

A SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA E O SEU IMPACTO NA VIDA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

JENNIFER JULIANA BARRETO BEZERRA COSTA
ADIR LUIZ FERREIRA



JENNIFER JULIANA BARRETO COSTA &
ADIR LUIZ FERREIRA

**A SOCIALIZAÇÃO
ACADÊMICA E O
SEU IMPACTO NA
VIDA ESTUDANTIL NO
ENSINO SUPERIOR**

Copyright © 2024 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2024112>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

C837s Costa, Jennifer Juliana Barreto Bezerra
A socialização acadêmica e o seu impacto na vida estudantil
no ensino superior [e-book] / Jennifer Juliana Barreto Bezerra
Costa e Adir Luiz Ferreira. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2024.

350 Kb ; PDF; il.

ISBN: 978-65-87028-44-6

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2024112>

1. Educação. 2. Ensino superior. I. Ferreira, Adir Luiz.
II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370
2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ:
23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633,
editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

CONSELHO EDITORIAL

Editora-Chefe: Doutora Andrezza M. B. do N. Tavares, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.
Editor Adjunto: Doutor Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.
Diagramação: Eddean Riquemberg C. Xavier e Miqueias Alex de Souza Pereira
Projeto Gráfico: Eddean Riquemberg C. Xavier
Normalização: Miqueias Alex de Souza Pereira
Revisão de Textos: Professor Doutor Dayvyd Lavanery Marques de Medeiros
Ilustrações e Capa: Eddean Riquemberg C. Xavier

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Presidente: Doutor Manuel Tavares (Universidade Nove de Julho – Brasil)
Doutor Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho – Portugal)
Doutor Dionísio Luís Tumbo (Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique)
Doutor Gabriel Linari (Universidade de Buenos Aires – Argentina)
Doutora Cristina Rafaela Riccì (Universidade Nacional de Lomas de Zamora – Argentina)
Mestre Gustavo Adolfo Fernández Díaz (Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile)
Mestre Manuel Teixeira (Instituto Superior de Ciência de Educação – Angola)
Doutora Antonia Dalva França Carvalho (Universidade Federal do Piauí – Brasil)
Doutora Elda Silva do Nascimento Melo (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil)
Doutora Karla Cristina Silva Sousa (Universidade Federal do Maranhão – Brasil)
Doutora Márcia Adelino da Silva Dias (Universidade do Estado da Paraíba – Brasil)
Doutor Adir Luiz Ferreira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil)
Doutora Giovana Carla Cardoso Amorim (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil)
Doutora Lucila Maria Pesce de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo – Brasil)

COMITÊ CIENTÍFICO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

- Presidente: Doutor Rylanneive Leonardo Pontes Teixeira** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN - Políticas Públicas).
- Doutora Juliana Alencar de Souza** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN – Psicologia)
- Doutor Júlio Ribeiro Soares** (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN – Educação)
- Doutora Leila Salim Leal** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Comunicação Social)
- Doutora Christiane Mylena Tavares de Menezes Gameleira** (Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA – Engenharia Civil)
- Doutor José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti** (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN – Psicobiologia)
- Doutora Kadydja Karla Nascimento Chagas** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Educação Física)
- Doutor Avelino de Lima Neto** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Filosofia)
- Doutor Sérgio Luiz Bezerra Trindade** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – História)
- Doutor Eduardo Henrique Cunha de Farias** (Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNIRN – Biologia)
- Doutor Bruno Lustosa de Moura** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Física)
- Doutora Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti** (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Administração)
- Doutor José Moisés Nunes da Silva** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Matemática)
- Doutora Francinaide de Lima Silva Nascimento** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Educação)
- Doutor José Paulino Filho** (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP – Matemática)
- Doutor Marcos Torres Carneiro** (Faculdade Metropolitana Norte Riograndense – FAMEN – Educação)
- Doutor Bernardino Galdino de Sena Neto** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Pedagogia)
- Doutor José Flávio da Paz** (Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Estudos Linguísticos)
- Doutora Laércia Maria Bertulino de Medeiros** (Universidade Estadual da Paraíba- UEPB – Educação)
- Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista** (Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Educação)
- Doutor Antonio Marques dos Santos** (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Física)

Mestre Maria Judivanda da Cunha (Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense – FAMEN - Biologia)

Mestre João Maria de Lima (Escola da Assembleia Legislativa do Rio Grande do
Norte – Linguística)

Mestre Eric Mateus Soares Dias (Escola da Assembleia Legislativa do Rio
Grande do Norte - Gestão Ambiental)

Mestre Adriel Felipe de Araújo Bezerra (Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense – FAMEN – Antropologia)

Mestre Luiz Antonio da Silva dos Santos (Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense – FAMEN - Educação Informática)

Mestre Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza (Faculdade do Maciço do Baturité –
FMB –Educação)

Mestre Valdete Batista do Nascimento (Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense – FAMEN - Direito)

Mestre Wendella Sara Costa da Silva (Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense – FAMEN - Geografia).

SOBRE A AUTORA



Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa

Natalense, natural do Rio Grande do Norte (RN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), possui mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGeD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pesquisas na área de Sociologia da Educação, atuando principalmente nas temáticas da socialização universitária, integração acadêmica e vida estudantil.

SOBRE O AUTOR



Adir Luiz Ferreira

Professor titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desde 1993. Pesquisador e orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Coordenador do grupo de pesquisa Escola Contemporânea e Olhar Sociológico, (Diretório Nacional de Pesquisas do CNPq). Professor visitante na Universitat de València, Departamento de Sociología i Antropología Social. Pós-doutorado em Educação (Université du Québec à Montréal/Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement de l'Éducation); doutorado em Sciences Politiques - Université de Paris III, Sorbonne-Nouvelle/Institut des Hautes Études en Amérique Latine); mestrado em Ciência Política (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Temas de interesse: sociologia da educação, sociologia da infância, sociologia das emoções, fenomenologia da vida escolar e socialização acadêmica de estudantes.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptação acadêmica – 131.

Autoestima – 23, 146, 255.

D

Desenvolvimento humano – 24.

Desempenho acadêmico – 22, 24, 103, 255.

E

Educação – 22, 47, 50, 52, 58, 128, 132, 146, 152, 158, 248, 250.

Ensino superior – 22, 24, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 54, 130, 131, 132, 134, 138, 154, 161, 188, 189, 192, 195, 198, 207, 237, 248, 249, 258.

I

Interação social – 49, 58, 74, 223, 225, 228.

J

Jornada acadêmica – 26, 201, 202, 244.

S

Socialização acadêmica – 22, 23, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 104, 106, 118, 124, 125, 126, 131, 163, 173, 185, 186, 188, 221, 222, 225, 227, 228, 233, 234, 248, 258.

Socialização positiva – 22.

Sociobiografia – 25, 240.

V

Vivência universitária – 25, 108.

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Naquela tarde fria do inverno mediterrâneo, mas com temperatura mais amena do que o normal, sopravam leves ventos e no céu azul fluuavam exuberantes nuvens cumulus. Subitamente, da rua chega o som de vozes animadas de crianças, conversas, risos, pilhérias, resmungos, em uma algazarra crescente de meninos e meninas, eventualmente entrecortada por comandos indolentes e resignados de adultos. Não tenho dúvidas que essa alegre cacofonia vinha de alguma movimentação de escolares. Levanto-me da mesa de estudos, onde tentava, em vão, me concentrar. Da pequena varanda de tiras metálicas, no segundo andar, vejo um grupo de cerca de vinte crianças, com uniformes de cor azul e amarela, que ocupavam quase toda a calçada de um quarteirão. Despontavam de uma pequena rua em frente, dobravam à esquerda na rua perpendicular maior, sob a sombra de velhos prédios modernistas da década de 1920, e a frente do grupo já começava a entrar pela porta principal do colégio, quase na esquina. Deviam estar chegando de alguma visita ou passeio, um museu, um parque, a prefeitura, o porto etc.

Observando aquele bando de filhotes do animal humano, ensaiei um olhar de sociologia urbana e mais especificamente do comportamento de grupo. Percebi imediatamente que o formato do grupo geral não era igual de uma ponta a outra, como uma longa cobra simétrica, mas, ao contrário, apresentava distintas

aparências, com subgrupos de aglomeração e de interação. Havia o agrupamento mais compacto de crianças da dianteira, com vozes mais baixas e com passo mais rápido, com uma professora e um professor que pareciam ter um controle mais próximo. Com um claro intervalo de distância, vinha o grupo maior, mais lento e que fazia muito barulho, com empurrões e brincadeiras entre si, enquanto um professor inutilmente tentava apressar a tropa. Mais atrás, se estendiam mais dispersas algumas crianças, conversando em duplas ou apenas caminhando, animadas, mas distraídas, aparentemente despreocupadas com os grupos de colegas que estavam mais à frente. Uma professora vinha no final da fila, acompanhando essas últimas crianças, vez ou outra chamando a atenção daquelas que estivessem paradas ou muito lentas.

Ainda que fosse um pequeno percurso, associei a cena do grupo de crianças na calçada com o fenômeno da socialização escolar. Em grandes linhas, porque há sempre nuances psicológicas e sociais complexas, as experiências de socialização poderiam estar relacionadas com os seguintes grupos de convívio: o grupo de pessoas mais societárias, que buscam se ajustar às formas de controle social, que também se veem como um grupo mais preocupado com o desempenho e com a avaliação externa; o grupo daquelas pessoas mais guiadas pelo sentido gregário, que se interessam mais pelas interações internas e que se sentem com mais autonomia em relação a outros grupos; e, o grupo de pessoas que parecem mais aut centradas, mas sem que isso represente

indiferença à sociabilidade, pois podem alternar momentos de isolamento e de proximidade com grupos, mas que tanto podem estar com dificuldades de socialização, quanto podem não se sentir psicologicamente desconfortáveis ou isoladas do coletivo mesmo quando têm menos contatos sociais.

As trajetórias da socialização escolar podem não ser lineares e determinadas desde as nossas primeiras experiências de convívio com colegas, mas também é possível identificar padrões de comportamento que aparecem em qualquer grupo humano. Desta forma, mesmo que haja diferenças evidentes entre a socialização escolar na infância e a socialização acadêmica na universidade, também há continuidade entre elas que refletem as formas de desenvolvimento social, como a autonomia individual e a solidariedade social, a convivência pacífica e democrática, o cuidado com o meio ambiente planetário, ampliar o conhecimento, tudo em busca de melhores condições para a existência humana. Entretanto, há uma noção educacional, quase do senso comum, que permanece inalterada da Educação Básica ao Ensino Superior: a ideia de que indivíduos com problemas de socialização também são, necessariamente, pessoas desajustadas com as regras sociais das instituições escolares e por causa disso também têm dificuldades de aprendizagem.

Ainda que seja lógica a associação entre falhas na socialização acadêmica e o insucesso escolar, considerando uma definição ampliada da socialização de pertencimento ao grupo de

pares e a filiação ao meio social de coexistência biográfica e cultural, isso é uma explicação insuficiente sobre as estratégias de estudo e de sociabilidade e sobre as diversas formas de socialização acadêmica no Ensino Superior. Com mais ou menos intensidade de convívio com grupo de colegas, com maior ou menor importância dos contatos sociais, dentro e fora da sala de aula, o estudante universitário nunca deixa de se relacionar com alguma rede de apoio ou ter a participação, até mesmo de forma decisiva, de pessoas amigas e colegas em seu processo de formação. E essa interação social de pessoas e grupos, é o que muitas vezes permite a permanência do estudante universitário no seu curso, sustentando-o nas dificuldades, evitando o abandono e a desistência, e pavimentando socialmente o seu caminho pessoal até a conclusão do curso.

Então, foi com essa inspiração de compreender a socialização acadêmica no Ensino Superior, em especial daquelas pessoas que aparentemente apresentavam dificuldade de socialização, mas que, mesmo assim, conseguiam permanecer com bom desempenho e concluir seu curso, que esse estudo foi feito. De maneira comparativa, estudantes que se consideravam com boa socialização teriam tido realmente caminhos mais fáceis nas suas formações? Mesmo se assumirmos que acontecer uma boa socialização acadêmica pode fazer uma diferença positiva na formação universitária, administrar dificuldades nas relações sociais, e eventualmente resolvê-las, mostram estratégias

personais que continuam sendo baseadas na sociabilidade, isto é, na construção de alguma forma de socialização.

A pesquisa trata especificamente da experiência de estudantes do curso de pedagogia, porém, são relatos e histórias pessoais com as quais estudantes de qualquer formação universitária se identificariam. Afinal, problemas pessoais, familiares, doenças e carências econômicas, frustrações com currículos e expectativas profissionais estão presentes em todas as áreas. O que é mais relevante neste estudo é a preocupação fenomenológica, junto com uma abordagem sociológica qualitativa e compreensiva, de buscar com a descrição detalhada das experiências de vida social de estudantes mostrar os significados e os efeitos de diferentes estratégias de socialização acadêmica. O mundo social estudantil no Ensino Superior se move por dramas, motivações e estratégias muitas vezes pouco conhecidas pela administração universitária, como instituição canônica que é, mas que poderia oferecer mais realisticamente apoio material, educacional e social para os seus estudantes. A leitura de relatos, histórias e percursos de estudantes, relacionados com personagens de jogos sociais, pode contribuir, mesmo modestamente, para uma melhor compreensão concreta e simbólica das dificuldades e das conquistas críticas, pessoais e coletivas, que se encontram do ingresso até a conclusão de um curso superior em uma Universidade Pública.

Valência (Espanha), inverno 2024.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 2 - OS ACHADOS E AS DIFICULDADES DE UMA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
CAPÍTULO 3 - AS REVELAÇÕES SOBRE A VIDA UNIVERSITÁRIA	123
CAPÍTULO 4 - A REAL IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR.....	198
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	260

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A SOCIALIZAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DO ENSINO SUPERIOR: UM TEMA QUE PRECISA SER DISCUTIDO

Este estudo, derivado da dissertação de mestrado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é o resultado de uma inquietação desde os tempos de estudante de graduação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Enquanto graduanda, me via em um ambiente em que a socialização era de profunda importância no dia a dia do discente universitário. Mesmo percebendo a influência de uma socialização positiva na vida cotidiana de estudante, com repercussão sobre o desempenho acadêmico e sobre a motivação pelo curso, considerei que a intensidade da socialização que eu mesmo vivenciei foi muito baixa, se comparada à calorosa experiência que muitas vezes via e era relatada pelos meus colegas de turma com os seus grupos de amizade no ambiente universitário.

Diante disso, a partir da minha inquietude, me propus a estudar sobre a socialização acadêmica, e como ela ocorre para os estudantes que, como a minha própria experiência mostrava,

poderiam ser considerados como vivenciando uma socialização acadêmica de baixa intensidade, considerando essa dimensão existencial da sociabilidade como algo de pouca influência em suas vidas na universidade. A definição de baixa intensidade se justificaria com o critério do modo aparente de poucas relações com colegas e de pouco contato social no ambiente acadêmico. Seria o caso da condição do estudante que se declara com: preferência pelo estudo solitário durante o curso, pouco envolvimento com grupos de pares na sala de aula, com poucas amizades ou contatos com colegas fora das atividades do curso. A ocorrência comum do oposto dessas condições, seriam critérios sociológicos objetivos também para se identificar os estudantes com socialização acadêmica de alta intensidade. Os indicadores dessa maior sociabilidade, entre outros, se mostrariam com a preferência e a identificação com grupos de colegas, com a clara desenvoltura extrovertida nas atividades, com o reconhecimento social afetuoso, com muitas manifestações de carinho e de camaradagem (que se prolongariam além da sala de aula). Que razões, características pessoais ou percepções sociais, poderiam explicar o meu desinteresse, indiferença e até distanciamento para um convívio social intenso na universidade? Insegurança para se relacionar com outras pessoas, personalidade de grande timidez, baixa autoestima e falta de habilidade social, resistências e receios pela vida coletiva na Universidade?

Essa suposta falta de adaptação ou interesse pelo convívio com colegas também parecia mostrar que não havia relação entre as interações sociais cotidianas e o desempenho acadêmico. Quando utilizamos o termo *adaptação*, é importante deixarmos claro o que essa palavra significa para nós e para a pesquisa. De acordo com o Dicionário Online de Português (2024), adaptação é a ação de adaptar, de ajustar uma coisa à outra, a integração de uma pessoa ao ambiente onde se encontra, o esforço para realizar esta integração, sendo sinônimo de acomodação, ajuste, adequação. Em uma visão crítica do senso comum à palavra adaptação, ela significaria apenas resignação e até submissão. Mas esse também seria um entendimento muito simplório, pois na perspectiva evolucionista ou construtivista, adaptação significa um processo complexo de ajustes que permite o desenvolvimento humano e está na base de uma aprendizagem superior. Nesse sentido, adaptar-se ou integrar-se no meio ambiente do Ensino Superior significa construção, movimento, mudança, transformação, e até mesmo “administração emocional” de conflitos constantes. Adaptar-se ao meio ambiente social, também visto como o conformismo, implicando em uma inevitável adequação pela convivência cotidiana em um grupo ou comunidade, não é necessariamente sinônimo de resignação, submissão ou alienação, podendo conviver com uma atuação crítica e reflexiva do sujeito na vida social. Em resumo, adaptação na vida social é simultaneamente ser influenciado pelas

diretrizes culturais e exercer influência sobre os encaminhamentos da sociedade.

Logo, quando passamos pelo processo de adaptar-se a essa nova realidade que é estudar em uma instituição superior, não queremos dizer que o estudante se acomoda ou até mesmo se conforma, no sentido moralista de resignação e de não querer avançar mais, além do status já alcançado de universitário, como estudante submisso às determinações do seu curso de formação, mas sim que ele passa por um processo de transformações e mudanças que o levam a aprender o ofício de ser estudante, pois, “a entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto aluno ao de estudante” (Coulon, 2008, p. 31). Dessa forma, essa adaptação estudantil não é sinônimo de aceitação acrítica das regras da universidade, muito pelo contrário, essa adaptação é sinônimo de mudança e de reinterpretação dessas regras.

A partir do anseio de se estudar a respeito da socialização acadêmica, foi possível me inspirar para fazer o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) partindo da minha própria experiência no curso, utilizando a sociobiografia que, para Ferreira (2006, p. 24) é uma “narrativa científica. Metodologia qualitativa usada para interpretação social e cultural (a partir da experiência pessoal)”. No TCC, tratei a minha vivência universitária como uma socialização *tardia*, sendo aquela que não ocorre nos períodos iniciais do curso, como muito autores tratam, como

Coulon (2008), Ferreira (2014) e Paivandi (2014). Então, como passo seguinte, a partir dos estudos achados desse TCC, pude então elaborar um projeto de pesquisa com o foco em compreender como os estudantes universitários do curso de Pedagogia conduziam a sua jornada acadêmica, buscando identificar como os estudantes que possam ser considerados com uma socialização tardia, assim como os seus colegas, seguiam o seu próprio caminho no curso.

Todavia, ao longo da pesquisa, das aplicações dos questionários, bem como Da análise e possíveis interpretação dos seus resultados, mostraram uma outra vertente para a pesquisa, mas, sempre seguindo a temática da socialização acadêmica. Como havia pensado desde o início, os sujeitos da pesquisa seriam estudantes que pudessem ser considerados com socialização tardia. De fato, sabíamos que se tratava de um grupo onde encontraríamos dois perfis de estudantes: aqueles com dificuldades em relação à socialização de forma mais abrangente durante todo o curso, e que não apenas se socializavam tardiamente; e aqueles que mantinham-se disponíveis para relações de amizade em outros contextos de suas vidas universitárias, mesmo se isso demorasse a acontecer. Assim entendida, ficou mais clara a questão de fundo desta pesquisa:

Como os estudantes universitários consideravam a socialização acadêmica no seu percurso pessoal e curricular no Ensino Superior? E, assumindo que a socialização de estudantes

na universidade se compõe de um conjunto de estratégias pessoais e sociais, como isso contribuiu para a permanência e para a conclusão do curso?

Como recorte empírico de pesquisa, tivemos como objetivo principal investigar como estudantes, entre o 6º e 10º período (turno vespertino e noturno) do curso de Pedagogia da UFRN (campus Natal), desenvolveram seus percursos de socialização acadêmica na graduação e como construíram suas estratégias sociais para permanecerem e concluírem o curso. Diante dessa ideia, tivemos os seguintes questionamentos: a) como ocorreu o processo de vivência no curso de Pedagogia de estudantes entre o 6º e o 10º período do curso; b) quais motivos levaram os estudantes a permanecerem no curso e quais as suas estratégias para essa permanência; c) quais os principais aspectos das condições e contradições que configurariam a socialização acadêmica de estudantes do curso.

Ainda que o campo empírico da pesquisa tenha sido a experiência social de estudantes do curso de pedagogia, consideramos que, em relação ao processo de socialização acadêmica, a experiência estudantil guarde muito mais similaridade do que diferenciação diante da maioria de discentes universitários. As matrizes e lógicas curriculares dos diferentes cursos podem ser muito diferentes, incluindo suas distintas valorações profissionais e representações de prestígio social, todavia há muito mais pontos de convergência do que de

discordância nas mudanças surgidas com a vida estudantil universitária: inicialmente, os desafios da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, junto com as inevitáveis demandas de adaptação rápida às novas realidades pedagógicas e organizações institucionais; as expectativas sociais e psicológicas, conscientes e inconscientes, de aceitação por novos grupos de pares e de docentes, a pressão por bom desempenho nas avaliações, ao lado do reforço na autonomia individual e grupas nos estudos, a angústia com os projeto de formação e de futuro profissional. Essas, dentre algumas das realidades acadêmicas, pessoais e sociais, são experiências com características muito semelhantes entre os que universitárias e universitários devem enfrentar durante todo o curso.

É uma percepção muito enganosa do senso comum quando se imagina que a vida acadêmica é mais fácil e com menos desafios pessoais, além de curriculares e sociais, quando se é um estudante do curso de engenharia, direito ou medicina, em relação a um estudante de filosofia, biologia ou pedagogia. Abstraindo-se a questão sociológica da desigualdade de origem devido ao capital cultural e ao capital social das famílias, incluindo o histórico escolar da formação anterior, esses fatores explicam mais o ingresso no Ensino Superior do que as condições para a permanência e conclusão dos cursos. Caso contrário, teríamos que assumir que a lógica da reprodução social, com base no desempenho escolar e nos resultados acadêmicos definidos

pela origem socioeconômica familiar é um determinismo absoluto.

Além disso, há muita variedade nos perfis psicológicos e na experiência biográfica de convívio social, fazendo com que o processo de socialização não possa ser explicado apenas por fatores de origem e status social. Assim, não há nenhuma incongruência social e psicológica que pessoas de classe popular se socializem com facilidade, enquanto pessoas de classe alta possam apresentar dificuldade de relacionamentos. É ingênuo pensar que no ambiente universitário as marcas da desigualdade social não pesem nos relacionamentos pessoais e coletivos, como em qualquer espaço de coexistência com diferentes origens socioeconômicas e culturais, entretanto, há igualmente muitas oportunidades e relatos de aproximação e de convívio solidário.

Quanto à questão de fundo específica desse estudo, é importante esclarecermos dois pontos fundamentais: o que seria a socialização acadêmica e o que entendemos sobre estratégias de permanência? Quando pensamos em socialização, logo pensamos nos significados mais populares. De acordo com o dicionário Aurélio (2020), socialização significa “processo pelo qual os indivíduos como família, escola, etc., aprendem e internalizam valores, padrões de comportamento, etc., que lhes permitem viver e interagir dentro de uma cultura particular”. Mas a socialização vai muito além disso. Setton (2008), em seus escritos, concebe a socialização como algo capaz de explorar as

relações indissociáveis entre o indivíduo e a sociedade, sendo a socialização vista como um processo construído individual e coletivamente, dando conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

É a partir da socialização que é possível construirmos a nossa identidade, sendo ela o resultado “[...] simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p. 105). Dessa forma, as pessoas influenciam e modificam o mundo, da mesma forma que são influenciadas e modificadas por ele. É invariavelmente uma via de mão dupla.

Estamos em uma constante socialização, ou ressocialização, já que em cada ambiente, em cada grupo, é necessário o aprendizado de uma diferente forma de se socializar, isto é, interagir com o outro no ambiente coletivo e saber controlar as minhas próprias reações pessoais no ambiente coletivo. Por isso, a socialização não é um processo que se esgota e finaliza em algum período da existência, sendo mais associado no pensamento ingênuo ao fim da infância e da adolescência, quando a criança e o jovem são considerados capazes de viver em sociedade. Desde sempre, a partir do nascimento, vivemos em situação de aprendizagem social, o que é a essência da socialização. Assim, passamos por muitos processos de

ressocialização na vida, mesmo que aconteçam algumas épocas claras de estabilização no nosso aprendizado social. Quando pensamos na palavra ressocialização, podemos associar ao discurso moralista sobre o objetivo do sistema carcerário ou dos tratamentos psiquiátricos, mas o autêntico aprendizado social não se confunde com a repressão explícita ou imposição de parâmetros ilusórios de comportamento, como quando os indivíduos que já foram privados da liberdade raramente têm a oportunidade de inserir-se novamente na sociedade, reeducando-se de forma livre e autônoma. Quando falamos em ressocialização na vida social cotidiana comum, nos referimos aos fenômenos sociais e ao fluxo de acontecimentos quando há a necessidade do ser humano conhecer e viver em um local novo, no convívio com novas pessoas e grupos. Para Turner (1999, p. 75):

Enquanto a socialização nos primórdios da vida é o mais importante, nunca paramos de ser “ressocializados” através da trajetória da vida. Tal socialização nos ajuda a fazer a transição para novas situações; sem ela seríamos robôs inflexíveis e vítimas de nossas antigas experiências.

Quando falamos sobre o termo “estratégias”, no que se diz respeito ao Ensino Superior, nos referimos às formas que elaboramos (consciente e inconscientemente) para driblarmos as dificuldades do dia a dia na vida acadêmica (Medeiros, 2018). Muitas vezes, quando pensamos em estratégias, associamos ao

planejamento de técnicas para melhorar as notas, por exemplo, mas elas vão muito além disso. Os estudantes universitários desenvolvem metodologias sociais globais, “como etnometodologias adaptadas ao conhecimento local e ao percurso de formação superior” (Ferreira, 2014, p. 131).

Corroborando com Ferreira (2014), Medeiros (2018), desenvolve duas formas para classificarmos as estratégias dos estudantes no Ensino Superior: as *estratégias canônicas* e as *estratégias profanas*. As *estratégias canônicas* são consideradas as estratégias de estudo e de aprendizagem (tradicionais e tácitas). Já as *estratégias profanas* são aquelas que são validadas pela própria experiência do estudante universitário.

Diante disso, podemos classificar, as *estratégias canônicas* de duas formas: há as *estratégias de estudo*, que levam em consideração a organização e o planejamento dos estudos, fichamento de textos; e as *estratégias de aprendizagem*, que se referem a ler textos orientados pelos professores, realizar pesquisas, grupos de estudos. Já as *estratégias profanas* são classificadas em *estratégias emergenciais* que se refere a colar nas provas, assinar nome na lista, copiar atividades; além das *estratégias sociais*, que se refere a tirar dúvidas com colegas, trocar informações com outros estudantes, conversar com seus colegas de turma (Medeiros, 2018). Para a presente pesquisa, nos dedicaremos às estratégias profanas sociais.

Então, a partir da questão de fundo proposta e do esclarecimento sobre socialização acadêmica e estratégias de permanência, ampliamos o grupo de sujeitos da pesquisa, não sendo mais apenas os estudantes que se socializavam tardiamente, mas sim, os estudantes que de uma forma geral, tinham uma certa dificuldade para socializar, bem como também os estudantes que são considerados com uma boa socialização. A partir da delimitação dos sujeitos da pesquisa, foi possível termos uma melhor noção de como é ser um estudante que tem um grupo considerável de amigos e maiores momentos de socialização, e de como é ser um estudante que vive essa socialização de uma forma mais tímida.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos os princípios da fenomenologia que, de acordo com a concepção de Dartigues (2005), a fenomenologia é uma abordagem de investigação que tem como propósito apreender mentalmente o fenômeno, percebendo a aparição das coisas à consciência de uma maneira rigorosa. A fenomenologia pode ser assumida como uma visão epistemológica e uma abordagem sociológica, enquanto estratégia de investigar e interpretar os fatos (individuais e coletivos) e as relações sociais. Fundamenta-se em uma larga perspectiva filosófica, com várias correntes, que afirma a importância dos estados provisórios de consciência e das percepções resultantes da experiência temporal e significativo do ser no mundo.

A fim de atingir os objetivos propostos pela pesquisa, foram utilizados dois principais instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista. A utilização do questionário teve como objetivo a coleta de dados acerca dos estudantes de pedagogia, suas idades, gênero, situação acadêmica, além de compreendermos melhor acerca da socialização acadêmica desses estudantes, bem como identificar possíveis sujeitos para a próxima etapa da pesquisa, a entrevista. A entrevista realizada teve como objetivo conhecer melhor a vivência dos seis estudantes do curso de Pedagogia, sendo 4 considerados com uma socialização não tão ampla quanto os outros 2, que eram considerados com uma grande interação com os seus colegas de curso.

De natureza qualitativa, a presente pesquisa foi realizada levando em conta três motivações: motivação *social*, a motivação *acadêmica* e a motivação *pessoal*. Iniciando pelo aspecto social, uma pesquisa voltada para o Ensino Superior (ES) se faz pertinente e tem indiscutível relevância diante do processo nas últimas duas décadas que levou à expansão do acesso do ES no Brasil, especialmente pela evolução nos últimos 10 anos em questões sobre número de vagas, bem como programas que promoveram além do maior acesso de estudantes de famílias de baixa renda, a sua permanência sustentável no ambiente universitário.

Partindo disso, a crescente diversidade social e a ampliação numérica da população universitária brasileira fazem com que se destaque a necessidade de se entender mais e melhor os sujeitos dos estudantes, bem como o seu espaço íntimo de convivência cotidiana no meio ambiente universitário. Sendo essa também uma perspectiva microssocial que está vinculada às mudanças macrossociais, nas formas coletivas e institucionais do Ensino Superior no Brasil. Dessa forma, esse tipo de estudo de inspiração etnometodológica e fenomenológica se torna bastante significativo para a ampliação do conhecimento sociológico e educacional relacionado com a socialização acadêmica.

Corroborando com este aspecto da experiência social no contexto acadêmico, a presente pesquisa se faz de grande importância para a ampliação de estudos da dimensão relacional da vida comum dos estudantes, que, embora relevante para os aprendizados, não podem ser reduzidos apenas ao seu cunho subjetivo, mas que se estendem como relações intersubjetivas, que visam entender melhor os sentidos e significados criados e usados no espaço íntimo da experiência coletiva e da consciência do sujeito. Além disso, a presente pesquisa contribui para uma área que está em crescente estudo, que é a da vida estudantil no ambiente universitário. Nos deparamos com diversas pesquisas que estudam as escolas, metodologias de ensino, mas, ainda, em comparação a essas, pesquisas sobre a vida estudantil no ambiente universitário não são tão realizadas.

Em correlação com esse aspecto acadêmico, o que motivou essa pesquisa foi, além da minha própria experiência como estudante do curso de Pedagogia, foi a participação no grupo de pesquisa intitulado de Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS), que tem como uma das principais temáticas a socialização acadêmica. No grupo, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca da temática, bem com socializar com os meus colegas práticas exitosas em suas pesquisas e experiências.

Diante disso, a discussão acerca do tema proposto na pesquisa se deu em três grandes capítulos, intitulados *Os achados e as dificuldades de uma pesquisa: o percurso metodológico* (capítulo 2), no qual é realizado as análises dos dados dos questionários; *As revelações sobre a vida universitária a partir das entrevistas* (capítulo 3), no qual é feita uma análise e a exposição das falas dos estudantes entrevistados; e, por fim, o capítulo intitulado de *A real importância da socialização estudantil no Ensino Superior* (capítulo 4), que tem como principal objetivo discutir acerca da socialização acadêmica dos estudantes do curso de Pedagogia.

Partindo disso, no capítulo 2, será discutido acerca da análise dos questionários e qual perfil que eles nos mostram acerca dos estudantes do curso de pedagogia da UFRN. O questionário foi aplicado com aproximadamente 30% dos estudantes com matrícula ativa no curso de Pedagogia Presencial, campus de Natal, da UFRN, no semestre de 2019.2. Os

dados dos questionários nos levam a descobertas importantes acerca de como os estudantes vivenciam essa socialização, bem como a intensidade com que essa socialização ocorre.

Além disso, ainda neste capítulo, iremos apresentar o percurso metodológico para alcançar os sujeitos que participaram da segunda etapa da pesquisa, a entrevista, bem como a apresentação das características de cada entrevistado.

No capítulo 3, *As revelações sobre a vida universitária a partir das entrevistas*, se tem como objetivo discutir sobre os principais aspectos que foram encontrados durante as entrevistas, como a adaptação ao ES e a trajetória acadêmica. O capítulo é organizado em duas grandes seções: *Adaptação ao Meio Ambiente do Ensino Superior* e *Trajatória Acadêmica*. A primeira seção diz respeito à adaptação desses estudantes ao Ensino Superior e como ocorre, para eles, a transição do Ensino Médio (EM), além de discutirmos sobre as principais estratégias elaboradas pelos estudantes para permanecer no curso. Nesse capítulo 3, na parte da *Trajatória Acadêmica*, a partir das vivências relatadas pelos estudantes nas entrevistas, procuramos traçar a trajetória de cada um desses estudantes. Trouxemos ainda seis entrevistadas (todas mulheres) como uma personagem forte, baseada no jogo brasileiro de ação e aventura, Toren, que tem como objetivo levar a personagem, Moonchild ao topo da torre. Em toda a subseção, procuramos estabelecer uma conexão entre as fases de vivência com os elementos do jogo (personagem, dragão, torre), sendo a

personagem principal representada pelas entrevistadas, o dragão sendo as dificuldades encontradas ao percorrer do curso e a torre, simbolizando a conclusão do curso.

Antes de chegar às elaborações das considerações finais desta obra, no capítulo 4, *A real importância da socialização estudantil no Ensino Superior*, disposto em quatro seções, *Satisfação com a própria socialização*, *Socialização acadêmica: diferentes níveis de interação na Universidade*, *Socialização individual x Socialização gregária* e, por fim, *Definindo socialização em geral e socialização acadêmica no Ensino Superior*, discutiremos acerca da socialização estudantil, levando em consideração aspectos como satisfação com as amizades, bem como diferentes modos de socializar no ES, além de tecermos pensamentos acerca da socialização no ES.

Na primeira seção, trataremos, a partir das entrevistas, como os estudantes avaliam a sua própria socialização, estando eles satisfeitos ou não com isso, podendo ser essa satisfação classificada como: *Satisfeitos*, *Pouco Satisfeitos* e *Nada Satisfeitos*. Essa primeira seção se faz de grande importância para o entendimento da socialização estudantil, visto que a satisfação com a própria forma de socializar está diretamente ligada ao engajamento do estudante em estabelecer novos vínculos de amizades, por exemplo. Já na segunda seção, trataremos sobre os diferentes níveis de socialização na Universidade que foram elaborados a partir da análise dos dados que a aplicação do

questionário resultou. Esses níveis representam as diferentes intensidades que um estudante pode vivenciar no Ensino Superior em relação ao contato com os seus colegas de curso.

Na terceira seção, Socialização individual x Socialização gregária, iremos discutir acerca das duas formas de socialização no ES encontradas a partir da análise das entrevistas, sendo a primeira uma socialização na qual o estudante concentra as suas relações em apenas uma amizade, e a segunda, sendo considerada uma socialização mais grupal.

E, na última seção, iremos refletir acerca das considerações gerais que podemos tecer acerca da socialização acadêmica, que será baseada a partir dos resultados dos questionários, bem como as descobertas geradas a partir da análise das entrevistas com as seis estudantes selecionadas. Essas considerações levam em conta todos os temas que foram discutidos ao longo desta obra, levando em consideração as formas de socialização e suas intensidades, bem como a importância da socialização no ES.

Para a realização desta pesquisa, alguns autores contribuíram significativamente para a compreensão e para o embasamento deste presente estudo. Autores como Abrantes (2011), Berger e Luckmann (1985, 1997), Costa e Ferreira (2020), Coulon (1995 e 2008), Ferreira (2009, 2013, 2014 e 2016), Paivandi (2014, 2016 e 2019), Teixeira *et al* (2008 e 2012) e Turner (1999 e 2003) que discutem tanto sobre a socialização de uma forma

geral, quanto a socialização que ocorre no ambiente universitário.

Além dessas obras, há estudos de autoras, que são pesquisadoras que compõem a base de pesquisa ECOS, que também considero de bastante importância sobre a temática da socialização acadêmica, como Medeiros (2018), Medeiros (2020) e Silva (2017).

Dessa forma, assim está disposto o texto desta obra que contribuirá significativamente para a compreensão do ambiente universitário, bem como os estudantes que o compõem. Além disso, a pesquisa quebra alguns paradigmas referentes à socialização, uma vez que o estudo também trata sobre os estudantes considerados com uma baixa socialização, e põe em xeque o senso comum que acredita que para ser socializado, é necessário ter muito amigos, por exemplo.

CAPÍTULO 2

OS ACHADOS E AS DIFICULDADES DE UMA
PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 2

OS ACHADOS E AS DIFICULDADES DE UMA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, traremos o percurso metodológico utilizado para se atingir o objetivo proposto pela pesquisa. Para isso, utilizamos como base filosófica e metodológica a fenomenologia, que tem como principais focos simultâneos, o transcurso da própria experiência do ser no mundo e as percepções resultantes no sujeito, buscando, assim, entender o sentido (direção) e o significado (valor) do conjunto da experiência do grupo geral de estudantes a partir dos relatos de convivência de alguns deles como representativos dos grupos específicos investigados.

Além disso, a fim de investigar e entendermos o caminho dos estudantes do curso de Pedagogia, aplicamos questionário com 90 estudantes, bem como realizamos uma entrevista semiestruturada com seis deles, dividindo-os em dois subgrupos: os estudantes com uma socialização considerada mais ampla e os estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade. A partir desta divisão das entrevistadas em dois grupos, foi possível traçar como seria, inicialmente, a pesquisa. Dessa forma, a partir desses dois grandes grupos foi possível estabelecer a diferença entre ambos, bem como também

as suas semelhanças, além de proporcionar uma melhor análise dos sujeitos e suas trajetórias.

Partindo disso, o presente capítulo foi subdividido em três seções, tendo a segunda seção três subseções. A primeira seção, intitulada de *Análise dos dados: o questionário como fonte de descobertas*, diz respeito à análise dos dados dos questionários e o que eles nos mostram a respeito do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia, bem como a socialização que ocorre entre eles.

Já a segunda seção, *Sujeitos da pesquisa: quem são esses estudantes?*, tem como objetivo discutir acerca dos sujeitos selecionados para a entrevista, a fim de, no capítulo seguinte, conhecermos as suas trajetórias no curso, estratégias de permanência, e como se socializam.

A seguir, iremos analisar as questões do questionário aplicado com os 90 estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, ao mesmo tempo em que discutiremos as descobertas que esta análise nos proporcionou acerca desses estudantes que estão entre o 6º e o 10º período do curso de Pedagogia, nos turnos vespertinos e noturnos e suas trajetórias acadêmicas.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS: O QUESTIONÁRIO COMO FONTE DE DESCOBERTAS

Para responder à pergunta que dá sentido à esta pesquisa, foram necessários seguir alguns caminhos metodológicos, caminhos esses que contribuem para compreender melhor o campo estudado, além da utilização dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados adequados.

