alunos de baixa renda; ii) desafios a vivência universitária para além da sala de aula; e, iii) solidão e extrema convivência virtual durante o isolamento social. Esses temas são assumidos neste artigo como as categorias temáticas para a análise empírica. Os resultados são detalhados na próxima seção.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da leitura do texto de autorreflexão produzido pela participante da pesquisa, foram identificados três temas recorrentes, como mencionado anteriormente. A seguir, serão apresentados detalhes acerca de cada um dos temas, trechos do relato da participante e interfaces com o referencial teórico desta pesquisa.

5.1 IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA PARA ESTUDOS AOS ALUNOS DE BAIXA RENDA

As aulas em modelo remoto impostas emergencialmente foram uma alternativa de adaptação às medidas necessárias de isolamento social. No entanto, por conta do seu caráter súbito, muitos alunos de baixa renda não tiveram apoio imediato para adaptação e acesso a infraestrutura necessária para acompanhar de modo satisfatório as aulas. Percebe-se isso em relatos como:

Entre os principais desafios particulares que encontrei nessa época para o ensino remoto foi a falta de infraestrutura para ter acesso a aula e um local de estudo. Primeiramente estava morando em um quarto de república de poucos metros quadrados, sem mesa, escrivaninha ou suporte para escrita que possibilitasse ser um local adequado para estudar. [...] O segundo





problema era o acesso à internet por meio de uma rede Wi-Fi, que possibilita o maior uso de gigabytes sem o valor excessivo que um plano de internet gera em telefones. [...] E o terceiro percalço, era a falta de um equipamento adequado para estudos, como um computador ou tablet. Até maio de 2020 assistia todas as aulas através do celular, utilizando o sistema 3G para ter acesso a internet, o que se tornou um problema ao se tornar obrigatório o uso de um computador para a matéria de “Introdução a programação para Administradores” ao qual devia ter acesso ao ‘Programa R’.

Como podemos observar, esse conjunto de relatos ressalta a dificuldade que alunos com vulnerabilidade econômica tiveram no acesso imediato às infraestruturas necessárias para adaptação ao modelo remoto de ensino. Isso se aproxima do que foi abordado por Gusso et al. (2020), ao mencionar que no modelo de ensino emergencial muitos estudantes estavam à mercê diante da falta de infraestrutura para acesso às tecnologias necessárias, bem como com falta de suporte emocional.

Além disso, esse relato também remete ao mencionado por Camacho et al. (2020) acerca dos riscos que uma proposta pedagógica pode sofrer caso não se obtenha as devidas previsões de suporte emocional e financeiro a um estudante. E no caso de alunos moradores da residência universitária, a demora na devida assistência trouxe um impacto ainda mais profundo na vivência universitária do estudante. Do relato empírico deste trabalho, também se observa experiências como:

O segundo acontecimento que chamou a minha atenção foi na matéria de “Fundamentos de Marketing e Comportamento do Consumidor” ministrada no segundo semestre de 2020. Apesar de ser uma disciplina já mais adaptada, com uma abordagem adequada para o EAD, com recursos visuais, slides, dinâmicas de breakout rooms; trouxe uma exigência de um trabalho difícil para alguns perfis de alunos. O trabalho semestral era composto por um case semanal que devia ser resolvido em grupo e apresentado por meio de uma gravação feita ao vivo pelo Meets em um tempo pré-definido. Um dos integrantes do meu grupo era morador do CRUSP e a situação de precariedade para acessar as aulas, descrita por ele, era lamentável. A USP não disponibilizava redes de wifi para acesso a internet nos quartos ou áreas comuns do CRUSP, com o fito de não promover aglomerações, somente em um local conhecido como “Praça do relógio”, ambiente aberto. Como consequência, o integrante do nosso grupo necessitava em toda aula ir até esse local com celular, com má iluminação, para realizar as atividades propostas. Essa rotina exaustiva de não ter infraestrutura para seus estudos o desmotivou e o fez desistir de concluir algumas matérias no ensino remoto, atrasando significativamente sua graduação.





Percebemos que, para suprir as necessidades de adaptação ao ensino remoto de alunos com vulnerabilidade social, muitos projetos de auxílio econômico foram implementados em instituições públicas. No caso da Universidade de São Paulo, houve um acréscimo de 6.057 auxílios-moradia concedidos em 2018 para 9.834, em 2021 (Jornal da USP, 2021); além de auxílios alimentação, educação, chips de internet mensal promovidos pelo PAPFE.

