

AUTONOMIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ANTES E DURANTE O ENSINO REMOTO

AUTONOMY OF COLLEGE STUDENTS BEFORE AND DURING REMOTE EDUCATION

AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ANTES Y DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA

Rita de Cássia de Souza¹, Sérgio Domingues², Carolina Silva Bandeira de Melo³, Maria Simone Euclides⁴, Beatriz Monteiro da Cruz⁵, Dênis Antônio Da Cunha⁶

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com 394 universitários de 19 instituições de ensino superior - 17 do estado de Minas Gerais e 2 do de São Paulo, sendo 9 privadas e 10 públicas - a partir de um formulário com 52 questões objetivas e 6 discursivas. Considerando que a autonomia dos estudantes é um fator importante para o aprendizado, especialmente no contexto do ensino remoto, realizou-se uma discussão sobre a autonomia de um ponto de vista relacional e foi apresentado, a partir de algumas questões selecionadas para esta análise, como os participantes estudavam antes do período remoto, se algo havia mudado durante esse período e por quê. A pesquisa, descritiva e explicativa, utilizou métodos quantitativos e qualitativos para a análise das respostas do formulário. Os resultados mostram que os universitários tiveram muitas dificuldades com os estudos durante a pandemia, especialmente pelas distrações presentes ao estudar no contexto familiar, com acesso a vários outros estímulos, que competiam pela sua atenção, destacando ainda a falta que sentiam do contato interpessoal com os professores e os colegas. As estratégias de aprendizagem utilizadas, em sua maioria, foram aprendidas por conta própria e, para os participantes da pesquisa, o ensino remoto poderia trazer prejuízo em sua formação, ante o que tentavam evitar perdas maiores. Por outro lado, também entendiam que aquela situação afetava todos os outros universitários, o que os deixava mais confortáveis, além de considerarem que era melhor ter o ensino remoto do que nenhum outro, entendendo ser uma situação atípica provocada pela pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Estudante universitário. Hábitos estudantis.

¹ Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Professora Associada - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** ritasouza@ufv.br.

² Psicólogo. Doutor em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. Pesquisador - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, DF - Brasil. Coordenador e professor - Centro Universitário de Viçosa (UNIVIÇOSA). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** professorsergiodomingues@gmail.com

³ Psicóloga. Doutora en Sciences Sociales - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). França. Professora - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** carolina.bmelo@ufv.br

⁴ Pedagoga. Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, CE - Brasil. Pesquisadora filiada - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). São Paulo, SP - Brasil. Professora Adjunta II - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** maria.euclides@ufv.br

⁵ Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG - Brasil. **E-mail:** beatriz.m.cruz@ufv.br

⁶ Economista. Doutor em Economia Aplicada. Professor na Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. **E-mail:** denis.cunha@ufv.br

Submetido em: 15/08/2022 – **Aceito em:** 15/02/2023 – **Publicado em:** 08/04/2024

ABSTRACT

This article presents a survey carried out with 394 college students from 19 higher education, 17 institutions in the State of Minas Gerais and 2 in São Paulo, 9 private and 10 public, using a form with 52 objective questions and 6 discursive questions. Considering that students' autonomy is an important factor for learning, especially in the context of remote teaching, a discussion was held about autonomy from a relational point of view and, based on some questions selected for this analysis, it was presented, as participants studied before the remote period, if anything had changed during this period and why. The research, descriptive and explanatory, used quantitative and qualitative methods to analyze the responses on the form. The results show that undergraduate students had many difficulties with their studies during the pandemic, especially due to the distractions present when studying in the family context, with access to several other stimuli that competed for their attention, also highlighting the lack of interpersonal contact with teachers and colleagues. Most of the learning strategies they used were learned on their own and, for them, remote teaching could harm their training, as they tried to avoid greater losses. On the other hand, they also understood that this situation affected all other college students, which made them more comfortable, in addition to considering that it was better to have remote learning than no learning, considering the atypical situation caused by the pandemic.

KEYWORDS: Autonomy. Undergraduate student. Student habits.

RESUMEN

Este artículo presenta una encuesta realizada con 394 estudiantes universitarios de 19 instituciones de enseñanza superior, 17 del Estado de Minas Gerais y 2 de São Paulo, 9 privadas y 10 públicas, utilizando un formulario con 52 preguntas objetivas y 6 preguntas discursivas. Considerando que la autonomía de los estudiantes es un factor importante para el aprendizaje, especialmente en el contexto de la enseñanza a distancia, se llevó a cabo una discusión sobre la autonomía desde el punto de vista relacional y, a partir de algunas preguntas seleccionadas para este análisis, se presentó, como los participantes estudiaron antes del período remoto, si algo había cambiado durante este período y por qué. La investigación, descriptiva y explicativa, utilizó métodos cuantitativos y cualitativos para analizar las respuestas en el formulario. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios tuvieron muchas dificultades con sus estudios durante la pandemia, especialmente por las distracciones presentes al estudiar en el contexto familiar, con acceso a varios otros estímulos que competían por su atención, destacando también la falta de contacto interpersonal con los docentes y colegas. La mayoría de las estrategias de aprendizaje que utilizaron las aprendieron por su cuenta y, para ellos, la enseñanza a distancia podría perjudicar su formación, ya que trataban de evitar pérdidas mayores. Por otro lado, también entendieron que esta situación afectaba a todos los demás universitarios, lo que los hizo sentir más cómodos, además de considerar que era mejor tener docencia a distancia que no docencia, considerando la situación atípica provocada por la pandemia.

PALABRAS-CLAVE: Autonomía. Estudiante Universitario. Hábitos de los estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar parte de uma pesquisa sobre os hábitos acadêmicos de universitários durante a pandemia da covid-19⁷, especialmente no que tange à sua autonomia para os estudos. Trata-se de uma investigação descritiva e explicativa, que utilizou métodos quantitativos e qualitativos para a análise de um formulário respondido por 394 estudantes. As perguntas versavam sobre a identificação dos participantes em termos de gênero, idade, situação socioeconômica, condições e hábitos de estudo, especialmente no período do ensino remoto. Considerando que os estudantes universitários, que estão em transição para a vida adulta, precisam alcançar um nível de autonomia cada vez maior e que o ensino remoto intensificou essa necessidade, selecionamos parte dos dados coletados na pesquisa para debater essa questão a partir de uma abordagem relacional.

Para a análise dos dados, foi utilizada a perspectiva construcionista social, que parte do pressuposto de que “a ideia fundante da construção social parece bem simples, mas, ao mesmo tempo, profunda. Tudo que consideramos real é resultado de uma construção social. Ou seja, de maneira mais contundente, nada é real, a menos que as pessoas concordem que assim o seja” (Gergen; Gergen, 2010, p.20). Essa compreensão se articula a uma visão relacional do ser humano:

É a partir da relação que tudo o que consideramos real, racional, verdadeiro e de valor emerge. As implicações da ênfase relacional são vitais, não só porque permitem desestabilizar a tradição enraizada do individualismo, mas também porque somos instados a reconsiderar muitas de nossas instituições, desde os rituais do relacionamento íntimo até nossas práticas na educação, na política e nas leis. Uma perspectiva racional desperta o apreço por nossa vida com os outros, no lugar de uma vida separada dos outros ou contra os outros. Centramo-nos no poder gerador da relação e do fluxo de ações coordenadas. Por meio de performances junto aos outros e junto a nós mesmos, criamos nossas realidades racionais e emocionais. Aquilo que antes era denominado “processos mentais” foi recriado como “processos relacionais”. (GERGEN; GERGEN, 2010, P.53)

⁷ A pesquisa “Hábitos de estudo em tempos de distanciamento social” foi realizada com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período entre setembro de 2020 e agosto de 2021. Devido ao contexto mundial no período da sua realização, ocorreu de maneira totalmente virtual.

Nesse sentido, apresentamos o conceito de autonomia como uma construção relacional e não como inerente ao sujeito. A seguir, trazemos os dados do questionário, que demonstram como os universitários participantes da pesquisa estudavam e o quanto o hábito de estudar era influenciado ou não pelas exigências dos professores, dos pais e mesmo dos colegas. Buscamos reconhecer quais fatores favoreciam ou prejudicavam a sua dedicação aos estudos, as estratégias utilizadas e como autorregulavam a aprendizagem em um contexto muito específico, o do ensino remoto.

2. A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES EM UMA PERSPECTIVA RELACIONAL

De acordo com Ângela Maria Martins, “autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio” (2002, p. 224). Partindo de um ponto de vista relacional, o si próprio é uma composição relacional, pois “a outro é um cocriador vital da nossa mente, do nosso eu e da nossa sociedade.” (Sampson, 2008, p. 109). Portanto, a concepção de autonomia como a capacidade de pensar e de agir, independentemente dos outros e do contexto, é considerada, a partir desse ponto de vista, impossível.

Como estamos sempre em redes de interdependência, isso significa que o indivíduo solitário e racional é uma quimera. As relações e as interações são o que constituem as pessoas e os eus, de modo que nenhuma pessoa pode jamais chegar a uma decisão, formular um plano ou estratégia, usando apenas o esqueleto das leis racionais. Cada pessoa é constituída socialmente e se move por meio de relações, guiada por um sentido prévio de ser: este, por sua vez, é constituído por gostos, preferências, interesses e desejos, todos formados em seres corporificados localizados nas teias interconectadas de interdependência. (Burkitt, 1999, p.72-73, tradução dos autores)

Em uma perspectiva construcionista social, a própria concepção de *self* é uma construção social. Trata-se de uma visão do ser humano não como um “eu” individualizado e fechado em si mesmo, mas como essencialmente relacional.

O *self* dialógico é uma perspectiva construcionista social que propõe uma visão de *self* como uma conversa interna entre várias vozes ou pontos de vista. O *self* dialógico é constituído de caracteres internos (vozes), os quais podem diferir em termos de suas avaliações e assumir posições um em relação ao outro. [...] O *self* é uma instância de exclusividade individual, um corpo situado no tempo e no espaço, possuidor de um senso de agência e responsabilidade. (Macedo; Silveira, 2012, p. 285-286)

A tradição individualista tem gerado diversos problemas por ser limitadora, opressiva e destrutiva. Sendo assim, propõe-se uma visão relacional do ser humano, o que justifica, inclusive, a escolha por se falar em “ser relacional” em vez de “eu relacional”:

Sin embargo “yo” lleva implícitas potentes trazas de la tradición individualista y sugiere, de nuevo, una unidad delimitada que interactúa con otras unidades diferentes. Por otra parte, el “yo” puede considerarse como un nombre y sugerir por lo tanto una entidad estática y resistente. En cambio, el término “ser”, con la ambigüedad que le confiere ser infinitivo de verbo y sustantivo, trastoca la imagen de unidad delimitada. Al “ser” estamos en movimiento y llevamos con nosotros un pasado que nos acompaña al cruzar el presente hacia el futuro. (GERGEN,2016, p. 11)

Nessa perspectiva, que é, antes de tudo, social, parte-se do princípio de que *“nada existe verdadera ni fundamentalmente para nosotros fuera de nuestra inmersión en procesos relacionales. Las relaciones están ante todo.”* (Gergen, 2016, p. 550) Ou seja, nenhum comportamento ou decisão tem origem exclusivamente pessoal, independentemente dos demais processos, inclusive a própria autonomia. As ações humanas estão diretamente vinculadas aos contextos político, social, econômico e cultural, o que permite e facilita determinados comportamentos bem como dificulta outros, uma vez que “as possibilidades e limites para o exercício da autonomia são dados, historicamente, por um conjunto de fatores” (MARTINS, 2002, p. 219).

Camargo-Borges, Mishima e McNamee (2008) afirmam que a concepção individualista de autonomia tende a estigmatizar as pessoas, convergindo toda a responsabilidade de um evento apenas para o indivíduo, o que empobrece a análise dos fenômenos. Contrapondo essa perspectiva, os autores apresentam o conceito de “responsabilidade relacional”, que “ênfatiza o papel da dialogia na construção de tudo o que participamos, fortalecendo a sensibilidade relacional no processo de construção social das relações, chamando atenção para a realidade circunscrita e situada” (2008, p. 14). Sugerem ainda que, em uma visão relacional, a autonomia do sujeito é derivada do seu contexto, dos seus valores e desejos, vistos não como inerentes, internos e exclusivos do indivíduo, mas como construídos a partir das suas relações com os outros e com o mundo.

Sempre que se fala de responsabilidade relacional, surge o receio de que ampliar o olhar para o contexto no qual comportamentos acontecem, retirando o foco exclusivo do sujeito - autor do comportamento, implique isentar as pessoas das suas ações, especialmente no caso de estas serem danosas ou criminosas. Não é o que os autores, que propõem a busca por uma abordagem relacional das responsabilidades, defendem. Não se trata de permissividade ou de excluir o conceito de agência, do sujeito como agente responsável por suas ações. De acordo com John W. Lannamann, “responsabilidade relacional é reconhecer que nossas noções de agência e responsabilidade são socialmente produzidas em situações das quais participamos, mas não controlamos” (1999, p.86, tradução dos autores).

Dessa forma, destacam-se os aspectos relacionais da autonomia, uma vez que “a autonomia é uma habilidade relacional que se desenvolve durante toda a vida. Mas é na adolescência que essa capacidade é vista como uma tarefa desenvolvimental e socialmente esperada para a transição para vida adulta” (Barbosa, Wagner, 2015, p. 1077). Os autores frisam ainda: “só se pode ser autônomo em relação a outros” (Barbosa, Wagner, 2015, p. 1079).

Não existe autonomia para alguém que está submetido ao autoritarismo, porque, nesse caso, não há liberdade de escolha. Além disso, é fundamental que a autonomia não seja um privilégio, mas um direito: “não podemos desejar autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva” (CastoriaDIS, 1991, p. 130). Nessa perspectiva, a educação tem papel fundamental no processo de construção da autonomia e os educadores devem estar atentos à formação de sujeitos, que sejam, cada vez mais, autônomos e livres.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 1996, p. 55)

A autonomia, entendida como a capacidade de agir por si mesmo, ocorre sempre dentro de um conjunto limitado de possibilidades e é direcionada por fatores sociais e culturais, que compõem os valores, as crenças e os pensamentos a partir dos quais as decisões humanas são tomadas. Uma visão individualista da autonomia restringe e simplifica o seu entendimento, deixando de considerar que toda decisão é influenciada direta e/ou indiretamente pelas condições sociais, econômicas e históricas nas quais o sujeito está inserido bem como por outras, que moldam os seus pensamentos, desejos e, inclusive, a crença nas suas próprias capacidades.

Na cultura ocidental, é comum que, na adolescência - definida pela Organização Mundial da Saúde como o período entre 15 e 19 anos, enfatize-se o processo de autonomia dos sujeitos. Nessa fase, passa-se a tomar decisões sobre questões importantes e que podem ter um impacto presente e futuro muito significativo na sua própria vida e nas dos seus familiares, como relacionamentos afetivos, sexualidade, escolha de uma profissão e/ou inserção no mercado de trabalho, entre outros. Na adolescência, um dos momentos cruciais consiste em, ao fim do ensino médio, dar ou não continuidade aos estudos no ensino superior, além de definir um curso e a instituição na qual almeja realizar a sua formação, o que envolve se preparar para enfrentar um processo seletivo, que definirá se esses objetivos serão ou não possíveis e alcançáveis. Enquanto, na educação básica, a escolha da escola é

feita pela família, nesse momento, espera-se que o próprio estudante decida o caminho a ser seguido (Souza, Lourenço, Santos, 2016). Essa definição envolve tanto fatores pessoais - como habilidades, interesses, a dedicação e o desejo de seguir estudando - quanto a oferta e a disponibilidade de cursos, a concorrência existente, a distância e a possibilidade de mudança da casa dos pais e de cidade, o custeio da moradia, da alimentação, de mensalidades, etc.

No Brasil, o acesso ao ensino superior teve um aumento significativo nas últimas décadas do século XX e no início do XXI. Sguissardi (2015) questiona se esse é um processo de democratização ou massificação, pois a ampliação das vagas tem ocorrido, majoritariamente, em instituições particulares com a mercantilização sem precedentes do ensino superior no país.

O total de IES de 1999 a 2010 passa de 1.097 para 2.378, com 116% de crescimento. Mas as IES públicas aumentam em número apenas 44,8%, isto é, de 192 para 278, enquanto as IES privadas têm aumento de 132%, isto é, passam de 905 a 2.100, e, dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 34%, ou seja, passam de 379 para 250, enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 252%, mais do que dobro do total das IES do país (116%), isto é, passam de 526 para 1.850. As proporções que eram, em 1999 – 17,5% públicas; 34,5% comunitárias ou confessionais; e 48% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 11,7% públicas; 10,5% comunitárias ou confessionais; e 77,8% particulares ou com fins de lucro. (Sguissardi, 2015, p. 882)

Os dados apresentados mostram, indiscutivelmente, que os jovens dessas gerações tiveram mais acesso ao ensino superior do que os das anteriores. No entanto a mercantilização faz com que tal acesso seja muito maior nas instituições privadas, o que implica mais gastos justamente para aqueles que vêm de famílias com menos recursos financeiros e que, muitas vezes, dependem também de programas como o Prouni⁸ e o Fies⁹ para conseguirem se matricular. Se, por um lado, esse fenômeno tem possibilitado o ingresso de mais estudantes, por outro, demonstra uma opção política de fomentar o ensino privado, que continua crescendo, como podemos ver nos dados do Censo da Educação Superior de 2020:

⁸ O Programa Universidade para Todos (Prouni) “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.” Existem vários critérios de nota e renda, condições pessoais e familiares que o candidato precisa comprovar para se inscrever. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni> Acesso em: 14 mar. 2022

⁹ “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.” Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 14 mar. 2022

87,6% das instituições de educação superior são privadas. Há 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil; [...] A rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior [...]. Em 2020, quase 3,8 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 86% em instituições privadas. Em 2020, o número de ingressantes teve um crescimento de 3,6% em relação a 2019; Entre os anos de 2019 e 2020, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-5,8%); A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes. Em 2019/2020, há uma variação positiva de 5,3%; No período compreendido entre 2010 e 2020, a rede privada cresceu 89,8%. A rede pública aumentou 10,7% no mesmo período. (INEP/MEC, 2022, p. 12, 15 e 18)

Ou seja, são muitas as situações que condicionam a chegada ao ensino superior em um país em que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021:

A renda mensal dos que fazem parte do 1% mais rico da população é, em média, R\$ 15.816. Já o rendimento mensal dos 50% mais pobres é de R\$ 453, ou seja, cerca de 35 vezes menor. Em 2019, a diferença entre as rendas era ainda maior, de 40 vezes, a mais alta da série estatística. A ligeira queda na concentração de renda se deveu, principalmente, à distribuição do Auxílio Emergencial durante a pandemia da covid-19.¹⁰

Esses dados mostram o quanto é difícil, para uma significativa parcela de jovens brasileiros, cursar o ensino superior. Mesmo entre os que o acessam, deve-se considerar que a escolha do curso é influenciada pela renda familiar.

Por outro lado, esses estudos mostram que se fortalece a tendência de os estudantes oriundos de famílias de renda de até 3 SM (*salários mínimos*) buscarem preferencialmente os cursos de baixa demanda (“pobres”), como História e Pedagogia, e não os cursos de alta demanda (“nobres”), como Medicina e Odontologia.” (Sguissardi, 2015, p. 878)

Portanto, quando, nesta pesquisa, tratamos da autonomia dos universitários, precisamos considerar as condições econômicas, culturais e sociais nas quais esses estudantes chegam ao ensino superior. Acrescenta-se ainda o fato de muitos serem os primeiros de suas famílias a acederem a essas instituições, de estarem submetidos a necessidades de sobrevivência e de lidarem com um cenário de ensino remoto e de incertezas advindas de uma pandemia.

Diante desse contexto brasileiro e das suas implicações sobre os estudantes, buscamos investigar o quanto os universitários, pessoas que estão em uma etapa não obrigatória da educação, comprometem-se com os estudos para a sua formação acadêmica

¹⁰ Renda do brasileiro é a menor em oito anos, aponta IBGE. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/11/4964566-renda-do-brasileiro-e-a-menor-em-8-anos-aponta-ibge.html>. Acesso em: 14 mar. 2022

e o quanto o fazem apenas a partir da demanda explícita dos professores, por exemplo, quando têm que realizar uma atividade ou uma avaliação. A autonomia para os estudos é uma habilidade importante a ser construída desde a educação básica, mas indispensável quando se trata da educação superior. As rápidas mudanças tecnológicas, sociais e culturais da atualidade fazem com que, em um pouquíssimo espaço de tempo, os conhecimentos científicos se tornem ultrapassados, sendo fundamental, antes de tudo, aprender a aprender¹¹.

São muitos os desafios enfrentados por um estudante que deixa o ensino médio e ingressa no superior, sendo preciso desenvolver o que Alain Coulon (2017) denomina como “ofício do estudante”. Utilizando a ideia dos ritos de passagem, Coulon afirma que a entrada no ensino superior marca a passagem da adolescência para a fase adulta, caracterizada por três momentos: 1) a estranheza de deixar um universo familiar, como a educação básica, e entrar em um contexto novo e desconhecido, o ensino superior; 2) a exigência de se lidar com uma nova forma de aprendizagem, com as mudanças que ocorrem em relação aos conteúdos, às demandas, às maneiras de ensinar e às relações estabelecidas na antiga e na nova instituição de ensino; e 3) a necessidade de se filiar à nova instituição, conhecendo as suas regras e rotinas, que nem sempre estão explícitas e são de fácil identificação. Estar filiado consiste em conhecer e utilizar os códigos daquele contexto, mostrando familiaridade. De acordo com o autor, uma das maiores razões para o abandono e o fracasso nos estudos consiste justamente nessa não afiliação, ou seja, quando o estudante não incorpora ou não lida bem com as demandas e características da instituição.

Ademais, a partir da emergência do ensino remoto, os estudantes tiveram que se afiliar a uma instituição da qual estavam afastados fisicamente e lidar com uma forma de aprendizagem nunca antes vivenciada, com um ensino totalmente *online*. Além da afiliação à nova instituição e ao curso, para os recém-chegados, era urgente a adaptação a um modelo de ensino que estudantes e professores não escolheram desenvolver e para o qual também não foram preparados. Os universitários deixaram o espaço acadêmico, construído com o objetivo de ser um local de aprendizagem, tendo que encontrar um ambiente de estudo dentro do cenário doméstico compartilhado por outras pessoas que não estavam na mesma situação, mas em momentos de lazer, descanso ou trabalho. Precisaram também definir os seus horários de estudo e manter a atenção e o foco nas aulas longe do olhar do professor - já que muitos não abriam a câmera durante as atividades - sem a convivência cotidiana com os outros colegas. Nossa hipótese é que todo esse contexto exigiu dos universitários mais esforços no sentido de desenvolver uma disciplina para os estudos. Foi, então, que buscamos

¹¹ O Artigo 10º da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO em Paris, em 1998; reforça a importância de que os estudantes devem aprender a aprender, a tomar iniciativas, não sendo apenas receptores de conhecimentos.

compreender como foi esse processo de autonomia para seguir as atividades acadêmicas diante de uma nova realidade.

3. MÉTODO

A pesquisa consistiu-se na análise quantitativa e qualitativa de um questionário aplicado de maneira *online* a 394 universitários. As perguntas versavam sobre a identificação dos participantes em termos de gênero, idade, situação socioeconômica, condições e hábitos de estudo, especialmente no período de ensino remoto. O estudo é de cunho descritivo e explicativo. Em novembro de 2020, os convites para a participação na pesquisa foram enviados por *e-mail* e/ou *Whatsapp* a professores e universitários conhecidos, além de coordenadores de cursos, solicitando-os que encaminhassem aos estudantes o *link* com o formulário da pesquisa, disponível no *Google Forms* junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o prazo de devolução até 31 de dezembro de 2020. Com o objetivo de otimizar as respostas e ampliar a participação dos estudantes, elaboramos um formulário com 52 questões objetivas, boa parte delas em escala *likert*, e 6 questões discursivas, construídas a partir de pesquisas que traziam temáticas envolvendo o desenvolvimento de hábitos de estudo, motivação e autorregulação da aprendizagem (Boruchovitch, Gomes, 2019; Boruchovitch, Bzuneck, 2010; Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010). Antes da aplicação, realizamos alguns testes-piloto do formulário com estudantes conhecidos, visando aperfeiçoar o instrumento.

Assim, 394 estudantes universitários com mais de 18 anos participaram da pesquisa. O grupo pertencia a 19 instituições de ensino superior, sendo 17 do estado de Minas Gerais e as demais do de São Paulo. Do total, nove eram privadas, abarcando 66 participantes; e dez públicas, totalizando 323 estudantes; outros 5 participantes não responderam se estavam matriculados na rede pública ou na privada. Quanto ao gênero, 266 se declararam como mulher cis; 115, homem cis; 2, homem transexual e 11 optaram por não responder. Portanto, 67,5% dos participantes eram do sexo feminino e 82% estavam em universidades públicas.

Selecionamos, para análise neste artigo, 17 questões que se aproximam, de maneira mais ou menos direta, à autonomia para a aprendizagem. Essas questões serão abordadas aqui não necessariamente na ordem na qual estavam no formulário. Como todas eram opcionais, não temos um total de 394 respostas para cada. Nosso objetivo, ao deixá-las dessa forma, foi evitar que os estudantes apenas dessem prosseguimento ao questionário. Acreditamos, portanto, que as respostas foram dadas após os participantes realmente pensarem a respeito e não simplesmente por não poderem se esquivar.

4. RESULTADOS

Ao buscarmos identificar o que consideramos um dos principais indicadores da autonomia dos estudantes, o fato de estudarem independentemente das exigências da faculdade, perguntamos: “você tem o hábito de estudar, ler, fazer resumos e exercícios, independentemente de haver exigência da faculdade?”. Como resposta, 180 universitários assinalaram “em geral, sim”; enquanto 146, “às vezes”; e 67, “em geral, não”. Em uma questão semelhante, “você consegue manter hábitos de estudo, sem que outras pessoas precisem ficar te cobrando?”, 251 participantes responderam “em geral, sim”, 109 marcaram “às vezes” e 34 declararam que “em geral, não”.

Comparadas as respostas dos dois itens citados, no segundo, os estudantes declararam que possuíam mais autonomia do que no primeiro. É possível que tenham considerado que essas outras pessoas sejam seus familiares e, portanto, sintam que mantêm os hábitos de estudo sem que estes exijam. Entre os participantes, 300 informaram que residiam com os pais. Esse alto número pode ser também pelo fato de os universitários terem retornado à casa dos familiares, já que não estavam com aulas presenciais. Contudo, tratando-se de alunos com mais de 18 anos e matriculados no ensino superior, é muito provável que os pais já não estejam mais tão a par da vida estudantil dos filhos ou que não possuam conhecimento para verificar se eles estão ou não cumprindo as atividades. Se, por um lado, a família já não interfere tanto na rotina acadêmica e, por isso, os universitários responderam que estudam sem a exigência de outras pessoas e mesmo da faculdade, chama a atenção que 67 só estudam o que os professores solicitam e 34 dependem da cobrança de outros. É muito provável que esses jovens, que chegaram ao ensino superior em um sistema excludente como o brasileiro, já tenham desenvolvido autonomia para os estudos antes da entrada na universidade, o que pode, inclusive, ter favorecido a sua aprovação.

Além disso, é bastante significativo o fato de que 366 afirmaram que a sua família, os seus amigos e professores consideravam que eles eram bons alunos, enquanto 28 disseram que não. A entrada na universidade ainda é um gargalo importante na sociedade brasileira e, portanto, a aprovação, por si só, pode ser um indicativo, para as pessoas próximas, de que eles são bons estudantes.

Muitos jovens brasileiros de classes populares estão chegando ao ensino superior desde a implantação da chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas universidades e nos institutos federais de educação¹². Muitas vezes, são os primeiros das suas famílias a entrarem no ensino superior, não estando, portanto, ambientados com a instituição. Devido ao cenário político-econômico do país, podem estar ainda vivenciando uma situação de maior agravamento das condições financeiras, haja visto que, além das turbulências ocasionadas pela própria pandemia, a má gestão política tem agravado a pobreza¹³ e a desigualdade social no Brasil.

Uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz indicou que, em 2020, 230.452 pessoas morreram por covid-19 no Brasil (Levy, 2021), isso sem mencionar as que adoeceram, foram internadas e tiveram sequelas da doença. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua mostravam, também em 2020, um desemprego recorde, chegando a 13,5% de média nacional, a maior desde 2012. Esse cenário é um dos efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho (PNAD Contínua, 2021).

No caso desta pesquisa, todos os participantes tinham menos de 30 anos e dedicavam o seu tempo prioritariamente aos estudos: 217 não exerciam qualquer atividade remunerada. Dos 177 que desempenhavam, apenas 39 realizavam em período integral. Manter os filhos jovens em uma instituição de ensino superior, dedicando-se inteiramente aos estudos, pode significar um esforço importante para algumas famílias no intento de que as gerações mais novas alcancem uma condição de vida melhor futuramente. Por outro lado, é possível que os universitários trabalhadores, justamente por possuírem menos tempo disponível, não tenham sido alcançados pela pesquisa, considerando que a maioria dos participantes está matriculada em instituições públicas. Pode ser que a maior parte dos estudantes que concomitantemente trabalham acabe se dirigindo à rede privada, que frequentemente oferece mais cursos noturnos.

A rotina de estudos exige, além de tempo para a realização das atividades acadêmicas, o estabelecimento de prioridades para que seja possível cumprir as diversas demandas, que os jovens possuem na sociedade atual. Entre os participantes, 292 afirmaram determinar prioridades, no que diz respeito à organização do tempo, para as atividades acadêmicas,

¹² As vagas reservadas às cotas são subdivididas da seguinte forma: metade destina-se a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, leva-se em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹³ Pandemia agravou o aumento da pobreza no Brasil. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/pandemia-agravou-o-aumento-da-pobreza-no-brasil/>. Acesso em: 08 junho 2021.

enquanto 102 responderam que não estabelecem. Essa, portanto, parece ser uma questão importante, pois não basta tempo disponível, é fundamental que os estudantes saibam priorizar as atividades consideradas mais relevantes. Talvez, por isso, 244 participantes afirmaram que não estudam o suficiente ao passo que 150 consideraram que o fazem. Sem envolver a questão do tempo, perguntamos se eles se consideravam dedicados aos estudos: 296 disseram que sim e 98, que não. Ou seja, é possível que esses universitários tenham uma cobrança alta em relação à sua performance e, diante da quantidade de conhecimentos disponíveis, nunca obtenham a sensação de ter estudado o suficiente, mesmo sendo dedicados.

Para saber o quanto os universitários buscavam outros tipos de formação, fizemos a seguinte pergunta: “você procura se atualizar, lendo livros, fazendo cursos extras e assistindo a vídeos na internet para aprender mais?”. Embora 181 tenham respondido “sim”, 173 afirmaram que “às vezes” e 40 assinalaram “não”. Isso nos leva a pensar que muitos estudantes consideram que assistir às aulas e fazer atividades da faculdade são suficientes, não buscando uma formação complementar.

Quanto à organização do tempo para a entrega das atividades acadêmicas, 182 participantes afirmaram preparar com antecedência os seus trabalhos, 147 somente às vezes e 65 disseram não planejar com antecedência. Além disso, perguntamos se participavam ativamente dos trabalhos em grupo, sabendo o que precisava ser feito, qual a sua parte e dando a sua colaboração da melhor forma possível. Nesse item, 337 participantes assinalaram “em geral sim” e 57 marcaram “em geral, não”, mostrando que a maioria também se dedica a fazer o melhor nas atividades coletivas.

Sobre a rotina de estudos, 238 participantes declararam que ela melhorou após o ingresso no ensino superior, 93 mantiveram a que já possuíam e 62 sentiram uma piora. O resultado mostra que a inserção no ensino superior pode favorecer um maior comprometimento com os estudos, mas não para todos, sendo também importante pesquisar mais sobre como os universitários estabelecem hábitos de estudo desde a educação básica.

Perguntados sobre a frequência nos estudos, 254 participantes marcaram a resposta “em geral, tenho uma rotina de estudos frequente e intensifico na véspera de provas” e 140 assinalaram “em geral, estudo apenas na véspera de atividades avaliativas”. É bastante provável que os universitários organizem os seus estudos a partir das notas obtidas nas avaliações, reforçando a dedicação àqueles conteúdos em que obtiveram notas mais baixas, evitando, assim, reprovações.

A criação de um hábito de estudo de maneira autônoma não significa cumprir as exigências como fazer trabalhos, realizar provas e entregar as atividades, tendo como objetivo final a obtenção de boas notas. Executar essas tarefas pode ser, inclusive, um sinal de que os estudantes já desempenharam as suas funções e não tenham mais a que se dedicar. Por outro lado, podemos inferir, pelas respostas dos participantes, que a demanda de atividades - dentro e fora das universidades - é tão alta que não haja tempo disponível nem disposição para os estudos, uma vez que essa geração tem boa parte do seu tempo tomada pelas redes sociais e muitos jovens acabam se deixando levar por outros estímulos, sobretudo considerando-se que, no ensino remoto, estavam em casa, com sofá, TV, celular e cama disputando a atenção.

Partindo da premissa de que notas baixas ou dificuldades para aprender poderiam levar os universitários a se dedicarem mais aos estudos, perguntamos aos participantes se eles consideravam que tinham facilidade para aprender e com que frequência obtinham boas notas. Em ambas as questões, a maioria deu respostas consideradas positivas: 280 estudantes disseram ter facilidade para aprender enquanto 114 responderam que não. Ao todo, 306 afirmaram que frequentemente tiravam boas notas; 80, que às vezes; e 8, que não tiravam boas notas. Por outro lado, quando associamos essas duas questões, percebemos que o percentual dos que afirmaram ter boas notas é muito maior entre aqueles que acreditam ter facilidade de aprendizado: dos 280 com boas notas, 237 (85%) disseram ter facilidade para aprender e, dos 114 com notas ruins, 69 (61%) consideravam que tinham dificuldades. Portanto, não há uma correspondência exata entre a percepção da facilidade de aprender e o rendimento aferido por meio das notas.

Todas estas percepções são subjetivas e pode ser que uma boa nota para um estudante não seja para outro. Ainda assim, todos os universitários com facilidade de aprender declararam ter boas notas; ao mesmo tempo, os oito que responderam que suas notas em geral são baixas pertencem ao grupo com dificuldade de aprender. Ou seja, se nem todos com boas notas consideram que isso se deve à facilidade de aprender, todos com notas baixas se percebiam com dificuldades de aprender. Outro aspecto que analisamos foi se os estudantes eram persistentes quando encontravam dificuldade nos estudos. Ao serem questionados sobre esse ponto, 341 afirmaram que sim e 53, que não.

Perguntamos também se os universitários consideravam que os estudos ajudariam na vida pessoal e na profissional. Sobre esse item, dez participantes afirmaram que não, o que certamente impacta a motivação e a dedicação às atividades. Verificamos ainda que, entre esses, nove não se consideravam dedicados nem persistentes diante das dificuldades.

Foi solicitado aos estudantes que assinalassem os aspectos que diminuían a disponibilidade de dedicação aos estudos, se esses fatores existiam antes e durante a pandemia, apenas antes ou apenas depois. Nesse item, era possível marcar várias opções em cada um dos cenários. As mais assinaladas foram correspondentes aos fatores que mais prejudicavam os estudos antes e durante a pandemia, sendo 178 respostas para “preguiça”, 170 para “tempo gasto com TV, redes sociais e internet” e 164 para “dificuldade em organizar bem o tempo”. Durante a pandemia, o fator que mais prejudicou os estudos foi ter que trabalhar muitas horas em casa, resposta marcada 144 vezes.

Sobre o número de horas diárias dedicadas ao estudo fora da sala de aula, a maior parte dos estudantes assinalou de uma a duas horas (79 respostas) e de duas a três horas (77). Durante o ensino remoto, 110 estudantes afirmaram que estavam estudando mais de quatro horas diariamente, mas disseram que a qualidade do estudo tinha diminuído. Além disso, não é possível saber se os universitários conseguiam definir com clareza o tempo de estudos fora da sala de aula e pode ser que também o tenham contabilizado, sobretudo na pandemia.

Ao fim do formulário, foi deixado um espaço para que os participantes pudessem acrescentar algo, caso quisessem. Apareceram agradecimentos e elogios à pesquisa bem como dúvidas, sugestões e explicações sobre as respostas dadas. Destacamos aqui algumas declarações de estudantes que assinalaram aspectos positivos do ensino remoto para o seu aprendizado: “a ausência de cobranças e da pressão que a vida acadêmica normalmente exerce favoreceu minha produtividade e motivação para estudar”; “tenho mais liberdade para organizar minhas tarefas e seguir meu próprio ritmo de estudo”; “sempre tive facilidade em estudar sozinha e dificuldade em comparecer às aulas”; “aprendo melhor fora da sala de aula”; “com a pandemia, meu padrão de estudos melhorou pois posso assistir às aulas no meu tempo e com melhor resultado”; “o tempo economizado no transporte serviu para agregar em leitura”; e “a pandemia até ajudou a focar nos estudos por eu ter deixado de sair tanto”.

Por outro lado, alguns estudantes disseram o contrário, ou seja, que o seu tempo de estudos diminuiu: “bom, o que mais afeta meu aprendizado no ensino remoto é a sobrecarga de atividades, às vezes não consigo disponibilizar o tempo necessário para aprender todos os conteúdos”; e “tem sido bastante complicado estudar e ter que cuidar de duas crianças, as pessoas que moram comigo ajudam um pouco, mas ainda é difícil”. Também houve algumas queixas quanto à maneira como as instituições estavam lidando com o ensino remoto: “estou odiando este período remoto. Está faltando empatia dos professores, muitos trabalhos acadêmicos, muitos textos”. A resposta a seguir evidencia a mesma perspectiva:

A IES¹⁴ tem um péssimo conselho para tomada de decisões e, a maneira como resolveram levar o ensino a distância mostra o despreparo e a falta de profissionalismo na tomada de decisões. Resolveram fazer da seguinte forma: ao invés de um período a distância com o tempo regular, o conselho decidiu que as aulas seriam retomadas com um novo período de dois meses e meio, dando duas semanas para que os professores se virassem para se adequar ao novo modelo de aprendizagem. O que já era ruim (considero meu panorama universitário tosco, retrógrado [pouco progressista, quadrado, recheado de professores que tem tempo de aposentar e não se aposentam nem mesmo demonstram interesse em se renovar e entender as necessidades da minha geração, nem se atualizam com novos métodos de aprendizagem] e extremamente conservador) ficou muito pior. Pra mim é inadmissível que um centro de referência lotada de profissionais tome uma decisão tão imatura e tão massacrante.

Os estudantes citaram ainda problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade:

Tô (*sic*) muito deprimido e minha vida tá sem sentido, a IES? deveria se preocupar mais com esse aspecto de seus alunos, pois sei de muitos outros colegas que também estão com depressão e crise de ansiedade. Como um aluno pode estudar e aprender bem, se sentindo dessa forma? A IES? deveria ser mais pró-ativa (*sic*) nesse sentido, pois a depressão muitas vezes nos impede até de procurar ajuda. Além do mais, muita gente tem vergonha de dizer que está passando por isso.

Um dos estudantes fez um apelo: “VOLTA ÀS AULAS PELO AMOR DE DEUS! DEPRESSÃO! Faz teste em quem pegou e libera quem pegou pra estudar, e quem quer assumir o risco de pegar assina um termo, se quiser voltar”. O receio da perda da qualidade nos estudos também foi comentado em respostas como a seguinte:

Desde que entrei na universidade, sempre estudei muitas horas por dia, inclusive no momento atual de pandemia. Às vezes, todo o processo é muito desgastante e cansativo, fazendo com que as matérias não sejam aprendidas corretamente, mas só sabendo resolver muitos exercícios sem entender realmente o conceito. Neste momento de pandemia, ficou mais difícil ainda, por estar isolado, só estudando, sem sair de casa diariamente.

Outros estudantes ainda destacaram: “acredito que as atividades a distância prejudicam o aprendizado, não somente devido às atividades serem online, mas todo o extraclasse é prejudicado. Como única alternativa se torna aceitável”; “o estudo a distância é aceitável para as matérias teóricas, mas no caso da odontologia 100% inviável para as práticas”; e “a pandemia prejudicou muito os estudos, na hora da prova todo mundo pesquisa na internet e compartilha as respostas pelo *Whatsapp*. Está sendo um período perdido”.

¹⁴ Optamos por não citar o nome das instituições.

A relação com a família também foi um fator estressante para alguns universitários, o que fez com um dos entrevistados decidisse não participar do ensino remoto: “durante a pandemia, não me sentia confortável ou capaz de fazer, um dos motivos era por estar na casa dos meus pais”. Mesmo os que continuaram os estudos tiveram que se adaptar às necessidades e características dos familiares bem como negociar a distribuição dos trabalhos domésticos, como fica evidenciado nesta resposta:

Percebi o quanto é diferente minha rotina quando não morava com meus pais e agr *(sic)* que voltei pra casa. Quando meu pai ficou em casa desempregado era quase impossível estudar, pois ele sempre atrapalhava de algum modo. Agr *(sic)* que ele trabalha é mais tranquilo durante o dia. E agr *(sic)* eu apenas ajudo nas tarefas domésticas, então não recai tudo sobre minha responsabilidade como antes, portanto, tenho mais tempo livre ou para descansar ou para estudar.

Esses relatos mostram que; embora o ensino remoto e a pandemia favoreceram o aprendizado para alguns participantes, por saírem menos, terem menos perda de tempo em deslocamentos e seguirem o seu próprio ritmo; a maior parte dos que complementaram as respostas no questionário se queixava do aumento dos desafios relacionados à situação familiar, à própria instituição, à solidão e à forma de ensino que seria inadequada para alguns tipos de conteúdo (como os conteúdos práticos), além do prejuízo relacionados às atividades extraclasse e ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido no início deste artigo, considera-se a autonomia como um atributo relacional, que é construído e negociado permanentemente com os demais. Embora os estudantes tenham relatado as distrações de estudar em casa, com os familiares por perto e as redes sociais disputando a atenção, a menor possibilidade de contato com colegas e professores era, possivelmente, um dos fatores que mais os afetava. Isso fica muito evidente quando os universitários consideram que as aulas síncronas eram melhores, porque possibilitavam o encontro e a vivência conjunta do processo de aprendizado.

Mesmo os desafios e as adversidades, quando vividos coletivamente, parecem mais leves e fáceis de se tratar. Defende-se que o desenvolvimento de uma autonomia para os estudos, e no caso do ensino remoto durante uma pandemia, pode e deve ser um processo trabalhado coletivamente com os estudantes, professores e demais interessados. Em uma sociedade em que os jovens lidam com muitos dispositivos tecnológicos competindo por sua atenção; com as diversas demandas da formação acadêmica; com crises políticas, econômicas; e com desafios pessoais e familiares; auxiliá-los na organização do tempo, de uma rotina e de estratégias de estudo pode contribuir para que encarem de forma mais leve e produtiva esse percurso. Considera-se que as instituições de ensino superior devem estar atentas e participem ativamente no desenvolvimento da autonomia dos seus estudantes,

sendo este um compromisso com a formação de um sujeito integral e responsável por si mesmo, pelos demais e pela comunidade da qual participa.

A pandemia da covid-19 trouxe a necessidade de que as instituições de ensino, os professores e os estudantes se organizassem rapidamente para manter as suas atividades de forma segura e sem que houvesse perda de qualidade. O ensino remoto emergencial possibilitou a continuidade dos estudos, mas exigiu uma maior autonomia dos universitários, já que não estavam cotidianamente com os seus parceiros de atividades acadêmicas. Demandou ainda mais daquelas cujas famílias não têm hábitos de leitura e de estudos. Ouvir alguns universitários auxilia a compreender como se deu esse processo. Por outro lado, é preciso destacar que o público desta pesquisa é restrito a algumas instituições de ensino superior e compõe-se de universitários que, durante uma pandemia, tiveram disponibilidade para responder a um questionário *online*. Pode ser que estudantes trabalhadores, com outros hábitos de estudo ou com outras situações de vida - como maior demanda de atividades domésticas ou mais dificuldade de acesso à internet, não tenham sido alcançados. Além disso, seria interessante saber como foi o retorno às aulas presenciais e se as expectativas que tinham de conhecimento e aprendizagem se mantiveram nesse contexto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Paola Vargas; WAGNER, Adriana. Como se define a autonomia? O perfil discriminante em adolescentes gaúchos. **Temas em Psicologia**. 2015, v.23, n. 4, p. 1077-1090

BRAUN, V., V. CLARKE, G. TERRY and HAYFIELD, N. Thematic analysis. In: LIAMPUTTONG, Pranee. **Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences**. Singapore: Springer, 2018. p. 843-860.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Vitoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3(2), p. 77-101, 2006.

BURKITT, Ian. Relational moves and generative dances. In: MCNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth J (org.). **Relational responsibility: resources for sustainable dialogue**. California: Sage Publications, 1999.

CAMARGO-BORGES, Celiane; MISHIMA, Silvana; MCNAMEE, Sheila. Da autonomia à responsabilidade relacional: explorando novas inteligibilidades para as práticas de saúde. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 08-19, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202008000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2021.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, SMR. (org.) **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 53-69, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação - 1998. **Conferência Mundial sobre Educação Superior** - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 19 junho 2021

FIES - **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 14 março 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERGEN, Kenneth J; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010

GERGEN, K.J. **El ser relacional: más allá del yo y de la comunidad**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A., 2016

LANNAMAN, John W. On Being Relational in an Accountable Way: The questions of agency and power. In: McNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth J. and associates. **Relational Responsibility: resources for sustainable dialogue**. California, Thousand Oaks: Sage publications Inc., 1999.

LEVY, Bel. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020> . Acesso em: 28 abril 2022.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março 2002.

MEC/INEP. **Censo da educação superior 2020: notas estatísticas**. Brasília-DF Inep/MEC 2022.

PANDEMIA agravou o aumento da pobreza no Brasil. Assessoria de Comunicação e Imprensa do Grupo Tiradentes (2021) Disponível em:

<https://portal.unit.br/blog/noticias/pandemia-agravou-o-aumento-da-pobreza-no-brasil/> .

Acesso em: 08 junho 2021.

PNAD Contínua. Com pandemia, 20 estados têm taxa média de desemprego recorde em 2020. **Agência IBGE de notícias**. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020> . Acesso em: 28 abril 2022.

PROUNI. Programa Universidade para todos. Disponível em:

<https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em: 14 março 2022

RENDA do brasileiro é a menor em oito anos, aponta IBGE. **Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/11/4964566-renda-do-brasileiro-e-a-menor-em-8-anos-aponta-ibge.html>. Acesso em: 14 março 2022

SAMPSON, E. E. **Celebrating the other**: a dialogic account of human nature. Chagrin Falls: Taos Institute Publications, 2008.

SGUISSARDI, Waldemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015

SOUZA, Luciana Karine de; LOURENÇO, Erika; SANTOS, Mariana Rúbia Gonçalves dos. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em Psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, p. 35-48, 1º sem. de 2016.

Revisão gramatical realizada por: Fernanda do Carmo Ponzio

E-mail: raex@ufv.br