Diante disso, mesmo que apresentando uma quantidade significativa de dados e gráficos, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que consideramos o lado subjetivo do problema a ser estudado. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de natureza qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. A partir da pesquisa qualitativa, procura-se explicar o porquê das coisas, sem quantificar “os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Deste modo, o estudo qualitativo seria

justamente a descrição da realidade estudada, a fim de deixar mais clara as interpretações do pesquisador acerca do tema estudado.

Diante disso, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário que, de acordo com Gil (1999), consiste em uma técnica de investigação que tem como objetivo conhecer as opiniões, crenças, interesses, vivências e sentimentos de um determinado grupo, a partir da elaboração de questão que são apresentadas por escrito às pessoas. Dessa forma, o questionário aplicado procurou conhecer e traçar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRN através de perguntas pré-elaboradas.

Ainda sobre o questionário, foi utilizada nas alternativas a escala Likert, que tem como objetivo oferecer uma opção de resposta com descrições verbais e que possam contemplar extremos, como “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Dessa forma, a escala proporciona descobrir diferentes níveis de intensidade acerca da opinião do participante da pesquisa.

Nessa perspectiva, procuramos desenvolver a pesquisa a partir das bases filosóficas e metodológicas da fenomenologia, tendo ela a função de “analisar vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo” (Dartigues, 2005, p. 26). Além disso, a fenomenologia tem foco no sujeito, em suas percepções, opiniões, e em suas

experiências. É a partir da fenomenologia que estudamos os sujeitos e suas interações com o mundo.

Dando continuidade, para a presente pesquisa, consideramos também elementos da etnometodologia para a construção do percurso metodológico, uma vez que a etnometodologia estuda a vida cotidiana, sendo ela, de acordo com Garfinkel (1996, p. 118), uma:

[...] investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana. [...] realização como o fenômeno de interesse.

Corroborando com Garfinkel (1996), Coulon (1995) traz como interesse da etnometodologia pôr em evidência os métodos que os atores “atualizam” as regras da sociedade. Dessa forma, “a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social” (Coulon, 1999, p. 32). Ainda para o autor, a etnometodologia efetua uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional, se tornando uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual. Assim como Coulon (1995), Sacrini (2009) define sinteticamente que a etnometodologia visa investigar e descrever como estados individuais de consciência e

comportamentos sociais, relacionados entre si, são formalizados e modificados em um sistema social.

Partindo disso, o primeiro passo para se atingir o objetivo da pesquisa e para conhecer melhor os sujeitos que irão colaborar para entender o campo investigado, foi a elaboração e aplicação de um questionário, cujo objetivo era traçar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia e para que, ao fim, selecionássemos os participantes que pudessem contribuir da melhor forma para a etapa seguinte da pesquisa, a da entrevista.

De acordo com Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa que é construído por diversas questões, que tem o objetivo o levantamento de dados e a fim de transformar as respostas em estatísticas. Diante disso, o recorte espacial e temporal que fizemos para a presente pesquisa, foi de investigar os estudantes com matrícula ativa no semestre de 2019.1, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade presencial da UFRN - Campus Natal, em turmas do 6º ao 10º período dos turnos vespertinos e noturnos.

Os estudantes tinham a maioria das aulas no Bloco de Educação do Centro de Educação (CE), localizado entre o Centro de Educação e o Setor de Aulas V da UFRN, onde foi possível aplicar os questionários durante as aulas, de acordo com a disponibilidade do professor. De acordo com os dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2019, havia 803 estudantes com matrícula ativa no curso. Diante

disso, a partir do questionário que foi produzido baseado em uma pesquisa de Ferreira (2016) sobre a relação entre capital cultural e a formação no ES, elaboramos o questionário para a presente pesquisa.

Diante disso, foram realizadas aplicações de questionários nas turmas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período entre 08 de outubro de 2019 e 18 de novembro de 2019. Ao todo, foram 90 questionários aplicados em turmas do 6º, 7º e 8º período do turno vespertino, e em turmas do 8º, 9º e 10º do turno noturno. A escolha desses períodos se deu por acreditar que os estudantes dos períodos finais do curso estariam com os seus círculos de amizades já “definidos” e por terem já vivenciado uma boa parte do curso.

Para dar início à aplicação, foi necessário coletar informações junto à coordenação do Curso de Pedagogia para realizar uma análise dos fluxogramas do turno vespertino e noturno, sendo possível dessa forma selecionar as turmas que melhor se enquadram na pesquisa. Ao todo, foram 90 questionários aplicados, divididos em 6 dias de aplicação. Além das respostas padronizadas, também observamos os estudantes comentando sobre o questionário, o que foi muito enriquecedor, pois foi possível perceber e captar informações que jamais o questionário me apresentaria, como por exemplo, os colegas brincando entre si sobre alguma pergunta do questionário, discutindo os assuntos que eles mais conversam entre si e até

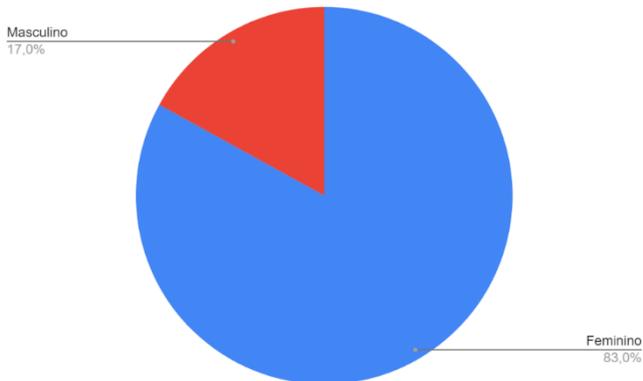
mesmo pedindo a opinião de amigos para responder perguntas mais pessoais, como as perguntas sobre a própria socialização. Desde logo, foi possível perceber que os estudantes do curso de Pedagogia da UFRN não tinham necessariamente uma socialização considerada tardia, e sim que, alguns estudantes tinham dificuldade em socializar-se de modo geral com as pessoas do seu curso, devido à diversos motivos, como a idade e o nivelamento, por exemplo, que serão discutidos mais adiante.

Apesar das insuficiências e lacunas já detectadas mesmo antes da aplicação dos questionários, ainda se justificava para fins de acesso às percepções dos sujeitos, que fosse elaborado um instrumento de identificação e de registro de algumas das noções que os estudantes tivessem consciência. Com isso em vista, o questionário foi elaborado e dividido em seis seções, intituladas de: *dados de identificação; situação acadêmica; autoavaliação de socialização e desempenho; interação social com amigos; interação social com amigos (extraclasse) e interação na sala de aula e na vida acadêmica*. A seguir, traremos os resultados da análise dos questionários, sendo esses resultados arredondados (tanto para maior quanto para melhor) para uma melhor visualização, bem como para um melhor entendimento para os leitores.

Na seção de *dados de identificação*, como é notório nos cursos de pedagogia, a população de estudantes mulheres era muito maior do que a de homens, e, como esperado, no conjunto dos questionários há clara predominância das mulheres (ver

Gráfico 1). Como se esperaria, era bastante expressiva a participação das mulheres no curso de pedagogia onde se fez a pesquisa.

Gráfico 1 – Sujeito do curso de Pedagogia da UFRN dividido por gênero



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A partir de leituras sobre a temática da feminização nos cursos de Pedagogia, de acordo com Silva (2011), a profissão de professor continua sendo representada como similar ao trabalho do lar, principalmente no cuidado das crianças. Ainda de acordo com a autora, essa concepção naturaliza e reforça o magistério como uma profissão feminina ou historicamente feminizada.

Corroborando com a ideia de Silva (2011), Louro (1997) discute que a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância, bem como pela educação, como comportamentos sociais que são tradicionalmente considerados como

característicos de atividades exercidas por mulheres. Há, nesse sentido, uma ideia amplamente difundida de se identificar nessa lógica das tarefas domésticas com a mesma matriz de feminização das atividades escolares (acompanhar, alimentar, limpar, ensinar, corrigir). Essa tendência da mulher no magistério, juntamente com a ideia dessa profissão sendo uma extensão da maternidade, também está ligada ao afastamento dos homens para a atividade por causa do baixo salário, conduzindo os homens às profissões mais rentáveis, sendo, dessa forma, mais uma dimensão andrógina do mundo do trabalho controlado por homens, seja para funções intelectuais ou manuais, que conduziu a que as atividades de trabalho do ensino e da escola se estabeleceram como uma ocupação essencialmente feminina (Fagundes, 1999).

Ainda sobre essa temática, de acordo com Bruschini e Amado (1988), para a mulher, o Magistério tornou-se um dos guetos ocupacionais, sendo para elas a escolha do magistério diretamente ligada à sua suposta vocação de gênero, ou para uma das poucas formas profissionais de ascensão. Um dos principais motivos da escolha do magistério por parte das mulheres é uma naturalização, isto é, uma construção social, que pode se exprimir pelos argumentos do senso comum como o de *gostar de lidar com crianças* ou *ter facilidade em dar aula e ajudar as pessoas* (Novaes, 1984).

De acordo com Freire (1997), em uma de suas contribuições para os cursos de magistério, a frase que ele mais ouvia das alunas era de que elas começaram a fazer magistério porque não tiveram outra possibilidade. Mas ouviu também de muitas outras que optaram pelo curso de magistério, que com isso esperavam comodamente por um casamento. Isso mostra que, historicamente, a imagem da mulher continua sendo representada como ligada ao cuidado e à educação, reforçando a sociedade patriarcal em que estamos inseridos. Isso se reflete diretamente na própria expectativa da orientação feminina na escolha de “um curso para mulheres”, como se viu nos dados da pesquisa, uma vez que, mais 80% das estudantes no curso de pedagogia são mulheres, enquanto menos de 20% dos estudantes são homens (e mesmo essa participação minoritária de homens nos cursos de pedagogia é algo recente).

Em seguida, procuramos saber se os participantes da pesquisa trabalhavam ao mesmo tempo em que estudavam. Dos 90 participantes, apenas 22% responderam que apenas estudavam, enquanto 60% trabalhavam ao mesmo tempo que estudavam, e 18% estudavam e também eram bolsistas de PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), apoio técnico, iniciação científica, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Estudo e trabalho

Atividade	%
Estudo e trabalho	60%
Estudo	22%
Estudo e sou bolsista	18%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Se somarmos os grupos *estudo e sou bolsista* e *estudo e trabalho*, é possível perceber que cerca de 78% dos participantes exercem alguma atividade remunerada, seja ela através de bolsas, estágios ou empregos de carteira assinada. É importante deixarmos claro que, quando colocamos os estudantes que trabalham no mesmo grupo que os estudantes que são bolsistas, não nos referimos a bolsa como um trabalho formal propriamente dito, mas que o estudante exerce também uma função laboral, uma atividade com uma carga horária e obrigações, mesmo que ele não seja um trabalhador contratado, com carteira assinada.

Diante disso, podemos pensar que, de acordo com algumas pesquisas, uma grande parte dos estudantes do curso de pedagogia (e de licenciaturas em geral) são pessoas consideradas de baixa renda, e que veem o curso como uma oportunidade para conseguir melhores empregos e uma colocação mais bem remunerada com uma profissão certificada por diploma de nível superior. Para Ferreira (2014), a partir da democratização universitária, os filhos das classes populares começaram a ingressar cada vez mais nas universidades públicas brasileiras,

porém, esses jovens continuam estando mais presentes nos cursos de humanas e de licenciatura, como já ocorria nos períodos em que o acesso ao ensino superior era mais elitista. Ainda para Ferreira (2016), os jovens de baixa renda são conduzidos para os diplomas de menor valor escolar e retorno econômico, podendo esse direcionamento acadêmico dos filhos das classes populares ser considerado como uma forma de *especialização social*, no sentido prático, que se configura por essa orientação para cursos para os quais há uma menor concorrência com os candidatos oriundos da classe média e alta.

Ainda sobre os estudantes que também exerciam atividades remuneradas, de acordo com Foracchi (1977), há muitos problemas para se conciliar o trabalho com os estudos, mesmo que se considere que existem trabalhos em tempo parcial que podem permitir o acesso aos cursos, especialmente se forem noturnos. A dificuldade maior se encontra no fato do estudante ter que se dedicar, ainda que com graus de interesse variados, a essas duas atividades (trabalho e estudo), que são igualmente solicitadoras e absorventes. Ainda de acordo com Foracchi (1977, p. 51), o trabalho parcial:

[...] acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na

perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial.

Sobre os estudantes que se dedicam exclusivamente ao estudo, de acordo com Vargas e Paula (2013), opostamente aos estudantes que trabalham, o estudante “não trabalhador” teria uma maior disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos. Dessa forma, os estudantes em tempo integral têm um maior tempo disponível para aproveitar com uma maior qualidade o curso, criando relações acadêmicas mais intensas e regulares com recursos como bibliotecas, laboratórios, palestras, bem como podem aproveitar mais outros momentos culturais oferecidos pela instituição, como apresentações, exposições, eventos etc.

Na seção intitulada de *situação acadêmica*, foram feitas cinco perguntas, que foram desde o nivelamento no curso, quanto à satisfação do estudante com o curso em que estava matriculado. Na primeira pergunta, procuramos saber sobre a situação do nivelamento dos participantes da pesquisa. Os resultados mostraram que, 66% dos participantes estavam nivelados no curso, ou seja, que cursavam as disciplinas previstas para o período em que estavam matriculados; enquanto 34% dos participantes consideravam que estão desnivelados. Durante a aplicação dos questionários, diversos estudantes questionaram se na pergunta que era designada a marcarem o período que estão matriculados eram para responder o período que estariam teoricamente, ou se deveriam responder o período das disciplinas

em que estão matriculados. Essa dúvida dos estudantes mostrou que muitos deles acabavam cursando, simultaneamente, disciplinas de diversos períodos.

É importante ressaltarmos que, quando utilizamos o termo “desnívelado” para representar os estudantes que não estão cursando as disciplinas propostas para o período, não estamos julgando pejorativamente o desempenho desses estudantes, visto que há inúmeras razões (que também serão discutidas ao longo da obra) que podem levar os estudantes a não acompanharem a grade curricular definida pelo curso. Situações de trabalho ou até mesmo problemas pessoais podem afetar o acompanhamento considerado ideal, sem ter necessariamente relação com a capacidade ou interesse do estudante pelas atividades acadêmicas, por exemplo. Dessa forma, utilizamos os termos “nivelado” e “desnívelado” para correspondermos à linguagem da própria UFRN, quando traz em seu Regulamento dos Cursos de Graduação do ano de 2013 o termo “nivelado” que, conseqüentemente, admite a existência dos estudantes “desnívelados”. Diante disso, de acordo com o regulamento da UFRN, o estudante nivelado é aquele:

[...] cujo componente curricular objeto da matrícula é, na estrutura curricular à qual está vinculado, do nível correspondente ao número de períodos letivos do estudante. Também é incluído neste grupo de prioridades o estudante que está no período

letivo regular imediatamente seguinte ao seu retorno de mobilidade em outra instituição, em todos os componentes curriculares nos quais esteja pleiteando vaga.

Realizando uma outra análise, pudemos perceber que os estudantes matriculados no turno vespertino apresentam uma maior taxa de nivelamento se comparados aos estudantes do curso noturno. Ademais, se pegarmos os dados dos grupos dos desnivelados e os dividirmos em turnos que estão matriculados, foi possível perceber que 50% dos estudantes do curso noturno estão desnivelados, contra 11% dos estudantes do curso vespertino. Os outros 39% são estudantes que estão matriculados em ambos os turnos.

Corroborando com os dados obtidos no questionário, para Mesquita (2010, p. 77) “o estudante do período noturno é considerado, em potencial, um trabalhador. Assim, infere-se que ele, ao chegar à sala de aula vai submeter-se a mais uma jornada de trabalho”. Dessa forma, podemos inferir que a porcentagem do desnivelamento no curso noturno pode vir de uma característica desses estudantes: uma boa parcela dos estudantes do curso noturno trabalha no contraturno, o que, muitas vezes, impossibilita desses estudantes a cursarem todas as disciplinas previstas para o semestre, devido ao cansaço e a menos tempo hábil, devido ao seu horário de trabalho, por exemplo.

Na seção seguinte, intitulada de *autoavaliação de socialização e desempenho*, colocamos uma legenda para que os participantes entendessem com mais clareza o que significava os termos *socialização* e *desempenho*. *Socialização* seria a interação social cotidiana com os pares (colegas), professores e funcionários da instituição/curso. *Desempenho* seria o conjunto dos resultados acadêmicos (componentes e atividades) no curso. Na primeira questão, procuramos saber se, na perspectiva do participante, ele se considera uma pessoa bem socializada. Como resultado, obtivemos que, a maioria dos estudantes, atingindo 75% deles, consideram-se pessoas *muito socializadas* ou *bem socializadas*. Já os estudantes que se consideram *pouco* ou *nada socializados*, atinge 25%.

Em relação à socialização, para Setton (2008), ela pode ser vista como um processo construído de forma coletiva e individual, sendo ela capaz de abranger diversas formas de ser e estar no mundo. Dessa forma, a socialização deve ser pensada como um conjunto de normas, valores, códigos e linguagens interiorizadas por cada indivíduo, para que assim, o indivíduo possa se integrar a um grupo.

Além disso, no ambiente universitário, de acordo com Ferreira (2014, p. 14) a socialização é “[...] a possibilidade de obtermos reconhecimento público a partir de nossa educação pessoal, isto é, o conjunto de saberes e conhecimentos que aprendemos e que nos foram ensinados”. Corroborando com essa

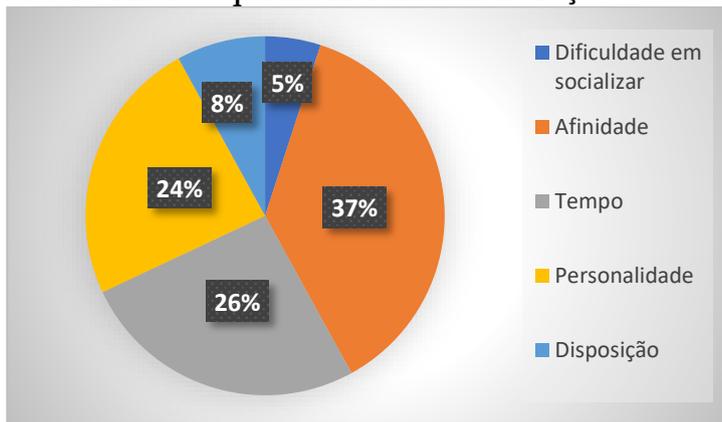
perspectiva, para Paivandi (2014, p. 50), especialmente na perspectiva da vida acadêmica no ES, a socialização é:

[...] um processo que permite ao estudante se apropriar do papel dos outros e de construir assim seu “Eu” enquanto estudante. Levar em consideração o papel do outro remete ao processo de adaptação mútua, de apropriação recíproca dos papéis que se realizam nas interações visíveis e invisíveis do ambiente universitário. Esse processo de adaptação permite a interiorização de atitudes, de dispositivos, de valores, de crenças e de expectativas.

Dessa forma, no ambiente universitário, os estudantes na medida em que interagem com os seus pares na instituição, podem incorporar saberes e conhecimentos, além da construção do seu “eu”. Além disso, quando um estudante participa ou não de um grupo, há a construção de uma trajetória, na qual “a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos reproduzindo a classe como grupo que partilha o mesmo habitus” (Dubar, 2005, p. 85). Quando o estudante percebe que não tem essas trocas de conhecimentos e sentimentos com os seus colegas de curso e, conseqüentemente não compartilham do mesmo habitus, eles sentem a sensação de não terem amigos no curso e, conseqüentemente, não se considerarem bem socializados, o que justifica 25% estudantes acreditarem que são estudantes *pouco ou nada socializados* no curso.

Partindo disso, procuramos saber quais os motivos os estudantes acreditam que possam interferir na interação, na construção de uma amizade. Como resultado, obtivemos que o principal motivo para que isso ocorra é a falta de afinidade com os seus colegas de curso, com 37% dos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Motivos que interferem na construção de amizades



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Sobre a afinidade, podemos considerar que seja um conjunto de aspectos que são sobretudo afetivos, se tomando as emoções satisfatórias que motivam ou que são resultantes dos momentos de convivência (querer encontrar e conversar, se sentir bem com a presença) como impulsos para os vínculos sociais mais importantes do que a identificação racional com outras posições mais racionalizadas (posicionamentos políticos, religiosos, morais). De acordo com Santos, Oliveira e Dias (2015, p. 155), no decorrer da graduação “[...] é esperado que os discentes

constituam laços de amizade com colegas com os quais apresentam afinidades de interesses e recorram a eles quando se deparam com adversidade acadêmica ou pessoal”. Dessa forma, a falta de afinidade por seus colegas dificulta para que haja um interesse em se construir uma relação, visto que há uma falta de identificação como gostos, idade e classe social, por exemplo.

Além disso, é por meio da afinidade que é possível construir as redes de amizade, que buscam simultaneamente opiniões ou qualidades morais entre os colegas (Barbosa, 2007). Dessa forma, a afinidade faz-se de grande importância, visto que é por meio dela que há o encontro de identidades e de personalidades entre os estudantes. A afinidade é a sintonia, a atração e a semelhança entre as pessoas.

Outro motivo expressivo encontrado nos dados foi o da personalidade não ser “compatível” com as de seus colegas de curso. A personalidade é um grande determinante para despertar o nosso interesse em fazer amizade com determinada pessoa. No momento em que um estudante não percebe uma ligação com a personalidade dos seus colegas, a probabilidade dele se mostrar disposto a criar laços com a turma é muito pequena, o que acaba levando ao distanciamento desses estudantes.

Com isso, a personalidade é vista como o que se pode descobrir e/ou perceber acerca do comportamento de um indivíduo, servindo para defini-lo aos olhos dos demais (Lopes, 2018). Além disso, “[...] a personalidade faz também referência a

características tidas como permanentes nos indivíduos” (Lopes, 2018, p. 23). Dessa forma, os estudantes procuram nos outros características semelhantes à sua, para que assim, haja a vontade de se criar laços com aquele sujeito.

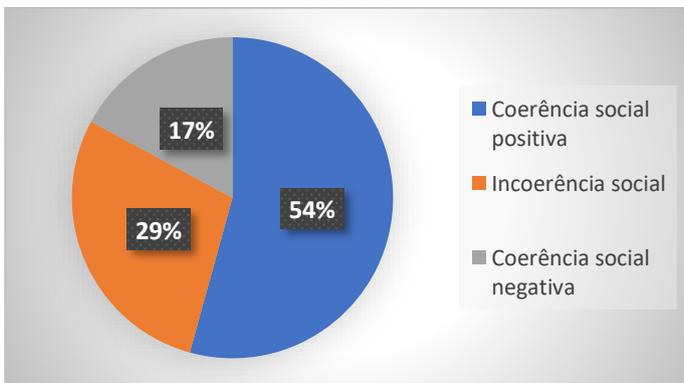
Além disso, outro forte motivo citado pelos é a falta de tempo adequado para que possam criar laços e vínculos, tanto com os colegas de curso, quanto com a própria instituição. Essa falta de tempo se dá muitas vezes pelo fato de os estudantes exercerem alguma atividade externa à instituição, o que acaba limitando o tempo deles na Universidade apenas aos horários de aula. Entre a correria de se locomover do seu trabalho para a Universidade, o tempo que seria dedicado a interagir com os seus colegas, acaba sendo direcionado para essa mobilidade.

Procurando compreender como estudantes se veem no curso, levando em consideração as suas reflexões acerca da própria socialização, elencamos três fatores para determinarmos a coerência (ou incoerência) social desses estudantes e os relacionamos entre si: se os participantes da pesquisa se consideram pessoas bem socializadas, quantidade de amigos que os participantes têm no curso e a facilidade em se fazer amizades. A partir dessa relação, pudemos perceber que, apesar das pessoas se considerarem fáceis em criar laços e terem amigos, muito deles não têm muitas amizades no curso.

No gráfico 3, correlacionando os três fatores citados anteriormente, percebemos que a maior parte dos participantes

da pesquisa (cerca de 54%) são pessoas que, ao mesmo tempo que se consideram bem socializadas, têm também uma boa quantidade de amigos no curso, bem como se consideram fáceis de fazer amizades. Esse seria o grupo de estudantes que podemos considerar como aquelas pessoas que, entre socialização e amizade, apresentam a maior coerência social, no sentido positivo. Mas, é importante destacarmos outro grupo de estudantes, aqueles que apresentaram uma aparente incoerência social, por serem pessoas que se consideram bem socializadas e que são fáceis em fazer amizade, porém, têm poucos amigos no curso (29%). Outra situação seria a de uma coerência social negativa: o grupo de pessoas que não se consideram bem socializadas e nem fáceis de fazerem amigos, e, conseqüentemente, têm poucas amizades no curso (17%).

Gráfico 3 – Relação entre socialização, amizades no curso e facilidade em se fazer amizades – coerências e incoerências sociais



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Essa aparente incoerência social diz respeito às atitudes dos estudantes na Universidade, se levarmos em consideração a experiência social restrita ao convívio no meio ambiente acadêmico. Isto é, são pessoas que se consideram bem socializadas e com amizades, mas não têm essa atitude no ambiente da universidade. Talvez, de acordo com a tipologia de Alain Coulon, sejam estudantes que não desenvolveram ou têm menor disposição para a afiliação¹ universitária, apesar de serem estudantes no final do curso.

A partir dos três grupos citados anteriormente e seus respectivos resultados, foi possível refletirmos sobre algumas questões: mesmo os participantes se considerando pessoas bem socializadas, o número de estudantes que se consideram bem socializados e que têm poucos amigos no curso é alto. Então, o que leva essas estudantes a não criarem laços com seus colegas de curso? Será a afinidade entre eles? Ou a disposição em se criar laços? Outra questão a ser observada é que, dos 90 participantes da pesquisa, 12 são estudantes que não são fáceis de se fazer amigos e que não têm amizades no curso.

Os questionamentos citados acima nos levam à uma temática já citada anteriormente: a importância da afinidade para a construção de laços de amizade. A afinidade surge quando

¹ Para Coulon (2008), afiliação seria o resultado de um processo socializador de um indivíduo ou grupo, que gera no indivíduo um sentimento de pertencimento ao grupo.

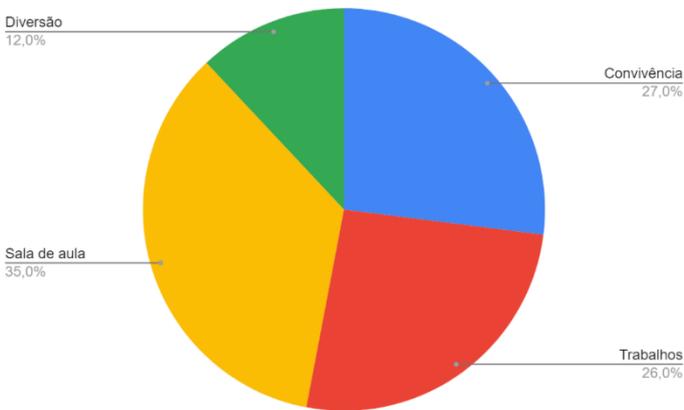
um sujeito se identifica com outro sujeito a partir de suas características, pensamentos, modos; pessoas com características diferentes, como idade, formação escolar, tendem a ter qualidades diferentes (Mcpherson, Smith-lovin; Cook, 2011). Além disso, para Soares *et al* (2016, p. 58), na universidade “[...] o estudante necessita realizar trabalhos em equipe, interagir com pessoas de diferentes características sociais e pessoais [...] o que pode explicar a formação de grupos de afinidades em sala de aula”. Dessa forma, as redes de amizades são construídas a partir dessa identificação com o outro.

Na questão seguinte, procuramos saber a quais dimensões os participantes atribuem como a maior influência em sua socialização. Como esperado pela autora, para eles, o que maior influência na socialização com os seus colegas de curso e de turma é a interação na *sala de aula*, seguido de *convivência e trabalhos*.

Os dados mostrados no gráfico 4 são importantes para que possamos refletir acerca do que os estudantes consideravam o que era *socializar*, já que a maior parte deles estimava que na sala de aula era o momento que mais contribuía para a sua socialização, ou até mesmo que a sala de aula acabava sendo o único, ou um dos únicos espaços que esses estudantes se sentiam à vontade para socializar-se com os seus colegas. Na sala de aula, muitas vezes, a socialização estava restrita à aula em curso, não proporcionando momentos de interação mais íntimos, como

conversas sobre assuntos que não estavam relacionadas à Universidade, por exemplo. No campus, haveria diversos espaços de convivência que poderiam ser utilizados como espaços socializadores, como por exemplo os locais gramados, as cantinas, e até mesmo a parada de ônibus. Nos campus universitários, localizados em vastos terrenos arborizados e urbanizados, com diferentes equipamentos, mesmo que nem sempre bem conservados, há grandes áreas que pode ser palcos de encontros, reuniões e variados tipos de ajuntamentos, formais ou informais, que são utilizados por estudantes para estarem juntos com pares e amigos.

Gráfico 4 – Motivos que promovem a socialização



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Porém, quando o estudante restringe a sua socialização apenas à sala de aula, ele acaba, de certa forma, se isolando dos

demais colegas do curso, criando barreiras, mesmo que involuntariamente, para construir laços de amizades que possam ser considerados mais íntimos e significativos, laços que vão para além da sala de aula. Limitar-se apenas à sala de aula também limita que os estudantes tenham a oportunidade de ampliar os momentos de interação, aprendizagem e de criação de novos laços. Quebrar as barreiras da sala de aula vai muito além de aproveitar os espaços oferecidos pela Universidade, é também um momento interação, intimidade, felicidade.

Além disso, no gráfico, também é possível percebermos que, nas dimensões que são consideradas uma socialização extraclasse, como *momentos de convivência* e *diversão*, somando apenas 39%, são as que menos os participantes atribuem à sua socialização, levando-nos a inferir que esses momentos não acontecem, ou não acontecem com tanta frequência entre eles.

Essa pergunta nos faz refletir acerca da importância da socialização, visto que, de acordo com o gráfico, muitos dos participantes não experienciam a socialização em outros ambientes que não estejam ligados à academia. Vale ressaltar que a socialização pode ocorrer em várias instâncias de convívio social, como em cantinas, praças, escadarias, ou até mesmo em ambientes externos à universidade, como shoppings, bares e lanchonetes (Medeiros, 2018).

Na tabela abaixo, classificamos os assuntos predominantes entre os estudantes em três grandes esferas: a *esfera acadêmica*,

esfera pessoal e *esfera social*. A *esfera acadêmica* diz respeito aos assuntos que têm relação com a Universidade, como por exemplo sobre os professores, aulas e tarefas. Já a *esfera pessoal* diz respeito à assuntos considerados mais íntimos, como relacionamentos e familiares. Por fim, a *esfera social* diz respeito à assuntos mais genéricos, que envolvem política, questões de emprego, por exemplo. Diante desta explicação, sobre a socialização com os seus colegas de curso, procuramos saber quais os assuntos predominantes que esses participantes conversam pessoalmente com esses colegas. Diante disso, com o total de 19%, o principal assunto entre os colegas de curso é justamente sobre as atividades e as aulas. Será possível perceber que *amigos/colegas* estão nas três esferas, pois acreditamos que este assunto está presente tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal e na social também.

Tabela 2 – Assuntos predominantes entre os estudantes

Esfera acadêmica	Esfera pessoal	Esfera social
Aulas/tarefas – 19%	Família/Parentes – 11%	Política – 14%
Professores – 17%	Relacionamentos – 10%	Emprego – 11%
Amigos/colegas – 7%	Amigos/colegas – 7%	Amigos/Colegas – 7%
Ciência e tecnologia – 3%	Esporte/Lazer – 5%	Religião – 3%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

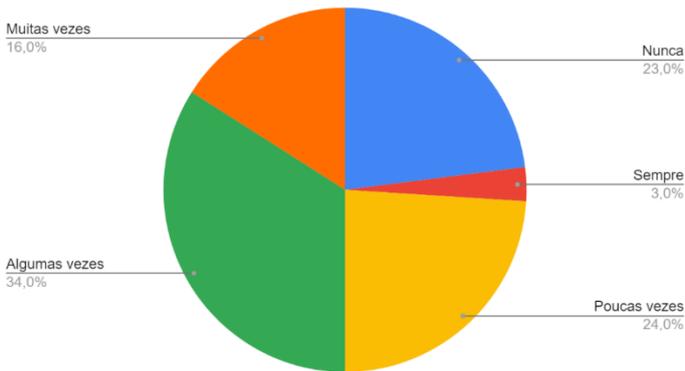
Novamente, podemos perceber que os assuntos mais discutidos entre os colegas de curso são aqueles de cunho mais

impessoal, que estão presentes na *esfera acadêmica* e na *esfera social*, como aulas, tarefas, professores e política. Já os assuntos considerados mais pessoais, como família, parentes e relacionamentos, são aqueles que têm a menor porcentagem. A partir desses resultados, podemos atribuir à essas relações mais pessoais a falta de afinidade com os seus colegas de curso, o que acaba dificultando uma relação mais próxima, mais íntima, gerando um contato mais impessoal, que leva apenas em consideração assuntos relacionados à Universidade, por exemplo.

Em contrapartida, é importante também registrarmos os assuntos mais conversados entre os estudantes no ambiente virtual. Novamente, classificamos os assuntos mais conversados em três grandes esferas: *esfera acadêmica*, *esfera pessoal* e *esfera social*. Inserimos *amigos e colegas* com o objetivo de obter a resposta que de fato nos interessava, que era a de saber se essas amizades construídas desde o início do curso, por exemplo, eram mantidas até então ou se por algum motivo tinha ocorrido uma ruptura, distanciamento etc. O dado obtido nesta questão nos levou a refletir que, aparentemente, no início do curso os estudantes tenham tido mais colegas, talvez devido à tentativa de criarem rapidamente vínculos mais profundos, para assim terem logo um grupo de parceiros para as dificuldades vindouras nos seus percursos na universidade.

Correlacionando com as amizades construídas no curso, também há a outra face, a do isolamento social. Dessa forma, procuramos saber se os participantes, em algum momento ao longo do curso, já haviam sentido a sensação de isolamento social dentro da Universidade. Como resultado, 53% dos participantes já tinham experimentado (sempre, muitas vezes, algumas vezes) a sensação de isolamento social; enquanto menos da metade deles (47%) nunca tiveram ou poucas vezes se consideraram isolados, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Sensação de isolamento social na universidade



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

É fundamental refletirmos sobre essa grande sensação de isolamento social, que parece até surpreendente diante dos relatos de experiência acadêmica de intenso convívio com colegas. Quais os fatores que levaram os estudantes a sentir esse

isolamento? Será que o curso em que o estudante estava matriculado não era o que ele esperava, como espaço motivador para o convívio e para a aprendizagem, e isso o levou em reação a isolar-se de seus colegas? O meio ambiente social teria sido ressentido como não acolhedor? Ou o próprio estudante teria dificuldades pessoais em interagir com os colegas e, por essa inibição própria da sua personalidade, acabaria sendo alguém com mais propensão para a sensação de isolamento social? Outro fator, que é ambivalente entre indivíduo-grupo e complexo na sua origem, é que a percepção de isolamento social pode estar relacionada ao nível de insegurança pessoal do estudante. Essa insegurança pode ser de origem relacional e afetiva, pelo estudante se considerar com menos habilidades sociais para amizades, se vendo como uma pessoa tímida; e outra origem estaria ligada à sua autoavaliação negativa de desempenho escolar, que pode ser anterior ao curso universitário ou provocado por novas dificuldades acadêmicas e não sociais.

É preciso considerar que essa sensação de isolamento social também decorre da conhecida impessoalidade das grandes organizações, da relativa indiferença das estruturas administrativas para tratar de situações particulares e da hostilidade comum diante dos estudantes “transgressores”. Esse traço simultaneamente hostil e indiferente é o que caracteriza as grandes estruturas burocráticas, como é o caso da gestão da Universidade e das suas infindáveis e complexas unidades

educativas. Assim, o meio ambiente social acadêmico, especialmente na relação entre professores e aluno, bem como os próprios estudantes diante dos seus colegas, podem ser fator de reforço do orgulho pessoal e reconhecimento público, como também podem ser agentes do desprestígio e da condenação social. E a sensação de isolamento social, eventualmente provocando desconforto moral e questionamento sobre as próprias capacidades sociocognitivas, são os aspectos mais perturbadores desse processo, com efeitos psicológicos e acadêmicos que podem ocultar ou minimizar as pressões externas do grupo e da instituição.

Podemos inferir que nos espaços institucionais do ambiente universitário há uma grande resistência ao diálogo personalizado, sendo assim mais insensível às situações particulares do que podemos imaginar. Para o estudante, a universidade é ao mesmo tempo acolhedora, no interior da sua comunidade de pares, mas também é ameaçadora, em relação aos controles e ao poder discricionário da administração em geral e dos professores na dimensão local das relações. Não que o ambiente universitário seja necessariamente opressor e punitivo, mas na perspectiva do estudante há esse potencial ameaça, mesmo que seja de uma forma eventual; há a ameaça da reprovação, a possibilidade de não ser aceito pelos colegas, de sentir dificuldades com a adaptação social e diante das tarefas acadêmicas, por exemplo.

Dessa forma, o estudante sente-se inseguro ao deparar-se com um ambiente que ele imaginou que poderia ser acolhedor, mas que comporta igualmente situações sociais e cognitivas muito ameaçadoras, como rejeições de pessoas e fracasso nos resultados curriculares, acarretando momentos de extremo estresse emocional. Isso acabaria por gerar um mecanismo de defesa e de autopreservação do Eu do estudante, o que se configura na atitude de autopreservação do isolamento social. Muitas vezes, sem se dar conta, o estudante vê o isolamento como o caminho mais “fácil” para que possa prosseguir no curso sem maiores dificuldades. Ora, realizar as suas atividades acadêmicas individuais parece ser bem mais fácil do que as realizar em grupo, onde pode haver brigas por divergência de pensamento, ou até mesmo conflitos pela diferença das personalidades.

Partindo disso, o quadro de isolamento social se configura quando os sujeitos deixam de procurar o grupo de seus pares de forma duradoura, ainda que essa ausência ocorra progressivamente até o afastamento definitivo. Esse comportamento decorre geralmente da deterioração emocional e social entre o indivíduo e o seu grupo de pertencimento, gerando atitudes de depreciação e rejeição, no plano pessoal e coletivo, incluindo a vitimização, por parte da pessoa que se sente prejudicada, e a sensação de deslealdade ou traição, por parte do grupo de referência. Dessa forma, nem sempre o sujeito decide unilateralmente se isolar, e sim é isolado pelo seu grupo de pares

(Ferreira *et al.*, 2013). Diante disso, a solidão pode ser a consequência da insatisfação ou da interação negativa com o número ou com a qualidade de amizades do sujeito. Porém, o ser humano é um ser sociável por natureza, no entanto “[...] “parece haver pessoas mais sociáveis do que outras; ou seja, dependendo das próprias características de cada indivíduo, ele pode necessitar de estar mais ou menos só (Fernandes; Neto, 2009, p. 8)”.

Dando continuidade à análise do questionário, na seção seguinte, intitulada de *Interação Social com Amigos (extraclasse)*, ao todo foram realizadas 9 perguntas com o objetivo de saber como ocorre essa interação com os colegas de curso, a partir de que espaço e com que frequência essas interações acontecem. A seguir, faremos uma discussão englobando todas as perguntas e discutindo as que foram mais expressivas.

Antes de realizarmos a discussão sobre a seção, para a análise, dividimos em três categorias: *assuntos pessoais*, *assuntos genéricos* e *assuntos de formação*. A primeira categoria, a *pessoal*, é sobre perguntas que “exigem” um contato mais próximo com os seus colegas de curso, como saídas, conversas sobre família etc. A categoria *assuntos genéricos*, é sobre perguntas que não necessariamente são sobre assuntos pessoais, e sim, de assuntos mais gerais, como por exemplo, política. E a última categoria, a *formação*, é sobre perguntas ligadas ao curso e à Universidade em geral. Dessa forma, organizaremos a discussão da seção em tabelas, sendo cada tabela fazendo referência à uma das

alternativas do questionário, a fim de agruparmos todas as respostas em uma só tabela, com o objetivo de percebermos e analisarmos melhor o que essas respostas nos dizem.

Dando início à discussão, a categoria *assuntos pessoais* foi composta por 4 perguntas, que tem como objetivo saber o nível de interação com os colegas de curso quando se fala em assuntos que exigem um contato mais próximo com os colegas. A seguir, a tabela elaborada com os dados das 4 questões da categoria *pessoal* e os resultados da alternativa *sempre*:

Tabela 4 – Perguntas da categoria *pessoal* alternativa *sempre*

Perguntas da categoria pessoal com a resposta “sempre”	%
Converso com colegas e amigos de curso sobre meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?	12%
Encontro colegas fora da sala de aula para conversar?	7%
Saio com amigos e colegas da Universidade?	2%
Vou a bares, festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?	0%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A partir da tabela acima, podemos perceber que, em relação às temáticas de cunho mais pessoal, os estudantes do curso de Pedagogia conversam e interagem pouco entre si. Em uma das perguntas, que diz respeito à saída para bares ou eventos sociais, por exemplo, nenhum dos estudantes respondeu que frequentavam esses ambientes com seus colegas de curso com uma frequência maior. O interessante é que, os estudantes não

saíam com seus colegas de curso com uma grande frequência, porém, 12% dos participantes sentiam-se confortáveis em conversar com esses colegas sobre problemas mais pessoais (familiares, relacionamento). Talvez isso nos mostre que os estudantes se sentiam, de certa forma, mais seguros em interagir e compartilhar momentos com os seus colegas dentro da Universidade.

Tabela 5 – Perguntas da categoria *pessoal* alternativa *muitas vezes*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> com a resposta “<i>muitas vezes</i>”	%
Converso com colegas e amigos de curso sobre meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?	23%
Encontro colegas fora da sala de aula para conversar?	19%
Saio com amigos e colegas da Universidade?	10%
Vou a bares, festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?	7%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Como podemos perceber, na tabela 5, em relação com a tabela 4, a porcentagem começa a aumentar. A questão que, na primeira tabela desta seção, tinha 0%, já na segunda tabela ela chega a atingir 7%. Isso nos mostra que à medida que as respostas vão se distanciando da opção *muitas vezes*, a porcentagem vai, de certa forma, aumentando, como podemos perceber na tabela a seguir:

Tabela 6 – Perguntas da categoria *peçoal* alternativa *algumas vezes*

Perguntas da categoria <i>peçoal</i> com a resposta “algumas vezes”	%
Encontro colegas fora da sala de aula para conversar?	42%
Saio com amigos e colegas da Universidade?	40%
Converso com colegas e amigos de curso sobre meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?	38%
Vou a bares, festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?	30%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A alternativa *algumas vezes* foi a que mais teve destaque, visto que ela foi a alternativa que teve as maiores porcentagens, relacionadas com situações de encontros e conversas com amigos e colegas da Universidade. Essa alternativa, considerada mediana, também pode representar relativismo e condicionalidade, quando o respondente tenta escapar da pergunta ou está indeciso entre opções consideradas extremas ou simplistas. Em outro sentido, por causa dessa tendência que pode estar associada ao formato psicométrico do instrumento (escala Likert), é preciso integrar o conjunto das respostas (predominância positiva, mediana ou negativa) para se tentar explicações mais abrangentes. Esse dado nos levou a pensar que a relação dos participantes com os seus colegas de curso foi considerada de intensidade mediana pois, a maioria deles tinha uma relação satisfatória com seus colegas, porém essas relações

construídas no espaço acadêmico não eram tão sólidas quanto aquelas de fora da Universidade, por exemplo.

Tabela 7 – Perguntas da categoria *pessoal* alternativa *poucas vezes*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> com a resposta “<i>poucas vezes</i>”	%
Vou a bares, festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?	32%
Saio com amigos e colegas da Universidade?	26%
Converso com colegas e amigos de curso sobre meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?	15%
Encontro colegas fora da sala de aula para conversar?	2%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Já a alternativa *poucas vezes*, que, na escala Likert, está bem próxima da alternativa *algumas vezes*, nos mostrou que as porcentagens ainda eram maiores do que a alternativa *sempre*. Podemos perceber que, por exemplo, os estudantes do curso de Pedagogia iam a bares, festas ou eventos sociais com os amigos e colegas do curso poucas vezes, com 32%, chegando a ser maior do que na alternativa *algumas vezes*. Diante disso, com os dados das tabelas anteriores, percebemos cada vez mais o quanto esses estudantes tinham uma relação com os seus colegas de curso, mas que essa relação não é tão intensa quando aquela que envolveria uma relação mais pessoal, que levasse em consideração saídas para locais externos à Universidade, e até a conversar sobre seus problemas pessoais.

Na tabela, a alternativa *nunca/raramente* chega também a ser maior do que a alternativa *sempre*. Em algumas perguntas, como a que diz respeito à saída para bares e festas, existia uma diferença de 31% nas respostas. Essas “discrepâncias” de uma alternativa para outra poderia nos deixar claro uma coisa: os estudantes do curso de Pedagogia tinham uma certa dificuldade em relacionar-se entre si, o que acabaria gerando nesses estudantes dificuldades para a construção de amizades profundas.

Tabela 8 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção V do questionário – alternativa *nunca/raramente*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção V do questionário – alternativa <i>nunca/raramente</i>	%
Vou a bares, festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?	31%
Saio com amigos e colegas da Universidade?	22%
Converso com colegas e amigos de curso sobre meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?	12%
Encontro colegas fora da sala de aula para conversar?	10%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A partir da observação e das análises das tabelas anteriores, podemos inferir que, quando se trata de assuntos considerados mais pessoais, os participantes da pesquisa tendiam a ter uma menor aproximação com os seus colegas de curso. De acordo com Medeiros (2018. p. 105), a socialização em que há uma proximidade maior é chamada de socialização afetiva, e ela é

“muito mais do que colegas de classe, é, sobretudo, possível que estabeleçamos uma relação de amizade com as pessoas que conhecemos na sala de aula e [...] que esse vínculo estabelecido extrapole os limites da universidade”.

Diante disso, a falta dessa socialização afetiva poderia ser resultado de uma baixa socialização extrauniversidade entre os colegas de turma, ou até mesmo algo mais específico, como dificuldades em socializar-se, falta de engajamento etc. Ainda de acordo com Medeiros (2018), a socialização extrauniversidade é caracterizada pelas relações que acontecem em ambientes externos à Universidade, como bares e shoppings.

Na categoria seguinte, intitulada *genérica*, composta por 3 perguntas, se teve o objetivo de saber o nível de interação dos participantes com os seus colegas de curso em questão de cunho mais genéricos ou conversas sobre política, em momento de encontros sociais de alimentação, como lanchar, almoçar ou jantar com colegas.

De fato, esses momentos e espaços comuns de alimentação, em todas as sociedades humanas, são consideradas como ocasiões muito ritualizadas e até eventos de confraternização fundamentais, incluídos em itens obrigatórios de aprendizagem social, quando a situação de comensais e de estar sentados na mesma mesa pressupõe convívio pacífico e solidário, marcado pela camaradagem e pela satisfação pelo encontro. Evidentemente, há outros contextos para momentos de

encontros e colóquios amigáveis, como corredores, praças e jardins, que também se prestam para a socialização e para a camaradagem.

A seguir, organizamos a tabela 9, nessa lógica de momentos e espaços com colegas e amigos, que tiveram a resposta *sempre* para as três questões da categoria *genérica* e seus resultados:

Tabela 9 – Perguntas da categoria *assuntos genéricos* da seção V do questionário – alternativa *sempre*

Perguntas da categoria <i>assuntos genéricos</i> da seção V do questionário – alternativa <i>sempre</i>	%
Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, jardins)?	18%
Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições)?	9%
Almoço, lancho ou janto com amigos e colegas do curso?	3%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Como podemos perceber na tabela acima, em relação aos assuntos que possam ser considerados mais genéricos, como realizar atividades de convívio em ambientes externos à sala de aula, os estudantes do curso de Pedagogia, mais uma vez, não têm um contato tão forte com os seus colegas de curso. Na pergunta que diz respeito a encontrar socialmente os colegas e amigos em outro ambiente de convívio na Universidade, como cantinas, por exemplo, foi a que teve um maior percentual. Se a compararmos com as outras duas perguntas, podemos inferir que para se

encontrar com os colegas, os estudantes se sentem mais à vontade em espaços mais comuns da Universidade.

Tabela 10 – Perguntas da categoria *assuntos genéricos* da seção V do questionário – alternativa *muitas vezes*

Perguntas da categoria <i>assuntos genéricos</i> da seção V do questionário – alternativa <i>muitas vezes</i>	%
Almoço, lanche ou janta com amigos e colegas do curso?	26%
Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições)?	19%
Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, jardins)?	37%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Já na tabela 10, na alternativa *muitas vezes*, o percentual das respostas já começa a ser maior. Na primeira pergunta, por exemplo, a alternativa *sempre* atinge 37%, enquanto na alternativa *muitas vezes* atingiu 26%. Essa diferença nos mostrou que esses estudantes podiam não ter um contato tão intenso com os seus colegas, mas que eles tinham algum um contato. Novamente, a terceira questão sobressai em relação às outras duas, o que pode confirmar a proposição estabelecida anteriormente: a de que os estudantes se sentiam mais confortáveis em encontra-se eventualmente com colegas em ambiente externo à sala de aula, no que “combinar” de fazerem uma refeição juntos, por exemplo.

Tabela 11 – Perguntas da categoria *assuntos genéricos* da seção V do questionário – alternativa *algumas vezes*

Perguntas da categoria <i>assuntos genéricos</i> da seção V do questionário – alternativa <i>algumas vezes</i>	%
Almoço, lanche ou janta com amigos e colegas do curso?	38%
Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições)?	38%
Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, jardins)?	34%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A tabela 11, que diz respeito à alternativa *algumas vezes* é o que mais nos chamou atenção. Podemos perceber que a tabela foi bastante equilibrada, e com as respostas variando de 30% a 40%. Esse equilíbrio pode nos mostrar que, em relação às perguntas consideradas mais genéricas, como as que levantavam questões sobre almoçar com amigos e conversar sobre movimentos estudantis, houve uma participação bem mediana entre os estudantes.

Esse resultado pode nos levar a refletir sobre o fato de que mesmo quando os estudantes conversavam entre si sobre assuntos considerados mais genéricos, eles ainda não tinham tanta interação entre si, o que poderia representar que, muitas vezes, os estudantes não estariam dispostos a se socializar com os seus colegas, ou até mesmo que poderia existir uma dificuldade para que isso ocorresse. Durante a aplicação do questionário, foi possível perceber que alguns estudantes conversavam entre si a respeito das perguntas do questionário, enquanto outros, a partir

do seu comportamento, movimentos corporais, mostravam que estavam ali, na sala de aula, sozinhos, sendo os outros estudantes apenas colegas de turma, restringindo a convivência apenas ao ambiente da sala de aula.

Tabela 12 – Perguntas da categoria *assuntos genéricos* da seção V do questionário – alternativa *poucas vezes*

Perguntas da categoria <i>assuntos genéricos</i> da seção V do questionário – alternativa <i>poucas vezes</i>	%
Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições)?	27%
Almoço, lanche ou janta com amigos e colegas do curso?	24%
Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, jardins)?	8%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Corroborando com o que foi dito anteriormente acerca da socialização dos estudantes, levando em consideração assuntos mais genéricos, novamente considerado que realizar refeições e conversar sobre movimentos estudantis tiveram um grande percentual, no que se diz respeito a realizar poucas vezes essas atividades em conjunto. Porém, em comparação às outras categorias, como a pessoal, por exemplo, os estudantes do curso de Pedagogia interagiam entre si de uma maneira muito mais forte. Enquanto a conversar sobre problemas pessoais havia uma baixa porcentagem, já conversar sobre movimentos estudantis teve o percentual de 27%. As duas perguntas, por exemplo, então

no mesmo patamar de *conversar*, e os resultados nos mostraram claramente que havia uma linha imaginária evidente entre se conversar sobre assuntos mais genéricos, e conversar sobre assuntos de cunho mais pessoais.

Tabela 13 – Perguntas da categoria *assuntos genéricos* (conversa com colegas) da seção V do questionário – alternativa *nunca/raramente*

Perguntas da categoria <i>assuntos genéricos</i> (conversa com colegas) da seção V do questionário – alternativa <i>nunca/raramente</i>	%
Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições)?	10%
Almoço, lancho ou janto com amigos e colegas do curso?	9%
Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, jardins)?	3%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Por último, diferentemente da tabela anterior, a tabela 13 nos mostrou que, para os estudantes, era mais difícil conversarem entre si acerca de movimentos estudantis, do que realizar refeições juntas. Apesar de ser uma porcentagem bem próxima uma da outra, durante os anos de graduação bem como os de pesquisa na UFRN, ao observar o ambiente universitário, percebi que os estudantes, em relação às refeições, na maioria das vezes estavam em grupo. Seja na cantina ou em uma parada de ônibus, os estudantes preferiam realizar essas refeições acompanhados ao invés de fazê-las sozinhos.

Dando continuidade à análise dos questionários, diante da observação das tabelas anteriores, podemos perceber que os valores para a alternativa *sempre* na categoria *assuntos genéricos* são maiores do que na categoria *pessoal*. Isso mostrou que os participantes, quando se tratava de assuntos e momentos mais genéricos, interagem mais com os seus colegas de curso.

Porém, mesmo que nessa categoria a alternativa *sempre* seja maior do que na anterior, ela ainda não supera as alternativas *muitas vezes* e *algumas vezes*. Como podemos perceber, a alternativa *algumas vezes* é a mais escolhida pelos participantes, assim como na categoria anterior. Entretanto, nessa categoria, a alternativa *muitas vezes* aparece como maior em uma pergunta, que seria justamente a pergunta em que se quer saber sobre a socialização dos participantes em outros ambientes da universidade.

Por conseguinte, foi possível perceber que, nessa categoria, as respostas continuavam a se destacar mais na alternativa *algumas vezes*, o que nos levou a pensar que os participantes, mesmo em situação mais genéricas, ainda assumiam que interagiam de forma bem contida com os seus colegas de curso. A única pergunta em que a alternativa *muitas vezes* se destacou foi a que procuramos saber se os participantes faziam refeições com seus colegas de curso. Acreditamos que essa alternativa tenha tido esse maior índice de resposta pois era muito comum os estudantes estarem reunidos em momentos de refeição na

universidade, como por exemplo, na hora do intervalo, ou durante outras refeições no Restaurante Universitário.

Diante do que foi exposto anteriormente, as relações estabelecidas com os seus colegas de curso no ambiente universitário, de acordo com os dados obtidos pelos questionários, poderiam ser consideradas como de mediana ou baixa intensidade socioafetiva. A socialização extraclasse, que é caracterizada pelas relações informais que ocorrem em espaços da Universidade, como corredores, cantinas (Medeiros, 2018), não ocorria de uma forma tão intensa. Essa socialização se sobressaiu em momentos que estavam relacionados à refeição, visto que, durante o período de aula, há os intervalos, bem como o fato de que alguns estudantes precisam fazer outras refeições na instituição, como almoçar e jantar.

Na categoria de *formação*, com uma única pergunta, procuramos saber se os participantes discutem com os seus colegas sobre ideias de formação profissional e de expectativas de trabalho. A partir da análise da tabela 14, podemos perceber que as alternativas *sempre* e *muitas vezes*, que juntas corresponderam a 68%, foram as categorias com maior percentual de resposta. Evidentemente, isso revela o grau de preocupação dos universitários com o seu futuro no mercado de trabalho. Mas, essa questão também nos mostrou que os assuntos mais conversados entre os colegas de curso eram de ordem exterior ou independente das relações pessoais entre eles, como

temas de preocupação coletiva sobre os quais as conversas poderiam eventualmente ter um baixo nível de intimidade.

Outra indicação, nesse sentido, é a de que mesmo diante esse tema exterior e impessoal ainda quase um terço das respostas mostrou que se conversava menos sobre formação profissional e expectativas de trabalho, com as alternativas “algumas vezes”, “poucas vezes” e “raramente-nunca” atingindo o percentual de 32%. Isso nos indicaria que, mais uma vez, quando a questão era sobre assuntos considerados mais impessoais, as alternativas de “maior” peso da escala foram as que mais marcadas, justamente porque comprometeriam uma menor exposição de intimidade dos sujeitos. O que nos leva a pensar sobre, por assim dizer, a existência de um “déficit” na socialização extraclasse e extrauniversidade dos estudantes do curso de pedagogia.

Tabela 14 – Pergunta da categoria *formação* da seção V do questionário

Pergunta	Discuto com meus colegas sobre ideias da nossa formação profissional e expectativas de trabalho?
	Frequência
Sempre	30%
Muitas vezes	38%
Algumas vezes	29%
Poucas vezes	1%
Nunca Raramente	2%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Na seção seguinte, *Interação na sala de aula e na vida acadêmica*, com o total de 8 perguntas, também foi dividida nas categorias *pessoal*, *genérica* e *formação*. A categoria *pessoal* é composta por 2 perguntas que procuram saber se os participantes trocam mensagens eletrônicas com seus colegas de curso e se eles se relacionam com os colegas através de meios virtuais. A segunda categoria, intitulada de *genérica*, é composta por uma única questão, na qual procuramos saber sobre os assuntos mais comuns conversados em suas mensagens eletrônicas com os seus colegas de curso.

E na terceira categoria, intitulada de *formação*, composta por 5 perguntas, procuramos saber sobre a interação dos participantes com os colegas em relação à eventos acadêmicos, sobre atividades em grupo e a “qualidade” dos resultados objetivos. Na tabela 15, que diz respeito à alternativa *sempre* da categoria pessoal da seção VI, podemos perceber, novamente, que em relação aos assuntos ou às atitudes consideradas mais interpessoais, os estudantes do curso de Pedagogia sentiam-se pouco à vontade em trocar mensagens com os seus colegas de curso durante as aulas, mesmo com a facilidade e discrição propiciada pelas mensagens eletrônicas. Também declararam não se interessarem em manter um relacionamento social através de meios digitais, seja via aplicativo de mensagens, e-mail, ou até mesmo pelo SIGAA (Sistema integrado de Gestão de Atividade Acadêmicas).

Mesmo considerando que a maioria dos estudantes respondeu que não se relacionava constantemente com os seus colegas por meios virtuais, com apenas 12% responderam que o faziam, eles ainda trocavam mensagens eletrônicas com os seus colegas de curso durante a aula. Esses resultados nos pareceram contraditórios, mas se poderia imaginar que o momento coletivo da sala de aula ainda provocava uma necessidade de comunicação discreta, mas que, sendo somente uma minoria de pessoas com tal atitude, essa motivação baixa não repercutiria para relações sociais que se expandissem no grupo da sala.

Tabela 15 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção VI do questionário – alternativa *sempre*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>sempre</i>	%
Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante as aulas	21%
Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais	12%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Ainda em relação a essa aparente contradição, ambas as perguntas se referiam ao contato via meios eletrônicos com os seus colegas de curso, todavia, mesmo elas tendo a mesma temática, elas têm resultados considerados bem diferentes, visto que uma questão chega a ter 9% a mais do que a outra. Imagina-se que, se você troca mensagens com os colegas durante as aulas, você também trocará fora da sala de aula. Porém, não é isso que

os resultados mostram, mas sim que havia uma diferença nas duas respostas, o que poderia ser explicado, talvez, sobre algo que já foi discutido, em como o contato com os outros estudantes acontece mais em relação aos assuntos mais genéricos e no quadro da experiência da sala de aula.

Tabela 16 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção VI do questionário – alternativa *muitas vezes*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>muitas vezes</i>		%
Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais?		29%
Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante as aulas?		27%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Dando continuidade às perguntas da categoria VI, examinando os percentuais atribuídos à alternativa *muitas vezes*, podemos ver um claro aumento no percentual das respostas em ambas as perguntas, se compararmos com a alternativa *sempre*. Se aglutinásemos as duas alternativas mais positivas (*sempre* e *muitas vezes*), isso poderia alterar o quadro da aparente baixa intensidade nas relações virtuais em sala de aula e com colegas. Somando os percentuais das relações com colegas através de meios virtuais (12% + 29%) e da troca de mensagens durante as aulas (21% + 27%), com resultados de 41% e 48%, se poderia imaginar que, ainda que não seja algo que acontecesse com a

grande parte do grupo de colegas, uma porção bem significativa deles mantinham uma comunicação digital constante entre si.

De qualquer forma, ao menos nas relações com colegas e nas aulas, também se mostrou que a maioria das pessoas respondentes escolheu alternativas que correspondiam a baixas frequência para essas comunicações digitais. Como para outras perguntas do questionário, na medida em que as alternativas vão se aproximando da alternativa *algumas vezes*, considerada a alternativa mais próxima do polo negativo de escolhas, as respostas passam a aumentar.

Porém, diferentemente da alternativa *sempre*, os estudantes, nessa alternativa de *muitas vezes*, mostraram-se mais dispostos a trocar mensagens fora da sala de aula, do que durante a aula. A diferença entre as respostas de uma pergunta para a outra, mesmo sendo uma diferença pequena, mostrou que os estudantes se sentiam, de certa forma, mais a vontade para relacionarem-se virtualmente com os seus colegas de turma, seja para falar sobre atividades acadêmicas, ou sobre outros assuntos. Diante disto, é possível percebermos que trocar mensagens, incluindo todas as alternativas mais ou menos positivas, sejam na sala de aula ou fora dela, as interações efetivamente ocorriam, mesmo que com frequências variadas entre os colegas de sala de aula.

Tabela 17 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção VI do questionário – alternativa *algumas vezes*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>algumas vezes</i>	%
Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante as aulas?	31%
Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais	29%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Podemos perceber que, à medida em que as alternativas se aproximavam da alternativa *algumas vezes*, elas começam a mostrar resultados maiores. É importante frisarmos que esse aumento ocorreu do lado positivo para o mediano, e do lado negativo para o mediano. Se observarmos e compararmos a alternativa *algumas vezes* e *poucas vezes*, houve um aumento significativo na porcentagem das respostas. Na pergunta que diziam respeito à troca de mensagens com os colegas de turma durante a aula, a alternativa *poucas vezes* teve o número mais expressivo entre todas as categorias. Novamente, a pergunta que dizia respeito à troca de mensagens eletrônicas com colegas de curso durante a aula superou, mesmo que pouco, a pergunta sobre relacionar-se socialmente com colegas através de meios virtuais.

Tabela 18 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção VI do questionário – alternativa *poucas vezes*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>poucas vezes</i>	%
Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante as aulas?	14%
Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais	14%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A partir da análise da tabela anterior, e em comparação com a tabela 16, é possível percebermos e afirmarmos um ponto: há medida em que as alternativas se distanciavam da alternativa *algumas vezes*, o percentual das respostas diminuía. Isso mostra que, mesmo que os estudantes do curso de pedagogia não parecessem interagir com alta intensidade, não quer dizer que eles não interagissem constantemente por mensagens eletrônicas e meios virtuais, mesmo com frequência mais mediana, pois, senão, os números das alternativas *poucas vezes* e *nunca/raramente* seriam mais expressivos.

Tabela 19 – Perguntas da categoria *pessoal* da seção VI do questionário – alternativa *nunca/raramente*

Perguntas da categoria <i>pessoal</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>nunca/raramente</i>	%
Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante as aulas?	7%
Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais	0%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Por fim, a alternativa *nunca/raramente* nos mostrou um ponto importante: nenhum estudante respondeu que nunca havia se relacionado, ou se relacionou pouco com os seus colegas de turma por meios virtuais. Além disso, em comparação com a primeira pergunta, que, nesta alternativa, voltou a ser a maior a porcentagem entre as duas perguntas, podemos afirmar que os estudantes se sentiam mais propensos em se relacionar com os colegas por meios virtuais fora da sala de aula, do que dentro da sala de aula, visto que menos pessoas responderam à alternativa considerada a mais negativa.

Para esta categoria, o contato com os colegas via meios eletrônicos, como aplicativos de mensagens e e-mail, é considerado algo mais pessoal, visto que as perguntas procuravam saber sobre esse contato mais próximo (mesmo que por meios virtuais) com os seus colegas de curso. A partir da análise da tabela acima, novamente a alternativa *algumas vezes* está em destaque, porém, estando em empate com a alternativa *muitas vezes*. Podemos inferir que, mesmo de uma forma virtual, os participantes não costumavam se relacionar tanto com os seus colegas de curso. Ainda assim, os baixos percentuais, se comparados às alternativas do lado positivo, nos mostraram que, mesmo que seja para um pequeno grupo de pessoas, existiam dificuldades em se socializarem de forma digital com os seus colegas de turma. Essa dificuldade pode ocorrer desde uma baixa

identificação com a turma, ou até mesmo por falta de interesse do estudante, por exemplo.

Na seção seguinte, poderemos observar que os assuntos mais conversados entre seus colegas eram justamente aqueles em que se fala sobre assuntos considerados mais genéricos, evitando dessa forma um laço mais profundo entre esses estudantes. Na categoria *assuntos de formação*, há 5 perguntas em relação à eventos acadêmicos e trabalhos em grupo. Na tabela a seguir, apenas colocaremos as questões que têm a mesma alternativa, que são 2, e as outras 3 comentaremos individualmente, mais à frente.

Tabela 20 – Perguntas da categoria *formação* da seção VI do questionário – alternativa *sempre*

Perguntas da categoria <i>formação</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>sempre</i>		%
Fico sabendo de eventos acadêmicos através de colegas?		18%
Participo de eventos acadêmicos indo junto com colegas do meu curso?		11%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Na tabela 20, com as frequências de respostas com a alternativa *sempre*, com uma diferença de 7%, os estudantes do curso de pedagogia tinham uma maior disponibilidade para se informar com os colegas sobre os eventos acadêmicos, do que propriamente participar, junto aos seus colegas, desses eventos. Mais uma vez, nos indicou que os participantes da pesquisa se orientavam mais para se relacionarem com os seus colegas, mas

de uma forma mais distante, de uma forma mais superficial. A primeira pergunta, em que não se precisava ter uma relação mais íntima com os colegas para responder, apresentou que, em um certo nível, os estudantes interagiam com os seus colegas para obter informações acerca de eventos acadêmicos. Já na segunda pergunta, podemos perceber que exigia um contato de proximidade afetiva, mesmo que minimamente, para participar de eventos com os colegas.

Tabela 21 – Perguntas da categoria *formação* da seção VI do questionário – alternativa *muitas vezes*

Perguntas da categoria <i>formação</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>muitas vezes</i>		%
Fico sabendo de eventos acadêmicos através de colegas?		46%
Participo de eventos acadêmicos indo junto com colegas do meu curso?		31%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A tabela 21 nos mostra, novamente, o distanciamento dos estudantes em relação às atitudes que possam ser consideradas mais íntimas. Novamente, de acordo com os dados, os estudantes participantes da pesquisa procuraram mais os seus colegas para saberem de eventos acadêmicos, do que os procuram para participarem juntos desses eventos. Porém, se compararmos com a tabela 19, podemos perceber claramente um aumento significativo nas duas perguntas, porém, continuando a pergunta que diz respeito a saber sobre os eventos com os colegas sendo superior a ir a esses eventos acompanhados com os

colegas. Na tabela seguinte, já podemos perceber que há uma inversão.

Tabela 22 – Perguntas da categoria *formação* da seção VI do questionário – alternativa *algumas vezes*

Perguntas da categoria <i>formação</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>algumas vezes</i>		%
Participo de eventos acadêmicos indo junto com colegas do meu curso?		36%
Fico sabendo de eventos acadêmicos através de colegas?		28%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Seguindo como as outras tabelas sobre a alternativa *algumas vezes*, a tabela 22 continua a afirmar um ponto que já foi bastante discutido: a alternativa *algumas vezes* é a alternativa que tem um maior percentual. A tabela acima nos mostra que, diferentemente das alternativas anteriores, os alunos participavam dos eventos com os colegas mais do que sabiam sobre esses eventos pelos colegas. O fato de haver essa inversão pode mostrar que a relação com os estudantes é, na maior parte das vezes, considerada mediana, visto que estudantes não participavam ou ficavam sabendo de eventos por seus colegas com uma grande frequência.

Tabela 23 – Perguntas da categoria *formação* da seção VI do questionário – alternativa *poucas vezes, raramente ou nunca*

Perguntas da categoria <i>formação</i> da seção VI do questionário – alternativa <i>poucas vezes, raramente ou nunca</i>	%
Participo de eventos acadêmicos indo junto com colegas do meu curso?	22%
Fico sabendo de eventos acadêmicos através de colegas?	8%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Podemos perceber que os valores nas respostas vão diminuindo conforme se aproximam do polo negativo das alternativas. Isso pode ocorrer pelo fato de que há uma relação dos estudantes com os seus colegas de turma, porém, podendo ela não ser tão intensa em alguns aspectos. Mas não deixamos de notar e refletir sobre os estudantes que responderam com as alternativas *poucas vezes, raramente ou nunca*. Logicamente, se imaginaria duas principais razões pelas quais mais de um quinto dos estudantes não participavam de eventos acadêmicos junto com colegas: desinteresse e desinformação. Mas, considerando que a pergunta incluía o fator gregário “junto com colegas”, a pouca participação deve ser vista como uma condição grupal e não apenas uma atitude individual. Em sua grande maioria, na sua vida acadêmica comum eram aqueles que tinham uma relação muito mais tímida com os seus colegas de turma, se reforçando assim um clima de inibição social, dificultando a divulgação e a valorização para movimentações coletivas diante de programas propostos pela universidade. Ao longo desta obra,

traremos falas que deixarão (ou tentarão deixar) mais claro o porquê de alguns estudantes terem se sentido mais inclinados a interagir com os colegas de turma, enquanto um outro grupo de colegas não tinham essa mesma facilidade.

Partindo da análise da tabela anterior, foi possível perceber que muitas vezes os participantes da pesquisa ficavam sabendo dos eventos acadêmicos através dos seus colegas de curso. Porém, mesmo sabendo desses eventos por esses colegas, eles não costumavam frequentá-los com eles. Mais uma vez, é perceptível a falta de laços mais profundos entre os colegas de curso. Porém, nesse caso da participação de evento, não havia a necessidade em se ter uma amizade mais profunda com os seus colegas, porém a situação de encontros sociais durante eventos acadêmicos poderia contribuir para além da formação profissional, com a oportunidade de aproximação afetiva, com a troca de experiências e comentários, quando nas conversas se descobrem afinidades pessoais.

Nas próximas questões da categoria *assuntos de formação* da seção VI, composta por três perguntas, procuramos saber sobre a relação dos participantes com os seus colegas de curso quando se fala sobre trabalhos em grupo e o quanto um bom relacionamento com os seus colegas pode contribuir para os seus resultados acadêmicos. Quando procuramos saber sobre a preferência dos participantes para a realização de trabalhos, obtivemos o seguinte resultado: 50% dos participantes preferiam

realizar os trabalhos em grupo e 24% preferiam realizar os trabalhos individualmente. Para Silva e Leal (2006, p. 07), o trabalho em grupo:

[...] vem sendo um recurso muito utilizado por professores de instituições de ensino superior para dinamizar o ensino e promover a interação entre os alunos. São realizados trabalhos em grupo em sala de aula e fora dessa, para construir conceitos, compreender modelos teóricos, revisar bibliografia, relacionar a teoria com a prática a partir das discussões em sala e nas observações em campo.

Diante disso, o trabalho em grupo promove a interação entre os estudantes, bem como contribui para a troca de experiências e aprendizados. Ainda de acordo com Silva e Leal (2006), os grupos geralmente são formados tendo como critério principal a afinidade e a amizade, sendo esses critérios também os utilizados para a adição de novos membros ao grupo. Porém, é importante refletirmos sobre as causas que levam esses estudantes a optarem pelo trabalho individual.

Muito dos estudantes preferiam o trabalho individual por apresentarem uma certa dificuldade em se integrarem aos grupos, ou até mesmo a dificuldade em se trabalhar em grupo. Geralmente, os trabalhos em grupo podem causar certos conflitos entre os membros, devido à divergência de opiniões e ao estresse pelos prazos da tarefa, por exemplo. Além disso, os estudantes

acreditam ser mais fácil administrar as atividades quando trabalham sozinhos.

Seguindo a linha da temática sobre trabalho em grupo, na próxima questão procuramos saber se, para os participantes da pesquisa, o trabalho em grupo era considerado favorável para a aprendizagem. Para 59% das entrevistadas, o trabalho em grupo era visto como bom na maioria das vezes, e sendo 17% sendo satisfatório apenas algumas vezes. Como resultado, observou-se que para os participantes o trabalho em grupo na maioria das vezes foi considerado como ajudando para a aprendizagem. Para Veiga (1995, p. 105):

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos.

Dessa forma, a partir da interação promovida no trabalho em grupo, os estudantes tinham a oportunidade de experienciar e aprender não apenas com o professor, mas também com os seus colegas e a partir das pesquisas que serão realizadas para a elaboração do trabalho.

Na última questão da categoria *assuntos formação* e da última seção do questionário, procuramos saber se, para os

participantes, um bom relacionamento pessoal com os colegas de curso fora da sala de aula ajuda em seus resultados acadêmicos. Para 39% das entrevistadas, ter amizades no curso era de grande ajuda para um bom desempenho acadêmico. Porém, havia aqueles que acreditavam que ter amizades no curso ajudavam pouco ou não faziam diferença, atingindo 9% das entrevistadas.

Como resultado, obtivemos que para mais da metade dos participantes, ter um bom relacionamento pessoal com os colegas ajudava muito ou sempre ajudava. Porém, havia também aqueles que não estimavam que ter um bom relacionamento ajudava ou que não fazia diferença, como é o caso de uma participante, que em seu questionário respondeu que estaria na Universidade para obter o diploma, e não para fazer amizades.

Em relação à socialização, de forma geral, a maioria dos participantes se consideravam pessoas bem socializadas, porém com poucos amigos, apesar de se classificarem como pessoas fáceis de se fazer amizade. Além disso, mais de 50% dos participantes já passaram por um momento de isolamento social no curso. Esses participantes do questionário saíam pouco com os seus colegas para locais fora da universidade, bem como tinham uma relação mais restrita aos assuntos do curso.

Mesmo com o perfil elaborado e definido a partir das análises dos questionários, algumas reflexões poderiam ser feitas a partir das contradições que surgiram nas respostas. Como dito anteriormente, uma boa parcela dos estudantes da pesquisa

considera-se uma pessoa bem socializada. Porém, mesmo considerando-se bem socializados, com base nas respostas que faziam referência à socialização com os seus colegas de curso, a interação aparente entre eles poderia ser considerada como de baixa intensidade. Muitos dos participantes que alegaram serem bem socializados também são aqueles que nunca saíram com os seus colegas de curso para ambientes externos à Universidade, bem como não conversam com os mesmos sobre assuntos considerados mais pessoais, como a família e relacionamentos.

Assim, poderíamos pensar que o próprio conceito de socialização acadêmica seria entendido pelos estudantes de forma muito restrita, atendo-se principalmente ao critério de presença comum no meio universitário, como uma coabitação institucional isenta de implicação pessoal. Diferentemente, a socialização estudantil no meio universitário, como em outras instituições e níveis de ensino, seria a experiência comunitária cotidiana de sujeitos engajados em extensa e profunda convivência solidária entre pares, relacionando-se entre si, interagindo simultaneamente com outros atores da comunidade, como professores e funcionários, e atuando diante das ações da própria instituição.

Podemos conceber, no nível da psicologia individual e do comportamento no grupo, que essas pessoas que se consideram fáceis de socializar e que se vêem como já bem socializadas têm uma disposição para tal, porém, pode ser que não haja uma

iniciativa concreta para iniciar e manter relacionamentos, tanto por parte dela, quanto dos colegas. Dessa forma, ser um estudante que se considera bem socializado e que tem uma maior facilidade em criar laços não significa que essa pessoa esteja disposta a dedicar o seu tempo, bem como investir a sua disponibilidade em realizar essa interação com outros estudantes e, conseqüentemente, não estabelece vínculos.

As descobertas do questionário acerca do perfil do estudante do curso de pedagogia da UFRN acabam sendo um complemento para pesquisas já realizadas acerca desse público. Outras pesquisas reafirmam a notória característica do curso de pedagogia como um curso predominantemente feminino, quando mais de 90% das matrículas são de mulheres (Gutierrez *et al.*, 2012; Knoblauch, Mondardo; Pereira, 2013). As pesquisas também priorizam outros aspectos descritivos e populacionais objetivos, como a idade, o gênero e a renda familiar, por exemplo. Nas tentativas de encontrar pesquisas que pudessem ser semelhantes e que levassem em consideração a socialização dos estudantes, nos seus aspectos compreensivos (pessoais, coletivos e cotidianos), foi constatado que não é tão comum que se busque compreender o meio ambiente social acadêmico, bem como o espaço íntimo de convivência do sujeito dos estudantes. As pesquisas que foram encontradas acerca da temática da socialização são, em sua grande maioria, frutos do grupo de pesquisa ECOS-Escola Contemporânea e Olhar Sociológico, como

a pesquisa de Medeiros (2018), que discute acerca da socialização extraclasse e extrauniversidade dos estudantes do curso de Pedagogia da UFRN.

Além disso, outras pesquisas, também do grupo de pesquisa ECOS, discutiram, mesmo que seja de uma forma mais breve, acerca da socialização acadêmica dos estudantes, como é o caso da pesquisa de Silva (2017), que tratou das formas de socialização presentes na Universidade (formal e cordial); assim como a pesquisa de Medeiros (2020) que, além de discutir acerca da socialização dos estudantes do curso de pedagogia, também discutiu a relação dos estudantes de pedagogia com as outras licenciaturas da mesma Universidade.

Diante da análise dos questionários, para a etapa seguinte, foi possível selecionar 6 participantes para a etapa da entrevista. As entrevistadas foram divididas em dois grupos: (1) grupo dos mais socializados; (2) grupo dos menos socializados. Na seção seguinte, iremos trazer sobre os sujeitos da pesquisa, suas características gerais e individuais, bem como o percurso e os critérios para a seleção dos sujeitos que participaram da etapa da entrevista.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM FORAM AS ESTUDANTES?

O passo seguinte à aplicação dos questionários foi a realização das entrevistas. Qual o critério para selecionar o grupo de estudantes a ser entrevistado? A partir da análise das respostas dos 90 participantes da fase do questionário, dez estudantes foram considerados como mostrando indicadores de serem mais socializados (grupo 1), enquanto nove estudantes foram estimados como apresentando indicadores de baixa socialização (grupo 2), conforme os critérios de seleção (quadro 1), totalizando 19 estudantes. Dos dez estudantes do grupo 1, apenas três concordaram em participar da entrevista, apesar do contato ter sido realizado com todos os dez estudantes. Foi possível perceber que os estudantes considerados mais socializados tinham uma resistência maior em participar da pesquisa. Já dos nove estudantes do grupo 2, cinco concordaram em participar da pesquisa, o que nos levou a inferir que os estudantes considerados menos socializados estavam mais abertos à possibilidade de conversarem sobre a sua trajetória no curso.

2.3 A SELEÇÃO DOS GRUPOS DE ESTUDANTES: AS MAIS E AS MENOS SOCIALIZADAS

Com o total de oito estudantes formamos o grupo que iríamos entrevistar. Porém, devido à paralização das atividades

acadêmicas presenciais durante a pandemia da COVID-19 (de março de 2019 até agosto de 2021), algumas entrevistas precisaram ser adiadas e, por fim, canceladas. Como já havíamos realizado seis entrevistas presenciais, estimamos que já havia um grupo de estudantes que já trazia pelos seus relatos a essência da representatividade de significados práticos e simbólicos da comunidade de convivência universitária que se investigava, incluindo a diversidade de características das percepções da vida social estudantil, vivida por eles próprios e por seus colegas. Nessa ótica, quatro estudantes foram selecionados para participarem do grupo dos estudantes considerados com uma socialização mais baixa, e dois para o grupo de estudantes socializados.

Para a seleção desses seis participantes, utilizamos alguns critérios gerais de seleção, levando em consideração os pontos a seguir:

Quadro 1 – Critérios gerais para a seleção das entrevistadas

Tempo de Curso	Para a seleção para a entrevista, o participante deveria ter cursado, no mínimo, 2/3 do curso no período de 2019.2, visto que a pesquisa é sobre os estudantes em final de curso.
Socialização	A partir da análise do questionário, identificar os sujeitos que se consideravam como tendo uma boa socialização com os colegas de curso, e os sujeitos com a socialização considerada baixa.

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

O grupo 1 foi composto por aquelas pessoas que se considerou ter uma interação maior com os seus colegas de curso, e o grupo dois foi composto por aquelas pessoas que têm uma relação mais limitada com os seus colegas, sendo assim, o oposto do primeiro grupo. A escolha de se organizar em dois grupos teve como objetivo mostrar as diferenças entre ambos, mas também revelar as semelhanças entre eles. Dessa forma, foi possível trazer uma maior representatividade presumida da comunidade de estudantes do curso de Pedagogia.

Em relação ao segundo critério geral de seleção, a partir das 42 questões contidas no questionário, foram levadas em consideração apenas 24 perguntas que estariam diretamente ligadas à socialização e que nos mostrariam quais os sujeitos se encaixariam melhor para participarem tanto do grupo 1, quanto do grupo 2. Em cada seção do questionário há uma determinada quantidade de questões, e, o participante que “atingisse” mais da metade dessas questões, seria considerado para a próxima etapa. Já para o grupo 1, consideramos aqueles participantes que responderam, de uma forma geral, mais “positivamente” às questões selecionadas a socialização. A seguir, o quadro com os critérios e as questões:

Quadro 2 – Questões do questionário utilizadas para a escolha das entrevistadas

Seção	Questão
<i>Seção do questionário n°II</i>	3) Em geral, você está satisfeito com o curso em que você está matriculado?
<i>Seção do questionário n°III</i>	1) Você se considera uma pessoa bem socializada? 2) Você está satisfeito com as amizades construídas no curso? Justifique a sua resposta. 3) Você considera que no curso de pedagogia você tem <i>muitos amigos, alguns amigos, poucos amigos, nenhum amigo</i> ? 5) Considerando a sua socialização, você se acha uma pessoa fácil para fazer amigos?
<i>Seção do questionário n°IV</i>	2) Na sua vida na universidade, você já sentiu a sensação de isolamento social?
<i>Seção do questionário n°V</i>	1) Encontro colegas fora da sala de aula para bate-papo? 2) Saio com amigos e colegas do curso? 3) Vou a bares, festas ou eventos sociais com amigos ou colegas do curso? 4) Almoço, lanche ou janta com amigos e colegas do curso? 5) Converso com colegas sobre movimentos dos estudantes? 6) Discuto com meus colegas sobre ideias da nossa formação profissional e expectativa de trabalho? 7) Converso com colegas e amigos do curso sobre os meus problemas pessoais ou sobre os problemas deles? 8) Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade? 9) Do meu atual grupo de amizade, quantos deles eu conheci por serem do meu curso?
<i>Seção do questionário n°VI</i>	1) Troco mensagens eletrônicas com colegas de curso durante a aula? 3) Relaciono-me socialmente com colegas da sala através de meios virtuais? 4) Fico sabendo de eventos acadêmicos através de colegas?

	5) Participo e eventos acadêmicos indo junto com colegas do meu curso? 6) Quando é possível escolher para atividades das disciplinas, como prefere trabalhar? 7) Para as atividades em grupo, geral você considera que os resultados da sua aprendizagem são bons? 8) Para os seus resultados acadêmicos, ter um bom relacionamento pessoal com colegas fora da sala de aula ajuda?
--	--

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Diante dos critérios citados anteriormente, pudemos finalmente selecionar os nossos sujeitos para a entrevista. Dessa forma, selecionamos 6 estudantes para cada grupo, e fizemos o primeiro contato via aplicativo de mensagens. Demorou cerca de 1 dia para que tivéssemos a primeira resposta, e aos poucos fomos conseguindo agendar as entrevistas. É claro que, no grupo de estudantes que selecionamos previamente, tiveram aqueles que não se interessaram em participar da entrevista. Porém, percebemos que estudantes do grupo 2 se mostraram mais dispostos a participarem das entrevistas do que o grupo 1. Tivemos que criar um grupo reserva, que, também demorou para que conseguíssemos a confirmação de estudantes que quisessem contribuir para a pesquisa.

2.4 PERFIL GERAL DAS ENTREVISTADAS: O QUE SE SABE SOBRE ELAS?

Os estudantes do grupo 1 foi composto por aqueles considerados bem socializados, que estavam em sua grande maioria matriculados no turno vespertino. Composto por mulheres, entre 18 e 24 anos que estudavam e trabalhavam (ou eram bolsistas na UFRN). Essas entrevistadas que foram consideradas como sendo bem socializadas também costumavam interagir mais intensamente com colegas em situações extraclasse, como sair com os seus colegas e amigos da turma e curso para ambientes externos à universidade, como restaurantes, shoppings. Além disso, essas estudantes nunca sentiram a sensação de isolamento social, justamente por terem um grupo fixo de amigas na Universidade.

Figura 1 – Perfil geral das entrevistadas do grupo 1



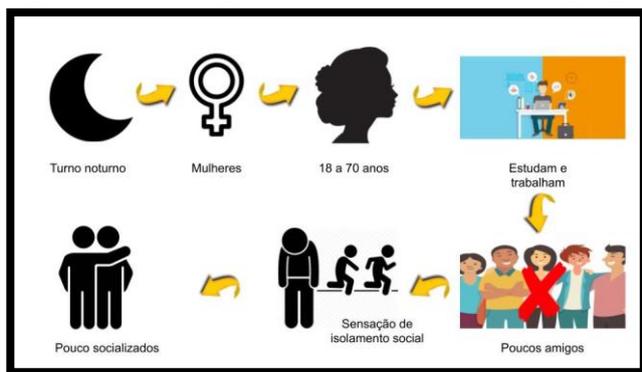
Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Já o grupo de estudantes 2, tinha características opostas. As participantes desse grupo eram estudantes do turno noturno, todas do sexo feminino e com idade entre 18 a 70 anos, que, simultaneamente ao estudo, também trabalhavam. Essa ampla faixa etária do grupo 2 incluía as pessoas que não estariam na faixa etária esperada para cursar o ES, com estudantes mais velhas e até idosas que poderiam ter mais dificuldade para se socializar -se. Além disso, a maioria desse grupo estava “desnivelada” em relação ao fluxo curricular esperado, ou seja, não estavam cursando as disciplinas nos períodos previstos pelo curso. Eram estudantes que não estavam totalmente satisfeitas com o curso e que não sabiam ao certo se desempenhariam a profissão de pedagogo. Eram pessoas que se consideravam um pouco socializadas, mas que não estavam satisfeitas com as poucas amizades construídas na instituição. No geral, essas estudantes atribuíam, em sua grande maioria, à sua baixa socialização a questões como: falta de tempo para se fazer amizades, pouca afinidade e menor disposição (pessoal) para se fazer amigos. Apesar de serem pessoas que estimavam não serem bem socializadas, porém se consideravam como pessoas fáceis em se fazer novas amizades.

As pessoas participantes do grupo 2, em algum momento da sua vida estudantil na universidade, já sentiram a sensação de isolamento social. Além disso, raramente saíam com colegas do curso, bem como não discutiam problemas pessoais. Poucas

vezes lanchavam, almoçavam ou jantavam com seus colegas, assim como não os encontravam em outros ambientes de convívio na Universidade. Ademais, estudantes desse grupo também tinham poucas relações por meios virtuais e iam pouco ou não iam a eventos institucionais juntos. Quando o assunto era trabalhos das disciplinas, a grande maioria preferia fazê-los individualmente e acreditavam que nem sempre o resultado acadêmico é melhor quando se faz em grupo. A seguir, um resumo do grupo 2.

Figura 2 – Perfil geral das entrevistadas do grupo 1



Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Assim, os dois grupos selecionados para a entrevista eram bem distintos, tendo cada um as suas próprias características. O grupo 1, com estudantes mais jovens, na faixa etária entre 18 e 24 anos era um grupo considerado bem socializado e que realizava muitas atividades extrauniversidade junto com os seus colegas

de turma. Já o grupo 2, com uma variação maior da idade, dos 18 anos até os 70 anos, eram estudantes com poucas interações sociais, sendo as interações mais restritas às tarefas cotidianas da sala de aula universidade, isto é, às atividades curriculares previstas pela organização do curso e da universidade. Porém, mesmo os dois grupos tendo suas características distintas, havia duas características em comum: eram todas mulheres que dividem o seu tempo entre o estudo e o trabalho.

2.5 CONHECENDO MELHOR AS ESTUDANTES ENTREVISTADAS

Esta subseção trará o perfil mais detalhado de cada participante das entrevistas, levando em consideração idade, trabalho, por exemplo. Foi perguntado às entrevistadas com que pseudônimos elas gostariam de serem identificadas na pesquisa, todavia, diante da indecisão delas, nos autorizaram a que lhes fossem atribuídos pseudônimos. Dessa forma, os pseudônimos foram escolhidos de acordo com alguma característica que nos chamou atenção durante a entrevista.

Foram escolhidos os seguintes pseudônimos para o grupo de duas das estudantes consideradas mais socializadas: Desbravadora e Empatia. *Desbravadora* tem 22 anos e atualmente está apenas trabalhando. Na época em que o questionário foi aplicado, no segundo semestre de 2019, ela ainda estava no curso, já tendo hoje se formado. O pseudônimo de *Desbravadora* foi

escolhido pela impressão provocada pela entrevistada, havia um espírito de desbravar para tudo o que estivesse ao seu alcance, monitorias, pesquisa, extensão. De tudo um pouco ela queria conhecer, experimentar. Era uma pessoa que se considerava muito socializada e que tinha muitas amizades, inclusive, desde o início do curso. Nunca sentiu a sensação de isolamento social e, no geral, tinha uma boa socialização na sala de aula e nos espaços extraclasse.

Desbravadora era muito extrovertida, além de se mostrar muito aberta a conversar sobre diversas temáticas. Em todos os momentos que conversamos sobre amizades, mostrou um grande carinho, sendo perceptível que as amizades construídas no curso foram fundamentais em sua trajetória. Inclusive, antes da entrevista, ela estava na casa de uma amiga que conheceu durante o curso, o que nos indicou que as suas amizades permaneceram mesmo após a conclusão em Pedagogia.

A segunda participante, *Empatia*, tinha 21 anos e estava estudando e trabalhando. O pseudônimo de *Empatia* foi escolhido porque ao longo da nossa conversa, em vários momentos, ela demonstrou grande empatia por suas colegas. Se considerava como uma pessoa bem socializada no curso e estava muito satisfeita com as amizades que pôde construir ao longo dos sete períodos em que já estava cursando Pedagogia. *Empatia* sentiu poucas vezes a sensação de isolamento social e, no geral, era uma

pessoa que tinha uma boa socialização, tanto na sala de aula, quanto fora dela.

Empatia era uma pessoa muito extrovertida e alegre, apesar de algumas vezes demonstrar uma certa timidez. Em alguns momentos, foi possível perceber o seu desconforto em entrar em assuntos mais delicados, como por exemplo quando a autora relatou brevemente sua própria trajetória no curso. *Empatia* comentou que saber disso a deixava triste, mas que preferia não comentar. Além disso, algo interessante foi a mensagem que recebi dela em um aplicativo de mensagens, dizendo que tinha adorado a nossa conversa e que se precisasse de qualquer coisa, até mesmo conversar, ela estaria disponível, o que, mais uma vez, justificou a escolha do seu pseudônimo.

Já o grupo 2, o das estudantes consideradas menos socializados, foi composto por 4 participantes: Felicidade, Videogame, Lívia e Residente. Como característica etária, era um grupo de mulheres que estava na faixa distinta em relação ao primeiro grupo. A primeira participante desse grupo foi a *Felicidade*. O pseudônimo de *Felicidade* foi escolhido porque se achou muito impactante algo que foi mencionado na entrevista. *Felicidade* relatou que sofria do Transtorno Afetivo Bipolar (TAB) e que, antes de descobrir que tinha TAB, se sentia mais feliz, diferentemente de agora, pois o remédio a deixava muito neutra.

Felicidade tinha 31 anos, na ocasião, estudava e trabalhava. Não estava tão satisfeita com o curso e, conseqüentemente, tinha

dúvidas se iria desempenhar a profissão, caso se formasse. Não se considerava uma pessoa bem socializada e não estava satisfeita com as amizades construídas ao longo do curso, pois considerava que tinha poucos amigos. No geral, *Felicidade* tinha uma baixa interação com os colegas de turma, tanto na sala de aula quanto fora dela. Contudo, acreditava que, para os seus resultados acadêmicos, ter um bom relacionamento pessoal com os colegas fora da sala de aula poderia ajudar.

A segunda entrevistada do grupo é a *Videogame*. O pseudônimo foi pensado a partir de uma comparação considerada pertinente feita pela entrevistada. *Videogame* relatou que a Universidade era igual a um videogame, pois começava difícil por não sabermos jogar, mas depois se aprendia as estratégias e se conseguia passar de fase. *Videogame* tinha 63 anos, e no momento da entrevista, estudava e trabalhava, e se considerava uma pessoa pouco socializada. Tinha poucos amigos no curso e conta que já havia sentido algumas vezes a sensação de isolamento social. No geral, *Videogame* era uma pessoa que pode ser considerada com tendo uma socialização acadêmica de baixa intensidade, com pouca interação com os seus colegas de turma, seja dentro ou fora da sala de aula. Porém, *Videogame* era uma senhora muito comunicativa. Contudo, durante a entrevista, diversas vezes comentou que a Universidade não é local para se fazer grandes amizades. Quando a questioneei sobre as razões disso, relatou que a idade dela não “permitia” que essa

socialização ocorresse, e que ela ao invés de amiga de seus colegas se considerava mais uma mãe ou uma avó. Algumas vezes, as falas dela impressionaram bastante, devido à força contida em suas colocações.

A terceira entrevistada foi *Lívia*, de 23 anos. O pseudônimo foi escolhido por causa da sua filha, que foi um dos motivos que acabou “balançando” a sua trajetória no curso. *Lívia*, no momento da entrevista, estudava e trabalhava e se considerava uma pessoa bem socializada, apesar de ter poucos amigos. Muitas vezes já havia sentido a sensação de isolamento social na Universidade e, no geral, tinha uma baixa interação com os seus colegas de turma, seja dentro ou fora da sala. Muitas vezes, ela se mostrou uma pessoa tímida para falar de assuntos mais delicados. Porém, ao final da entrevista, fiquei surpresa ao ouvir da entrevistada que gostaria de marcar outro dia para conversarmos, pois ela acreditava que havia muito mais coisa que gostaria de compartilhar e contribuir para a pesquisa.

A quarta entrevistada foi a *Residente*, o pseudônimo foi escolhido pelo fato de a entrevistada morar na Residência Universitária² da UFRN, que foi o lugar em que ela havia feito mais amizades. Na ocasião, *Residente* trabalhava e estudava e se estimava como uma pessoa pouco socializada, já que tinha poucas amizades no curso. Muitas vezes já havia ressentido estar

² Estudantes em situação socioeconômica vulnerável que contam com o suporte da UFRN para permanecer instalados próximo à Universidade

isolada na Universidade e, no geral, ela tinha uma interação baixa com os seus colegas de turma. Entretanto, ela era bastante comunicativa, apesar de algumas vezes ser bem direta em suas respostas. Comentei sobre a entrevistada passada, sobre a vontade dela de marcar uma segunda entrevista pois queria me contar mais coisas, e ela falou algo interessante. *Residente* relatou que acreditava que no curso havia pouca interação significativa entre os estudantes, e que quando surgiam essas oportunidades (de entrevistas), os estudantes acabavam aproveitando para conversar, e de certa forma, era a oportunidade para as pessoas desabafarem.

Quadro 3 – Os participantes da etapa da entrevista e suas características

Grupo 1	Grupo 2
<p>Desbravadora: 21 anos, tinha uma boa relação com os seus colegas de curso, bem como a instituição. Bastante ativa nas atividades acadêmicas, declarou que tinha muitos amigos no curso. <i>Desbravadora</i> era bastante comunicativa.</p> <p>Empatia: 21 anos, falou que estava desenvolvendo boas relações no curso. Era tímida, mas comunicativa, e expressava uma grande empatia ao próximo</p>	<p>Felicidade: 31 anos, relatou que não tinha muitas amizades no curso. Tinha dificuldade em socializar-se com os colegas da nova turma. Era tímida e não gostava muito de se expor.</p> <p>Videogame: 63 anos, acreditava que a Universidade não era local para se fazer grandes amizades. Era bastante comunicativa e não tinha problema em expor as suas opiniões.</p> <p>Lívia: 25 anos, mencionou que tinha poucas amizades no curso e já havia sentido várias vezes a</p>

	<p>sensação de isolamento social, devido ao seu desnivelamento no curso. Era tímida, mas comunicativa.</p> <p>Residente: 21 anos, tinha dificuldades em estabelecer relações mais profundas no curso, devido à falta de afinidade. Mas era bastante comunicativa.</p>
--	--

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

No capítulo seguinte, traremos as revelações proporcionadas pelas entrevistas sobre a vida universitária, além de discutirmos como ocorre a transição do EM para o ES para esses estudantes e como essa transição pode proporcionar momentos difíceis em suas adaptações. Além disso, mais adiante, discutiremos a trajetória de cada participante e o impacto de se ter ou não amigos no curso.

CAPÍTULO 3

AS REVELAÇÕES SOBRE A VIDA
UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO 3

AS REVELAÇÕES SOBRE A VIDA UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo discutiremos as falas dos nossos sujeitos da pesquisa, levando em consideração a sua socialização, trajetória no curso, bem como as suas estratégias de permanência relatadas durante a entrevista. Diante disso, a técnica da entrevista teve como objetivo recolher certas informações a partir de um objetivo pré-determinado. De acordo com Colognese e Mélo (1998, p. 143), a entrevista pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Enquanto técnica de obtenção de informações, trata-se de uma conversa interessada, orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa, pela qual objetiva-se apreender informações sobre o comportamento e a consciência dos sujeitos investigados, tanto quanto possível, em seu dado objetivo.

Dessa forma, a entrevista nos possibilitou um leque de compreensões ricas acerca de experiências, biografias, opiniões, valores, atitudes, sentimentos (May, 2004) e que é a partir dela que podemos conhecer os sujeitos e o campo que queremos

estudar, pesquisar. Na entrevista oral, que é o caso da nossa pesquisa, o entrevistador tem uma participação bastante ativa neste processo.

O tipo de entrevista que escolhemos para a presente pesquisa foi o da entrevista semiestruturada, sendo ela focalizada em um assunto principal, a socialização acadêmica, no qual se é elaborado um roteiro base com perguntas, que será complementado por outras questões inerentes às circunstâncias do momento das entrevistas. Além disso, esse tipo de entrevista faz com que as informações surjam de forma mais livre (Manzini, 1990/1991), aumentando a possibilidade de fluidez no momento da aplicação da entrevista. Essa fluidez possibilita ao pesquisador um momento rico de informações que não poderiam ser captadas se fosse utilizado um roteiro de perguntas fechado, visto que a entrevista semiestruturada nos permite a elaboração de novas questões a partir da fala do sujeito.

Diante disso, nesse capítulo teve o objetivo analisar as falas dos sujeitos a partir das entrevistas realizadas com os dois grupos, o grupo de estudantes considerados com uma boa socialização, e um segundo grupo com os estudantes considerados com uma socialização mais baixa. Além disso, iremos discutir a trajetória desses estudantes no curso de pedagogia. Sobre os dois grupos para a seleção dos estudantes que melhor poderiam contribuir para a pesquisa, foi necessária a elaboração de critérios de seleção, que são diferentes para cada

grupo, porém, seguindo a mesma linha de raciocínio, que foi a de um grupo ser considerado com uma boa socialização, enquanto o outro poderia ser considerado estudantes com uma socialização acadêmica de baixa intensidade socialização. Para ambos os grupos, foram levadas em consideração algumas perguntas do questionário. A seguir, o quadro com as perguntas que foram utilizadas para selecionar os estudantes:

Quadro 4 – Perguntas a seleção dos autores – Grupo 1 e 2

III - Autoavaliação de socialização e desempenho:

- Você se considera uma pessoa bem socializada?
- Você está satisfeito com as amizades construídas no curso? Justifique sua resposta.
- Você considera que no curso de Pedagogia você tem: Considerando a sua socialização, você se acha uma pessoa fácil para fazer amigos?

IV - Interação social com amigos:

- Na sua vida na universidade, você já sentiu a sensação de isolamento social?

V- Interação social com amigos (extraclasse):

- Encontro colegas fora da sala de aula para bater papo?
- Saio com amigos e colegas da Universidade?
- Vou a bares, a festas ou a eventos sociais com amigos e colegas da Universidade?
- Almoço, lanche ou janto com amigos e colegas do curso?
- Converso com colegas sobre o movimento dos estudantes (organizações, manifestações, eleições etc.)?
- Discuto com meus colegas sobre ideias da nossa formação profissional e expectativas de trabalho?
- Converso com colegas e amigos de curso sobre os meus problemas pessoais (familiares, financeiros, relacionamentos) ou sobre os problemas deles?
- Encontro-me socialmente com colegas e amigos em outros ambientes de convívio na Universidade (cantinas, corredores, praças, jardins)?

- Do meu atual grupo de amizade, quantos deles eu conheci por serem meus colegas de curso?

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Além da seleção das perguntas, foi necessário, dentro de cada pergunta, selecionar quais as alternativas melhores se encaixariam em cada grupo. No quadro 5, os critérios de seleção que foram levados em consideração em cada pergunta:

Quadro 5 – Critérios seleção – Grupo 1 e 2

Grupo	Critérios de seleção
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Muito socializada e Bem socializada; • Muitos amigos e Alguns amigos; • Muito fácil de socializar e Fácil de socializar; • Sempre, Muitas vezes e Algumas vezes.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Um pouco socializada e Nada socializada; • Poucos amigos e Nenhum amigo; • Um pouco fácil de socializar e Difícil de socializar; • Algumas vezes, poucas vezes, nunca/raramente.

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Diante da seleção das perguntas e das alternativas para cada grupo, chegamos aos critérios de seleção dos estudantes que pudessem ser considerados com uma boa socialização, e daqueles estudantes que possam ser considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade, de acordo com as suas respostas no questionário. Além disso, iremos mostrar também as características em comum entre os estudantes dentro de cada grupo, que surgiram após a análise dos questionários e a seleção dos estudantes:

Quadro 6 - Critérios de seleção para a entrevista

Grupo	Critérios de Seleção	Características comuns
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Muito e bem socializado; • Ter amigos no curso; • Se considerar uma pessoa fácil em socializar-se com os colegas de curso; • Sair com uma determinada frequência com os seus colegas de curso (dentro e fora da Universidade); • Conversar sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre os assuntos de cunho pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo feminino; • Niveladas (estudantes sincronizadas com o currículo esperado); • Estão matriculadas no turno vespertino.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco ou nada socializado; • Tem poucos amigos no curso; • Se considera um pouco fácil ou nada fácil de socializar; • Não sai com frequência com os seus colegas de curso (dentro e fora da Universidade); • Não conversa sobre assuntos diversos, inclusive os assuntos de cunho pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo feminino; • Desniveladas (estudantes não sincronizadas com o currículo esperado); • Estão matriculadas no turno noturno.

Fonte: produzido pelos autores, 2019.

Ademais, em todas as entrevistas, procuramos deixar um ambiente agradável e fazer com que o entrevistado se sentisse o mais confortável possível. As entrevistas foram realizadas em

salas reservadas no Centro de Educação da UFRN e no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE). No recinto da entrevista, cada pessoa poderia escolher o canto que preferisse para sentar-se. Alguns deles preferiram manter uma distância maior, outros se sentiram mais à vontade para ficarem mais próximos. Além disso, foi disponibilizado água e balinhas para as entrevistadas, a fim de mostrar um acolhimento, um contato mais próximo. As balinhas, acredito, tiveram sucesso, uma vez que as entrevistadas se sentiram mais à vontade ao comê-las, e, dessa forma, interagindo mais com a nossa conversa. A experiência de se realizar entrevistas foi bem diferente do que o imaginado. Como nunca havia realizado uma entrevista, não sabia muito bem o que esperar e tão pouco como me comportaria neste momento.

Conversar e, conseqüentemente, conhecer um pouco da história de cada um, me fez perceber como a subjetividade, o espaço íntimo do indivíduo, é essencial para se fazer pesquisa em Educação. Conhecer os sujeitos da minha pesquisa me fez refletir sobre temas que jamais imaginaria, mas que me foram mostrados a partir da fala de cada participante, de cada vez que falaram sorrindo sobre o curso ou sobre suas conquistas, mas também quando relataram tristes sobre as suas dificuldades. Para além de cumprir uma etapa estabelecida para a pesquisa, a entrevista proporciona ao entrevistador um contato mais

próximo com o campo estudado, sendo ela bastante significativa para entendermos o que o campo nos mostra.

Diante disso, uma das entrevistadas, em uma de suas colocações, me fez refletir sobre o que era a Universidade. Conversando sobre a importância da escuta, a entrevistada Residente fez a seguinte colocação:

Eu acho que na Universidade as pessoas não são muito ouvidas. E quando se tem uma oportunidade de falar, principalmente sobre si... aqui a gente fala muito sobre o que os outros pensam, e quando as pessoas vão falar sobre elas, elas se empolgam. Vê como uma oportunidade de se abrir, desabafar (Residente).

Essa fala me fez refletir mais ainda sobre a importância da pesquisa, não só para o mestrado ou para a Universidade em si, mas também para os meus entrevistados, visto que não há uma promoção (ou pela menos uma promoção que seja amplamente conhecida pelos estudantes) pela Universidade de momentos assim e, quando há, muitas vezes as informações não chegam aos estudantes. Senti nas entrevistadas o conforto de estarem conversando sobre si, sobre a sua vida acadêmica e sobre as suas dificuldades.

Na próxima seção, traremos a trajetória de cada entrevistado durante o curso e quais as estratégias elaboraram para permanecer. Para isso, utilizamos da ideia, já mencionada anteriormente, de utilizar um jogo para traçarmos a trajetória

desses estudantes, levando em consideração os seus momentos de “glória” no curso, e os seus momentos de dificuldade. Além disso, ainda nesta seção, discutiremos a respeito das fases de vivência que os estudantes do ES percorrem durante o trajeto no curso. A partir das falas dos sujeitos, percebemos elementos significativos para podermos propor quatro fases para a vivência acadêmica dos estudantes: *tempo de euforia*, *tempo de mudança*, *tempo de desmotivação* e *tempo de confirmação*.

3.1 ADAPTAÇÃO AO MEIO AMBIENTE DO ENSINO SUPERIOR

Aqui pretendemos realizar uma discussão acerca da adaptação dos estudantes à nova realidade que é o ES. A temática da adaptação nos leva a refletir e a discutir acerca da transição do EM para o ES, e como ela pode ser difícil para os estudantes, por terem que romper com um passado já conhecido.

Durante a análise das entrevistas, foi possível perceber que, mesmo sem ter uma pergunta específica que tratasse sobre a transição do EM para o ES, bem como como ocorreu essa adaptação, essa temática apareceu em quase todas as entrevistas, o que nos revelou o quanto essa transição e adaptação traziam consigo momentos que eram de fundamental importância na vida dos estudantes. Esses momentos deixaram marcas indeléveis nas entrevistadas, que contribuíram decisivamente para a formação social e pessoal desses sujeitos. Além disso,

mesmo que de uma forma inconsciente, as lembranças deixadas por essa transição e pela adaptação ao ES foram capazes de promover nos estudantes uma reflexão sobre o seu “eu” de estudante, o que acabou gerando a elaboração de estratégias para permanecerem no curso. Para Coulon (2008), a partir dos primeiros contatos com a universidade já há a necessidade de o estudante adotar uma nova posição, tendo em vista o ainda pouco conhecido jogo de regras em vigor na Universidade. Porém, não são apenas regras institucionais, mas também de socialização.

A partir da fala das entrevistadas, foi possível fazer uma análise muito significativa acerca dos processos de transição e adaptação ao ES, que corroboraram as proposições dos autores que discutem a temática da socialização acadêmica, como Coulon (2008), Paivandi (2019) e Teixeira (2012). Cada um desses autores foi de fundamental importância para a construção da presente obra, bem como para o entendimento de como ocorre essa transição e a adaptação, e quais os seus impactos na vida dos estudantes universitários.

3.2 TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR E A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA

Adaptar-se ao mundo social do Ensino Superior é muito mais do que se inserir em uma instituição educacional concretamente definida, por seu prédio, sua organização interna,

seu pessoal docente e estudantes, com suas detalhadas regras de funcionamento. A universidade é simultaneamente uma organização prática e uma instituição abstrata, por trazer uma carga simbólica, histórica e cultural única. Logo, adaptar-se ao mundo da educação no Ensino Superior, é também um processo de se tornar nativo da cultura universitária, ou seja, converter-se a essa cultura e ser, assim, aceito como membro. Para Coulon (2008, p. 70): “a universidade é uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio”. Dessa forma, não é apenas ingressar na Universidade, mas também é um momento de aprendizagem, novas experiências e de adaptação. Partindo disso, a seguir, discutiremos sobre a transição do EM para o ES, atrelada à adaptação na Universidade e aos seus impactos na vida estudantil.

Para Teixeira *et al* (2008), a transição do EM para o ES traz grandes repercussões para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Nessa transição, o estudante tenta implementar um senso de identidade autônoma. Além disso, torna-se um momento bem estressante para o estudante, visto que as amizades não são mais as mesmas do EM, fazendo com que a pessoa do estudante procure estabelecer novos vínculos na instituição. Para Teixeira *et al* (2008, p. 2) no ingresso ao ES:

Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir pela frente.

Corroborando com Teixeira (2008), segundo Paivandi (2019), o processo de adaptação ao ES não é errático, mas está longe de ser linear, podendo provocar mudanças profundas no estudante, sendo esse período crucial para ele. Em uma discussão de Paivandi (2019) sobre Harris e Barnett (2014), a respeito das fases de transição estudantil, o autor discute sobre as quatro fases de transição que são: a de *preparação*, a de *encontro*, *ajustamento* e de *reflexão*. A seguir, uma figura sobre como ocorre cada fase:

Figura 3 – fases de transição de Harris e Barnett (2014)



Fonte: Inspirado em Paivandi (2019) e Barnett (2014).

Partindo do que exposto anteriormente sobre as fases da transição de Harris e Barnett (2014), podemos identificar algumas delas nas falas das entrevistadas, e uma delas foi relatada por Desbravadora, que, na fase de *preparação*, teve como motivação ter sido a primeira de sua família a estudar em uma instituição pública de Ensino Superior. Para Paivandi (2019, p. 16) essa primeira fase é “caracterizada pela projeção do aluno sobre sua nova vida e o seu novo ambiente. Esta fase é particularmente centrada no capital cultural, a aprendizagem anterior e informações fornecidas pela instituição”:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Isso tem um peso muito forte na minha família. A minha mãe é formada em Serviço Social pela UNP. Minha irmã parou na metade de Direito. Ela começou direito, parou. Começou psicologia e não quis. Começou direito de novo... Só em particular. E eu sou a única que fez o Ensino Superior em uma Universidade Federal.

Assim como Desbravadora, Videogame também teve uma motivação para estar no curso. Em sua entrevista, ela relatou que cursar Pedagogia sempre foi o seu sonho, mas a vida a levou por outros caminhos. Para ela, uma das principais motivações para decidir ingressar na UFRN, foi de dar orgulho à sua mãe, que sempre desejou que a filha pudesse ter uma formação em nível superior:

VIDEOGAME – GRUPO 2

[...] eu parei os meus estudos no Ensino Médio. Tentei duas vezes o vestibular, mas não passei. Aí desisti. Fui trabalhar no comércio, casei, criei filho. E isso levou-me 30 anos. Aí agora o filho já está independente, o meu marido vai se aposentar. Eu já estou me aposentando. E eu decidi fazer a minha graduação que eu sempre quis fazer. De professora... pedagogia. Estava lá na gaveta, né? Eu já fui professora leiga, quando eu era solteira, dos 15 aos 21 anos. Dei aula para adultos, na fazenda que o meu pai trabalhava. Aí aquilo ali me deu vontade de me formar. Mas terminou que a vida me levou para outros caminhos. Aí acabou que deixei essa ideia na gaveta. Pensei em fazer magistério e não fiz. Naquele tempo tinha magistério, né? Mas ficava distante para onde eu morava. Então engavetei. Então, agora com todos as possibilidades, comecei com 58 anos, que eu vim fazer.

Dando continuidade às fases de transição, na segunda fase, a de *encontro*, na qual [...] “começa com os seus primeiros contatos com o ambiente universitário, e é vivida na estranheza inicial de coisas inéditas” (Paivandi, 2019, p. 16). Além disso, essa fase também é marcada pelo engajamento acadêmico do estudante e com o compromisso acadêmico. Diante disso, foi possível perceber o comprometimento das entrevistadas, principalmente em relação às suas notas nas disciplinas do curso. Um exemplo disso foi Desbravadora, que relatou os momentos de estudo coletivo antes das provas com as suas amigas:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

E a gente estudava assim e ia em tópico e na hora da prova só 10, 9, 10, 9. Tipo assim, no dia da colação de grau, ninguém sabia quem ia ser laureado. Os IRA³ tudo acima de 9. O meu IRA fechou em 9,24. O de outro amiga foi 9,28. E foi uma pessoa que a gente não esperava ser laureada. Mas a gente ficou muito feliz, pois era a nossa amiga, inclusive.

Ainda sobre as fases de transição, na terceira, intitulada de *ajustamento*, é a que mais nos chamou atenção, uma vez que nessa fase o estudante está, teoricamente, construindo a base de relacionamentos com seus pares. Esta fase está intimamente ligada às relações sociais desenvolvidas com os seus pares na instituição. É possível perceber a fase de *ajustamento* na fala de Desbravadora, por exemplo, na qual contou que a partir do terceiro período passou a ter uma convivência maior com colegas de sua turma:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Eu comecei a ir [a festas] mais acho que a partir do terceiro semestre. Terceiro período. Que já tinha um ano que a gente estava aqui, então a gente começou a sair [...] e amigos em comum, pois Natal é um ovo. Tendo amigos em comum, a gente acabava se esbarrando, ou saía junto. Eu e Clara, que era a que eu estava na casa dela agora, a gente tem muito amigo em comum. Muito amigo em comum. E a gente começou a sair e até hoje a gente sai junta. Faz tudo juntas.

Diante das fases de transição elaboradas por Harris e Barnett (2014) e de acordo com as falas das estudantes

³ IRA – Índice de Rendimento Acadêmico

entrevistadas, algo que nos chamou atenção foi que, em relação às temáticas propostas em cada fase de transição, o grupo que mais se destacou foi o grupo 1, as estudantes consideradas com uma melhor socialização. Podemos inferir que as estudantes que tinham uma maior dificuldade em socializar-se também eram aquelas que acharam mais difícil se adaptar ao novo meio social da Universidade, o que provavelmente teria gerado nessas estudantes mais ansiedade, maior angústia e até mesmo a sensação de não pertencimento à instituição.

Diante dos relatos das entrevistas, foi possível perceber que, em algumas das entrevistadas, essa dificuldade na transição do EM para o ES ocorreu de uma forma bem mais explícita e que para outras, isso ocorreu de forma mais sutil. De acordo com Paivandi (2019) essa transição do EM para o ES não ocorre de uma forma linear, tendo seus momentos de altos e baixos no processo de adaptação, mas que, de um jeito ou de outro, acaba sendo um período crucial para o estudante. Para Residente, um dos maiores impactos que ela notou nessa transição era a forma de como os trabalhos em grupo ocorriam:

RESIDENTE – GRUPO 2

O que eu sinto falta das coisas do trabalho em grupo, na universidade quando eu cheguei, falam “trabalho em grupo”, e eu já pensava “vamos para casa de alguém, vamos levar comida, vamos passar a tarde conversando e vamos fazer o trabalho. Vai ser muito divertido”. Aí o povo vai e abre um drive. E eu ficava “meu Deus, cadê a parte legal?”.

Ainda de acordo com Paivandi (2019), uma das principais causas da dificuldade em adaptar-se ao ES é a diferença percebida pelos novos estudantes, que, na maioria das vezes, é causada pela falta de conhecimento sobre o ES, pelas expectativas exacerbadas e pelas novas práticas de estudo que são cobradas dos estudantes. Residente relata que, essa nova forma de vivência no Ensino Superior à fazia sentir falta do EM, pois, para ela, as coisas eram mais simples e, também, mais verdadeiras, o que acabou gerando um sentimento de frustração ao chegar na universidade:

RESIDENTE – GRUPO 2

Eu cheguei na universidade e eu tinha 18 anos. Quando eu me deparei com esse tipo de socialização e eu fiquei “nossa, essa é a vida adulta? Muito chata” queria o meu ensino médio de volta. A gente se reunia na educação física, para fazer os trabalhos, fazia um churrasco no trabalho, tomava banho de piscina. Eu nunca fui para a piscina com as minhas amigas daqui. Foi frustrante.

A partir da fala de Residente, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que se frustrava com o ES por ter uma organização diferente, ela também se ressentia pela pouca proximidade com colegas de sua turma. Para Coulon (2008, p. 74), “o que parece chocar mais os estudantes, nessa novidade dos primeiros contatos, é essencialmente a descoberta de que as regras da universidade são bastante diferentes das regras que eles conheciam até ali, seja no colégio ou no trabalho”. Porém, mais adiante, Residente relatou que, na ocasião, tinha desenvolvido uma amizade mais consolidada com uma

estudante do curso. Em seu relato, Residente comentou com bastante orgulho sobre essa amizade construída, e com a aproximação proporcionada por ela:

RESIDENTE – GRUPO 2

Hoje em dia bem mais [satisfeita]. Eu já fui na casa de uma amiga minha duas vezes, conheci a família dela... às vezes a gente vem no contraturno para ficar conversando, para ir no psicólogo, para desenhar, ou só para conversar mesmo. Eu acho tudo. Perfeito. Eu fiquei muito feliz. Eu acho que isso foi uma conquista melhor do que achar uma orientadora.

Assim como Residente, Felicidade também sentiu um impacto quando chegou ao ES, mas não pelo fato de estranhar esse novo ambiente por ser diferente do EM, visto que Felicidade já estava há alguns anos longe de ambientes educacionais, mas sim pela sensação de estar deslocada, de não pertencer àquele lugar e por não conhecer ninguém. Porém, à medida que foi interagindo com colegas de sua turma, essa impressão de não pertencimento foi passando, gerando em Felicidade uma maior tranquilidade. Felicidade relatou que:

FELICIDADE – GRUPO 2

[...] às vezes eu penso que se eu tivesse desistido teria sido no início. O primeiro dia de aula foi tão horrível, tão horrível. Eu não conhecia ninguém. Todo mundo caladinho na sala. Eu olhava para um lado, olhava para o outro e pensava “aí meu Deus e esse povo?”. Não sei, com um ou dois dias a gente começou a conversar, a gente foi se aproximando e aquela sensação ruim foi passando.

De acordo com Coulon (2008), os primeiros momentos de um ato social têm um valor simbólico, pois marcam essa passagem, essa chegada ao ES, sendo para os estudantes os primeiros dias os mais difíceis. Os estudantes que passam por esse período de dificuldade são os mesmo que têm uma maior chance de prosseguir em seus estudos, e que para realizar essa passagem com sucesso, o estudante precisa seguir simultaneamente as regras que a regem e compreender as variações nelas provocadas pela vida cotidiana. Após esse momento de transição, o estudante se vê em uma situação em que é necessário adaptar-se e integrar-se à instituição e, conseqüentemente, aprender o ofício de ser estudante, que seria “[...] aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (Coulon, 2008, p. 31).

Quando se inicia essa adaptação, o estudante precisa de um período ajuste para que possa assimilar essa transição, para que possa se adaptar e redefinir a sua situação de aprendizado, enquanto busca entender as novas regras do jogo, que é o ES (Paivandi, 2016). Diante disso, o EM é totalmente diferente do ES, visto que os amigos não são mais os mesmos, a forma de ensino também muda, bem como o espaço físico, sendo o campus universitário considerado pelos estudantes como um “mundo”. Para Teixeira et al (2008, p. 187), no que se diz respeito à diferença dessas duas formas de ensino, discute que:

A universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário. A responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem.

Ainda de acordo com Teixeira *et al* (2008), até o término do EM uma significativa parcela da vida dos jovens está em torno da sua vida escolar: a maior parte dos seus dias são na escola, bem como a maioria dos seus amigos também são do ambiente escolar. Dessa forma, o desafio que o ES promove para os estudantes é muito maior do que o EM, visto que, na Universidade, o estudante se vê em um ambiente totalmente diferente e que lhe cobra uma resposta rápida, não podendo mais contar com o apoio diário dos seus amigos do EM.

Diante disso, a adaptação se faz de extrema importância no ambiente universitário, visto que os “estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de seus cursos têm possivelmente mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição [...]” (Teixeira *et al*, 2008, p. 186). Nesse sentido, Coulon (2008) estabelece três grandes fases de adaptação à Universidade, sendo elas *tempo de estranhamento*, *tempo de aprendizagem* e *tempo de afiliação*.

A primeira fase de adaptação estabelecida por Coulon (2008) diz respeito às sensações em se estar em um ambiente que é totalmente diferente do que o estudante está acostumado, sendo essa fase considerada a mais crítica, devido às dificuldades encontradas que podem gerar o abandono do curso. Como é o caso de Lívia, que sentiu dificuldades no início do curso, o que a levou a quase desistir:

LÍVIA – GRUPO 2

Quando eu entrei, como eu lhe disse, eu não estava motivada. Fiquei muito feliz quando passei no vestibular e tudo mais. Mas no começo do curso foi desmotivador para mim, mas eu tive apoio da minha família [...] eu passei por muita coisa que eu poderia ter desistido.

A partir da fala de Lívia, é possível perceber como o início do curso pode ser desmotivador para alguns estudantes e que, se eles não encontrarem os seus próprios artifícios para não se autoeliminarem, há uma grande possibilidade de que o estudante acabe abandonando o curso. No caso de Lívia, uma forma que ela encontrou para manter-se no curso foi o apoio familiar. De acordo com Oliveira e Dias (2014), a família, principalmente os pais, oferecem um grande apoio emocional para lidar com o ingresso no ES, bem como as dificuldades que surgem ao longo do curso.

Já a segunda fase de adaptação, intitulada de *tempo de aprendizagem*, é marcada por eventos dolorosos e cheiros de inseguranças e dúvidas, o que leva o estudante a ficar ansioso. A

superação dessa fase faz-se de extrema importância para que o estudante possa prosseguir na vida universitária. Diante disso, um ponto que foi percebido durante as entrevistas foi a necessidade de encontrar outros meios de apoio para superar essas ansiedades geradas na fase de *tempo de aprendizagem*, como por exemplo, a terapia. De acordo com Cruz (2008, p. 49) acerca da ansiedade no ES:

[...] o estudante confronta-se com o assumir de novas responsabilidades, ter que gerir o tempo, o sair de casa e confronta-se com novas situações que exigem decisões, ao mesmo tempo que desenvolve a sua autonomia, com tudo isto, é normal que surja a ansiedade relacionada com esta necessidade de adaptação.

Diante disso, a necessidade em encontrar apoio fora do convívio familiar torna-se mais comum nos estudantes do ES, visto que essa transição traz consigo diversas rupturas, que acaba gerando grandes momentos de ansiedades. É possível perceber nas falas dos estudantes, que chegou um determinado momento de suas vidas acadêmica que eles sentiram que apenas conversar com os seus amigos e familiares não era mais suficiente para lidar com seus problemas emocionais, surgindo então a necessidade de cuidarem de sua saúde mental, recorrendo a formas de apoio psicológico profissional:

RESIDENTE – GRUPO 2

[...] eu acho que juntou tudo. Eu senti que a minha saúde mental estava indo ladeira abaixo. A minha amiga da residência me obrigou a ir na psicóloga.

EMPATIA – GRUPO 1

Eu comecei a fazer terapia. Tem mais de um ano. E eu acho que tem a questão de culpabilizar o outro. Não culpabilizar, mas querer se afastar do outro por questões pessoais que não tem nada a ver. Estou aprendendo a lidar com isso também.

Dando continuidade às fases de adaptação, a terceira fase, intitulada de *tempo de afiliação*, é a fase em que o estudante pode considerar que atingiu o estado de ser um veterano e que os medos, as angústias e as indecisões estão mais controladas, tendo o firme sentimento de que não vai abandonar o curso. A partir das análises, foi possível perceber, mesmo que nas entrelinhas, que todas as entrevistadas tiveram, o que podemos considerar, um momento crítico na sua formação, o que os levou à quase desistência, seguido de um momento mais tranquilo. Um exemplo é a fala de Lívia que, após um momento de dificuldade no início do curso, conseguiu prosseguir:

LÍVIA – GRUPO 2

[...] com o passar do tempo, como eu fui me identificando com as disciplinas, acabei começando a gostar. Comecei a me identificar.

Assim como Lívia, Videogame também teve um momento crítico que a quase fez desistir. Videogame relata que devido a um

acidente de carro envolvendo o seu filho, frequentar a Universidade e conseqüentemente cumprir com as atividades acadêmicas propostas pelas disciplinas estava muito difícil. Conciliar seu problema pessoal com as demandas do curso a quase fizeram desistir. Mas, com o apoio, principalmente dos professores que a motivaram a continuar, bem como lhe deram oportunidades de recuperar as aulas perdidas devido ao seu problema familiar, Videogame então conseguiu se reerguer e continuar no curso:

VIDEOGAME – GRUPO 2

[...] tive dificuldades quando meu filho sofreu um acidente e foi para a UTI. Passou quase três meses... foi no terceiro período. Eu quase desistia, pois eu estava no hospital com ele e não conseguia me orientar nas disciplinas. Essa foi uma parte que eu quase desistia do curso. Eu acho que foi justamente aquilo “meu Deus, de novo? Não. Eu vou para frente”. Os professores me deram tarefas extras para complementar o que estava faltando, conteúdo... alguns professores entenderam a minha situação. Mas graças a Deus eu fui para frente. Deu tudo certo. Meu filho se recuperou...

Ao lembrarmos das justificativas para uma possível desistência do curso, podemos perceber que, as entrevistadas do grupo 2 são as que mais tiveram momentos que pudessem levá-las a abandonar a Universidade. Partindo disso, podemos inferir que as estudantes consideradas com uma socialização mais baixa do que o comum também eram aquelas mais propensas a desistir, visto que não havia um sistema de apoio que pudesse desmotivá-las a continuarem no curso.

Além disso, ao que podemos ver, adaptar-se ao ES parece ser um momento mais doloroso para estudantes em dificuldade de socialização. Claro, assim como estudantes que não estão tão socializados têm dificuldades de relacionamento e de autoestima social, estudantes sem problemas com a própria socialização também as têm, porém, de uma forma menos intensa. Isso nos mostra a necessidade de se ter uma rede íntima de apoio, seja de familiares ou de amigos, para que esses momentos mais tensos e incertos possam ser vivenciados de uma maneira que o estudante não se sinta só e desmotivado.

3.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

[a universidade] é como um jogo de videogame: você aprende as estratégias e passa de fase (Videogame - Grupo 2).

Enquanto pensávamos em como contar a trajetória de cada uma das entrevistadas, surgiu uma ideia, a partir da fala de Videogame (ver epígrafe acima). Essa fala nos fez pensar e ver o ES a partir de uma nova perspectiva, deixando de perceber esse período de educação universitária de uma forma linear, como um percurso curricular temporal e cognitivo. Diferentemente, podemos vivenciá-lo como um jogo acadêmico e social com

regras e fases intrincadas, como um Role Playing Game (RPG)⁴, nós experimentamos uma fase, percebemos as dificuldades contidas nela, planejamos estratégias para superá-la e, assim, seguimos em frente.

Diante disso, ao ingressarmos na Universidade, o curso estabelece fases que o estudante tem que cumprir, uma vez que se tem disciplinas pré-estabelecidas para se cursar em cada semestre, por exemplo. Porém, cada estudante é diferente, e não necessariamente todos os estudantes vão cumprir os requisitos exigidos pelo curso no tempo habitual. Dessa forma, cada estudante vai elaborando as suas próprias fases, de acordo com o seu tempo e disponibilidade. Assim, estar na universidade é como um jogo, em que se têm fases, e os estudantes, a sua maneira, vão se desenvolvendo e superando obstáculos.

Ademais, devido ao forte peso institucional e às implicações pessoais sobre suas vidas, o olhar estudantil para a experiência de cursar uma formação no ES é a imagem de um jogo complicado e com incontáveis desafios para se chegar ao êxito. Assim, pensei na possibilidade em se trazer as trajetórias dessas entrevistadas similares a um jogo de videogame. Como todas as entrevistadas eram mulheres, achei coerente representá-las a partir de uma personagem feminina nos jogos de videogame. Então, comecei a pesquisar uma personagem que, em

⁴ São jogos que se assimilam aos RPGs de mesa, sua característica principal é o controle de um personagem que se desenvolve ao longo do jogo.

sua trajetória durante o jogo, também enfrentasse dificuldades para alcançar os seus objetivos. Uma personagem que representasse ciclos da vida, e a personagem escolhida foi a Moonchild, do jogo Toren.

Toren é um jogo brasileiro que foi produzido pela produtora Swordtales, no ano de 2015. No jogo, Moonchild tem o objetivo de chegar até o final da torre para derrubar o dragão, porém, não sendo essa a sua única missão. No início do jogo, Moonchild recebe um pergaminho dos seus antecessores, que guarda uma poesia sobre o seu ciclo de vida, na qual a personagem deve mergulhar em sua mente para evoluir como pessoa.

Diante disso, ao pensar em representar as entrevistadas através de uma guerreira, inspirada no jogo Toren, começamos a fazer algumas relações da história e de alguns elementos com a própria trajetória das entrevistadas. Fazendo uma analogia ao jogo, a torre em que Moonchild necessita chegar ao topo para enfrentar o dragão seria a UFRN em si, e o curso em que as entrevistadas decidiram se formar. De uma forma mais metafórica, nos filmes e desenhos, torres são utilizadas geralmente para representarem um aprisionamento, o que me fez lembrar das falas de duas das entrevistadas, Empatia e Desbravadora. Em sua entrevista, Empatia relata que fica tão imersa na UFRN, que acaba consumindo todo o seu dia:

EMPATIA – GRUPO 1

É que na graduação apesar de viver assim, 90% do meu dia na UFRN, o que é real, pois estou aqui desde as 7 da manhã e eu tenho aula até às 10. Muito tempo eu passo aqui... E a nossa vida vai acontecendo nesse meio tempo.

Mas não só isso, para Desbravadora, a Universidade era outra realidade, uma realidade em que você se encontraria imerso e que te levava a participar dos mais diversos momentos de aprendizagem e socialização que a Universidade pode promover aos estudantes. Porém, mesmo a Universidade promovendo aos estudantes palestras e eventos, por exemplo, de acordo com Desbravadora, ela também acabava consumindo muito o estudante, devido às inúmeras demandas para concluir o curso, como as disciplinas em si, carga horária complementar, e até mesmo os estágios:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

E é outro mundo. Outra realidade. Parece que a gente é imerso em uma realidade paralela fora do que as pessoas vivem normalmente. E ao mesmo tempo é muito forte. É simultâneo: você está aqui, mas é como se você não estivesse aqui. Você está na sociedade, mas é como se você não estivesse. Que prende muito. Suga muito da gente. Requer muita atenção. Mas ao mesmo tempo você está imersa em tudo. Está tudo acontecendo e você está participando de tudo que é evento, palestra, tem roda de conversa, tem manifestação na rua.

Dando continuidade aos elementos que irão compor a trajetória das entrevistadas, o dragão foi utilizado para representar as dificuldades encontradas pelos estudantes

durante o seu caminho na graduação e que deverão derrotá-las para que possam conquistar o seu tão desejado diploma. Durante o caminho até o final da torre, tanto Moonchild quanto as entrevistadas passam por diversos momentos que poderiam levá-las a desistir, porém, são persistentes em seus sonhos.

Diante das dificuldades encontradas, os estudantes têm a oportunidade de evoluírem tanto profissionalmente, quanto espiritualmente. Dessa forma, a conclusão do curso tornar-se-ia mais “fácil” e possível à medida que essas dificuldades forem sendo superadas e as conquistas sendo realizadas, possibilitando um desenvolvimento maior da vontade e da certeza de prosseguirem e concluírem o curso.

Para trazermos uma forma diferente de contar a trajetória de cada estudante no curso de Pedagogia, decidimos construir um esquema que representasse como ocorreu esse processo de vivência para cada uma das entrevistadas da pesquisa. Dessa forma, ao decorrer desta subseção, traremos, individualmente, os principais momentos citados pelas entrevistadas acerca dos seus caminhos no curso, levando em consideração as suas dificuldades e as suas conquistas, que deram origem aos esquemas citados anteriormente.

Para representar a guerreira, a torre e o dragão, serão utilizados ilustrações Pedro Júlio Amorim, um artista digital natural de São Luís do Maranhão, iniciou seus estudos artísticos em 2016 e começou a atuar como profissional criativo no final de

2020. Usou principalmente da ilustração 2D para trazer vida a ideias fantásticas, utilizando formas, cores e design na intenção de contar uma história interessante e bonita para o público. A guerreira foi pensada para representar uma mulher forte e desafiadora, disposta a superar os obstáculos encontrados ao longo da graduação.

Ilustração 1 - Guerreira



Fonte: Pedro Júlio Amorim, 2019.

Começamos discutindo a trajetória das estudantes do grupo classificado como *estudantes socializadas*, grupo formado por Desbravadora e Empatia, que nos mostrou os aspectos bastante positivos em suas trajetórias. Esse grupo tinha como

principal característica o desprendimento pessoal e a sensação de facilidade social em como desenvolveram o seu caminho no curso, com a participação ativa de amizades em suas trajetórias. A primeira entrevistada foi Desbravadora, que, ao questionarmos sobre como ela avaliaria a sua trajetória no curso, Desbravadora a definiu como “excelente”. Em seu relato, foi possível vermos o quanto ela viveu intensamente o que o curso e a Universidade em si lhe proporcionaram:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Eu pensei em uma palavra. Eu diria “excelente”. Eu fiz amizade desde a irmã da limpeza, Seu Sérgio... Eu peço a benção a ele até hoje. Márcia Gurgel, professor Jefferson, Marisa... Todo esse povo grande, se eu encontrar na rua, eu vou parar o que eu estiver fazendo e vou dar um abraço. Eu não tenho inimizade com professor nenhum. Pelo contrário, os professores que as pessoas diziam que eram ruins, eu tenho amizade com tudinho. E tipo assim, de professor carrasco de que o povo dizia que ele não dava 10 e eu tirei 10.

Percebemos, a partir da fala de Desbravadora, que além das amizades mais convencionais no curso com os seus colegas de turma, ela também criou um vínculo tanto com a instituição, quanto com a comunidade acadêmica, como os professores e os funcionários do Centro de Educação. Esse vínculo que Desbravadora criou, de acordo com Alves e Honório (2013 p. 398), é um vínculo chamado de *integração entre os membros*, que diz respeito a “disponibilização de atividades aos alunos, o entrosamento entre os alunos com professores e com a

coordenação e, a abertura destes atores para se relacionarem com os discentes”. Dessa forma, o vínculo estabelecido por Desbravadora teve fundamental importância para o sentimento de pertencimento, bem como para a manutenção da vontade de estar e concluir o curso.

Tendo Desbravadora se mostrado tão positiva quanto à sua autoavaliação no curso, levando em consideração as amizades estabelecidas e às suas notas, questionei-a se ela não havia encontrado algum tipo de dificuldade em sua trajetória estudantil. Desbravadora relatou que o maior obstáculo foi o de adaptar-se à rotina acadêmica, que exigia uma maior atenção de tempo para as tarefas, bem como desenvolver estratégias para lidar com a sobrecarga de aulas. A estudante relatou que adaptar-se à rotina de muitos trabalhos acabou lhe provocando uma sobrecarga emocional.

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Dificuldade... deixa eu ver. Acho que me adaptar à rotina de muito trabalho. Eu não tinha dificuldade em absorção de conteúdo. Eu entendo as coisas muito rápido. Pelo menos eu acho que sim. E ao mesmo tempo que eu entendo muito rápido, eu me desinteressei muito rápido. Tipo assim, se a aula estivesse chata, o professor estivesse falando a mesma coisa várias vezes, eu dizia assim “meu amigo...”. Eu ia embora, não ficava. Ou eu ia fazer outro trabalho, saía da sala. Eu acho que fica chato para o professor também. A pessoa não está interessada, sai, entendeu? Eu fazia muito isso quando eu não queria. Mas eu acho que para mim foi adaptação de rotina, por mais que eu estivesse imersa aqui dentro, eu todo semestre sofria com muito trabalho para fazer, muita demanda, a carga horária muito grande. Eu paguei 7, 8, 6 disciplinas o curso inteiro.

Sobre rotina e a necessidade em adaptar-se a ela, Coulon (2008) discute que, após algumas semanas na instituição, os estudantes acabam menos surpreendidos pelos dispositivos institucionais, que inicialmente os deixa desconcertados e, dessa forma, as rotinas se estalam. Ainda para Coulon (2008, p. 189) os estudantes “começam a aprender as instituições do seu ambiente de ensino, utilizar-se delas de uma maneira mais eficaz”. Dessa forma, quando começam a identificar as práticas institucionais locais, os estudantes aprendem a percorrer sem se perder o labirinto que é o Ensino Superior.

Ainda sobre a importância em se adaptar à rotina no ambiente universitário, em sua fala, Desbravadora relata que a maior dificuldade encontrada por ela foi Diante disso, de acordo com Oliveira e Dias (2014), durante a trajetória acadêmica, os estudantes precisam desenvolver e perceberem a importância de se encontrar maneiras para que possam equilibrar as suas atividades tanto na Universidade e quanto fora dela, para que dessa forma, consigam seguir a sua trajetória de uma forma mais leve.

Segundo a estudante Desbravadora, o fator primordial para que ela mesma considerasse a sua trajetória como excelente, foi a construção de amizades durante o curso. Em outros momentos da sua entrevista, ela enfatizou a importância de se ter amigos e como eles estão presentes em seu dia a dia, tornando a sua

permanência na Universidade algo mais fluída, isto é, com a sensação de que as coisas estavam correndo bem.

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Eu estou sempre com alguém. Eu nunca estou sem ter o que fazer. É gente toda hora na minha vida. Por mais que eu more só aqui, mas não dá. Toda hora eu tenho alguém. Toda hora estou com um amigo, uma amiga. Os meus pais não moram aqui. Eu tenho a minha avó, só que ela tem a vida dela, e quem tem a vida mais próxima da minha são os meus amigos. Então eu vivo na casa deles, eles vivem na minha casa.

Corroborando com a fala de Desbravadora, sobre o grande contato que ela tem com as pessoas amigas do curso, Oliveira e Dias (2014, p.192) discutem sobre a importância das amizades para uma boa trajetória acadêmica e afirma que “uma rede de apoio pode ser útil para os estudantes, formada por pessoas com quem possam contar nos momentos de maior dificuldade”. De acordo com os mesmos autores, estudantes consideram as amizades encontradas no curso como irmãs e irmãos ou parte da família, devido ao grau de intimidade estabelecida. Como acrescenta Desbravadora:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

É como se eles fossem a extensão da minha família. Totalmente. Totalmente. E estou o tempo todo com eles e isso é muito bom para mim...

Por Desbravadora morar sozinha, as amizades têm uma importância ainda maior em sua convivência diária, visto que são

praticamente a única fonte de apoio de pessoas que ela tem na cidade. Diante disso, para Desbravadora, os seus amigos são como uma extensão da sua família, visto que são eles que estão em contato diário com ela, seja pessoalmente ou por aplicativo de mensagens, por exemplo, demonstrando dessa forma apoio e atenção. Sendo assim, os amigos foram de fundamental importância para que Desbravadora pudesse seguir a sua trajetória no curso de uma forma mais harmoniosa.

Então, a trajetória de Desbravadora pode ser considerada bastante tranquila e repleta de momentos que acrescentaram tanto em sua formação profissional quanto em seu desenvolvimento pessoal. Em seu percurso no curso, Desbravadora teve a oportunidade de conhecer várias pessoas, participar de diversos projetos e eventos. Em relação às amigas, ela teve o prazer de construir fortes relacionamentos que a acompanharam durante todo o curso, além de terem sido de fundamental importância como fonte de apoio nos momentos difíceis.

**Figura 4 – Trajetória da entrevistada desbravadora
Desbravadora**



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

A segunda entrevistada do grupo 1 foi Empatia. Ela, assim como Desbravadora, teve uma trajetória considerada relativamente mais tranquila em consideração às dificuldades encontradas durante o curso. Apesar de se sentir perdida durante um período da graduação, isso não foi motivo para fazê-la pensar em desistir. Em sua entrevista, a estudante dividiu a sua trajetória no curso em duas grandes partes:

EMPATIA – GRUPO 1

Eu diria que a primeira metade do curso eu estava perdida e na outra eu estava tentando me achar.

Quando a questioneei sobre o que seria se sentir perdida na graduação, Empatia respondeu que ela gostava do curso, mas que ainda não sabia muito bem o que queria para a sua vida

profissional. Além disso, Empatia testou diversos programas que o curso oferecia para tentar compreender o que despertava maior desejo nela, como o PIBID, por exemplo.

EMPATIA – GRUPO 1

Eu ainda estava naquele limbo “massa, eu estou gostando do curso. Eu estou adorando estudar sobre isso. Mas o que eu quero fazer?”. Nunca foi a minha vontade trabalhar com sala de aula, por exemplo. Eu não me identifico com a sala de aula. Eu participei do PIBID, em uma escola do 5º ano e eu pensei “misericórdia, o que eu estou fazendo aqui?”. Passei 8 meses na escola assim, no sofrimento. Foi uma experiência ótima, enriquecedora, aprendi muita coisa, mas não voltaria a trabalhar com o Ensino Fundamental. Jamais.

Durante a entrevista com Empatia, ainda foi possível perceber em suas falas o sentimento de sentir-se perdida no curso. Ao relatar sobre as suas experiências de estágio, ficou claro que de fato ela gostava do curso, mas talvez esse gostar não fosse o suficiente para manter-se na profissão, levando-a a questionar sobre a sua vida profissional após a conclusão do curso. Apesar de identificar-se com algumas áreas que o curso de Pedagogia pode atuar, Empatia não estava certa de que conseguiria atuar na Educação Infantil:

EMPATIA – GRUPO 1

Aí eu fui para a educação infantil. Me encantei pela educação infantil. A gente desenvolveu trabalho com arte, que para mim foi “aí meu Deus, que coisa linda esses meninos”. Mas ainda assim, com aquele encantamento, eu passei um ano com a mesma turma, no caso foi da metade de um ano até a metade de outro ano com a mesma turma, eu fiquei naquela, tipo “tá bom, mas quando eu me formar é isso que eu quero fazer?”.

Diante disso, para Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), os momentos que o curso promove para pôr em prática as teorias, como o estágio, permite o desempenho de tarefas ao campo escolhido e, dessa forma, facilitando a tomada de decisão e confirmando a escolha. No caso de Empatia, os estágios serviram para que ela pudesse comparar as coisas que ela queria fazer e as coisas que ela não queria fazer. O estágio na Educação Infantil promoveu uma experiência única para Empatia, o que a levou a descobrir o que a fazia sentir-se confortável (ou não) na profissão:

EMPATIA – GRUPO 1

Eu gostava das crianças, do planejamento, de pensar... até porque a gente estava trabalhando com arte, que é uma coisa que eu adoro. E foi uma experiência maravilhosa. Mas eu chegava “tá bom, eu estou indo duas vezes na semana para lá e está sendo maravilhoso. Eu aguentaria 5 dias?”.

Apesar de Empatia sentir-se perdida durante o curso, a primeira sensação que ela teve após o ingresso foi a de que esse era realmente o curso que ela gostaria de cursar. Antes de entrar em Pedagogia, Empatia teve várias ideias do que gostaria de

cursar. Porém, como os seus pais são professores, ela decidiu de última hora que gostaria de tentar cursar Pedagogia também e que, para a sua surpresa, acabou por se identificar:

EMPATIA – GRUPO 1

No caso, meus pais são professores. Eu acho que tem essa questão de influência pois os meus pais são professores. Mas eu escolhi no último dia do SISU, de supetão. Eu queria fazer várias coisas diferentes. Eu sou aquela pessoa que quer fazer tudo, mas não sabe o que quer fazer da vida. Eu era essa pessoa. Eu queria fazer Relações Internacionais ao mesmo tempo que eu queria fazer Biomedicina. Então eu queria fazer tudo no universo. Mas quando eu entrei aqui eu me identifiquei. Eu fiquei “ai meu Deus, nossa, como é que eu queria fazer outra coisa?”.

A entrevistada relatou, assim como Desbravadora, que a construção de amizades também foi um fator muito importante para a sua trajetória. Empatia relatou como surgiram essas amizades e contou que apesar de estudarem desde o início do curso, a amizade só surgiu posteriormente, em um espaço fora da Universidade. E esse espaço foi o ônibus. Foi a partir das idas e vindas à Universidade que Empatia teve a oportunidade de interagir com as suas colegas de curso e, com o tempo, foi possível criar uma relação mais significativas com três colegas de turma que compartilhavam do mesmo transporte público, sendo elas, naquele momento, o seu grupo de apoio na Universidade:

EMPATIA – GRUPO 1

Foi mais construído no segundo ano de Pedagogia para cá. Lá para o terceiro período para cá. Começou pegando ônibus juntos. A gente saía daqui, pegava o mesmo ônibus as 4. Somos 4 até hoje. Mas uma menina se mudou, aí agora somos 3 que pegam o mesmo ônibus. E a gente começou a conversar e é o meu grupinho de hoje.

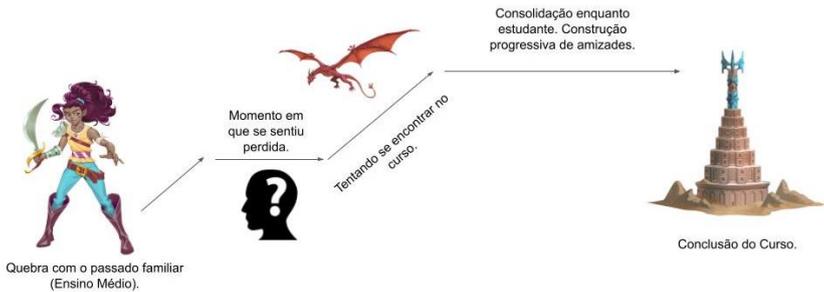
Empatia relata ainda que essas amizades construídas acabaram sendo como um grupo de apoio, o que acabou gerando uma “leveza”, como sensação de segurança pessoal e de pertencimento social, no processo difícil que é estar no Ensino Superior. A partir dessas amizades consolidadas, Empatia se sentia confiante para conversar sobre os mais diversos assuntos que se poderia imaginar, incluindo os assuntos referentes aos problemas de cunho pessoal. Além disso, esse grupo de amizade que nasceu de uma forma tão inesperada, também contribuiu significativamente para manter que ela mantivesse o “equilíbrio” no curso:

EMPATIA – GRUPO 1

Teria sido uma coisa mais pesada, pois quando estabelecemos um grupo, eu acho que dá uma certa leveza no processo, pois qualquer coisa a gente está ali para contar uma com a outra. Alguém está passando por alguma coisa e você vai lá e desabafa, ou então faz outra coisa completamente diferente. Então eu acho que dá uma ajudada nesse processo da graduação que, meu Deus... senão a gente mata um.

Figura 5 – Trajetória da entrevistada Empatia

Empatia



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Após a análise e a discussão sobre as trajetórias do grupo 1, em ambas as entrevistadas, podemos perceber que, de acordo com os relatos, foram trajetórias considerada tranquilas, e sem muitas dificuldades aparentes que pudessem, de alguma forma, levá-las a pensar em desistir do curso. Além disso, a construção de amizades foi um ponto que teve destaque em ambas as trajetórias, visto que tanto a estudante Empatia quanto a estudante Desbravadora demonstram que essas amizades tiveram um grande impacto em suas vidas acadêmicas. Para Ferreira (2014, p. 131), a socialização universitária serve, simultaneamente, como:

[...] meio de alívio afetivo, pela satisfação emocional e social (amizades, encontros, festas, passeios, sexo, relações amorosas), e como recurso comum e autogerido para a

realização bem-sucedida das tarefas acadêmicas e para a compreensão dos conteúdos (apresentações em sala de aula, participação em eventos e boas notas).

Dessa forma, em momentos e por motivos diferentes, ambas as entrevistadas perceberam o quanto as relações de amizades construídas no curso tiveram um grande impacto, seja como facilitadores em trabalhos acadêmicos, ou como uma fonte de apoio para os momentos mais tensos. As duas entrevistadas se mostraram muito felizes por terem construído amizades tão significativas ao ponto de poderem levá-las para além do ambiente universitário. Além disso, esse grupo de entrevistadas demonstrou estar bastante satisfeito (mesmo que tivessem passado por um momento de dúvida) sobre a sua escolha em cursar Pedagogia, e dispostas a aproveitarem de uma forma rica o que a Universidade disponibilizava. Mas, não somente satisfeitas com o curso em que estavam matriculadas, mas também com as amizades construídas no durante essa trajetória.

Já as entrevistadas do grupo 2, estudantes consideradas com uma socialização acadêmica de baixa intensidade, trouxeram mais relatos de problemas. A história de Felicidade, uma dessas estudantes, foi uma das que mais me comoveu, por seu espírito de bravura diante das dificuldades que precisou enfrentar durante o curso, e como ela se orgulhava de sua trajetória, apesar dos altos e baixos que percorreu. Afinal, a

felicidade autêntica raramente é o resultado de um percurso existencial linear de sucesso e sem falhas. Apesar de todas as dificuldades e com todos os motivos para abandonar o curso, Felicidade se reergueu e foi atrás do seu principal objetivo, a obtenção do seu diploma.

Ao perguntar a Felicidade como ela definiria a sua trajetória no curso, percebi a sua dificuldade em incluir os pontos positivos. Como já dito anteriormente, Felicidade foi diagnosticada com TAB (Transtorno Afetivo Bipolar, o que acabou sendo um dos principais problemas pessoais com que teve que conviver em sua graduação. Ao ser diagnosticada, o mundo de Felicidade mudou completamente. O que ela conhecia já não fazia mais sentido, gerando um grande impacto em sua vida. Para ela, parecia tudo novo, desde o ingresso na Universidade até o diagnóstico.

FELICIDADE – GRUPO 2

Eu acho que assim, tudo, tudo é como se fosse meio novo. Foi meio que uma descoberta. Até o caso do diagnóstico da doença, sabe? Assim, eu acho que... eu me sentia, apesar de que hoje eu me trato e tudo, eu acho que eu me sentia mais feliz naquela época, do primeiro período.

Quando a questioneei sobre o motivo dela se sentir mais feliz no primeiro período, antes do diagnóstico, com uma resposta muito verdadeira, Felicidade relatou que antes do tratamento, ela poderia sentir intensamente todas as emoções,

tanto a felicidade quanto a raiva e a tristeza e que, apesar do TAB ser uma doença, ela se sentia melhor quando ela não tinha controle sobre ela. Para ela, sentir a extrema felicidade proporcionada pelos momentos era mais significativo do que agora sentir as suas emoções todas neutras, bem menos intensas:

FELICIDADE – GRUPO 2

A vida toda eu senti tudo muito intensamente. A pessoa que tem transtorno bipolar normalmente vai de um polo a outro, muito rápido. É muito intenso. E eu sentia as coisas.... se eu sentia raiva ou uma irritação, era muito forte. Era muito intenso. Mas quando eu me sentia feliz, era uma coisa muito forte. Era muito, muito feliz. E os remédios dão uma equilibrada tanto em uma coisa como em outra. Ai pronto. Eu não explodo mais como eu explodia. Eu tinha tempo de dar um ataque. Mas eu também não tenho mais esses picos de felicidade. É estranho para quem foi acostumado com a vida, a viver daquele jeito, para viver do outro, se sente estranho. Mas era problemático. Mas eu gostava. Assim, a partir da minha volta à UFRN. fui me descobrindo, como era viver com as medicações, com esse sentimento, com isso tudo.

Ao ser diagnosticada, Felicidade ficou distante da UFRN por 2 semestres, pois estava em uma fase adaptativa do diagnóstico e medicação. De acordo com Coulon (2008), ao se afastar da Universidade, o estudante corre o risco de provocar um rompimento no vínculo, o que acaba sendo mais difícil a volta à instituição. Essas interrupções “quebram o ritmo de trabalho dos estudantes e muitos se desorganizam com essas rupturas que provocam o comportamento de abandono” (Coulon, 2008, p. 165).

Durante esse período, Felicidade não se abriu com ninguém para contar sobre o que estava passando e sobre o seu recente diagnóstico, o que acabou reforçando a sua sensação de isolamento. Antes de ser diagnosticada, Felicidade tinha uma boa relação com a sua turma de origem, e criou um laço mais profundo com um colega de turma, chamado por ela de Jonas. Apesar de Jonas ser considerado por Felicidade um grande amigo, ela não se sentiu preparada e nem confortável, naquele momento, para compartilhar o diagnóstico, por sentir-se envergonhada. Após esses 2 semestres distante da Universidade, ao voltar para o curso, a sensação de isolamento permaneceu.

Após um tempo, Felicidade conseguiu compartilhar o que estava passando para o seu amigo Jonas, sendo ele o seu suporte emocional para que voltasse à UFRN. Após o período adaptativo, Felicidade perdeu o contato com a sua turma de origem, e acabou tendo uma socialização considerada mais individualizada com Jonas. Felicidade relata a sua dificuldade em adaptar-se às novas turmas por onde ela passou:

FELICIDADE – GRUPO 2

Eu era bem socializada com a minha turma mesmo. Aí como eu suspendi, eu acabei que entrei em outras turmas. Eu entrei em outra turma que não, assim, que eu não gostei. Aí eu tranquei de novo. Suspendi de novo para pegar outro programa. Eu peguei outra, que é essa que eu estou agora, eu até que me dou bem com a maioria das pessoas. [...] eu acho que é muito incômodo, muito chato você estar em uma sala em que você não se identifica, não se sente bem.

O fato de Felicidade não se identificar com os colegas das turmas é de grande importância para a discussão. Para Berger e Luckman (1977, p. 175) “o mecanismo fundamental da socialização consiste num processo de interação e identificação com os outros”. Quando não nos identificamos com quem estamos interagindo, mesmo que seja uma interação proporcionada por uma discussão de um texto ou um trabalho em grupo, socializar-se e criar laços acaba sendo mais difícil do que o normal, pois essa falta de identificação nos faz “perder” o interesse naquela pessoa.

Diante disso, a “[...] socialização se realiza numa contínua interação com outros” (Berger; Luckmann, 1997, p. 208). Mas se essa interação com o outro não é acompanhada também de um interesse mútuo, a socialização e, conseqüentemente, a criação de laços acaba sendo reduzida. Dessa forma, a dificuldade encontrada por Felicidade em criar laços após a sua fase de distanciamento da Universidade surgiu diante da necessidade de ressocializar-se com os seus colegas de cursos, colegas esses que já não eram o mesmo da sua turma de origem. Diante dessa dificuldade em estabelecer novos vínculos nas turmas em que cursou disciplina, para Felicidade, era mais “fácil” não tentar se integrar, “contentando-se” apenas com a amizade estabelecida anteriormente com Jonas, no seu primeiro ano de graduação.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas durante a sua trajetória no curso que poderiam levar ao abandono e à

evasão, na ocasião, Felicidade encontrava-se disposta a concluir o curso com a sua turma atual. Porém, ela não apenas teve o desejo de se formar com a atual turma por motivo de uma boa integração com os seus colegas, mas também para não correr o risco de reviver o mesmo processo de estranhamento e insegurança em conhecer novas pessoas e perceber que não tinha uma boa relação com elas, o que poderia acabar gerando novamente o pensamento de desistir do curso:

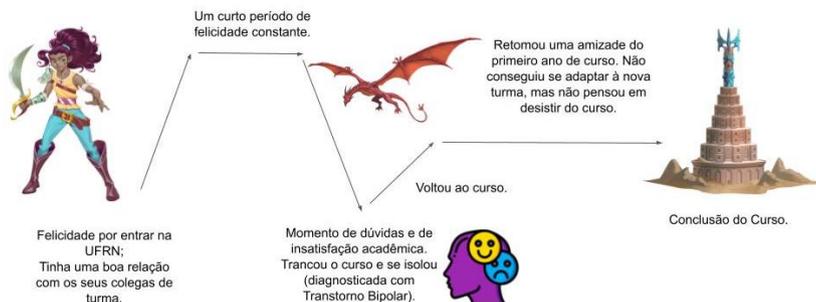
FELICIDADE – GRUPO 2

Eu penso em me formar com eles e não trancar mais nada, para eu não pegar outra que eu não me encaixe de jeito nenhum. E pense desistir de novo...

Diante disso, para Ferreira (2020), a permanência e a evasão são duas situações que são relativas e ao mesmo tempo ambivalentes, que ocorrem a partir da constante atualização e de momentos críticos nas mentes e nas vivências dos estudantes universitários. A partir desses momentos críticos, o estudante pode tomar decisões seguras, angustiadas, incertas, duradouras, provisória ou até mesmo uma mistura de sentimentos. Dessa forma, os momentos críticos que Felicidade passou durante a sua graduação, sendo esses momentos referentes à Universidade ou não, a fizeram trancar o curso por um tempo. Além disso, após o seu período de trancamento, Felicidade chegou a trancar ainda

duas vezes o semestre por continuar com dificuldades para se adaptar à turma em que havia se matriculado.

Figura 6 – Trajetória da entrevistada Felicidade Felicidade



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Lívia, outra estudante do grupo daquelas que não se sentiam socializadas, assim como Felicidade, também passou por acontecimentos que quase a fizeram desistir do curso, acontecimentos esses que não foram proporcionados pelo curso ou pela Universidade em si, mas por questões externas. Quando a questioneei sobre a sua trajetória, ela falou abertamente sobre o seu percurso na Universidade desde o ingresso na instituição e como no início se sentia desmotivada, e como o apoio da família foi fundamental em sua permanência. Além disso, ao comentar sobre a sua trajetória no curso, Lívia atribuiu um grande peso negativo para dificultar o seu percurso acadêmico ao período da gravidez e ao nascimento da sua filha:

LÍVIA – GRUPO 2

Mas eu passei por muita coisa que eu poderia ter desistido. Como essa questão da minha filha ter nascido. Outra questão, quando ela nasceu, eu ainda coloquei três disciplinas para pagar na licença, mas eu não tinha turma.

Antes mesmo do nascimento da sua filha, Lívia já passava por alguns problemas pessoais, principalmente nos últimos meses de gestação. Antes de engravidar, ela já trabalhava como estagiária em uma escola e, mesmo após descobrir a gravidez, manteve o seu emprego pois sabia que aquele salário fazia falta. Em seu relato, Lívia afirmou que estudou e trabalhou até ao nono mês de gestação, o que acabou gerando um grande cansaço, tanto físico quanto mental, impactando diretamente em sua formação universitária:

LÍVIA – GRUPO 2

[...] eu estagiei até 2016 e ela nasceu em janeiro de 2017. Então até dezembro eu estava grávida e ainda assim estava indo. E eu saía de lá e já vinha para cá. Às vezes nem dava tempo de almoçar direito. Chegava na aula de 1h30/2h. Era bem corrido. Bem complicado.

Lívia ficou feliz com o nascimento da sua filha, mas o período da gravidez também lhe trouxe momentos de grande cansaço durante o curso, e com os cuidados exigidos com a recém-nascida foi difícil retornar à rotina da UFRN. Além do período que passou distante devido ao pós-parto, em sua volta, a sensação de isolamento social e a falta de estímulo levou a que ela tivesse muita vontade de desistir. Apesar de sentimento,

reforçado pela falta de tempo e pela fadiga causada pela puericultura, abandonar o curso era uma opção muito mais dolorosa. Após refletir há quanto tempo ela já estava no curso e o tempo que faltava para concluí-lo, chegou à conclusão que não faria sentido largar tudo a essa altura da vida acadêmica. Abandonar estava mesmo fora de cogitação:

LÍVIA – GRUPO 2

Eu não tenho paciência para fazer outra graduação. Então tenho que encarar. Já que comecei e eu estava do meio pro final quando eu voltei, então eu tinha que encarar e vir na força e na fé. O meu esposo também me deu muito apoio. Minha família me deu muito apoio. Eu tenho que criar força e vir mesmo. É o jeito. Não tem para onde correr.

Assim como acontecera com Felicidade, ao voltar à Universidade, Lívia experimentou grandes momentos de isolamento social. Essa sensação de distanciamento surgiu devido à sua dificuldade em se reinserir nas turmas em que se matriculava. A falta de um novo grupo fixo para fazer trabalhos, por exemplo, acabou gerando ainda mais desgosto pelo curso. Sentindo-se desestimulada e isolada, tendo pouquíssimo contato com os estudantes das disciplinas em que estava matriculada, Lívia relatou que no início foi mais difícil, pois a rotatividade nas turmas e a falta de amizades era desencorajante, o que parecia deixar o curso muito mais longo do que era. Mas, mesmo com essa sensação de falta de pertencimento ao grupo de sala de aula, com o tempo, foi se acostumando e se resignou à realidade de ter

que prosseguir no curso sem um grupo de amizades mais profundas. Como ela relatou:

LÍVIA – GRUPO 2

Fui me acostumando aos poucos. Senti falta dos meus colegas de quando ingressei aqui. Às vezes eu até fico desestimulada, né? Fico muito desestimulada. Depois que eu voltei, D... ainda passou um ano comigo. Quando ela estava perto de sair eu já comecei a sentir “eita, vai acabar o semestre...”. Tiveram algumas disciplinas também que não deu para pagar com ela. Aí quando eu voltei teve mais um ano que ficamos juntas, aí depois disso, pronto, eu já me senti um peixe fora d'água. Me desestimula muito, muito mesmo. Quando, eu lembrava “ah, D... está lá, vamos conversar, ter uma interação legal. O tempo vai passar rápido”. Mas depois disso, eu venho a força, não vou mentir. Principalmente no final de curso que é ralado.

Na fala anterior, Lívia relata uma importante amizade para ela durante o período anterior ao seu afastamento, que foi um apoio afetivo fundamental após a sua volta à Universidade. Foi a partir do seu referencial anterior de amizade, que Lívia se sentiu mais confiante e motivada, deixando de pensar em desistir do curso. Essa amizade específica fez com que Lívia tivesse mais uma razão para ir à Universidade, ela sentia que na presença da amiga querida, o tempo passava mais rápido, o que tornava a permanência no Campus e a vida universitária muito mais fácil.

Todavia, após a conclusão do curso de sua amiga, Lívia se viu novamente perdida e sem amigos, o que a deixou extremamente desanimada para prosseguir. Em sua fala anterior, Lívia afirma que passou a vir para a Universidade “a força”, principalmente agora, por encontrar-se no final do curso.

Esse rompimento do contato diário com a amiga preferida acabou gerando em Livia um sentimento de isolamento, sem mais companhia para compartilhar a sua trajetória acadêmica e as suas vivências diárias, e o desinteresse em prosseguir sem o apoio de colegas foi a consequência lógica dessa carência de uma socialização acadêmica sustentada em amizades cotidianas.

LÍVIA – GRUPO 2

Me senti bem desmotivada. Sinto falta de conversar, interagir... Eu não tenho colegas hoje de conversar algo pessoal. Não tenho.

Partindo disso, Livia se viu em uma situação em que ressocializar-se era de extrema necessidade, pois “ao ressocializar-se, o indivíduo reinventa o mundo e a si mesmo” (Medeiros, 2020, p. 28). Dessa forma, “a socialização é um processo permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização (Abrantes, 2011, p. 125). Porém, mesmo Livia se reinventando e se esforçando para manter-se atualizada, não foi o suficiente para construir laços mais significativos com os colegas pelas turmas que passou e um dos motivos foi justamente esse, a grande rotatividade de turmas em que já havia sido matriculada. Esse maior número de turmas de convívio em sala de aula, permitido pela flexibilidade de períodos nos quais deveria se matricular, ocorreu também pela necessidade em adaptar-se ao currículo do curso com os horários de sua vida pessoal, que consistia em ter que estudar, trabalhar e dar atenção à sua família:

LÍVIA – GRUPO 2

Bem difícil, bem ralado. E o trabalho de casa também... Tomar conta de casa, de filho, de marido. Conciliar é bem difícil. Estou levando com a barriga. Não tenho tempo de estudar em casa. Não tenho tempo. Eu saio do estágio de 1h. Pegava a minha filha e a tarde eu estava em casa. Ela dormia e eu ia fazer alguma coisa. Aproveitava o tempo para descansar também. Aí a noite eu já ia para a faculdade. O tempo passa muito rápido. Parece que o dia não dá conta. Vinha para a aula e tudo. Bem corrido.

Dessa forma, a trajetória de Lívia acabou sendo muito mais sobrecarregada devido às inúmeras turmas que ela teve que passar para poder adequar as demandas da sua vida prática fora da instituição com as exigências da Universidade. A cada turma em que ela cursava uma disciplina, era um novo espaço social para investir como fosse possível em ressocializar-se e criar laços socioafetivos com novos colegas. Porém, com essa fragmentação e dispersão no seu processo de socialização no curso, não seria possível chegar a estabelecer um círculo de amizades duradouro, como já havia ocorrido antes de precisar ausentar-se do curso por motivos pessoais, como a experiência com seus colegas da turma de origem.

Figura 7 – Trajetória da entrevistada Lívía
Lívía



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Outra estudante do grupo dos que não se socializaram foi Videogame, a entrevistada que nos inspirou a perceber e analisar o caminho estudantil no curso como uma forma de jogo, citou diversas vezes que a sua idade, 63 anos, era um obstáculo para sua aceitação pela turma de colegas do curso de Pedagogia. Mesmo alegando ser algo que não a incomodava, foi possível perceber que essa questão etária era muito ressentida por ela, pois atribuía a essa discrepância de idade a razão de não procurar estabelecer vínculos mais profundos com estudantes da sala de aula e do curso. Assim que entrou na Universidade, relata que percebeu a diferença de idade entre ela e a média etária da população estudantil que encontrou, e isso a deixou “surpresa”, querendo indicar com isso que não havia se sentido confortável com o convívio com estudantes muito jovens.

Diante disso, a frase mais impactante dita por Videogame foi em relação a pouca possibilidade de ela ter uma relação mais forte com algum colega de turma. Ela comentou, de forma categórica, que a Universidade não era um local para se fazer amigos, e que os amigos que ela tinha fora do ambiente universitário, como vizinhos e familiares, já eram o suficiente em sua vida.

VIDEOGAME – GRUPO 2

Não. Aqui não é lugar para você... assim, para mim, não é bem um lugar para você formar grandes amizades. Eu as tenho lá fora. Na minha rua, na minha família, colegas antigas. Aqui não. Aqui só conhecidos e filhos e netos postigos. Aquela coisa carinhosa somente.

Diante deste posicionamento tão firme, é fácil compreender a dificuldade da estudante de mais de 60 anos em criar laços devido à diferença de sua idade frente a seus jovens colegas. Durante a entrevista, ao seu ver, Videogame disse que era impossível desenvolver uma amizade com alguém que tenha tamanha diferença de idade, pois as ideias e pensamentos não eram os mesmos, o que de certa forma atrapalhava na comunicação. Além disso, outro ponto interessante que chamou atenção foi o fato dela se referir a seus colegas de curso como filhos, filhas, netas e netos, o que deixa ainda mais evidente o seu incômodo por ser mais velha do que os seus colegas. Ela relatou que mesmo com o choque de idade, entrar em uma instituição de ES lhe proporcionou momentos de conhecimentos que jamais

pensaria que poderia ter em sua idade. Videogame, que sempre foi comerciante, contou que o seu trabalho sempre foi muito mecânico, o que não lhe proporcionava um olhar mais crítico, uma reflexão sobre o mundo e a sociedade. Ao chegar na Universidade, o sentimento que a tomou foi de sentir-se viva por fazer o que não fazia há muitos anos, que era estudar.

VIDEOGAME – GRUPO 2

Eu estou adorando. Encantada. Demais. São novos conhecimentos. É um outro patamar, em nível de conhecimento. Eu achei magnífico depois de “coroa” eu entender que existem coisas novas para se aprender.

Após a fase adaptativa, Videogame relata que foi descobrindo coisas, informações e, dessa forma, aprimorando a sua mente. Na medida em que ia experienciando novos momentos na Universidade, momentos esses que lhe proporcionaram aprendizados incalculáveis, ela se sentia muito grata por, na sua idade, poder exercitar e expandir sua mente. Porém, no meio do caminho dessa experiência em que ela estava tão feliz, surgiu um obstáculo em sua vida, quando seu filho seu filho sofreu um acidente e foi hospitalizado na UTI por três meses, o que a quase fez desistir do curso.

VIDEOGAME – GRUPO 2

[...] tive dificuldades quando meu filho sofreu um acidente e foi para a UTI. Passou quase três meses... foi no terceiro período. Eu quase desistia, pois eu estava no hospital com ele e não conseguia me orientar nas disciplinas. Essa foi uma parte que eu quase desistia do curso.

Quando a questioneei sobre o que a fez não abandonar a universidade com a hospitalização do seu filho, ela relatou que não iria desistir novamente do seu sonho de se formar em uma IES, como aconteceu quando ela tinha 21 anos. Nas palavras de Videogame, esse sonho estava na gaveta, e que, diante de todas as atuais possibilidades, decidiu retomar esse sonho. Além disso, ela relatou que, além da vontade de concluir um curso de ES, queria realizar isso também pela mãe, que tinha como sonho que algum dos filhos pudesse ter uma profissão derivada de uma formação superior.

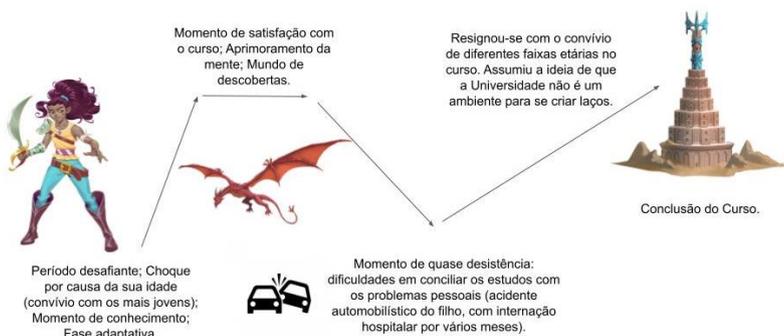
VIDEOGAME – GRUPO 2

[...] acho que foi justamente aquilo “meu Deus, de novo? Não. Eu vou para frente”. A professores me deram tarefas extras para complementar o que estava faltando, conteúdo... alguns professores entenderam a minha situação. Mas graças a Deus eu fui para frente. Deu tudo certo. Meu filho se recuperou...

Após esse período de quase desistência, por motivos familiares, Videogame retornou com todas as forças possíveis para concluir o curso e com planos para quando se formasse. Ela pretendia mudar-se para uma cidade do interior e prestar serviço

à comunidade com o objetivo de, além de contribuir para o seu novo local de moradia, poder também colocar em prática tudo que teve a oportunidade de aprender no curso de Pedagogia.

Figura 8 – Trajetória da entrevistada Videogame Videogame



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Para concluir sobre as trajetórias do grupo das estudantes que não se socializaram, há o percurso da entrevistada Residente: no primeiro momento, ela contou que a entrada na Universidade foi uma oportunidade para ressignificar o conceito do que era escola. Confusa sobre o quê Residente realmente queria dizer com essa afirmação, perguntei-lhe em qual sentido ela percebia esse processo de ressignificação:

EMPATIA – GRUPO 2

A gente cursou a disciplina de fundamentos psicológicos da Educação, e a gente começou a entender tudo. “Ah, esse método foi o que predominou na minha trajetória escolar”. Ou então a enxergar o posicionamento dos nossos próprios professores do semestre de uma forma diferente. Também teve a disciplina de práticas pedagógicas integradas, que tinha esse fato de revisitar a sua trajetória escola. A gente fez memorial, fizemos um vídeo... tinha as nossas fotos de crianças.

Enquanto Residente relatava sobre como o curso lhe proporcionara a ressignificação da escola, ela também destacou como o primeiro semestre do curso foi considerado por ela como incrível, em relação ao contato com a sua turma. Para ela, esse momento de ingresso foi marcado por um grande sentimento de euforia por estar no ES. Ela relatou, muito entusiasmada, que a turma era muito unida e que isso lhe havia proporcionado um grande sentimento de segurança no curso:

EMPATIA – GRUPO 2

A gente se juntava para falar quem a gente era, de onde a gente tinha vindo, o que a gente gostava. Tudo.

Porém, a medida em que os semestres iam sendo concluídos, seus colegas e pessoas amigas foram se afastando, o que acabou gerando um sentimento de frustração pela quebra de laços estabelecidos no período inicial do curso. Além dos grupos irem cada vez mais afunilando as amizades, também há aqueles estudantes que, por algum motivo, acabaram por abandonar o

curso, seja por falta de identificação com a formação, ou o ingresso em outro curso, que eventualmente já era seu desejo inicial, antes de cursarem Pedagogia:

EMPATIA – GRUPO 2

Aí depois teve a frustração por causa das pessoas que eu me aproximei foram para outros cursos. Todas. E eu fiquei “então...”. Eu acho que pedagogia tem muito disso, de terem como segunda opção e depois passarem para o curso que querem.

Diante dessa frustração de Residente pela “quebra” de laços, de acordo com as discussões propostas por Turner (2003, p. 54), esses laços emocionais entre os seres humanos, os estudantes em si, estão “[...] constantemente em tensão; podem ficar destroçados e rompem-se violentamente de modo relativamente fácil”. Dessa forma, os laços de amizades estão sempre em tensão, digamos assim, por um fio. Coisas consideradas pequenas podem abalar uma amizade, como uma discussão, ou até mesmo algo mais brusco, como a evasão ou a troca de curso.

Porém, mesmo com a frustração pela perda das amizades estabelecidas no início do curso, Residente viu nessa frustração uma oportunidade de se reinventar, e de tornar-se mais forte para prosseguir. Para ela, as pessoas eram importantes e necessárias nessa trajetória acadêmica, mas que não poderíamos depender deles e nem depositar todas as nossas expectativas em uma relação. Foi então que ela viu em si a força para continuar no curso, mesmo sem amizades estabelecidas:

EMPATIA – GRUPO 2

Não podemos colocar todas as nossas expectativas, todos os nossos sonhos, toda a nossa motivação em outra pessoa, pois é muito incerto. Até nós somos incertos. Mas você colocar aquilo em um grupo é bem complicado. Mas tem a sua importância, é claro. Eu encontrei a minha própria força. Como se na frustração eu ficasse muito frágil e depois me fortalecesse.

Após esse momento de frustração, no quarto período, Residente relata que foi o momento em que sentiu mais dificuldades em permanecer, o que a levou a quase desistir do curso. Como em muitos casos, os estudantes geralmente têm algum motivo específico para sair do curso, seja por falta de identificação, ou troca de curso, ou algum problema pessoal, mas, para ela, não havia nenhum motivo específico, como o excesso de trabalhos ou provas, por exemplo. Residente só estava cansada.

RESIDENTE – GRUPO 2

Mas eu acho que no quarto período foi mais pesado. E nem era porque eu tinha tantas disciplinas, eu só estava cansada.

Quando a questioneei sobre qual o motivo que ela atribuía a esse cansaço, Residente afirmou que se sentia, de certa forma, desmotivada com o curso por não frequentar mais a sua turma de origem, pois ela acabou tendo que adequar o curso à sua rotina do estágio. Ou seja, a cada semestre ela tinha que cursar as disciplinas em diferentes turnos, tornando o estabelecimento de relações mais profundas mais difícil:

RESIDENTE – GRUPO 2

Eu acho que foi quando eu parei de frequentar a minha turma de origem. Eu não sentia muitas relações aqui.

[...] é tanto que quando a turma se fragmentou em grupos eu fiquei perdida. Fiquei “nossa, eu não acredito. Eu pensei que a minha graduação iria ser de um jeito e aconteceu outra coisa.

Mesmo desmotivada por não ter mais o contato com a sua turma de origem, no ingresso do curso, e pela sensação de cansaço, o que a levou a pensar em desistir do curso, Residente encontrou a sua motivação para permanecer e concluir o curso em um ambiente diferente da Universidade, mas que tinha relação com o que estudava. Residente encontrou no estágio remunerado uma motivação para continuar:

RESIDENTE – GRUPO 2

Ouçõ vários relatos da noite sobre pessoas que não chegaram a atuar na escola e eu fico “minha gente, o que vocês estão fazendo?”. O estágio para mim é tudo. É essencial.

Para Residente, o estágio a motivou em dois pontos: para descobrir e para afirmar o que ela queria para a sua vida profissional. O estágio lhe proporcionou momentos de descobertas, momentos esses que dificilmente seriam proporcionados dentro da Universidade. Outro ponto que o estágio pôde lhe proporcionar foi o de permanência no curso, pois, se não fosse a existência dele e a descoberta sobre que área de atuação Residente tinha prazer em estudar, Residente poderia

não ter permanecido no curso. Para Bargadi, Lassance e Paradiso (2003, p.162): “atividades acadêmicas, um estágio ou trabalho que permitam o desempenho de tarefas relativas ao campo escolhido podem facilitar a tomada de decisão e a cristalização da escolha”. Dessa forma, o estágio lhe proporcionou informações acerca da profissão que ela escolheu, facilitando Residente a descrever claramente seus sentimentos em relação à escolha que tomou. Ainda para para Bargadi, Lassance e Paradiso (2003), o estágio pode propiciar a descoberta de características, habilidades e valores que serão relevantes para o seu futuro na profissão. E, dessa forma, Residente pôde tomar a decisão de que iria atuar como pedagoga na área da inclusão.

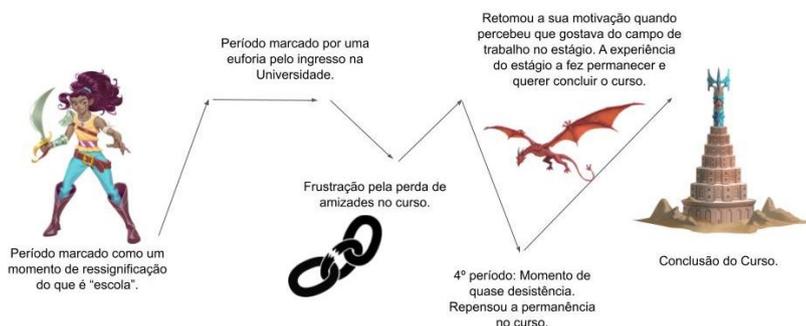
RESIDENTE – GRUPO 2

[...] e foi o estágio que me fez ter certeza de que eu queria esse curso. As aulas não eram o suficiente. Eu não me sentia preparada, se eu estivesse só na sala de aula. Eu precisei ir para o campo de atuação para eu dizer “não, é isso mesmo”. E muita coisa eu aprendi lá, não foi aqui. Às vezes a graduação me desmotivava e eu chegava no estágio e aquilo me reascendia para voltar para a graduação.

Diante da fala de Residente, ficou claro que o que mais a motivou a continuar no curso foi a experiência que o estágio a proporcionou. Muitas vezes, durante o curso, o estudante tem uma visão diferente sobre a realidade da profissão, e essa visão apenas se transforma durante a prática, no momento dos estágios, por exemplo. É a partir deles que estudantes em formação têm um contato mais próximo com o mercado de

trabalho e conseguem pôr em prática os aprendizados adquiridos durante o curso.

Figura 9 – Trajetória da entrevistada Residente Residente



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

A partir da análise das trajetórias das entrevistadas, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, podemos perceber um ponto que era de fundamental importância para a discussão acerca da socialização acadêmica e como ela pode ocorrer de diferentes formas. Se pararmos para analisar a trajetória elaborada para cada participante, foi possível perceber que havia uma marcante diferença entre as trajetórias dos dois grupos: as trajetórias do grupo 1, que são as dos estudantes considerados com uma maior socialização, sempre é crescente, não tendo nem um ponto de inflexão que fosse considerado marcado por alguma dificuldade considerada muito forte, que poderia os ter levado a desistir do curso. Já o segundo grupo, o dos estudantes considerados não tão

bem socializados, foi possível perceber que as trajetórias sempre tiveram picos, mas também declínios, que representaram algum momento de extrema dificuldade e que levou os estudantes a pensarem em desistir do curso.

Assim, podemos inferir que os estudantes considerados mais socializados tiveram uma vivência no curso de forma mais tranquila, sem muitos percalços aparentes que poderiam levá-los a pensar na possibilidade de abandonar o curso, pois, de acordo com Ferreira (2014, p. 124) “os estudantes descobrem os potenciais benefícios educativos oriundos da socialização acadêmica com colegas, grupos, professores e com o funcionamento organizacional da instituição”. Quando estudantes descobrem os benefícios gerados pelas amizades estabelecidas no curso, acabam, de certa forma, vivenciando uma experiência mais completa de se estar no ES, o que o leva a ter momentos considerados mais grupais, como reuniões, almoços coletivos, ida à eventos fora da Universidade. Dessa forma, a falta dessa socialização acadêmica acaba gerando nos estudantes incertezas acerca da própria permanência no curso, por exemplo.

Já os estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade, a partir da análise das trajetórias, podemos perceber que os seus momentos de vivência no curso foram considerados mais turbulentos e com vários períodos em que se sentiram isolados socialmente, com a ausência de colegas e pessoas amigas com quem pudessem

dividir a sobrecarga emocional da vida acadêmica. As dificuldades oriundas das experiências na instituição acabam sendo muito mais evidentes para esses estudantes, além dos problemas de suas vidas pessoais externas à Universidade.

Nesse sentido, ter amizades no curso está diretamente ligado à permanência do estudante na instituição, uma vez que criar laços de amizade contribui de maneira positiva para dois âmbitos proporcionados pela vida universitária, o de trabalhos acadêmicos e da vida pessoal. De acordo com Costa e Ferreira (2020, p. 146)

No Ensino Superior, a socialização vem como um dispositivo de alívio afetivo, visto que a grande parte dos estudantes que consegue criar laços entre si veem o contato e a relação com seus colegas de curso como uma forma de apoio, que é tanto emocional quanto acadêmico.

Por conseguinte, a escassez de amizades no ES pode acabar prejudicando o percurso dos estudantes. Não só no quesito de trabalhos em grupo, por exemplo, que exige que os participantes tenham, de certo modo, uma integração para que possa realizar a atividade. Mas também na vida pessoal (que não está desvinculada da vida acadêmica) do estudante, criando obstáculos para que se possa prosseguir na sua trajetória acadêmica com uma certa segurança. Segundo Paivandi (2014, p. 50) “toda socialização constitui um fenômeno interacional e um

processo de aquisição de saberes que se impõem ao desenvolvimento de trocas e nos laços sociais”. Dessa forma, os estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade não interagem o suficiente com os seus colegas de turma e de curso. De certa forma, esses estudantes são privados de adquirir saberes que possam ser promovidos por essa troca de experiências e construção de laços.

3.3 FASES DE VIVÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A partir das falas das entrevistadas, retratando suas trajetórias estudantis a partir da ideia de um jogo social, propomos então a construção de fases vivenciadas pelas estudantes ao longo do curso, levando em consideração as dificuldades, vitórias e momentos considerados marcantes de seus percursos.

Partindo disso, foram construídas 4 fases de vivência no ES, intituladas de *Tempo de Euforia*, seguida pela fase de *Tempo de Mudança* e *Tempo de Desmotivação* e estacionando na fase de *Tempo de Confirmação*. Essas fases ocorrem de uma maneira crescente, a partir das experiências de cada estudante. Mesmo que todos os estudantes passem por algum momento por essas fases, a permanência em cada uma e a duração varia muito de estudante para estudante, visto que cada um tem uma experiência única no ES.

Tempo de Euforia. Euforia. EU-FO-RI-A. Substantivo feminino. Estado que se caracteriza pelo aparecimento de alegria, otimismo, ânimo etc. Alegria excessiva e momentânea; exaltação (Dicio, 2020). A primeira fase, intitulada de *Tempo de Euforia*, o estudante encontra-se em um momento de extrema felicidade pelo ingresso na instituição de ES. Essa fase de euforia pode ser justificada pelos mais diversos motivos, como por exemplo: a realização de um sonho, ser o orgulho da família, ou até mesmo o primeiro membro da família a estudar em uma instituição de Ensino Superior pública.

Ainda nessa fase, normalmente, os estudantes não sabem o que lhe esperam e constroem um ideal de percurso no curso, como estabelecer amizades, rotina de estudo, participação em eventos e estagiar, por exemplo. Esta fase é marcada por um período de alegria, porém, podem variar as emoções de estudante para estudante, como por exemplo, ao mesmo tempo que existe a euforia, também existe a desmotivação. É na fase *Tempo de Euforia* que o estudante começa a experimentar as novas relações que são criadas no ES, relação estudante-estudante, estudante-professor e estudante-instituição.

Tempo de Mudança. Mudança. MU-DAN-ÇA. Substantivo feminino. Alteração ou modificação do estado normal de algo. Alteração ou substituição de uma pessoa ou coisa por outra (Dicio, 2020). Nessa fase, o estudante se depara com a realidade do que é de fato o Ensino Superior, os desafios e as possibilidades que ele

pode proporcionar. Normalmente, o estudante passa da fase de *Tempo de Euforia* para a fase *Tempo de Mudança* muito rapidamente, visto que a partir da vivência no ES, o estudante começa a perceber como será a sua rotina daqui por diante. É partir dessa fase que o estudante começa a traçar, mesmo que de uma forma involuntária, estratégias de estudo e de permanência.

Durante a fase *tempo de mudança*, o estudante, através das experiências proporcionadas pelo curso, vai descobrindo as áreas que mais se identifica e, a partir dessa identificação, tem a oportunidade de traçar objetivos para o restante do curso, e para a sua vida profissional após a conclusão. Nessa fase, o estudante deixa de lado as expectativas criadas previamente acerca do curso, e acaba encarando a realidade de se estar no ES.

Tempo de Desmotivação. Desmotivação. DES-MO-TI-VA-ÇÃO. Substantivo feminino. Ausência de motivação, de ânimo, de estímulo ou de vontade para fazer alguma coisa; desestímulo, desinteresse (Dicio, 2020). Nessa fase, o estudante encontra-se em um estágio de desmotivação ao tomar consciência do que é ser estudante do ES. Nela, o estudante (ou a maioria deles) é tomado por um sentimento de incerteza de sua permanência na instituição. Essas incertezas podem ser geradas tanto pela frustração com o curso, por exemplo, ou até mesmo por problemas externos à instituição, como problemas familiares.

Na fase de *tempo de desmotivação*, o estudante conta com o apoio das amizades estabelecidas durante o curso para tomar

grandes decisões, bem como para se abrirem acerca de seus problemas pessoais. Os estudantes que não têm esse apoio por parte de seus colegas de curso, muitas vezes, contam com o apoio das amizades estabelecidas anteriormente, ou até mesmo de amizades criadas em outros ambientes sem ser a Universidade, bem como procuram apoio de seus familiares mais próximos. Após ponderar os prós e contras de sua permanência, bem como tomando a decisão de prosseguir no curso, o estudante encontra-se seguro e preparado para a fase seguinte, a fase de *Tempo de Confirmação*.

Tempo de Confirmação. Confirmação. CON-FIR-MA-ÇÃO. Substantivo feminino. Ato ou efeito de confirmar, de tornar certo, firme, seguro. Segurança expressa e nova que torna uma coisa mais certa; ratificação (Dicio, 2020). Nessa fase, o estudante já tem superado os principais obstáculos que teve que passar durante a graduação e finalmente está pronto para permanecer e a para prosseguir no curso. Essa fase pode simbolizar para alguns estudantes um momento de vitória, por ter conseguido chegar até onde está. Quando olha para trás, o estudante percebe que não é mais o mesmo de quando entrou na Universidade.

Ainda nessa fase, o estudante já tem estabelecido os seus próprios artifícios para superarem os obstáculos que ainda estão por vir, e criam estratégias (conscientes e inconscientes) mais adequadas de estudo, por exemplo. O estudante que atinge essa fase, raramente tem o pensamento de abandonar o curso, visto

que após tantos momentos de incertezas, dificuldades e frustrações, o estudante encontra-se certo de que a escolha de continuar no curso é a certa para ele.

Figura 10 – Fases de vivência no ensino superior



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Em síntese, os estudantes no ES passam por quatro grandes fases de vivência, sendo cada uma delas marcada por ações, pensamentos e sentimentos distintos. Ao chegar no ES, os estudantes se deparam com um momento de euforia, por estarem realizando um sonho que é fazer um curso em uma instituição de ensino superior. Em seguida, os estudantes vivenciam a fase de mudanças, na qual percebem que se estar no ES é diferente de tudo o que já experienciou ao longo da vida. Após perceberem as rupturas que são geradas por essa nova fase da vida acadêmica, os estudantes, em sua maioria, vivem um momento de

desmotivação, que os leva a questionarem sobre a sua permanência, sendo essa fase fundamental para a tomada de decisões.

Sobre os estudantes que vivenciam essa fase de desmotivação, é importante ressaltarmos que esse achado vai contra o senso comum acadêmico, incluindo a visão administrativa dos gestores sobre o currículo, do percurso progressivo e positivo na carreira acadêmica dos estudantes universitários, uma vez que na visão do senso comum, os estudantes têm uma trajetória, no mínimo, estável e feliz, sem grandes problemas que possam acarretar “prejuízos”. Ao contrário do senso comum, a pesquisa mostra que, a maioria dos estudantes passam por dificuldades durante o curso, dificuldades essas que não são vistas pela administração da Universidade e pelos professores e que podem levá-los a pensar em abandonar o curso.

Vale ressaltar a fundamental importância do olhar para com o estudante, além da prática da escuta. A Universidade, bem como os professores terem esse olhar pode gerar nos estudantes um sentimento de acolhimento. Ter espaços e momentos para que possam conversar sobre os problemas e desmotivações. Um espaço que promova um refúgio, e não um isolamento. O diálogo com o outro é transformado e “não é falando aos outros, de cima para baixo, [...] como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é

escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2020, p. 11). Dessa forma, escuta vai para além da mera possibilidade auditiva de cada um. Escutar dá abertura à fala do outro, ao gesto do outro e também às diferenças (Freire, 2020).

Em seguida, após os estudantes superarem a fase de desmotivação, eles encontram-se preparados e com o sentimento de certeza de que pretendem permanecer e concluir o curso. Alguns dos casos, os estudantes chegam a essa fase não por desejarem de fato concluírem o curso, mas sim por ser o único caminho possível para ele.

Dessa forma, é importante conhecermos as fases de vivência que o estudante do ES passa ao longo da sua graduação, uma vez que conhecer como estudantes sentem-se ao longo do curso faz com que possamos entendê-los melhor e como eles traçam o seu caminho na Universidade. Outrossim, vale relembrar que cada trajetória é única e, dessa forma, não tendo a mesma “fórmula” para todos os estudantes. Cada estudante experiencia o ES de uma forma, e tem uma diferença de permanência em cada fase citada anteriormente. Desse modo, dizer que um estudante permanece na fase de desmotivação por exemplo, por três meses, um semestre, seria de grande erro, visto que cada estudante tem o seu tempo e a sua maneira de passar por cada fase, além da elaboração dos seus próprios artifícios para superá-las.

É importante frisarmos que, mesmo destacando essas quatro fases de vivência no Ensino Superior, alguns estudantes, como por exemplo os estudantes considerados mais socializados, também podem passar pela fase de desmotivação, porém, de uma forma menos intensa do que os estudantes com uma socialização mais restrita. Como ex recente estudante do ES, pude sentir na pele essa desmotivação, quando me via sem contato com os meus colegas de turma, quando eu estava exausta por estar cursando seis disciplinas ao mesmo tempo e tendo que dar conta de todos os trabalhos. Essa rotina conturbada do ES afeta o estudante, não só fisicamente, mas emocional e psicologicamente também.

Sobre os meus colegas de turma, pude perceber por diversas vezes o cansaço em ir para a Universidade, a falta de uma motivação extra. Muitos colegas foram ficando pelo caminho durante a graduação, outros estudantes desnivelados apareceram, mas cada um tinha/tem a sua peculiaridade e a sua forma de viver o ES e, por mais que transpareçamos felizes e contentes com o curso o tempo todo, internamente, passamos por momentos de exaustão e de desmotivação. Conciliar a Universidade com a vida pessoal e com o trabalho é exaustivo. Que horas sobra tempo para refletirmos sobre nós? Estamos sempre estudando conteúdos, realizando algum trabalho seja ele em grupo ou individual. Nós nunca pensamos “ufa, estou sem nada para fazer” pois, quando pensamos isso, recebemos uma

nova mensagem no SIGAA no comunicando que algum novo arquivo foi adicionado.

CAPÍTULO 4

A REAL IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 4

A REAL IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

[...] Significa “criar laços” ... [...] Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo ... (Saint-Exupéry, 2015, p. 68).

Nesse diálogo d’O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, o principezinho questiona a raposa sobre o significado de “cativar”. Em sua resposta, a raposa diz que cativar significa criar laços, e esses laços acabam gerando uma necessidade do outro. Construir amizades é isso, é criar laços. Na medida em que nos socializamos com as pessoas que temos afinidade, vamos criando laços, laços esses que são de fundamental importância e que acabam gerando amizades significativas e duradouras, tendo elas, um grande peso em nossas vidas.

Com essa ideia de amizades e de criar laços afetuosos, alguns pontos nos chamaram a atenção sobre a socialização dos estudantes no curso. Percebemos que, a visão dos participantes em relação à sua própria satisfação era de grande relevância,

visto que ela influenciava diretamente na qualidade da trajetória dos estudantes na graduação, bem como a sua disponibilidade em criar laços com os seus colegas e pares. Além disso, foi possível perceber que existem diferentes níveis de socialização dessas estudantes, variando de baixa a intensa interação entre elas.

Nessa ótica, o presente capítulo tem o objetivo discutir acerca da satisfação desses estudantes com a própria socialização, levando em consideração os dados coletados no questionário e utilizando também os relatos das entrevistas. Além do mais, pretende-se discutir os níveis de interação entre os estudantes do curso de Pedagogia, bem como ocorre essa socialização entre eles.

4.1 SATISFAÇÃO COM A PRÓPRIA SOCIALIZAÇÃO

A primeira seção deste capítulo tem como objetivo discutir acerca da satisfação das estudantes em relação à sua própria socialização. Partindo disso, foram elaborados três níveis de satisfação, de acordo com os principais motivos relatados pelos estudantes para justificarem a satisfação ou a insatisfação com as amizades construídas ao longo do curso.

Diante disso, a categoria foi desenvolvida a partir da questão aberta da seção III do questionário, intitulada de *autoavaliação de socialização e desempenho*. Nela, procuramos saber se as participantes estavam satisfeitas com as amizades

construídas no curso e pedimos para justificarem a sua resposta. Algumas estudantes apenas responderam que *sim* ou *não*, sem a justificativa, ou até mesmo algumas deixaram a questão aberta em branco.

A partir da análise da pergunta aberta, foi então possível construir uma escala de satisfação levando em consideração as respostas das estudantes. Ao criar a escala, elaboramos conceitos e características que definissem cada nível de satisfação. A escala foi dividida em três níveis: *satisfeitas*, *pouco satisfeitas* e *nada satisfeitas*.

Partindo disso, as estudantes consideradas *satisfeitas* com a própria socialização são aquelas que tinham uma maior afinidade com os seus colegas de curso e que, mais à frente, acabaram virando amigos mais íntimos. São consideradas por essas estudantes amigas com quem pretendiam manter contato também após a conclusão do curso. Além disso, as estudantes satisfeitas com a própria socialização tinham uma maior facilidade em socializar-se, bem como têm amigas que consideram mais sólidas e as viam como uma forma de alívio afetivo e como apoio, tanto emocional quanto acadêmico.

É importante destacar que se estar satisfeito com a própria socialização não quer dizer, necessariamente, que as pessoas enquadradas neste grupo tenham muitas amigas. É possível estar satisfeito com as amigas construídas, mesmo sendo elas

em um número reduzido. As pessoas deste grupo levam mais em consideração a qualidade de suas amizades, e não a quantidade.

Palavras-chave: Afinidade. Parceria. Apoio.

Diante disso, buscando deixar de uma forma mais concreta e clara como esses estudantes consideram-se satisfeitos com a própria socialização, a partir da pergunta aberta do questionário a respeito das amizades construídas durante o curso, trouxemos alguns escritos desses estudantes. Um dos motivos para que os estudantes estejam satisfeitos com as suas amizades é o fato dessas relações facilitarem a jornada acadêmica, visto que as amizades podem gerar um maior sentimento de segurança, bem como um alívio na sobrecarga acarretada pela Universidade.

Como foram ao todo 90 estudantes que participaram da etapa do questionário, utilizamos o método numérico para identificá-los. Os números foram adicionados ao questionário de forma aleatória, não apresentando nenhum motivo específico para o estudante receber “x” número.

Quadro 7 – Escritos acerca da socialização como fator facilitador na jornada acadêmica

Escritos acerca da socialização como fator facilitador na jornada acadêmica	
Estou bastante satisfeita com as amizades e relações que construí ao longo do curso, pois elas têm tornado a caminhada acadêmica menos dura, bem como contribuem para a minha	Estou satisfeita. São amizades que quero levar para o resto da minha vida. E alguns colegas, por mais que eu não tenha muita aproximação, consigo ter uma ótima convivência e todo o carinho que recebo me ajudou a

formação humana e acadêmica (Participante nº 05).	enfrentar problemas, principalmente os acadêmicos (Participante nº 10).
Sinto-me satisfeita com as amigas, pois ainda que sejam poucas, são sinceras e ajudam a reduzir a carga de estresse provocada pelo curso e demais atividades cotidianas que sobrecarregam (Participante nº 54).	Estou satisfeito com as minhas amigas, pelo motivo de conhecer pessoas que me ajudam bastante nesse percurso. Quero contato com vários após formado. até moro com uma amiga do curso (Participante nº 73).

Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Além dos participantes da pesquisa verem as suas amigas construídas como um facilitador social na sua jornada acadêmica, o conjunto de estudantes também encontrava nessas amigas uma forma de apoio, um amparo para os momentos difíceis, sendo elas, em sua grande maioria, responsáveis por promoverem uma jornada considerada mais tranquila, e até mesmo mais suportável. No quadro abaixo, a escrita de três estudantes que relatam sobre as amigas serem um facilitador na vida acadêmica:

Quadro 8 – Escritos acerca das amigas como fator de apoio no curso

Escritos acerca das amigas como fator de apoio no curso
Minhas amigas são bem consolidadas desde o início do curso. Tenho muito apoio e carinho, além de pessoas que levarei para o resto da vida (Resposta de Desbravadora no questionário- Grupo 1).
Acredito que os vínculos são formados por questão de afetividade e afinidade (Resposta de Empatia no questionário - Grupo 1).

Me sinto amparada pelos meus amigos e vejo que posso ajudá-los também (Participante nº 25).

Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Nas entrevistas com as estudantes selecionadas também propomos a mesma pergunta, a fim de ter uma resposta mais detalhada sobre a satisfação delas. Desbravadora, considerada como uma das participantes mais bem socializada, relatou que tinha uma vivência muito ativa fora da universidade com as amizades que estabeleceu durante o curso. Além disso, as relações de Desbravadora iam além dos seus colegas do curso, mas também criaram laços com a instituição em si, com docentes e com outros funcionários:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Inclusive eu estava agora na casa de uma das amigas do curso. Que hoje é uma das minhas melhores amigas. Vou com ela para cima e para baixo. Estou com ela o tempo todo. E eu fiz muita amizade aqui dentro. Muita. Incontáveis. Não só de gente estudando comigo, mas de professor, pessoas que chegaram desniveladas na turma e que hoje são minhas amigas íntimas. Me acompanharam a graduação inteira. Choraram comigo. Riram comigo.

Já a entrevistada Videogame, relatou que estava satisfeita com as amizades, porém, essas amizades não foram construídas no curso. As amizades relatadas por Videogame são amizades externas à Universidade e que ela não sente falta de ter amigos no curso. Essas amizades que Videogame relata ter fora da Universidade são as amizades que ela pôde construir ao longo da

vida, como vizinhos, familiares, colegas de trabalho, e com pessoas que são da sua mesma faixa etária. No quadro abaixo, podemos perceber na fala de Videogame o seu baixo engajamento para ter maiores relações com seus colegas de curso:

VIDEOGAME – GRUPO 2

Mas eu já tenho o meu círculo de amizade formada, com meus conhecidos, pessoas que eu converso, o clube de mãe que eu frequento, onde a gente faz crochê. Essas coisas eu já tenho. Eu me sinto satisfeita. Eu não sinto muita necessidade. Eu já tenho o meu grupo formado já faz tempo. Tenho o meu grupo de Whatsapp de velha. Quer dizer, a gente já se entende. Aquela coisa de sintonia... É coisa de velho. A gente se entende. Aí eu vou falar com aquele bando de jovens... não tem nem papo. Só assunto da escola, só da Universidade.

Diante disso, a socialização universitária serve simultaneamente como meio de alívio afetivo, pela satisfação emocional e social. Dessa forma, os estudantes que estão satisfeitos com as amizades construídas no curso experienciam tanto as amizades como uma fonte de apoio, sentindo-se assim satisfeitos e mais tranquilos emocionalmente, bem como a satisfação por ter uma vida social ativa ao lado das amizades que foram consolidadas durante a sua graduação.

Dando continuidade aos níveis de satisfação com a própria socialização, os estudantes considerados *poucos satisfeitos*, são aqueles que têm um pouco mais de dificuldade em socializar-se devido ao seu baixo engajamento em estabelecer relações, bem

como a falta de afinidade com os seus colegas de curso. Além disso, as pessoas desse grupo acreditam que as divergências de pensamentos em geral contribuem para uma má interação entre eles. Os poucos satisfeitos, mesmo com laços menos sólidos, reconhecem a importância em se ter amigos/colegas em sua trajetória acadêmica e sentem a falta de estabelecer esses laços com os seus colegas de curso.

Palavra-chave: desengajamento.

Diante do nível de satisfação anterior, a partir dos escritos dos participantes da pesquisa, um dos motivos para não estarem satisfeitos por completo com as amizades estabelecidas no curso é a falta de engajamento para a criação de laços, bem como a divergência de pensamentos, o que pode ser um dificultador na comunicação entre eles, prejudicando assim a possibilidade de construir um novo vínculo de amizade. No quadro abaixo, selecionamos quatro escritos que deixam mais claro o conceito dos estudantes *poucos satisfeitos*:

Quadro 9 – Escritos acerca do baixo engajamento

Escritos acerca do baixo engajamento	
Mais ou menos satisfeita. Não consigo estabelecer relações muito profundas e sinto falta de ser mais presente e ter pessoas mais presentes com relações mais sólidas, como no meu Ensino Médio (Resposta de Residente no questionário - Grupo 2).	Mais ou menos satisfeita. Tenho muitos colegas, amigos poucos. Não esperava fazer grandes amizades (Resposta de Videogame no questionário - Grupo 2).

Acredito que eu teria boas amizades, mas a rotina e o próprio curso não possibilitam ter amigos (Participante nº53).	Parcialmente, devido às divergências de pensamento, posturas comportamentais e afinidade com as pessoas da sala (Participante nº 67).
--	---

Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Nesse sentido, como já dito anteriormente, propomos a mesma pergunta na entrevista, porém, só com os estudantes selecionado. Obtivemos como resposta que duas entrevistadas de um total de seis acreditam estarem satisfeitas com as amizades construídas no curso, porém, argumentam que há uma vontade de se ter mais relações profundas, relações essas que só estão sendo construídas de uma forma mais tardia:

RESIDENTE – GRUPO 2

Eu penso que eu queria ter relações mais profundas. Mas agora, no final do curso, eu estou conseguindo alcançar isso. Só que no meu caso foi uma coisa mais específica. Foi porque um dos meus colegas acabou falecendo, aí a turma acabou se unindo de uma forma mais intensa, desde que voltaram as aulas.

Mesmo que de uma forma inconsciente, para Residente, foi necessário um momento doloroso, como o falecimento de um colega de turma, para que a turma se unisse como nunca tinham se unido. A perda de um membro do grupo acabou afetando os estudantes e como consequência, procurando uma maneira de lidar com a perda, viram em seus pares uma forma de alívio, pois todos estavam passando pela mesma situação.

Além da criação tardia de laços, outro motivo encontrado foi a quebra nas relações já construídas anteriormente com os colegas da turma, seja por motivos de distanciamento, ou até mesmo algo mais radical, como a evasão, o que acaba gerando no estudante um sentimento de decepção, dificultando, dessa forma, o engajamento para a construção de amizades mais significativas e duradouras nas relações futuras. Na fala a seguir de Empatia, ela relata essa frustração na quebra das relações anteriores:

EMPATIA – GRUPO 1

Ah, são pessoas que eu me identifico. Assim, logo no início do curso, as amigas que eu tinha no início do curso para agora mudaram um pouco. Até porque logo que eu comecei o curso, eu entrei em um grupo que todo mundo saiu. Então não tinha... o grupo se desfez. Tipo, uma menina foi para Letras, outra foi para Artes, então assim...

A evasão no Ensino Superior é um fenômeno que vem sendo cada vez mais discutido nas pesquisas educacionais. De acordo com o Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013), o *abandono de curso* se dá através de duas formas: a não efetivação da matrícula ou nenhuma integralização de carga horária, gerada pelo trancamento de matrícula e/ou reprovação em todos os componentes curriculares nos quais o estudante está matriculado.

Muito se discute sobre como o abandono de curso gera impactos sociais e econômicos, porém, pouco se discute o que

leva esses estudantes a se evadir e o impacto na vida acadêmica dos estudantes que ficam na instituição. A quebra de contato e vínculo com os seus colegas de curso causada pela evasão tem grande repercussão nos estudantes, uma vez que a sua rede de apoio acaba sendo reduzida ou até mesmo anulada.

Dando continuidade aos níveis de satisfação, estudantes do grupo *nada satisfeitos* foram aqueles que tiveram uma maior dificuldade em socializar-se devido ao seu baixo engajamento em estabelecer relações, bem como pouco tempo disponível para o aprofundamento delas. Os estudantes desse grupo, geralmente, estão desnivelados, o que acaba dificultando ainda mais o desenvolvimento de laços. Alguns estudantes percebem uma maior competitividade entre seus colegas, sendo esse um dos motivos para o baixo engajamento para socializar-se.

Partindo dessa definição, um dos principais motivos estabelecidos pelos participantes da pesquisa que não estavam satisfeitos com as amizades construídas no curso eram aqueles que se encontravam desnivelados. Dessa forma, as amizades estabelecidas na sua turma de origem acabam se esvaindo devido à falta de um contato mais próximo e diário. Além disso, estabelecer amizades em novas turmas foi considerado por eles como algo bastante difícil, pois os grupos que já estavam consolidados, por exemplo:

Quadro 10 – Escritos acerca desnivelamento

Escritos acerca do desnivelamento	
Não estou satisfeita, pois estou desnivelada no curso, e com isso meu grupo de amigos da turma que reiniciei a graduação já foram formados (Participante nº29).	Não estou satisfeita. Como estou desnivelada, não aprofundei a relação com nenhuma turma específica (Participante nº).
Não consigo aprofundar as relações pois venho direto do trabalho e já chego no horário da aula (Participante nº 32)	Eu poderia ter mais amizades, mas a maioria do pessoal do turno noturno não tem muito tempo (Participante nº 43).

Fonte: produzido pelos autores, 2020.

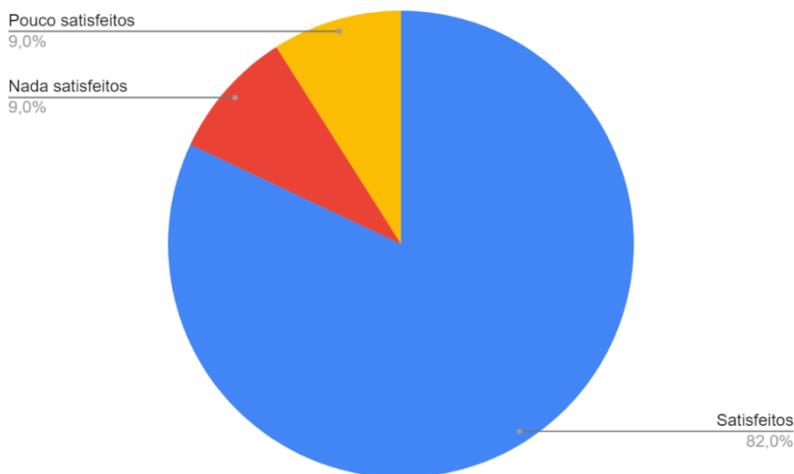
Durante as entrevistas, também surgiu a temática do desnivelamento como um dos principais motivos para não estarem satisfeitos com as amizades. Devido ao desnivelamento, os estudantes acabam passando por diversas turmas, e não conseguiam aprofundar as suas relações, o que acabava gerando um sentimento de não pertencimento àquela turma. Na fala de Lívia, a seguir, podemos perceber que ela tinha uma boa relação com a sua turma de origem, e até tinha um grupo de amigos que, simultaneamente, era o seu grupo de realizar atividades acadêmicas. Porém, devido ao seu estágio ser no turno noturno, Lívia precisou readaptar a sua rotina acadêmica, e começou a cursar as disciplinas no turno da tarde e, conseqüentemente, com outras turmas que não eram a sua de origem:

FALA DE LÍVIA – GRUPO 2

Quando eu comecei com a minha turma, eu tinha muitas amizades. Eu tinha o meu grupo e tal. Mas como eles se formaram, acabei começando a pagar a tarde, pois o horário ficava melhor. Eu saía do estágio e vinha direto para cá. Aí eu fiquei desnivelada. Quando comecei a pagar com outras turmas eu me sentia um pouco excluída. Quando você chega já tem aqueles grupinhos formados. Já tem aquele pessoal...

Partindo da construção dos níveis de satisfação com a própria socialização, e levando em consideração os dados coletados a partir da análise dos questionários, chegamos ao seguinte resultado: a grande maioria dos estudantes que participaram da etapa do questionário consideraram que estavam satisfeitos com as amizades construídas no curso, atingindo 82% do total dos participantes. Porém, mesmo sendo um alto número de satisfeitos, não podemos deixar de levar em consideração que o conjunto de estudantes que estavam poucos satisfeitos ou nada satisfeitos, atingiu 18% dos participantes, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Satisfação com as próprias amizades no curso



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Ao analisar mais a fundo a questão aberta e a justificativa dos participantes, foi possível identificar os motivos, de acordo com eles, que justificavam a sua satisfação (ou não) com as amizades estabelecidas no curso. Para estudantes que estavam na categoria de *satisfeitos*, o maior motivo citado foi o de *apoio*, pois consideravam as amizades como uma forma de amparo nas dificuldades encontradas ao longo da vida acadêmica. A seguir, os principais motivos citados pelos participantes que consideram estar satisfeitos com as amizades:

Tabela 24 – Motivos para uma boa satisfação com as amizades

Motivos para uma boa satisfação com as amizades	%
Apoio	48%
Afinidade e afetividade	34%
Desnívelamento	9%
Curso receptivo	9%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

A partir da tabela acima, podemos perceber que *afinidade e afetividade* também eram motivos bastante frequentes na fala dos participantes da pesquisa. Eles consideraram que, para um bom relacionamento com os colegas, era necessário que existisse afinidade e, conseqüentemente, afetividade. Dessa forma, para eles, a afinidade era necessária para o início de uma amizade. É a partir dela que encontramos pessoas que são, de certa forma, parecidas conosco, o que acaba por nos levar a um grau maior de afinidade. Quando essa afinidade é estabelecida e uma amizade começa a ser construída, o sentimento de afetividade com os outros começa a surgir, dando início a amizades mais sólidas.

Outro motivo encontrado nos escritos foi o de que curso é receptivo, por exemplo, que contribuía para que se construa relações mais sólidas, devido à grande quantidade de trabalhos em grupo propostos pelos professores. Alguns também atribuíram ao desnívelamento como sendo um dos motivos para a sua boa socialização, tendo em vista que, ao se passar por várias turmas diferentes, era possível construir uma maior quantidade de relações que vão para além da sua turma de origem. O

interessante foi a diferença de percepção dos estudantes em relação ao desnivelamento. Ao mesmo tempo que alguns estudantes consideraram que estar desnivelados no curso como algo negativo, pois dificulta a construção de amizades, outros estudantes consideravam o desnivelamento positivo, por permitir que as relações com os seus colegas fossem expandidas para além de sua turma, possibilitando assim novas amizades, conhecimento e troca de experiência. No quadro abaixo, o escrito de um estudante que considerava o desnivelamento como algo positivo:

Escrito do participante nº 90

No meu último semestre eu tive, como por obrigação, me relacionar com várias pessoas, por me encontrar desnivelada.

Já estudantes considerados *pouco satisfeitos* com as amizades, foram aqueles que consideraram que eles não tinham muita afinidade com os colegas do curso, bem como a divergência de pensamentos que dificultava a comunicação entre eles. Esses dois motivos, de acordo com os participantes da pesquisa, os impediam de terem diálogos que pudessem proporcionar o início de uma amizade mais duradoura com seus colegas. Na tabela abaixo, fica bem explícito o quanto a afinidade era um fator importante para os estudantes:

Tabela 25 – Motivos para se estar pouco satisfeito com as amizades no curso

Motivos para se estar pouco satisfeito com as amizades	%
Afinidade	50%
Dificuldades em socializar	33%
Engajamento	17%

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Novamente vemos a *afinidade* como um elemento importante para a construção de amizades. Sem ela, estudantes não se sentem motivados para estabelecer vínculos com os seus colegas de curso. Para Santos, Oliveira e Dias (2015) o esperado é que os estudantes construam laços de amizades com os colegas que mais têm afinidade. Sem ela, não nos sentimos confortáveis para nos aventurarmos no desconhecido e preferimos então não nos arriscar, diminuindo, ou até mesmo anulando o nosso engajamento na construção de amizades.

Os dois outros principais motivos que os participantes julgaram serem responsáveis por não estarem por completo satisfeitos com as amizades construídas no curso eram em relação ao engajamento e à dificuldade em socializar-se. Sobre o engajamento e à dificuldade em socializar-se, podemos inferir que esses dois pontos eram de fundamental importância para o desenvolvimento de amizades, visto que a vontade de se ter relações, bem como uma maior facilidade em se expressar, interagir, por exemplo, estão ligados diretamente a uma boa

socialização. Para Souza e Hutz (2007, p. 83), há alguns requisitos que são considerados importantes para a formação e a manutenção de uma amizade, e um deles é a disposição para se investir na relação, “implicando em interações além dos contextos normais de contato, fomentando comprometimento mútuo e interdependência”. Quando estamos abertos e dispostos a interagir com colegas de curso, estamos abrindo uma porta para que relações mais sólidas possam ser construídas.

Além disso, alguns participantes citaram que as relações no ES são diferentes das relações do EM, e que sentiam falta dessas amizades mais sólidas, o que os deixava frustrados por não conseguirem construir o mesmo tipo de relação no curso. Analisando por esta perspectiva, no ES, as pessoas são, de certa forma, mais transitórias, ou seja, um semestre elas estão em sua turma, e em outro elas já estão em uma turma diferente. Essa rotatividade de colegas acabava fazendo com que as relações sejam, de certa forma, mais superficiais, devido à quebra de contato mais frequente com os seus colegas de curso. Nos escritos abaixo, podemos notar que os participantes do questionário relatam essa diferença notada por eles em relação às amizades nesses dois níveis de ensino:

Quadro 11 – Escritos acerca desnivelamento

Escritos acerca da diferença entre o EM e o ES

Amizade na graduação é totalmente diferente do ensino médio, pois aqui mesmo que sejam companheiras de trabalho, é perceptível a competitividade e a busca por destaque para que se consiga ao término do curso "ser mais bem sucedido" do que o outro (Participante n° 13).

Compreendo que no ambiente acadêmico cada um segue o seu próprio caminho, o que dificulta a permanência de amizades (Participante n° 79).

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Como visto no capítulo 3, na seção acerca da transição do EM para o ES, um dos principais motivos para que estudantes tenham uma maior dificuldade em se adaptar é a quebra com o passado familiar, bem como a mudança de amigos, pois os amigos do EM, normalmente, não serão os mesmos amigos do ES, como discute Teixeira *et al* (2008), sobre os amigos não serem mais o mesmo, e o surgimento da necessidade de se estabelecer novos vínculos. Geralmente, os estudantes chegam ao ES com uma visão muito diferente da realidade em relação à Universidade. No EM, temos um maior apoio tanto da equipe escolar quanto da família, diferentemente do ES, tornando o estudante mais independente.

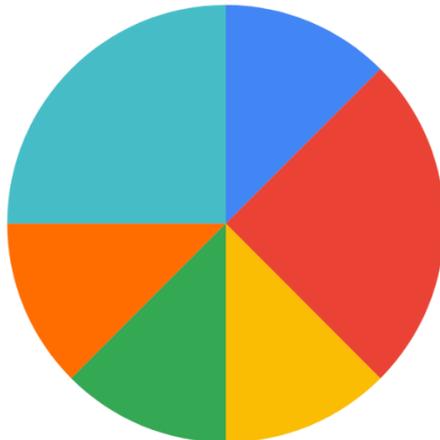
Em relação aos estudantes da categoria *nada satisfeitos*, os dois principais motivos justificados em suas respostas para a insatisfação com as amizades construídas no curso eram o tempo (ou a falta dele) e o desnivelamento. Como vimos anteriormente, há alguns estudantes que consideravam o desnivelamento algo

bom para a construção de amizades. Para os estudantes que não estão satisfeitos com as amizades, citam o desnivelamento, pois ele acaba dificultando a criação de laços sólidos. Já o tempo é considerado por eles como um grande dificultador na criação de laços, visto que muitos chegam na universidade vindos do trabalho e quando acabam as aulas vão direto para casa, pois estão exaustos da dupla jornada de trabalho.

A partir do questionário, foi elaborado um gráfico com os principais motivos citados pelos estudantes da categoria *nada satisfeito*, que eram aqueles que não estavam contentes com as amizades (ou a falta de amizades) construídas no curso. Para a elaboração do gráfico, utilizamos a seleção de palavras-chave:

Gráfico 8 – Motivos para a insatisfação com as amizades construídas no curso

● Competitividade ● Tempo ● Afastamento ● O curso não proporciona
● Decepção com amizades ● Desnivelamento



Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

Ao analisarmos o gráfico acima, podemos perceber que é um gráfico bastante diversificado em relação aos motivos estabelecidos pelos estudantes. A competitividade, citada pelos participantes, é devido à “rivalidade” que se acaba construindo dentro da sala de aula para comprovarem quem se sai melhor em determinada disciplina, bem como em relação às notas, por exemplo. Já a questão de o curso não proporcionar uma boa construção de amizades, diz respeito à falta de momentos de socialização propostos pelo próprio curso, que não sejam esses momentos ligados às atividades acadêmicas, como trabalhos em grupo e palestras. Alguns estudantes relataram a experiências de outros cursos em relação a momentos que promovem a socialização entre os estudantes dos mais diversos cursos, como oficinas de ioga, jardinagem, roda de conversa.

Ainda sobre a satisfação com as amizades, um dos motivos citados pelos estudantes que era tão importante quanto os outros, era o fator do afastamento dos seus amigos e colegas de curso. Os estudantes relataram que muitas amizades que foram construídas no início do curso acabaram se perdendo por diversos motivos, seja por perceberem a falta de afinidade, pensamentos divergentes, ou até mesmo o desnivelamento, o que leva o estudante a se desconectar com a sua turma. O afastamento é algo recorrente na graduação, visto que muitas vezes, no início do curso, tentamos criar relações com todos da turma com o objetivo de se conhecer para que, posteriormente,

possa aprofundar a amizade. Quando conhecemos um pouco de cada estudante da turma, os estudantes vão se identificando entre si e formando os seus grupos de amizades.

Além do afastamento, outro fator é a decepção com as amizades. Alguns participantes relataram que a decepção com algumas amizades fez com que tenham receio em se construir novos laços, o que impossibilitava uma boa satisfação com as amizades construídas ao longo do curso. Corroborando com esta temática, Rezende (2002) discute que a mágoa surge geralmente nas relações mais próximas, e que nem sempre ocorre por uma atitude grosseira, por exemplo, mas também pela falta de reciprocidade na relação, ou até mesmo por ações que não atingiam as expectativas do sujeito. Dessa forma, ao se decepcionar com algum amigo, o estudante acabava se distanciando da amizade, mas não só isso, podia ocorrer dele se fechar para novas amizades, pois o medo de se decepcionar poderia gerar um sentimento de solidão.

A experiência da vida social estudantil pode ser vivenciada em diferentes níveis de satisfação com a própria socialização (Figura 11), podendo ser uns mais satisfeitos do que os outros. Porém, há também a possibilidade de estudantes vivenciarem, ao longo do seu percurso no curso, diferentes níveis de satisfação, a depender de suas experiências. O estudante não fica condicionado à apenas um tipo de satisfação. Essa satisfação é fluída. Um estudante pode encontrar-se insatisfeito com as

amizades construídas no curso, porém, pode experienciar momentos que o leve a criar laços mais significativos, levando-a a ficar satisfeito com a sua socialização na instituição.

Figura 11 – Satisfação com a própria socialização



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Pareceria que a maioria dos estudantes relacionava a satisfação com a quantidade de amizades, sendo estudantes mais satisfeitos aqueles que tivessem mais amizades, e os menos satisfeitos seriam aqueles que tivessem menor número de pessoas amigas. Entretanto, em uma aparente contradição, a satisfação mais profunda, contando com poucas amizades construídas no curso, também se mesmo elas não sendo em grande número, como é o caso dos relatos dos participantes a

seguir. Logo, quando se trata da efetividade do círculo de amizades oriundo do convívio acadêmico com colegas, esses laços pessoais mais fortes não são avaliados de acordo com a sua extensão com grande número de contatos, mas, ao contrário, são estimadas pela raridade social, contando com poucas relações indicadas como amizades satisfatórias.

Quadro 12 – Escritos acerca da satisfação com amizade

Escritos acerca da satisfação com as amizades	
Ao longo desse tempo que estou no curso, consegui consolidar algumas amizades. Outras nem tanto, porém estou satisfeita. (Participante nº 48)	Estou satisfeita. As poucas que tenho são bem parceiras e verdadeiras. (Participante nº 78).
Estou satisfeita. Fiz poucas amizades, mas tornou-se para além do curso. (Participante nº 50)	Sim, estou satisfeita. Tenho poucos laços de amizade, mas os que consegui construir são sólidos. De modo geral, falo com todos da turma, mas sempre tem aquelas pessoas que nos identificamos mais. (Participante nº 04).

Fonte: dados do questionário – UFRN, 2019.

4.2 SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA: DIFERENTES NÍVEIS DE INTERAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Nesta seção, se tem como objetivo trazer a discussão sobre os diferentes níveis de interação entre os estudantes, bem como discutir, a partir da análise dos dados dos questionários, como essas interações ocorrem e com qual intensidade, podendo ser ela

ser de uma forma mais intensa, com saídas para outros ambiente além da Universidade, ou até de uma forma mais neutra, com momentos restritos às atividades acadêmicas, por exemplo.

A partir da análise dos dados do questionário, foi possível pensar e desenvolver uma *escala de socialização acadêmica*, que leva em consideração as respostas dos estudantes nas seções III, IV, V e VI do questionário, que tem como objetivo avaliar, de certa forma, a vida social dos estudantes. Como dito no capítulo 1, utilizamos a Escala Likert para avaliar os níveis de interação dos estudantes. Dessa forma, percebemos que a socialização dos estudantes poderia ocorrer em pelo menos três níveis: mais intenso, moderado e neutro, que serão chamados de *bem socializados*, *mais ou menos socializados* e *nada socializados*, respectivamente.

Diante disso, a primeira categoria da *escala de socialização*, intitulada de *bem socializados*, diz respeito aos estudantes que podiam ser considerados com uma socialização mais “ideal”, de acordo com a discussão de alguns autores como Paivandi (2014) e Ferreira (2014), acerca da socialização acadêmica. Esses estudantes, no geral, estavam nivelados no curso, ou seja, continuavam com a mesma turma desde o ingresso na graduação, e estavam satisfeitos com o curso em que estão matriculados, e também pretendiam, desempenhar a profissão objeto da formação.

Além disso, os estudantes dessa categoria se consideravam pessoas muito bem socializadas e satisfeitas com as amizades construídas no curso, além de terem muitos amigos na Universidade. Consideravam-se como pessoas muito fáceis de socializarem, não havendo maiores problemas nas interações com os seus colegas. Normalmente, os estudantes dessa categoria tinham amizades desde o início do curso e nunca sentiram a sensação de isolamento social, ou seja, nunca se sentiram deslocados socialmente na Universidade.

Outrossim, os estudantes considerados com uma socialização satisfatória também tinham uma interação social com os amigos muito ativa fora da sala de aula e da Universidade. Esses estudantes encontravam seus pares para conversarem em horários livres, além de saírem com seus amigos e colegas para bares, restaurantes, festas. Esses momentos de socialização extraclasse e extrauniversidade eram de fundamental importância para a consolidação de amizades mais duradouras.

Entre os assuntos mais falados deste grupo, as pessoas bem socializadas geralmente conversavam com frequência com os seus amigos e colegas sobre movimentos sociais e estudantis, sobre ideias acerca da formação profissional e expectativas de trabalho. Além disso, estes estudantes sentiam-se mais confortáveis em conversar com seus amigos de curso sobre seus problemas pessoais, como assuntos de cunho familiar, financeiro e de relacionamentos.

Em relação à interação na sala de aula e na vida acadêmica, estudantes considerados bem socializados trocavam frequentemente mensagens com seus amigos de curso, sobre as mais diversas temáticas, além de participarem de eventos acadêmicos com eles. Além disso, esses estudantes tinham como preferência trabalhar em grupo do que individualmente.

Ferreira (2014), em uma discussão acerca da sociabilidade dos estudantes do ES afirma que “[...] a socialização universitária, comportando inclusive percursos de ressocialização e redefinição pessoal, é um processo dinâmico e incerto vivido no cotidiano dos estudantes através de diferentes modos de sociabilidade”. Diante disso, Ferreira (2014) traz que a sociabilidade na vida dos estudantes universitários se distinguiria em três modos, de acordo com Jellab (2011): modo *solitário*, modo *gregário* e modo *societário*.

Corroborando com a categoria dos estudantes *bem socializados*, ainda de acordo com Ferreira (2014), os estudantes do modo *gregário* são aqueles que se destacam por suas estratégias coletivas de estudo e que há um forte investimento pessoal nos contatos sociais. Dessa forma, os estudantes que são mais engajados acadêmica e socialmente eram os estudantes que tinham mais experiências com seus pares, seja na Universidade ou fora dela.

Dando continuidade às categorias acerca dos diferentes níveis de interação na Universidade, a segunda, intitulada de

mais ou menos socializados, diz respeito aos estudantes que não eram considerados tão bem socializados quanto os demais, mas que também não eram consideradas com uma socialização acadêmica de baixa intensidade. São os estudantes que têm uma socialização que possa ser considerada mediana. Esses estudantes geralmente estavam nivelados, porém, cursando também disciplinas em outras turmas. Além disso, esses estudantes, no geral, estavam mais ou menos satisfeitos com o curso que estão matriculados, e sentem dúvidas sobre desempenhar ou não a profissão.

Os estudantes desta categoria consideravam-se pessoas pouco socializadas e que não estão satisfeitos com as amizades estabelecidas no curso quanto gostaria. Além disso, acreditam que têm apenas alguns amigos verdadeiros na Universidade, além de se verem como pessoas não tão sociáveis quanto gostariam de ser. Ademais, esses estudantes sentiram, pelo menos uma vez, a sensação de isolamento social no ambiente universitário.

Em relação à interação social com os amigos fora da sala de aula, bem como da Universidade, os estudantes dessa categoria encontravam com alguma frequência os seus amigos fora da sala de aula para conversarem, como em corredores e cantinas. Porém, em relação aos locais extrauniversidade, os estudantes desta categoria saíam apenas algumas ou poucas vezes com seus colegas de curso, para bares, restaurantes e para festas. Na

Universidade, os estudantes *mais ou menos socializados* às vezes faziam refeições com seus colegas, como em momentos de almoço ou lanche.

Diferentemente da categoria anterior, na qual os estudantes conversavam com uma certa frequência sobre movimentos sociais, além de discutirem sobre a formação profissional e expectativas de trabalho, estudantes da categoria *mais ou menos socializados* tinham uma interação considerada mais mediana, discutindo sobre essas temáticas citadas apenas esporadicamente.

Além disso, tais estudantes poucas vezes conversavam sobre problemas pessoais, sejam deles ou dos colegas, como problemas familiares, profissionais e financeiros. Normalmente, tais estudantes tinham poucas amizades, o que acabava deixando-os pouco confortáveis para se abrirem com os seus colegas de curso sobre assuntos que não estavam ligados à Universidade.

Estudantes da categoria *mais ou menos socializados* trocavam mensagens com os seus colegas de curso de uma maneira mediana, sendo, na maioria das vezes, o principal assunto os trabalhos e atividades das disciplinas. Além disso, nem sempre iam a eventos acadêmicos com colegas, devido à pouca interação que tinham com eles. Também, esses estudantes, em relação às atividades e trabalhos, eram indiferentes sobre a

sua preferência de realizá-los, ou seja, não faziam questão pelo trabalho ser em grupo ou individual.

Para estudantes *mais ou menos socializados*, de acordo com Ferreira (2014, p. 133), em sua discussão sobre sociabilidade acadêmica, o modo *societário* seria aquele que “[...] procura conciliar o pertencimento acadêmico com a vida social do estudante, visando atender tanto aos objetivos pedagógicos quanto à satisfação nas interações com pessoas e grupos”. Dessa forma, assim como os modos de sociabilidade construídos por Jellab (2011), os estudantes da categoria *mais ou menos socializados* eram aqueles que viviam a sua trajetória entre serem bem socializados e serem pouco socializados, mas dando atenção à sua vida social, mesmo que não fosse de uma forma tão intensa quanto os estudantes *bem socializados*.

Na última categoria dos níveis de interação na Universidade, intitulada de *nada socializados*, diz respeito aos estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade. Geralmente, os estudantes dessa categoria eram aqueles que estariam desnivelados em relação ao curso e que, devido a esse desnivelamento, sentiam uma maior dificuldade em criar laços nas diversas turmas que passaram.

Esses estudantes, geralmente, não estavam satisfeitos com o curso pelos mais diversos motivos, seja por causa da carga horária exaustiva ou até mesmo devido à sua baixa identificação, além de terem dúvidas se desejavam realmente desempenhar a

profissão de objeto de sua formação. Além disso, eram estudantes que se consideravam nada socializados e que não estavam satisfeitos com as amizades construídas no curso e que acreditam terem pouquíssimos amigos, ou até mesmo nenhum. Dessa forma, os estudantes que tinham essa dificuldade em criar laços eram os mesmos que acreditavam serem pessoas difíceis quando o assunto era interagir com os seus colegas.

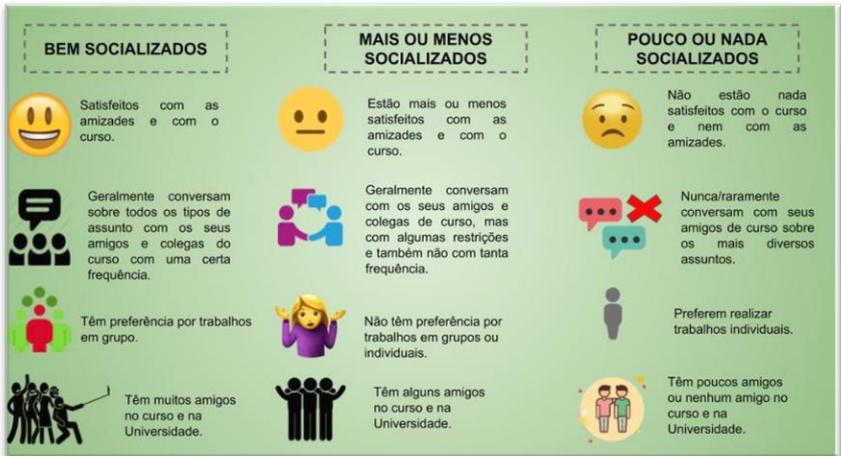
Além disso, os estudantes dessa categoria, diferentemente dos estudantes considerados bem socializados, sentiram com grande frequência a sensação de isolamento social, justamente por não fazerem parte de grupos de amizades. Dessa forma, devido à baixa interação com os colegas, a sensação de isolamento social se tornava mais frequente, o que acabava gerando inseguranças sobre os vínculos com os colegas e com a própria instituição. Em relação à interação social extraclasse, os estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade nunca ou raramente encontravam colegas fora da sala de aula para conversarem, bem como não saiam com eles para ambientes externos à Universidade, como shoppings, por exemplo.

Em relação às conversas com os colegas de turma, os estudantes conversavam pouco ou raramente sobre assuntos como movimentos sociais, formação, bem como sobre empregos e similares. Além disso, sobre assuntos considerados mais pessoais, a interação com os estudantes era quase nula, visto que

quando falamos sobre assuntos considerados mais pessoais, normalmente seriam pessoas de nossa confiança. Quando não temos essas pessoas, a probabilidade de nos abirmos com alguém é praticamente inexistente.

Corroborando com a discussão acerca dos estudantes considerados *nada socializados*, Ferreira (2014, p. 133) discute sobre o modo *solitário*, que seria “quando os estudos se desenvolvem como uma experiência geralmente introspectiva, com uma fraca implicação ou ausência na vida coletiva, além dos momentos obrigatórios nas salas de aula ou outros ambientes”. Dessa forma, os estudantes *nada socializados* viveriam uma ausência coletiva, restringindo as interações com os seus colegas de turma e de curso principalmente aos momentos de trabalhos acadêmicos.

Figura 12 – Escala de socialização



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Diante disso, a partir das entrevistas realizadas com os dois grupos, foi possível perceber traços desses níveis de socialização nas entrevistadas. Como já dito anteriormente, uma das características das pessoas consideradas bem socializadas era a de ter momentos extrauniversidade com as amizades construídas no curso, como era o caso de Empatia, que tinha esses momentos considerados mais íntimos com os seus amigos. Em sua fala, Empatia relatou a convivência que tinha com as suas amigas que frequentavam a sua casa:

EMPATIA – GRUPO 1

A gente sai, as meninas vão lá para a minha casa. Normalmente vão para a minha casa. Mas às vezes a gente sai para comer, pois as opções são: vamos comer na casa da Empatia, ou vamos sair para comer.

Assim como Empatia, a entrevistada Desbravadora também nos relatou que estava sempre em contato com os seus amigos. Por se achar muito aberta e disposta a ter esses momentos mais íntimos, Desbravadora se sentia feliz em poder compartilhar a vida com essas amizades. Em sua fala, Desbravadora comentou sobre o motivo que a levava a ter essa convivência tão próximas com as pessoas amigas:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Eu estou sempre com alguém. Eu nunca estou sem ter o que fazer. É gente toda hora na minha vida. Por mais que eu more só aqui, mas não dá. Toda hora eu tenho alguém. Toda hora estou com um amigo, uma amiga. Os meus pais não moram aqui [...] e quem tem a vida mais próxima da minha são os meus amigos. Então eu vivo na casa deles, eles vivem na minha casa.

Dessa forma, a socialização extrauniversidade se fazia presente na vida das estudantes considerados bem socializadas, uma vez que que elas “tinham” a necessidade em manter essas relações para além dos muros da instituição, pois ansiavam em compartilhar os momentos com seus amigos, sejam esses momentos bons ou ruins. Isso acaba contribuindo de uma forma direta para a permanência desses estudantes, uma vez que os estudantes viam nesses laços uma forma de apoio. Para Ferreira (2014. p.118), no que se diz respeito à socialização como uma estratégia de permanência, propõe-se que:

Adaptar-se simultaneamente às exigências cognitivas e relações sociais do ensino superior, contando com amigos, colegas e professores para suprir as deficiências organizacionais, não é uma escolha dos estudantes: a maioria descobre rapidamente que é a única chance de sucesso real nos seus projetos de estudo e de formação profissional.