Entretanto a necessidade urgente de recursos em cenário de pandemia, exigia um apoio mais imediato, não condizente com os processos de avaliação que demoram meses para emitir um resultado. Logo, muitas vezes a necessidade do estudante foi suprida por auxílios externos a faculdade, gerados por oportunidade de contatos :

Toda a infraestrutura para os estudos na pandemia teve por meio de auxílios, da organização ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos), da USP, de amigos; desde um plano de internet mensal ao notebook que me possibilitou cursar matérias com necessidade de instalação de programas. ” “Do ISMART, obtive o auxílio financeiro, em primeiro momento, para conseguir comprar um notebook. De amigos e familiares os móveis que usei para apoio de livros e utilização no dia a dia. E da USP, obtive um chip de internet 3G mensal bem como um auxílio moradia que passei a receber a partir de junho de 2020.

Embora a infraestrutura para os estudos tenha exercido um impacto acentuado em estudantes de modo em geral e, no caso, em uma estudante de baixa renda, outros desafios associados à vivência universitária, para além da sala de aula, foram identificados no relato coletado. Detalhes sobre essa dimensão são detalhados a seguir.

5.2 DESAFIOS À VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A falta de infraestrutura para acesso às aulas remotas foram um fator importante para o impacto negativo no desempenho acadêmico, porém não o único. O campo psicológico afetou muito a vivência universitária, tanto pela situação social atípica quanto por problemas pessoais que cada estudante enfrentou individualmente. Situações extra-classe como as relatadas a seguir serão exemplos:





No campo psicológico, a pandemia também me afetou, tendo o agravamento de ter que disponibilizar-me como estável para acompanhar as aulas da faculdade de forma satisfatória. Acredito que o limiar dessa situação se deu ao ambiente ao qual eu passava meus dias em quarentena, um ambiente de poucos metros quadrados, com pouca ventilação e espaço de convivência dentro de uma república. “Minha mãe descobriu um câncer de útero durante o início da pandemia, necessitando fazer uma cirurgia, tratamento oncológico e tratamento durante essa época turbulenta. Esse processo foi extremamente caótico, pois além de ser uma doença altamente perigosa para a saúde, deixando o paciente vulnerável, existia o fator “coronavírus” que potencializava as chances de mais problemas na saúde. A assistência por parte da rede pública de saúde era extremamente morosa e, visto que a maior parte do corpo médico estava dedicada para internos pelo COVID-19, tornava ainda mais demorado.” “Conciliar a graduação, os problemas domiciliares e minha estabilidade emocional estava sendo um desafio enorme, sobretudo pelo fato de que não me sentia confortável em expor meus problemas pessoais para os demais colegas de faculdade que dividiam inúmeros trabalhos de grupo comigo. É extremamente difícil ter que ser obrigada a compartilhar informações pessoais com uma pessoa que você nunca viu na vida pessoalmente e tem relações de convivência extremamente rasas.

Pode-se observar que no relato há citações de experiências, cujos eventos podem resultar em uma alteração de ordem psicológica no estudante, como stress, depressão, ansiedade, fobia social, entre outras. Tal fenômeno remete ao que foi mencionado por Maia e Dias (2020), sobre a pandemia do coronavírus ter trazido um ambiente mais propício para o surgimento desses quadros de saúde mental. O argumento de Maia e Dias (2020) é que o isolamento social exigiu uma adaptação repentina da rotina do indivíduo, limitando-o em tudo que antes era do seu cotidiano, conforme pudemos observar nos relatos coletados nesta pesquisa.

Além disso, chamou atenção que o paradoxo da solidão frente a extrema convivência virtual, durante o isolamento social, também foi um assunto recorrente no relato coletado nesta pesquisa. Detalhes sobre essa dimensão são detalhados a seguir.

5.3 SOLIDÃO E EXTREMA CONVIVÊNCIA VIRTUAL DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

O conhecimento da existência do coronavírus, por si só, já é um evento perturbador que pode desencadear efeitos adversos na saúde mental e física de um estudante, visto que se apresenta como um risco à saúde, gerando insegurança. A





partir do momento que esse evento modifica repentinamente o cotidiano do indivíduo, modificando totalmente sua rotina, modelos de configuração social, de trabalho e vida, o impacto se torna ainda mais profundo.

Em um cenário de adaptação emergencial de aulas para o modelo remoto na pandemia do COVID, a contradição de sentimentos diante dessa nova experiência foi descrita dessa forma:

Acredito que o limiar dessa situação se deu ao ambiente ao qual eu passava meus dias em quarentena, um ambiente de poucos metros quadrados, com pouca ventilação e espaço de convivência dentro de uma república. Era uma casa ampla, com cerca de 20 pequenos quartos, porém sem espaços de convivência além de duas cozinhas comunitárias e banheiros. Todos os meus dias eram os mesmos, o cenário que eu via 24 horas por dia era o mesmo, deixando-me eu um sentimento de claustrofobia.” “A maior parte do tempo eu estava sozinha pois cada quarto era individual e o momento exigia políticas restritivas de contato, o que impulsionou demais para meu sentimento de solidão. Porém, ao mesmo tempo que tinha esta distância emocional de todos, havia uma convivência intensiva e compartilhamento de problemas, que potencializavam o estresse. Convivia diariamente com 4 moradores compartilhando dependências da casa e compartilhando ao mesmo tempo desavenças sobre utilização desses espaços, limpeza, organização, tudo relacionado à tarefas domésticas. Acho extremamente curioso lembrar a contradição de sentimentos que possuía, pois me sentia genuinamente solitária, ao não sentir-me totalmente pertencente ao ambiente universitário, bem como adaptada ao modelo remoto de aula que nunca havia experimentado anteriormente.” “Estava também longe de tudo que tinha como familiar na minha vida, amigos, colegas, vivências anteriores, como também minha própria família. Ao mesmo tempo, apesar da solidão, sentia-me frequentemente exausta de ter que conviver intensamente em apenas momentos fragmentados de rotina, preferindo ficar a maior parte do tempo sozinha. Essa situação incômoda perdurou até o final de julho de 2020, ao qual o contrato de locação que me prendia ao locatário finalizou sem a necessidade de um pagamento de multa.

Este relato sugere sentimentos de contradição. Enquanto a estudante teve contatos superficiais promovidos por chamadas de vídeo com diversas pessoas, para a realização das aulas, ao mesmo tempo, sentia-se sozinha e, de certa forma, desamparada a maior parte do tempo. A convivência com outras pessoas sem conexão emocional também foi intensa, propiciando a dificuldade para a adaptação na nova rotina.

Esse contexto nos leva a considerar que apesar de o cenário de pandemia permitir a comunicação entre indivíduos através de recursos online, a falta de





profundidade nas conexões durante as interações intensificaram o sentimento de solidão. O ensino remoto por sua vez, ao apresentar a mesma configuração de adaptação, pode ter ampliado ainda mais esse sentimento, trazendo a contradição de sensações ao exigir do aluno interações online em aulas e trabalho extraclasse, e ao mesmo tempo impedir a conexão interpessoal. Essa configuração remete ao mencionado por Maia e Dias (2020), ao compartilharem como o ensino remoto implantado na pandemia trouxe maiores índices de ansiedade e depressão entre os alunos, enfermidades muitas vezes potencializadas pelo sentimento de solidão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de investigar desafios da vivência universitária em tempos de isolamento social, a partir de uma autorreflexão. Para tanto, procuramos sistematizar os aspectos centrais do conhecimento existente sobre o tema de vivência acadêmica e isolamento social, e autorreflexão. Além disso, realizamos um estudo empírico junto a um relato autobiográfico de uma estudante de graduação em Administração da Universidade de São Paulo. Esse relato forneceu dados qualitativos para que identificassem temas recorrentes em sua fala e fizéssemos a interface com o referencial teórico-empírico desta pesquisa. Nesse processo, identificamos algumas contribuições que esta pesquisa empírica pode sugerir, as quais são detalhadas a seguir.

Em primeiro lugar, esta pesquisa ressalta o impacto que a adoção de aulas emergenciais em modelo remoto teve na vivência universitária de uma estudante ingressante, de baixa renda, em uma das principais universidades públicas do Brasil. Além dos desafios de adaptação, que envolveram o acesso à universidade e a mudança de local de moradia para conciliar os estudos, ressaltou a necessidade de letramento digital para o acompanhamento das aulas na modalidade remota. Essa brusca mudança de cotidiano trouxe influências negativas sobre a saúde psicológica e física da estudante, o que sugere a reflexão dos impactos envolvidos na vivência





universitária de ingressantes na universidade pública, no período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Em segundo lugar, o estudo evidenciou a paradoxal contraposição de sentimentos concomitantes durante uma experiência de ensino em modelo remoto. Ao mesmo que ressaltou a intensidade do sentimento de solidão, reconheceu o convívio intenso com outras pessoas por meio do ambiente virtual das aulas. Este resultado sugere que o ensino remoto pode ter exercido um papel potencializador do sentimento de solidão, por exigir do estudante ainda mais interações diárias sem conexão interpessoal. Uma vivência universitária, mediada pela solidão e tecnologia, se impôs com força no período de isolamento.

Em terceiro lugar, deixou-se claro a importância de as instituições de ensino terem suporte emocional e financeiro para alunos em vulnerabilidade social, sobretudo em cenários de crise. De alguma forma, esse suporte vem a ser um aliado importante para a inclusão e manutenção da permanência dos estudantes na vida universitária. Ainda que desafios de muitas ordens – financeiro, estrutural, social – emergjam na reivindicação desse suporte, este estudo sinaliza a sua importância considerando a experiência empírica de quem se deparou com vulnerabilidades econômicas e sociais para permanecer cursando a universidade.