Corroborando com Ferreira (2014), Silva (2017, p. 89) discute acerca da *cordialidade acadêmica* que, segundo a autora, os estudantes experienciam, a partir da troca de conhecimento, momentos, com os seus pares, “[...] a esfera socializadora de caráter afetivo e malandrice como uma das estratégias de permanência”. Dessa forma, a partir da relação com o outro, os estudantes veem as suas relações como uma maneira positiva, o que acaba por gerar uma vontade de permanência no curso, de forma a prolongar a sua vivência na Universidade. Ainda de acordo com Silva (2017, p. 88), no que se diz respeito ao papel do Outro:

Na teia universitária, as relações se entrecruzam em um emaranhado de conexões que ultrapassam os papéis sociais esperados. Docentes, funcionários, estudantes, mesmo com vínculos mais superficiais acabam ligados, de uma maneira ou de outra. Todavia, os laços mais firmes e duradouros não surgem de causalidades, são frutos de escolhas por afinidades e objetivos em comum, sejam eles singulares ou múltiplos.

Uma das características das estudantes consideradas com uma socialização mediana era a de ter pessoas amigas, mas que não tinham o hábito de conversar com elas sobre os mais diversos assuntos. Como foi o caso de Residente, que mesmo tendo pessoas em sua vida, não se sentia confortável em se abrir com elas sobre os seus problemas pessoais:

RESIDENTE – GRUPO 2

Eu tinha pessoas para conversar, mas não eram pessoas que eu conseguia me abrir muito. Demorava muito para eu conseguir me abrir. Eu tenho afinidade, mas eu tenho que ter muita segurança para eu me abrir com as pessoas. Eu tenho que confiar muito. Eu não sentia muito isso. Eram poucas vezes que eu sentia.

Já para estudantes considerados com uma socialização acadêmica de baixa intensidade, uma das principais características é a falta de amigos no curso, levando a uma baixa interação com os seus colegas de turma. Esses estudantes geralmente são mais tímidos, tendo dessa forma uma maior dificuldade em se comunicar e interagir com os outros. Além disso, os estudantes desta categoria estão, geralmente, desnivelados, ou seja, não estão cursando as disciplinas que são indicadas pelo curso para aquele semestre. Podemos perceber essa socialização acadêmica de baixa intensidade na entrevistada Videogame, que tinha contato com os seus colegas de turma, mas sem desenvolver amizades mais profundas:

VIDEOGAME – GRUPO 2

A juventude faz [amizades]. Eu vejo gente unida... eu acho muito bonito isso. Aquela amizade. Aquele grupinho formado. Mas eu não tenho o meu grupinho. O meu grupinho é cinquentão para cima. Aí aparece um aqui, outro ali... disperso. Aí eu não formo grupos. Eu entro, converso com todo mundo, mas não formo grupos.

No caso de Videogame, um dos principais motivos para não construir amizades mais sólidas era devido à sua idade, e a falta de afinidade com os outros estudantes. Diante disso, o perfil de estudantes do curso de Pedagogia vem se alterando ao longo dos anos, trazendo cada vez mais estudantes que são considerados fora da faixa etária de 18 a 24 anos. Além da idade, outro motivo que pode levar um estudante a ter uma socialização acadêmica de baixa intensidade e, conseqüentemente, a dificuldade para a construção de amizades mais significativas, é a questão do desnivelamento, que faz com que os estudantes acabem tendo contato com vários outros estudantes devido às diversas turmas em que passou, mas não aprofundando as interações devido à alta rotatividade e a falta de tempo hábil.

Levando em consideração os diferentes níveis de socialização, de acordo com Medeiros, Costa e Ferreira (2016), podemos classificá-los de duas maneiras: socialização convivial-curricular (SCC) e a socialização interpessoal-amigável (SIA). A SCC tem um peso maior na vivência acadêmica, como os estudantes considerados *nada socializados*, que o contato com os seus colegas de turma e de curso são estritamente ligados à

Universidade. Já a SIA, é uma relação estudante-estudante, que leva em consideração as relações e experiências pessoal-grupal entre os seus colegas de turma e de curso, sendo essas relações se estendendo para além dos muros da Universidade, como os estudantes que são considerados *bem socializados*. Já os estudantes que têm uma socialização considerada mais mediana ou até mesmo baixa, podemos identificá-los, de acordo com a teoria de Medeiros, Costa e Ferreira (2016), como os estudantes que experienciam a SCC, uma vez que as suas relações se limitam mais aos momentos da sala de aula, bem como a assuntos ligados à Universidade.

Diante do que foi discutido, pudemos perceber que há vários níveis de interação entre os estudantes do ES, e que cada nível representa um público diferente e com características distintas. A partir da identificação desses níveis, é possível entender melhor os estudantes do ES, visto que os estudantes de cada categoria têm as suas próprias especificidades em relação à interação e à vivência no ES, podendo chegar a interferir no modo que esses estudantes realizam as suas atividades acadêmicas, por exemplo.

4.3 SOCIALIZAÇÃO INDIVIDUAL X SOCIALIZAÇÃO GREGÁRIA

Nesta seção, trataremos a discussão sobre as duas principais formas de socialização no ES: a socialização individual e a

socialização gregária. Tanto a socialização individual quanto a socialização gregária foram elaboradas e desenvolvidas a partir dos resultados desta pesquisa. Para deixarmos mais concreto o que cada definição nos mostrou, iremos trazer para exemplificar citações das entrevistas que poderão demonstrar sobre cada tipo de socialização que aqui será discutida.

Quando falamos em socialização, podemos inferir que é a assimilação de hábitos característicos de um grupo social, tornando-se membro funcional da sociedade. Ferreira (2009, p. 25) destaca que o termo “[...] socialização deriva do vocábulo *socialis*, que significa camaradagem e companheirismo, e que também se refere a palavra *socius*, parceiro”. Dessa forma, a socialização é compreendida como uma análise que explora relações que são indissociáveis entre o indivíduo e a sociedade. Além disso, no que se diz respeito à socialização na sua dimensão produtora difusora e reprodutora, ela pode “enfocar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão [...], além de explorar o processo de incorporação realizado pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida (Setton, 2011, p. 715)”.

Corroborando com Ferreira (2009) e Setton (2011), Paivandi (2014) afirma que toda socialização é constituída de um fenômeno interacional, no qual acontece o processo de aquisições de saberes, a partir do desenvolvimento de trocas e nos laços sociais. Abrantes (2011) afirma que experiências dos

indivíduos ao longo da vida contribuem para o processo de socialização e para a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social. Dessa forma, as experiências dos estudantes no Ensino Superior contribuem para que ocorra uma participação da vida social. É a partir da interação com o outro que o estudante é capaz de experimentar novos momentos, novas aprendizagens, além da possibilidade de construir laços mais significativos e profundos.

Ademais, “a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos reproduzindo a classe como grupo que partilha o mesmo *habitus*” (Dubar, 2005, p. 85). Quando o estudante interage e partilha desse *habitus* com os seus colegas, surge a oportunidade em se criar laços para além das atividades acadêmicas. De acordo com Ferreira (2014, p. 128), a socialização poderia ser definida como:

[...] conjunto de experiências ambivalentes no mundo social e de práticas sociais dos indivíduos. A socialização, então, é simultaneamente: a) o espaço de desenvolvimento consciente de competências, relações, identidades e disposições; b) o campo inconsciente de incorporação de representações do mundo e de si mesmo.

Diante das definições de socialização acima, de acordo com a clássica proposição de Berger e Luckmann (1985), há dois tipos

de socialização, a primária e a secundária. A socialização primária diz respeito a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, para que dessa forma, venha a se tornar membro da sociedade. É a partir da socialização primária que ocorre o primeiro processo educacional do indivíduo, vindo das pessoas mais próximas dele, como a família. Já a socialização secundária é todo e qualquer processo que ocorre depois que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Dessa forma, o estudante quando chega ao ES já vem socializado, porém, com a necessidade de se ressocializar para que seja introduzido em novos setores.

Seguindo a linha acerca da socialização, Turner (1999), em uma discussão sobre o objetivo de marcar importantes pontos de mudança no desenvolvimento de uma pessoa ao longo da vida, traz os três estágios estabelecidos por Mead acerca do desenvolvimento de um indivíduo. O primeiro estágio, denominado de *estágio de atuação*, o recém-nascido vive em um mundo que requer cooperação com os outros. Dessa forma, o recém-nascido aprende os comportamentos que facilitam que essa cooperação ocorra. Ainda nesse estágio, a criança aprende o que os gestos significam e os utiliza para sinalizar a sua própria necessidade e, ao mesmo tempo ler os gestos dos outros para determinar suas prováveis reações.

Após essa primeira fase desenvolvida, a criança encontra-se preparada para o estágio seguinte, denominado de *estágio do*

jogo. Nessa fase, a criança já tem desenvolvido melhor a sua mente e o seu EU, desenvolvendo a capacidade de assumir vários papéis e, dessa forma, assumir a perspectiva e as reações prováveis dos outros. Já o estágio final, denominado de *outro generalizado*, as crianças podem assumir não apenas o papel dos outros imediatamente presentes, mas também as perspectivas generalizadas daqueles que guiam a interação. Dessa forma, quando indivíduo atinge esse estágio, ele acaba possuindo as habilidades básicas necessárias para funcionar em sociedade.

Diante disso, desde criança, nós passamos por processos, denominados por alguns autores de *estágios*, que contribuem para o nosso desenvolvimento como indivíduos, bem como para o desenvolvimento de um ser capaz de viver em sociedade. A partir das nossas interações, nós aprendemos regras, comportamentos que irão ser de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades básicas. Quando nós passamos a vivenciar a socialização secundária, seja na escola, no trabalho ou na Universidade, existe uma aprendizagem das expectativas que a sociedade, ou um grupo depositam no sujeito.

Socialização Individual. IN-DI-VI-DU-AL. Adjetivo. Pertencente ou próprio do indivíduo: qualidade individual. Que pertence a uma só pessoa; que só pode ser feito por uma pessoa: reclamação individual; prova individual (Dicio, 2020). A partir da definição da palavra *individual*, a socialização considerada mais individual é aquela em que o sujeito, no caso o estudante,

socializa-se mais a fundo com apenas uma pessoa. De acordo com Costa e Ferreira (2020), em uma sociobiografia⁵ acerca da vivência acadêmica:

[...] também acabei descobrindo e desenvolvendo um processo de socialização mais individualizado, isto é, menos grupal, porém intenso e extremamente significativo, através da figura de uma pessoa que se configurou como um “outro significativo” crucial para a minha evolução pessoal e acadêmica.

Diante dos estudos de Costa e Ferreira (2020), a Socialização Individual se desenvolve de uma forma menos grupal, e mais de uma forma focalizada em uma pessoa. Porém, mesmo que não seja grupal, ela é intensa e carrega consigo um grande significado, sendo ela capaz de suprir a falta de um grupo maior de amizades. Podemos perceber a *socialização individual* na entrevistada Felicidade que, ao longo do curso, construiu uma amizade sincera com o seu amigo Jonas desde o início da graduação. Mesmo com o seu distanciamento da Universidade durante um ano, bem como o seu desnivelamento, Felicidade manteve a sua amizade com Jonas, sendo ele a sua principal fonte de apoio na Universidade:

⁵ Para Ferreira (2006), a sociobiografia é uma escrita sobre a própria experiência, juntamente com as experiências de “outros significantes” e suas referências sociais de ancoragem

FELICIDADE – GRUPO 2

Assim que eu voltei do período que eu tranquei, como eu ainda estava me adaptando mais à questão da doença. Tem um período adaptativo da medicação. Eu não queria dividir com ninguém... Eu só falei com um amigo. Eu me senti um pouco só. E também eu tenho dificuldade de me expressar. Aqui na Universidade ele é a minha única relação de apoio.

Além disso, a relação entre Felicidade e Jonas ultrapassou os muros da Universidade, sendo estendida para momentos mais íntimos, como frequentarem a casa um do outro, saírem ou até mesmo se encontrarem apenas para conversarem. Isso mostra que mesmo Felicidade apresentasse uma socialização considerada mais baixa em relação aos outros estudantes, ela conseguiu desenvolver um contato mais próximo com uma pessoa, que foi o seu apoio durante o curso:

FELICIDADE – GRUPO 2

Ele frequenta a minha casa. A gente sai também. Já saímos para um monte de lugar. Os outros assim, é mais difícil a gente sair. Ele já se formou. Se formou no último semestre do semestre do ano passado. Ele ainda vem. Às vezes sai do trabalho e vem. Ele vem para a gente conversar. Às vezes fujo na hora do intervalo, passo um pouquinho da hora e fico conversando com ele.

Assim como Felicidade, Livia também teve uma socialização mais individualizada, com o aprofundamento maior em uma amizade com uma estudante do curso. Antes de precisar trancar o curso devido à sua gravidez, Livia criou um laço bastante significativo, laço esse que perdura até hoje. Em sua fala,

Lívia destacou a angústia de não cursar mais as disciplinas com a sua amiga, e como isso a deixou desmotivada e frustrada. Para ela, a sua trajetória final no curso teria sido mais tranquila se houvesse um apoio para superar os momentos difíceis na graduação:

LÍVIA – GRUPO 2

Eu fiquei bem desmotivada. Se eu estivesse com D... [...] seria bem mais fácil de carregar. Seria bem mais leve.

Para finalizar sobre a socialização individual, traremos o relato de Residente, que encontrou em um ambiente externo à sala de aula, mas dentro da Universidade, uma amizade que a motivou e que foi a sua principal fonte de apoio. Residente, no ambiente da residência universitária, conseguiu estabelecer uma amizade profunda com uma das pessoas com quem ela divide o quarto, se tornando o seu maior apoio na instituição:

RESIDENTE – GRUPO 2

Fiz amizade com uma pessoa. Bem profunda. Eu já fui na casa dela no interior. Eu conheço toda a família dela, ela conhece toda a minha família. É uma coisa bem de cuidado mesmo. A gente sabe que pode contar uma com a outra. Aí eu fiquei bem mais confortável. Acho que foi por isso que eu não corri tanto atrás do meu grupo. Pois eu já tinha esse apoio...

Diante da definição de Socialização Individual e das falas das entrevistadas, pudemos perceber que esses estudantes que

experienciavam esse tipo de socialização, geralmente eram pessoas mais tímidas, que tinham uma maior dificuldade em se expressarem, bem como em se abrirem com outras pessoas. Dessa forma, estudantes que experimentaram uma socialização menos grupal, tendo afinidade e amizade com apenas um estudante pode ser considerado como uma socialização individualizada, uma vez que eles não necessariamente precisavam ter um grande grupo de amigos para que pudessem sentir-se acolhidos e socializados.

Socialização Gregária. GRE-GÁ-RI-A. Adjetivo. Que vive em grupos, em bandos. Sentido figurado: Que tende a viver em sociedade; sociável. Dando continuidade às duas formas de socialização encontradas na Universidade, a Socialização Gregária diz respeito à socialização que ocorre mais em grupo, sendo ela a socialização mais comum encontrada na Universidade. Os estudantes que viveram esse tipo de socialização geralmente eram pessoas mais sociáveis, e que tinham uma maior facilidade em estabelecer relações.

Diante disso, é possível perceber a socialização gregária na entrevistada Desbravadora, que relatou que era uma pessoa que tinha muitas amizades, fossem elas da Universidade ou quem havia conhecido em outros ambientes durante a sua vida. Para Desbravadora, fazer amizades era muito fácil, por ela ser uma pessoa bastante comunicativa, o que a fazia ter uma disposição maior para estabelecer vínculos:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Então eu tenho muitos amigos. Minha mãe tem até raiva disso às vezes. Tipo assim, tudo o que eu vou fazer é com muita gente, entendeu? É sempre muita gente o tempo todo.

Além disso, Desbravadora contou como o grupo que construiu no curso não era apenas para momentos acadêmicos, como trabalhos em grupo, mas que ela também o via como uma forma de rede de apoio, sendo essas pessoas de fundamental importância para terem vencido juntos os obstáculos encontrados no curso. Em suas palavras:

DESBRAVADORA – GRUPO 1

Todas sempre me apoiaram muito “vá, faça. Vai ser bom para você”. E a gente sempre se ajudou muito no curso. Desde o início. Quando a gente via uma com dificuldade “ei, volte”, entendeu? Via que estava sem fazer os trabalhos “o que está acontecendo? vamos conversar”.

Assim como Desbravadora, Empatia também era uma estudante que estabelecia boas amizades no curso. Além disso, Empatia percebia suas amizades também como uma rede de apoio, que podiam conversar entre si sobre problemas acadêmicos referentes à desistência, por exemplo, mas também conversar sobre assuntos mais íntimos. Empatia também ressaltou que essas amizades tornaram a trajetória no curso mais fácil, e que esses momentos de apoio foram fundamentais para uma jornada acadêmica mais tranquila:

EMPATIA – GRUPO 1

[...] “tá, vamos entender o porquê de a gente estar querendo desistir. Você não está gostando do curso ou esse semestre está um cão?” Acaba que é a maneira mais fácil... Já teve semestre que a gente passou por cada coisa... De trabalhos que só a misericórdia. Professores que só a misericórdia. Então assim, várias situações que quando a gente está junto ali e tenta entender como a gente pode passar por isso, é outra coisa. É aquela relação da gente sentar juntas, fofocar juntas também, sair para o intervalo. A gente tá ali, juntas.

Com esses relatos foi possível perceber que os dois tipos de socialização ocorriam de maneiras um pouco distintas, em relação ao quantitativo das amizades. A socialização individual, por exemplo, acontecia de uma forma mais exclusiva com uma única pessoa. Já a socialização gregária ocorria de uma forma mais grupal, sendo com grupo de três, quatro, ou até mais pessoas. Porém, é necessário entendermos que uma socialização não exclui a importância da outra, sendo ambas extremamente importantes e significativas para a vida estudantil. As duas formas de socialização proporcionavam ao sujeito conforto e sentimento de apoio para que pudessem lidar com a rotina de uma instituição de ES. Além disso, os sentimentos proporcionados por ambas as socializações eram benéficos para os sujeitos, por serem uma forma de reforçar a empatia, a confiança e a segurança.

Figura 13 – Socialização individual e socialização gregária



Fonte: produzido pelos autores, 2020.

Esses diferentes níveis de socialização na Universidade nos mostrou que socialização em si era muito mais ampla do que podíamos imaginar. A partir do momento que identificamos e construímos o que intitulamos de *escala de satisfação*, abrimos um leque de opções para pensarmos em socialização, mas não a socialização do senso comum, que muitas vezes é pensada no sentido de interagir com diversas pessoas, por exemplo; mas sim uma socialização que abra espaço para os mais diferentes sentimentos, atitudes e percepções dos sujeitos, tendo eles próprios suas particularidades pessoais nos modos de se socializar e de conviverem no meio social comum, sejam aqueles que possam ser considerados bem socializados, devido à sua grande quantidade de amigos, mas também diz respeito àqueles

que possam ser menos socializados, mas que, de alguma forma, tenham a experiência da socialização como parte presente em sua vida social.

Desta forma, na visão estudantil, estar na Universidade sem estar vinculado a um grande grupo de amizades não era considerado, necessariamente, como um obstáculo que poderia causar danos sociais, psicológicos e cognitivos para a sua formação. Imagina-se que estudantes que tivessem um grupo maior de amigos teriam mais facilidade durante a sua trajetória acadêmica, se comparados com estudantes com um grupo de amizades mais restrito. Porém, não foi isso o que a pesquisa mostrou. A experiência concreta do estudante no percurso universitário estaria além disso, mais cheia de nuances e sutilezas, com diversas possibilidades para estratégias de convivência na vida social comum, entre pares, colegas de sala de aula, eventuais laços pessoais mais íntimos ou com poucas amizades.

A partir dessa escala de socialização, foi possível pensar em duas formas de socialização: *individual* e a *gregária*. A principal diferença entre ambas as socializações era que na primeira, o indivíduo, geralmente, tinha um contato mais próximo com apenas uma pessoa; e a segunda, sendo uma socialização que abrangeria uma maior quantidade de amizades. Porém, ambas as socializações teriam o mesmo papel: ser uma fonte de apoio na vida social comum de estudantes. Dessa forma, ambas as

socializações teriam a mesma importância na percepção estudantil, sendo que com esses laços de apoio na comunidade estudantil, a pessoa do estudante e a percepção do seu pertencimento à dimensão coletiva transmitia-lhe mais confiança sobre o bom acolhimento no Ensino Superior. De fato, se ter amigos é de extrema importância para o estudante, mas a quantidade não é relevante para uma boa qualidade nas relações.

4.4 DEFININDO SOCIALIZAÇÃO EM GERAL E SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Quando pensamos em socialização, nos limitamos muito ao pensamento comum de que a socialização é quando um indivíduo, de forma espontânea e amigável, está constantemente e facilmente interagindo com o outro. Mas não nos enganemos com esse entendimento baseado simplesmente na impressão superficial ou em uma habilidade social automática, sem se considerar os fatores de influência das características do meio ambiente social onde ocorre a socialização. Também haveria o fundamental aspecto de que a socialização é o resultado de uma aprendizagem coletiva que envolve simultaneamente uma educação emocional. Interagir com o outro apenas no nível da linguagem e da comunicação imediata não significa necessariamente que você está socializando. Significa apenas que você está se comunicando com um indivíduo em um

determinado momento. Socializar-se vai além disso. A socialização contém dimensões tanto cognitivas quanto afetivas (Weidman *et al*, 2001), que estão, por sua vez, relacionadas com o tempo de aprendizagem social e o meio ambiente onde ela ocorre. É a partir dela que o indivíduo interage, compartilha experiências, aprende com o outro. E no Ensino Superior não seria diferente.

O estudante do Ensino Superior, ao ingressar nessa nova realidade, se depara com um ambiente no qual não é nada parecido com o que já foi vivenciado em sua vida. As amizades construídas ao longo dos anos anteriores não estão mais presentes na Universidade. Ele agora se vê em um momento de ressocialização. Para Berger e Luckmann (1997), quando nos encontramos em uma situação que é necessário que ocorra uma ressocialização, há uma construção da realidade novamente, e que “ao ressocializa-se o indivíduo reinventa o mundo e a si mesmo” (Medeiros, 2020, p. 28). Diante disso, ao ingressar no Ensino Superior, o estudante passa a criar estratégias para que essa socialização ocorra e, muitas vezes, acabam construindo relações mais significativas com os seus colegas de turma com quem tem mais afinidade.

Como vimos, estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, assim como qualquer grupo social de intensa convivência cotidiana, criam, mesmo que de uma forma inconsciente, um perfil de pessoas para se relacionarem, como por exemplo, ter a

mesma idade, ser do mesmo curso, ter afinidade em assuntos como educação e política. É a partir desse perfil pessoal, desse “funil” abrangente de afinidades, podemos assim dizer, que os estudantes começam a interagir com os seus colegas de curso em busca de amizades que possam ser consideradas, como eles mesmos chamam de “amizade para a vida toda” ou de “amizade para além da UFRN”. E é a partir dessa tentativa de se criar vínculos afetivos com os seus colegas de turma que os estudantes começam a experimentar os níveis de satisfação que sentem com a própria socialização.

Diante disso, a socialização é um processo contínuo, e que implica esforços por parte dos sujeitos (Abrantes, 2011). Em pelo menos dois níveis de socialização, podemos perceber esforços diferentes por parte dos estudantes. No primeiro nível, os estudantes se esforçam em suas amizades, quando “procuram” por parceiros que possam ter algo em comum. Já no segundo nível, podemos perceber que há um baixo engajamento para a construção de amizades, devido a inúmeros fatores, como a afinidade com os seus colegas de turma, bem como a própria dificuldade relatada pelos estudantes em se criar laços. Dessa forma, a socialização não ocorre apenas em um momento específico, como na sala de aula, por exemplo. Socializar está em nosso dia a dia, no ambiente em que estudamos, em que trabalhamos, na casa onde moramos, e essa socialização só irá acontecer se nos esforçarmos e nos mantermos abertos para

novas pessoas, novos conhecimentos. A socialização é contínua. Ela está e estará até os nossos últimos dias de vida. Como diz Bauman e May (2010, p. 34) “a socialização nunca cessa em nossa vida”. Ela está presente em cada movimento, em cada interação, em cada relação.

Há autores que afirmam que a socialização ocorre, na maior parte das vezes, em grupo, mas a presente pesquisa mostrou que não é apenas na vivência e sob a influência do grande grupo que a socialização ocorre. Revelou-se que havia logicamente estudantes que eram bem socializados, que tinham muitas amizades e que conversavam sobre todo tipo de assunto e estavam sempre juntos; mas também havia estudantes que eram mais reclusos, que não tinham muitas amizades, mas que, mesmo assim, tinham ao menos uma pessoa que reconheciam como “amiga”.

É lógico que socializarmos com uma, duas ou até mais pessoas é um dos critérios de socialização. Mesmo quando temos apenas uma amizade que nós consideramos verdadeira, aquela amizade que te apoia em suas decisões e que você tem liberdade para se abrir, ela o elemento social que realiza a sua socialização. Com ela, há troca de sentimentos, saberes, e é com ela que você vai caminhar em sua trajetória acadêmica. Ter muitos amigos pode ser ótimo, mas ter apenas um amigo pode ser igualmente ótimo. O que de fato determina a importância de uma amizade para a socialização é que ela seja considerada como significativa

para influenciar e ser influenciada na vida social comum, ao mesmo tempo que você se sinte livre para ser quem você é.

Realmente, alguns estudantes são mais bem socializados do que outros, mas todos são socializados de alguma forma. Seja na Universidade ou fora dela, todos nós temos um histórico de socialização em nossas vidas. Assim como em outros aspectos de nossas vidas, a socialização na Universidade não ocorre de uma forma linear. Há momentos em que sentimos que estamos no nosso auge, que temos várias amizades, mas percebemos que é passageiro. Por isso a socialização não é um processo linear. Ela requer esforços contínuos.

Além disso, a socialização desses estudantes pode ocorrer em níveis diferentes de intensidade e de interação. Uns estudantes se relacionam mais do que outros e outros menos, e isso é normal. Ao socializarmos, seja com quantas pessoas forem, nós estamos realizando “a socialização como o conjunto de experiências ambivalentes no mundo social e de práticas sociais dos indivíduos” (Ferreira, 2014, p. 128). Dessa forma, a socialização é, simultaneamente, um espaço em que há o desenvolvimento consciente de competências, identidades, relações e disposições, além de também ser um campo inconsciente de incorporação de representações do mundo e de si (Ferreira, 2014). Sendo assim, a socialização nos promove a oportunidade de conhecer melhor o outro, de interagir na vida comum com mais autoconfiança e de nos tornarmos um membro funcional de uma comunidade.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, tínhamos como objetivo investigar como estudantes do curso de pedagogia da UFRN dos últimos períodos, considerados com socialização tardia, desenvolveram o seu caminho na Universidade. Porém, já no primeiro dia de aplicação do questionário ficou clara a necessidade de alterar o objetivo da pesquisa, se devendo agregar a consideração de que os estudantes não se socializam de uma forma tardia e sim que alguns estudantes tinham dificuldades para se socializarem de forma geral. A partir dessa perspectiva, foi preciso levar a pesquisa por outro caminho, porém, não tão distante do que havia sido planejado. Ao invés de investigar os estudantes com socialização tardia, iríamos investigar os estudantes que tinham uma maior dificuldade em socializar-se e contrapô-los com os estudantes considerados com uma socialização satisfatória.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber pontos que divergentes entre esses dois tipos de estudantes, mas, também, pontos semelhantes, o que nos fez pensar que se estar na Universidade sem um grupo de amigos poderia não ser necessariamente um fator de dificuldade ao percurso de estudos e à formação. Com o pressuposto de que uma vida social com relações amigáveis e convívio íntimo favoreceria aspectos

acadêmicos como autoestima, apoio de colegas e reconhecimento público, esses fatores, entretanto, não seriam necessariamente considerados por todos os estudantes como imprescindíveis, ou pelo menos de utilidade constante. Em outras palavras, na perspectiva da socialização estudantil adequada e associada com o desempenho acadêmico, se imaginaria uma polarização entre o estudante bem socializado, satisfeito, confiante e com bom desempenho; e, no polo oposto, o estudante pouco socializado, insatisfeito, inseguro e com baixo desempenho. Mas, a realidade da vida concreta do estudante no percurso universitário é muito mais cheias de nuances e alternâncias.

Ser estudante universitário é superar obstáculos; ter que lidar com momentos que jamais pensaria que tivesse que passar; é conhecimento; descoberta; mas, além de tudo, ser estudante é aprender o ofício de ser estudante. Aprender o ofício de ser estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles, para que, assim, não se seja eliminado ou autoelimine-se. Tanto estudantes com boa socialização quanto estudantes com dificuldade de socialização aprendem, mesmo que de formas tácitas ou inconscientes, o ofício de ser estudantes. Contudo, podemos dizer que uns aprendem melhor e mais rapidamente do que outros, porém, isso não significa que estudantes que se encontrem menos socializados não prosseguirão no curso, isto é, as falhas na socialização não implicam em fracasso acadêmico.

Como um dos principais resultados da pesquisa realizada, foi possível concluir que, em comparação com os estudantes bem socializados, os estudantes que tinham uma maior dificuldade em socializar-se passavam por momentos mais difíceis durante a sua trajetória acadêmica, o que muitas vezes provocava pensamentos e planos de desistência do curso. Contudo, foi possível perceber que mesmo estudantes com problemas de socialização encontravam algum ponto de apoio social que fizeram que permanecessem no curso, por causa de uma amizade isolada ou pela retomada de contato com colegas de aula. Todas as pessoas entrevistadas revelaram ter tido pelo menos uma amizade que o incentivou a concluir o curso, sejam com seus colegas ou com pessoas fora da sala de aula, em outros ambientes. Essas amizades estabelecidas foram consideradas fundamentais para que tivessem uma jornada mais satisfatória, como um benefício afetivo e emocional paralelo aos resultados acadêmicos, amenizando os obstáculos cognitivos e sociais encontrados ao longo do curso.

Após a análise dos resultados, bem como a discussão sobre eles, podemos tecer alguns pontos que vão para além da pesquisa em si, que refletiria diretamente no bem-estar do estudante, bem como na sua vivência e permanência no curso. Quando identificamos sujeitos que tinham uma maior dificuldade em socializar-se ou um grupo que teve uma maior probabilidade em desistir do curso, foi necessário olharmos mais a fundo o que

poderia estar gerando essa sensação de isolamento social e de quase desistência.

Espaços e ambientes que promovam uma discussão sobre experiências, dificuldades, frustrações, por exemplo, são muito escassos, para não dizer inexistentes no ambiente Universitário. Ter espaços em que o estudante se sinta confortável para conversar sobre os seus sentimentos é de fundamental importância, uma vez em que, a partir dessa troca de experiência com outros estudantes, é possível que haja uma identificação entre eles e assim, possam elaborar juntos formas de aproveitarem melhor o curso, os espaços da universidade e as relações. Mas não só isso. O olhar da Universidade para com os estudantes, que é percebido por eles como mais distante e indiferente do que esperariam, é de extrema importância.

Ampliar serviços de atendimento psicológico para os estudantes, bem como divulgar a existência desses serviços, para que assim os estudantes saibam que eles podem e devem procurá-los é necessário e urgente. Não somente o apoio psicológico, mas a promoção de momentos e espaços de socialização e lazer são fundamentais para que o estudante tenha uma boa experiência na Universidade. Parece ser um pensamento utópico querer que uma instituição tão complexa e burocrática como são as grandes estruturas universitárias ofereça mais apoio e seja mais empática com as dificuldades estudantis, mas se não pensarmos em garantir o bem-estar no cotidiano concreto das suas experiências,

buscando reforçara os sentimentos de confiança e de segurança, a sensação de isolamento social e, conseqüentemente, uma possível desistência do curso podem ser mais presentes do que gostaríamos no Ensino Superior.

Ser estudante universitário, ainda mais de uma instituição pública que desperta no estudante o orgulho por ter conseguido ingressar em uma Universidade pública de reconhecida qualidade, provoca igualmente um sentimento maior de cobrança. Logo, é muito mais difícil e dolorosa, sem o apoio necessário da instituição, o percurso de aprendizagem, ensino e adaptação, do início ao fim da jornada até a conquista do diploma. A ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil é uma realidade, mas também é preciso promover a permanência da nova população de estudantes, seja com bolsas, programas, mas também com atividades e serviços que levem em consideração o lado subjetivo dos estudantes e as condições da sua experiência de socialização na universidade. Paralelo a isso, é imprescindível que se aprofundem as pesquisas com olhar simultaneamente sociológico e educacional para se compreender as condições e as estratégias criadas com a experiência da socialização acadêmica construída pela própria comunidade estudantil. Em suma, a presente pesquisa abre espaço para a ampliação de uma temática que vem ganhando espaço nas pesquisas educacionais, a temática da socialização acadêmica, a fim de conhecer outras realidades que possam mostrar divergências, ou até mesmo

semelhanças acerca da socialização dos estudantes, sejam do curso de pedagogia ou de outros cursos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 2011.
- ADAPTAÇÃO. *Minidicionário prático: língua portuguesa: A/Z* – São Paulo: DCL, 2018.
- ALVES, Joana D’Arc; HONÓRIO, Luiz Carlos. Vínculos entre alunos e uma instituição de ensino superior: desenvolvimento e proposição de uma escala de medida. *Gestão*, v. 11, n. 2, p. 391 – 427, maio/Ago. 2013.
- BARBOSA, Daniele de Souza. “**Tamo junto e misturado**”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007.
- BARDAGI, Marúcia Patta; LASSANSE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2003, 4 (1/2), pp. 153-166.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/04/Aprendendo-a-Pensar-com-a-Socio-Zygmunt-Bauman.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BERGER, Peter Ludwig; BERGER, Brigitte. Como ser um membro da sociedade. *In: Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade. **In: A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUSCHINI, Maria Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MELO, José Luiz Bica. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, v. 9, Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 143-159.

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; FERREIRA, Adir Luiz. Socialização no ensino superior: uma questão de sobrevivência. **In: Ciências sociais aplicadas avanços, recuos e contradições**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

CONFIRMAÇÃO. **In: Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/confirmacao/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; FERREIRA, Adir Luiz. Um olhar sobre a socialização tardia na graduação. **In: Educação Profissional e Tecnológica: Empreendedorismo e Desenvolvimento Científico**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CRUZ, Márcia Antonieta Carvalho da. **Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social**. 2008. 191f. Dissertação de mestrado na área de Ciências Sociais - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. 2008.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DESMOTIVAÇÃO. In: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desmotivacao/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DUBAR, C. A socialização como incorporação dos habitus. In: DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

EUFORIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/euforia/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. A mulher como profissional de educação – alguns aspectos de sua trajetória de formação. **Revista da FAGED**, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2920/2087> Acesso 01 fev. 2020.

FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal: EDUFRRN, 2009.

FERREIRA, Adir Luiz. Como a relação entre capital cultural e formação no ensino superior aparece para os universitários. *In*: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ENNAFAA, Ridha; CHALETA, Elisa. **La educación Superior, el estudiantado y la cultura universitaria**. Valência: Editorial Neopatria, 2016.

FERREIRA, Adir L. **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, jan./abr., 2014.

FERREIRA, Adir Luiz *et al.* Isolamento social e sentimento de solidão em jovens adolescentes. **A análise Psicológica**, 2 (XXXI), 2013.

FERNANDES, Hélder; NETO, Félix. Adaptação portuguesa da escala de solidão social e emocional (SELSA-S). **Psicologia Educação e Cultura**, 2009, vol. XIII, nº 1, pp.7-31.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARFINKEL, Harold. O que é etnometodologia? *In*: GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967].

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGÁRIA. *In*: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gregaria/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GUTIERRES, Juliana Diniz; ELY, Sthepany Sieczka; MOTA, Maria Renata Alonso; VIEIRA, Suzane da Rocha. O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da FURG. **IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul**. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

INDIVIDUAL. *In*: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/individual/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

KNOBLAUCH, Adiane; MONDARDO, Gisell Cristini; Pereira, Fernanda Martins. Perfil dos alunos de pedagogia – UFPR: desafios para a compreensão do aprendizado da docência. **XI congresso nacional de educação EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

LOPES, Bruna de Jesus. **Explicando as dimensões da amizade: contribuição dos valores e traços de personalidade**. João Pessoa, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MCPHERSON, Miller; SMITH-LOVIN, Lynn; COOK, James M. Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. **Annu. Rev. Sociol.** 2001.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco; FERREIRA, Adir Luiz; COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra. A socialização universitária e suas faces: um olhar mais próximo de uma estudante e suas (dê)s motivações. **XXVII Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica – CIC UFRN**. Natal, 2016. Disponível em: <http://cic.propesq.ufrn.br/trabalhos.php##resultado>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco. **A vida universitária e a socialização estudantil: relação entre estudantes de Pedagogia e outros cursos da UFRN**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MEDEIROS, Natália Cristina de. **A socialização como estratégia de sobrevivência acadêmica de estudantes no ensino superior (curso de pedagogia)**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**, 2010.

MUDANÇA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mudanca/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária-mestra ou tia?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, 45(2), 187-197, 2014.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o ambiente de estudos. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr., 2014.

PAIVANDI, Saeed. **Le défi de la transition entre secondaire et supérieur: Construisons des ponts**. Paris: Cnesco, 2019.

PAIVANDI, Saeed. Les étudiants face au défi de la transition entre secondaire et supérieur. In **La educación Superior, el estudiantado y la cultura universitaria**. Editora Neopátria, 2016.

REGULAMENTO dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Resolução n.171/2013 - CONSEPE**. Natal, 2014. 165p.

REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções. **Mana**, vol. 8, n. 2, Rio de Janeiro Out. 2002.

SACRINI, Marcus. Da fenomenologia à etnometodologia: Entrevista com Kenneth Liberman. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 7, n. 4, pp. 669-679, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação

acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 17(1), 150-163. São Paulo, SP, jan.-abr. 2015.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. **Introdução ao tema socialização**, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11994/11994.PDF>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Edilene Dayse Araújo da. **Quando desistir não é uma opção: socialização e estratégias de permanência de estudantes populares da UFRN**. Natal: UFRN, 2017.

SILVA, Fátima Soares da; LEAL, Thelma Ferraz. **É em grupo ou individual professor? A prática do trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente**. 2006.

SOARES, Adriana Benevides et al. Relações interpessoais na Universidade: o que pensam os estudantes da graduação em psicologia? **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, jun. 2016.

SOCIALIZAÇÃO. *In*: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. 2010.

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon A qualidade da amizade: daptação e validação dos questionários. **McGill Aletheia**, núm. 25, enero-junio, 2007, p. 82-96 Universidade Luterana do Brasil Canoas, Brasil.

SWENSON, Lisa; NORDSTROM, Alicia; HIESTER, Marnie. The role of peer relationships in adjustment to college. **Journal of College Student Development**, 49(6), 551-56, 2008.

TEIXEIRA, Marcos Antônio Pereira. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Uberlândia, v. 12, n. 1, Jan./Jun., 2008.

TEIXEIRA, Marcos Antonio Pereira *et al.* Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 5 (1), jan./jun., 2012.

TURNER, Jonathan H. **Origem das emoções humanas: um inquérito sociológico acerca da evolução da afectividade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia, conceitos e aplicações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. *In: Veiga, I. P. A. (Org). Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus. 1995.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **RESOLUÇÃO N° 171/2013-CONSEPE**, de 5 de novembro de 2013.

WEIDMAN, John. C.; TWALE, Darla J.; STEIN, Elizabeth Leahy. Socialization of Graduate and Professional Students. *In: Higher Education: A Perilous Passage? ASHE-ERIC Higher Education Report*, v. 28, n. 3. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Publishers, Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Modak, Burtons e Volkhov.

2024 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e
informados em nosso site contactar a Editora Faculdade

FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br