Por entendermos que o tema debatido neste trabalho carece de uma agenda que lhe seja própria na área de administração, a seguir, indicamos algumas possibilidades de estudos futuros sobre a vivência acadêmica em cenário de pandemia. Uma alternativa para estudos futuros é a realização de estudos que tragam uma perspectiva voltada para o aluno de universidades particulares, explorando as adaptações e desafios que esse modelo de instituição realizou, contrapondo com a experiência observada em universidades públicas. Além disso, estudos que enfoquem em estudantes “pós-pandemia”, de modo a investigar os significados que a vivência universitária ganhou após esse período de crise sanitária global.

Finalmente, a realização dessa pesquisa nos deu condições de compreender o como a vivência universitária foi impactada durante o ensino emergencialmente em modelo remoto. Diversas mudanças estruturais na abordagem pedagógica resultaram em abalos na saúde psicológica e física de alunos, intensificado pela falta de





assistência da instituição e problemas externos pessoais que dificultavam o desempenho acadêmico. O papel do aluno em se mostrar disponível para o aprendizado também foi comprometido, enquanto a desigualdade de oportunidades se acentuava, visto que estudantes marginalizados eram os mais impactados nos acessos à tecnologias e falta assistência por parte da instituição. O resultado de abordagens pedagógicas implantadas de forma súbita e leviana, foram taxas de evasão e baixo aproveitamento acadêmico, intensificando ainda mais desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; MARINHO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, vol. 17, pp. 899-920, 2012.

APPOLINÁRIO, S. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BEZERRA, C.; MOURA, K. P.; DUTRA, E. Plantão psicológico on-line a estudantes universitários durante a pandemia da COVID-19. **Revista Nufen: Phenomenology and interdisciplinarity**, vol. 13, n. 2, pp. 58-70, 2021.

BLUHM, D. J.; HARMAN, W.; LEE, T. W.; MITCHELL, T. R. (2010). Qualitative research in management: a decade of progress. **Journal of Management Studies**, vol. 48, n. 8, pp. 1866-1891, 2010.

BRASIL. Decreto nº 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Legislação e Jurisprudência**, São Paulo, v. 48, pp. 3-4, 2020a.

CHIROLEU, A. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 48, pp. 1-15, 2009.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, vol. 9, pp. 215-224, 2005.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M.; DARSIE, C.; FORSTER, A. C.; FERREIRA, J. B. B.; CARNEIRO, M.; ROCHA, J. S. Y. Usos de tecnologias da informação e





comunicação no ensino superior em Enfermagem durante a pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Information Science**, vol. 15, n.1, pp. 1-25, 2021.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, vol. 4, n. 2, pp. 31-41, 2005.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. D.; HENKLAIN, M. H. O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, vol. 41, 2020.

IGUE, E. A.; BARIANI, I.C.D.; MILANESI, P.V.B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, vol. 13, n. 2, pp. 155-164, 2008.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de psicologia (Campinas)**, vol. 37, pp. 1-8, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do Decreto no 6.096** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> . Acesso em: 19/10/2022

NEVES, C. E.; ANHAIA, B. Políticas de Inclusão Social no Ensino Superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. **Ensino Superior: expansão e democratização**, vol. 1, pp. 371-401, 2014.

PEREIRA, A. M.; MOTTA, E. D.; VAZ, A. L.; PINTO, C.; BERNARDINO, O.; DE MELO, A. C.; LOPES, P. N. Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. **Análise psicológica**, vol. 24, n. 1, pp. 51-59, 2006.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do Ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, vol. 4, n. 2, pp. 1-10, 2010.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP - Campinas, 2000.

RIBEIRO, F. M.; GUZZO, R. S. L. Consciência de estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 37, n. 2, pp. 418-431, 2017.





Volume 3 nº33-2023

ISSN: 2316-7548

Páginas 315 - 334

ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS EM REVISTA

unicuritiba

SILVA, A. L.; FREITAS, M. E. de. Para além dos critérios econômicos do trabalho de baixa renda no Brasil. **Organizações & Sociedade (Online)**, vol. 23, pp. 37-56, 2016.

SILVA, V. L. D. S.; CHIQUITO, N. D. C.; ANDRADE, R. A. P. D. O.; BRITO, M. D. F. P.; CAMELO, S. H. H. Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Rev. enferm. UERJ**, vol. 19, n. 1, pp. 121-126, 2011.

SOUSA, L.; PORTES, E. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, vol. 92, n. 232, pp. 516-541, 2011.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, vol. 6, n. 2, pp. 45-53, 2005.



REVISTA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS UNICURITIBA.

[Received/Recebido: abril 20, 2023; Accepted/Aceito: maio 08, 2023]

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional.