



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE
DO TOCANTINS CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
(CCI) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E TERRITÓRIO (PPGCULT)**

Gabriel Queiroz dos Santos

**UNIVERSITÁRIOS/AS DE CAMADAS POPULARES:
PROCESSOS DE AFILIAÇÃO CULTURAL**

Araguaína/TO

2024

GABRIEL QUEIROZ DOS SANTOS

**UNIVERSITÁRIOS/AS DE CAMADAS POPULARES:
PROCESSOS DE AFILIAÇÃO CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) da Universidade Federal do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI) como requisito à obtenção do grau de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Orientadora: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima.

ARAGUAÍNA - TO


2024

Gabriel Queiroz dos Santos


UNIVERSITÁRIOS/AS DE CAMADAS POPULARES: PROCESSOS DE AFILIAÇÃO CULTURAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI). Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre Estudos de Cultura e Território e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.


Data de aprovação: ___/___/___

Documento assinado digitalmente
 ROSARIA HELENA RUIZ NAKASHIMA
Data: 30/08/2024 09:32:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima – Orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 PLABIO MARCOS MARTINS DESIDERIO
Data: 29/08/2024 15:20:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Plábio Marcos Martins Desidério – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 ALLYSSON FERNANDES GARCIA
Data: 29/08/2024 16:11:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Allysson Fernandes Garcia – membro externo (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q3u Queiroz dos Santos, Gabriel.
UNIVERSITÁRIOS/AS DE CAMADAS POPULARES:
PROCESSOS DE AFILIAÇÃO CULTURAL / Gabriel Queiroz
dos Santos. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.
110 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação -
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e
Território - PPGCult) -- Universidade Federal do Norte do
Tocantins, 2024.
Orientadora: Rosária Helena Ruiz Nakashima.
1. Etnometodologia. 2. Camadas populares . 3. Universidade
pública .

CDD 301.09

Orcid dos pesquisadores

Orientadora: Rosária Helena Ruiz Nakashima - <https://orcid.org/0000-0001-7798-6363>

Orientando: Gabriel Queiroz dos Santos - <https://orcid.org/0000-0003-3240-5654>

Aos meus pais, por nunca terem desacreditado do meu potencial.

A todos os universitários de camadas populares que entram na Universidade e ocupam os espaços, historicamente, negados.

A todos que acreditam e batalham para que a Universidade seja espaço de todos e todas; um território de múltiplos saberes e de transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa uma jornada significativa na minha vida acadêmica e profissional, e não teria sido possível sem o apoio, orientação e contribuições de muitos. Foi, verdadeiramente, uma caminhada cheia de altos e baixos, de pedras e de águas que me levaram esse importante trabalho, pensado, gerado e, acima de tudo, conquistado, conforme representa versos simbólicos demais para mim da música “Tocando em Frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira: *“Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais, hoje me sinto mais forte mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei”*.

Gratidão à minha amável orientadora Rosária Helena Ruiz Nakashima, pessoa de coração gigante, sensível, humilde, e cheia de vontade em ajudar o próximo com seus conhecimentos. Em especial, foi uma trajetória, para ambos, extremamente difícil. Mas, o que mais me confortou em todos os momentos, foi saber que jamais você largaria minha mão, mesmo também passando por conflitos internos. Durante esse período confirmei o que eu já havia pensado durante minha graduação: a Rosária é generosa demais, gentil demais e competente demais. Suas palavras doces cobram, exigem e instiga o estudante a crescer enquanto pesquisador e enquanto humano. Obrigado de coração por cada chamada, por cada reunião, encontro, por tudo.

Agradeço a todos os profissionais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) campus Araguaína, que se dispuseram a contribuir com minha jornada. Agradeço aos coordenadores, em especial, ao professor Vinicius, que com hombridade, escuta sensível e compreensão conseguiu me ajudar em um momento difícil de minha vida acadêmica. Aos professores, e todo ao corpo administrativo do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) pela competência, por acreditar nos mestrandos e por nunca medir esforços em contribuir com a formação docente de tantos jovens e adultos que já passaram e ainda virão pertencer a este programa de pós-graduação.

Agradeço aos meus professores que contribuíram com o desenvolver de minha pesquisa, com as indicações de leituras, com as importantes discussões em sala de aula. Minha gratidão se estende aos meus colegas de mestrado, que compartilharam conhecimentos, ideias e apoio ao longo desta jornada. As discussões e interações com vocês, mesmo que virtualmente, enriqueceram meu trabalho e minha compreensão do assunto. Afinal, como escreveu Rubem Alves *“Eu queíó desapíendeí paía apíendeí de novo; íaspaí as tintas com que me pintaíam; desencaixotaí emoções, íecupeíái sentidos”*.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente, sou eternamente grato. Obrigado, especial, a minha mãe amada, pelas palavras de incentivo, pelas orações, por me defender e me amar. Eu amo você!

Aos interlocutores e interlocutoras que não mediram esforços em contribuir com essa pesquisa. A humildade e consideração de vocês me fizeram acreditar que o fazer da ciência não é, necessariamente, solitário. O conhecimento, as potencialidades, suas histórias de vida energizaram este trabalho, humanizando e proporcionando importantes reflexões.

Este trabalho é fruto do esforço coletivo de muitas pessoas, e estou consciente de que não conseguiria chegar aonde cheguei sem essa rede de apoio. Minha gratidão a todos e todas.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo investigou como acadêmicos/as constroem etnométodos, através de suas rotinas e atividades acadêmicas, essenciais para sua afiliação às regras e lógicas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). A partir de alguns princípios da etnometodologia, uma abordagem qualitativa proposta por Alain Coulon, analisamos as experiências de três estudantes homens e três mulheres, de camadas populares, do 3º ao 8º período de cursos distintos. Os resultados revelaram que o acesso à universidade foi uma jornada individual marcada por persistência e resistência, e que a afiliação cultural tem sido um processo complexo e conflituoso. A análise destacou como os/as estudantes construíram seus etnométodos para assimilar informações diárias e como as ações cotidianas, ao contrário de reforçarem a meritocracia, abriram espaço para discussões sobre responsabilidade social e pedagógica. Essa pesquisa pode fornecer alguns caminhos para a UFNT elaborar políticas públicas de suporte aos/às estudantes ao longo de seus cursos.

Palavras-chave: Etnometodologia. Camadas populares. Universidade pública.

ABSTRACT

This study investigated how academics construct ethnomethods through their routines and academic activities, which are essential for their affiliation with the rules and logics of the Federal University of Northern Tocantins. Based on principles of ethnomethodology, a qualitative approach proposed by Alain Coulon, we analyzed the experiences of three male and three female students from the popular classes, ranging from the 3rd to the 8th semester in different courses. The results revealed that access to the university was an individual journey marked by persistence and resistance, and that cultural affiliation has been a complex and conflicting process. The analysis highlighted how students developed their ethnomethods to assimilate daily information and how everyday actions, instead of reinforcing meritocracy, opened space for discussions on social and pedagogical responsibility. This research can provide insights for UFNT to develop public policies to support students throughout their courses.

Keywords: Ethnomethodology. Popular classes. Public university.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados das/os interlocutoras/es.	24
Quadro 2 – Adoção de conceitos bourdiesianos por Alain Coulon	33
Quadro 3 – Síntese de alguns etnométodos desenvolvidos pelos/as interlocutores/as	55
Quadro 4 – Conceito de Afiliação Cultural	70
Quadro 5 – Afiliação universitária dos/as interlocutores/as	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	23
2.1 Contextualização do <i>lócus</i> de pesquisa, interlocutores(as) e caminhos percorridos	24
2.2 A etnometodologia na perspectiva educacional: articulação de Bourdieu e Coulon	32
3 ETNOMÉTODOS PARA MULTITERRITORIALIZAR-SE	44
3.1 Multiterritorialidade e Etnométrodos: o caminho dos/as estudantes de camadas populares rumo à Universidade Federal	46
3.2 Etnométrodos no multiterritório universitário	56
4 AFILIAÇÃO INTELLECTUAL E INSTITUCIONAL: ETNOMÉTODOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO NO PERCURSO FORMATIVO UNIVERSITÁRIO	69
4.1 O tempo de estranhamento: os primeiros passos universitários	72
4.3 Ofício de estudante: compreendendo a cultura universitária	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	107
APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA	109

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve sua gênese nos diversos diálogos com minha professora/orientadora Rosária Nakashima, a respeito da trajetória de estudantes de camadas populares na Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)¹, especificamente no Centro de Ciências Integradas (CCI), em Araguaína. Por muitos momentos, no percurso do diálogo e da escrita, visualizei a minha própria trajetória na graduação.

Durante os quatro anos que cursei licenciatura em História, na UFT/UFNT de Araguaína, tive que encontrar soluções imediatas e mais a longo prazo, que me mantivesse firme nos meus estudos universitários, a saber: ter que tomar decisões sobre o melhor espaço para estudar; descobrir as melhores formas de entender as metodologias dos professores; participar de oficinas sobre métodos de estudos; conseguir responder avaliações em tempo hábil; e concorrer a bolsas que, sem dúvida, auxiliaram-me no decorrer do curso. Foram mecanismos que me fizeram deixar de ser aluno e passasse a vivenciar um novo status social, o de estudante (COULON, 2008).

Segundo Coulon (2008), estudante é aquele que conseguiu se afiliar² às lógicas da universidade, que já consegue se situar no tempo e espaço universitário, diferentemente do aluno, que se configura ainda como aquele estudante que está em processo de adaptação, vivenciando ainda as angústias do ensino superior.

Alain Coulon é um sociólogo francês, professor na Universidade de Paris Vincennes Saint-Denis, em ciências da educação. Sua abordagem faz parte da sociologia qualitativa, da Escola de Chicago e da etnometodologia³, correntes da sociologia que ele ajudou a divulgar na França.

¹ Desde 2020 está ocorrendo um processo de desmembramento e transição dos *campi* de Araguaína e Tocantinópolis da UFT. Esses *campi* estão compondo a UFNT que, futuramente, ampliará seus *campi* para outras cidades do norte do Tocantins.

² Afiliar-se ou tempo de afiliação é, segundo Coulon (2008), a transição de um *status* social para outro. O estudante deixa de olhar o ambiente universitário com estranheza e insegurança e passa a saber pôr em prática as numerosas regras que são atribuídas à vida social e intelectual do trabalho universitário. Esse conceito será explorado e detalhado nos capítulos seguintes.

³ A etnometodologia é uma corrente sociológica americana, desenvolvida por Harold Garfinkel, na década de 1960. É somente na década de 1970, que as discussões envolvendo a etnometodologia chegam à França, encabeçada por Alain Coulon. Seu principal objetivo é

A etnometodologia, uma abordagem dentro da sociologia que Coulon (1995a, p. 30), descreve como o estudo dos métodos empregados por indivíduos para interpretar e ao mesmo tempo realizar suas atividades diárias, como comunicação, tomada de decisão e pensamento lógico. Esta perspectiva foca na análise dos "etnométodos", isto é, as práticas que as pessoas adotam em seu dia a dia para efetuar suas atividades.

O trabalho de Coulon tem se concentrado principalmente no ensino superior e na educação. De acordo com Sposito; Bueno; Teixeira (2017, p. 1253), "o Brasil, seu diálogo com pesquisadores ofereceu apoio à criação de observatórios da vida estudantil em diferentes universidades, bem como ações sistematizadas de afiliação e sucesso acadêmico, revelando-se um caminho promissor para a pesquisa".

Neste trabalho, a escolha pelos estudos de Coulon se aproxima do nosso interesse em investigar quais ações cotidianas (etnométodos) são desenvolvidas pelos/as estudantes para a construção do percurso formativo universitário. Tais ações, previamente, podem ser percebidas nos diferentes métodos de estudos, na concorrência de programas de assistência estudantil, no ingresso a grupos de extensão, todas essas constituídas em âmbito universitário.

Sob esta ótica, a Constituição Federal, em seu artigo 205, salienta que a educação é direito de todos e todas os/os cidadãos/ãs brasileiros/as e, assim, é dever da família e do Estado ofertar mecanismos que insiram crianças, jovens e adultos na educação básica, com oportunidades de se alcançar também o ensino superior. Embora a educação básica não seja foco direto desta pesquisa, seus efeitos são fundamentais para o acesso e adaptação e admissão na vida universitária (COULON, 2008).

Acompanhando o cenário educacional, observamos que as últimas décadas foram marcadas pela ascensão do ensino superior, incluindo diferentes classes sociais, a partir de programas de incentivos, como o estabelecimento das cotas raciais, em 2008; a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como possibilidade direta de acesso à graduação; a expansão do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a criação e ampliação de *campi*

investigar as atividades e o raciocínio prático desenvolvido pelos estudantes no cotidiano. No Capítulo 2 ampliaremos esta discussão.

universitários. Segundo Barros (2015, p. 374), sobre a ampliação de vagas na rede federal:

A primeira fase de expansão do Ensino Superior federal, denominada de Expansão I, compreende os anos de 2003 a 2007. Neste período, foram criadas 08 universidades federais em diversos estados. E, após 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mais 06 surgiram, totalizando 14 universidades no período de 2003 a 2010 (...). Além disso, a expansão da referida rede também contou com a interiorização dos campi. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011 (MEC, 2011d).

O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como objetivo principal a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência do estudante na Educação Superior, no nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Além disso, foram expandidos os programas para acesso em universidades privadas, com subsídios do governo federal, sendo eles Programa de Financiamento Estudantil (Fies), de 1999 e do Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2004.

A UFT/UFNT, *locus* desta pesquisa, oferta a seus estudantes outros programas assistenciais, que auxiliam no acesso e na permanência dos/as estudantes, tendo como pressuposto a inclusão social, por exemplo, os auxílios: apoio pedagógico, alimentação, moradia e saúde.

Os/as acadêmicos/as de Araguaína também têm acesso ao Restaurante Universitário (RU). A UFNT lança editais para que os/as acadêmicos/as participam dos Programas da Assistência Estudantil, em consonância com o Decreto N.º 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o programa

recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos (...). (BRASIL, 2010, n.p).

Nesta dissertação, não temos a pretensão de realizar uma análise dos programas universitários de assistência estudantil. Ao mesmo tempo, reconhecemos sua importância para que os/as estudantes possam prosseguir seus estudos, bem como suas aproximações com o objeto desta investigação, principalmente em uma universidade no Norte do Tocantins.

Em outras palavras, concordamos que, “a conjunção dessas políticas [programas de assistências aos estudantes universitários] provocou um processo de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, produzindo uma modificação progressiva do perfil dos estudantes universitários no Brasil” (BRASIL, 2013, 2014 *apud* COULON, 2017, p. 1241).

Coulon (2017), ao citar o avanço da educação superior na França que começou na década de 1980, quando já tinha mais de 1 milhão de estudantes e chega a 2,2 milhões em 1995, sublinha que a democratização do acesso ao ensino superior foi rápida, mas que não se pode dizer o mesmo da democratização do saber, relativamente diferente e importante para ser discutida.

Os problemas que diferentes estudantes sentiam ao adentrar a universidade não se restringiam apenas ao campo pedagógico, mas aos aspectos culturais e sociais, sendo estes os principais. Coulon (2017) destaca que ainda é um problema bastante frequente e é no primeiro ano que os desafios aparecem com roupagem de “violência simbólica” (BOURDIEU, 1992).

De acordo com Bourdieu (1992), as violências simbólicas manifestam-se através de formas sutis de coerção que frequentemente escapam à percepção imediata do indivíduo. Estas coerções estão embutidas não apenas em sistemas simbólicos como linguagem, mitos, arte e religião, mas também estão enraizadas nas estruturas sociais. Essa complexa inter-relação é central para o conceito de “poder simbólico”. Ao discutir esse conceito, algumas questões permanecem em aberto: Como se manifesta esse poder simbólico? Quais forças atuam nas relações sociais? Para Bourdieu (1989) o poder simbólico é um poder silencioso, invisível, projetado e articulado para ser desta forma.

[...] num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que - sem nunca

fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de «Círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma» é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mas completamente ignorado, portanto, reconhecido. (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Conforme caracteriza Bourdieu, "(...) o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, p. 7). Nesse sentido, em sua obra "*O poder simbólico*", Bourdieu sublinha que na tradição neo-kantiana a percepção dos universos simbólicos, tais como mencionados acima, são instrumentos de conhecimento e construção do mundo dos objetos (BOURDIEU, 1989). Além dessa perspectiva, o autor faz referência a Durkheim ao abordar o poder como uma entidade que se manifesta através de significados arbitrários e socialmente condicionados (BOURDIEU, 1989).

Ainda nesta linha de raciocínio, o poder simbólico está intrinsecamente relacionado ao conceito de "estrutura". Assim, "(...) os [sistemas simbólicos] como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados" (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Segundo o autor, outra maneira pela qual o poder simbólico se manifesta é através dos símbolos, que são diretamente resultantes da integração social. Logo, compreendemos que os símbolos não são apenas imagens ou ícones; eles são instrumentos de conhecimento e comunicação que ajudam as pessoas a entender e a dar sentido ao mundo ao seu redor. Assim, quando as pessoas concordam sobre o significado de um símbolo, elas alcançam um consenso que facilita a comunicação e a compreensão mútua.

Por isso, esse consenso é crucial para a "reprodução da ordem social" (BOURDIEU, 1989, p. 8). Em outras palavras, a concordância sobre o que os símbolos significam contribui para manter a estabilidade e a continuidade das estruturas sociais existentes. As pessoas não só entendem o mundo de maneira semelhante, mas também concordam sobre como devem agir dentro dele, o que reforça as normas e valores sociais existentes.

Portanto, "a integração 'lógica' é a condição da integração 'moral'" (BOURDIEU, 1989, p. 8). Em outras palavras, o entendimento compartilhado dos símbolos (integração lógica) é pré-requisito para uma coesão social ampliada

(integração moral). Diante disso, quando as pessoas estão alinhadas em seu entendimento sobre o mundo (graças ao consenso acerca dos símbolos), é mais provável que também estejam alinhadas em seus valores e crenças, o que contribui para a estabilidade social.

Bourdieu expande sua análise ao considerar os sistemas simbólicos como produtos produzidos pela classe dominante, a saber:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Diante disso, compreendemos que os sistemas simbólicos são mais que objetivos e produtores de uma realidade, são também instrumentos de distinção social, com poderes políticos, seja pelo que se produz em sentido material, como simbólico. Assim,

[...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “Sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

No caso desta investigação, o poder simbólico é chave-central dessas violências, e que ao final de tudo, o que está existindo é uma permanente luta de classes e de poder, na qual se sobressai a conquista de espaços determinantes e, conseqüentemente, o favorecimento de seus interesses. “(...) O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Conforme explorado por Bourdieu (1989), a violência simbólica opera através de símbolos, discursos e práticas que reforçam hierarquias, estereótipos e normas sociais dominantes, marginalizando aqueles que não se enquadram nessas categorias. Compreendemos que na universidade, os meios de propagação e reprodução dessas violências podem estar nos currículos, nas

metodologias, nas normativas institucionais que, *a priori*, não faziam parte da realidade dos novos estudantes.

Logo, uma parcela de estudantes, vulneráveis socialmente, não se sente inserida no meio social acadêmico, sobretudo quando suas realidades socioculturais são negadas e invisibilizadas no processo de inserção acadêmica, seja pela língua, religião, cultura ou dificuldades pedagógicas e teórico-metodológicas.

[...] Podemos, de fato, observar que essa democratização do acesso ao ensino superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber: a desigualdade das chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante, particularmente espetacular no primeiro ciclo universitário, principalmente no primeiro ano. (COULON, 2017, p. 1241).

Com isso, observando as percepções sobre violências simbólicas e a contínua urgência de se repensar a democratização do ensino, Coulon (2017), aponta que o problema central não é mais o acesso à universidade, mas sim a permanência e a construção do percurso formativo. O autor aponta que a desistência ocorre muito pelo fato de os estudantes não conseguirem se afiliar ao novo universo (acadêmico, social, cultural), o que gera, portanto, o reforço das desigualdades educacionais. Quando acontece o contrário, parece haver a inserção nas regras e saberes da academia, sendo esse uma mudança espetacular (COULON, 2017), pois esses estudantes conseguiram construir o “ofício do estudante”, conceito de Coulon que será aprofundado posteriormente. Partindo dessa visão, que foi fundamental para o planejamento desta pesquisa, as experiências vivenciadas e narradas nos diálogos com a orientadora e o meu processo de reflexão e memórias, enquanto estudante da graduação, colaboraram para delinear a seguinte problemática de pesquisa: *Como esses/as acadêmicos/as elaboram os fenômenos sociais, considerando as lógicas de como constroem suas atividades, rotinas acadêmicas? Além disso, quais etnométodos esses/as acadêmicos/as identificam como fundamentais para a afiliação ao sistema de regras/lógicas da universidade?*

Compreendemos que os processos que envolvem as dinâmicas e/ou os códigos da universidade estão emaranhados por conflitos de interesses econômicos, territoriais e culturais. Logo, a compreensão da lógica universitária, somada com a preparação para viver um novo *status* social, são caminhos

importantes para a construção do sucesso no percurso formativo universitário. “Aprender o ofício de estudante significa que é necessário 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).

Além disso, cabe destacar que quando se aponta ideias e/ou termos que envolva o sucesso dos objetivos traçados pelos estudantes, como sublinha Lahire (1996, p. 54), não se pretende fazer uma análise a partir de conceitos que envolvem “fracasso” e “sucesso”, pois não é papel do sociólogo, ou, de certo modo, do pesquisador. “(...) Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar” (p.54). Isso porque, ao tentar dar uma resposta absoluta a um caso, estaríamos [pesquisador] nos tornando, como aponta Lahire (1996), um “superprofessor”, aquele que sempre tem a última voz, o dono do saber.

Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções em tantas vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do 'fracasso' (ou do "sucesso") é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do 'fracasso' e do "sucesso" variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado que trabalho, que exige novas ou maiores qualificações etc. (LAHIRE, 1996, p. 54).

Com isso, esta pesquisa está sendo iluminada por alguns princípios da etnometodologia, que nos orienta a se debruçar nas ações cotidianas de universitários/as para alcançar o seguinte **objetivo geral**: Compreender como as/os acadêmicos/as das camadas populares constroem seus processos de afiliação cultural. Os **objetivos específicos** alinhados são:

- Analisar os processos de multiterritorialidade, articulados às dinâmicas e lógicas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).
- Compreender o processo de afiliação institucional e intelectual durante a vivência da cultura universitária.

Os objetivos também serão mobilizados numa perspectiva interdisciplinar. Segundo Frigotto (2008), os estudos interdisciplinares envolvem uma percepção para além das técnicas, dos métodos e do pressuposto didático-pedagógico. Para o autor, interdisciplinaridade se apresenta como um problema e uma necessidade que se situa nos contextos históricos e epistemológicos em que se

insere os sujeitos. Diante disso, os estudos interdisciplinares são uma necessidade “na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo” (FRIGOTTO, 2008, p. 43). Assim, a educação humana somente se concretiza nas relações e práticas sociais. Essa máxima parte do pressuposto de que o autor compreende a interdisciplinaridade como uma atitude necessária, não sendo arbitrária ou racional, mas que se efetiva no contexto e no processo histórico que se situam os sujeitos.

[...] A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Além disso, Frigotto (2008) aponta que o exercício de delimitar o tema da pesquisa, não significa fragmentá-lo, tão pouco excluir outras possibilidades que, *a priori*, não se relacionam com seus objetivos da pesquisa, mas, é na dimensão totalizante do material que se imprime a importância da interdisciplinaridade, como diálogo fundamental entre as diversas áreas do conhecimento que se apresentam na totalidade de uma pesquisa em estudos de cultura e território. Em outras palavras,

[...] Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem. Sob esta perspectiva interdisciplinar, alicerçada no “caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”. (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44).

Esta dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, apresentaremos algumas características dos/as interlocutores/as, traçando seus perfis em conexão com a etnometodologia. Essa investigação se fez a partir das categorias de análises que foram emergindo no curso das narrativas dos/as interlocutores/as, a saber: Etnométrodos para multiterritorializar-se e Afiliação intelectual e institucional: etnométrodos para a construção do sucesso no percurso formativo universitário. No segundo capítulo, abordamos e conectamos um processo transitório em espaço e tempo dos estudantes ao adentrar na universidade, a partir do conceito de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004). No último capítulo, sob luz da segunda categoria de análise, bem como do aporte

teórico e metodológico, buscamos chegar a um pressuposto de que o ofício do estudante se concretiza no *ser* e no *fazer* diário dos/as estudantes universitários/as, constituído via interação social e conexão com os diferentes espectros do universo acadêmico.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisar é a busca contínua por respostas e compreensões; é colocar em discussão as inquietações que permeiam a sociedade, que movimentam constantemente a ciência e, nesta investigação, focalizaremos aspectos relacionados à cultura universitária, especificamente na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em Araguaína.

Para Nierotka e Trevisol (2019, p.14), “(...) O ensino superior, em particular, é um bem simbólico desigualmente distribuído que legitima os saberes e as práticas, a partir dos quais os detentores dos títulos acadêmicos sentem-se em condições de exercerem determinados ofícios e relações de poder na sociedade”.

Ao ingressar na universidade, muitos estudantes enfrentam o desafio de desenvolver estratégias eficazes para seu sucesso acadêmico. Com o objetivo de explorar fatores que influenciam essa questão, realizamos entrevistas com seis estudantes da UFT/UFNT que estão entre o terceiro e o sexto período de seus cursos. Escolhemos esse intervalo de tempo específico porque acreditamos que é nessa fase que os/as estudantes geralmente conseguem se adaptar e se integrar tanto social quanto culturalmente ao ambiente acadêmico.

Outro aspecto do perfil de interlocutores/as foi a seleção daqueles/as que ingressaram com a cota de renda, um salário e meio e escola pública, dos seguintes cursos: Zootecnia, Medicina, Medicina Veterinária e de três cursos de Licenciaturas, sendo Biologia, Química e História.

O Centro de Ciências Integradas (CCI) da UFNT, em Araguaína, oferece um total de doze cursos de graduação. Devido às limitações de tempo para pesquisa e elaboração da dissertação de mestrado, foi necessário selecionar um subconjunto desses cursos para nosso estudo. Optamos por incluir três das sete licenciaturas disponíveis, bem como três outros cursos com duração mínima de quatro anos. Vale ressaltar que os cursos excluídos da pesquisa são tecnólogos e têm uma duração mais curta, de apenas três anos.

O objetivo deste estudo foi destacar a presença de estudantes de camadas populares em diversos cursos selecionados, incluindo aqueles com alta relação candidato/vaga, como Zootecnia, Medicina e Medicina Veterinária.

O foco está em como esses estudantes elaboram ações, estratégias, etnométodos para garantir sua afiliação universitária. Um dos entrevistados, inclusive, tem origem quilombola, o que consideramos fundamental. Isso abre caminho para percepções que vão além da renda mínima. As entrevistas realizadas permitiram a identificação das categorias de análise, orientadas pela teoria de Alain Coulon e pelas narrativas dos/as estudantes. Essas categorias podem ser examinadas detalhadamente no capítulo 2, no qual sua construção foi discutida e observada.

Com base na metodologia desta pesquisa, as entrevistas foram gravadas com duração entre 40 e 60 minutos, registrados com o gravador do celular, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Os/as interlocutores/as foram instigados/as, por meio de questões (Apêndice B), a apresentarem suas rotinas acadêmicas, contando-nos sobre seus etnométodos e estratégias utilizadas em seu percurso universitário.

Esta pesquisa foi realizada tendo a aprovação do Conselho de Ética da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Plataforma Brasil, sob o parecer 6.233.244, com consideração de que o projeto apresenta todos os itens obrigatórios, de acordo com a Norma Operacional 001/2013.

2.1 Contextualização do *lócus* de pesquisa, interlocutores(as) e caminhos percorridos

A Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), criada em 8 de julho de 2019, por desmembramento de *campi* da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Sou profissionalmente fruto, como já relatado na introdução. Como estudante filho de caminhoneiro e de uma cuidadora de idosos, eu também precisei desenvolver soluções diárias que me ajudaram a continuar e concluir o curso de Licenciatura em História. Não muito diferente de mim, os/as interlocutores/as desta pesquisa também começaram a lutar muito antes de acessar o ensino superior.

Sobre a questão de identificação de participantes em pesquisas, Monteiro, Raimundo e Martins (2019), no trabalho intitulado “*A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios*”, os nomes fictícios em uma pesquisa científica, não implica reduzir, silenciar ou atribuir adjetivos como o “de qualquer pessoa”, mas, pelo contrário, convida a reflexão de que toda e qualquer pessoa é fundamental para o processo de construção do conhecimento.

Nesse estudo, os/as autores/as abordam a delicadeza do anonimato dos participantes, enfatizando que, quando essa questão surge durante a pesquisa, ela merece ser tratada com a devida seriedade. Para explorar esse tema, recorrem a diversas disciplinas, incluindo a Psicologia e as Ciências Humanas, para entender melhor como os indivíduos lidam com a divulgação de suas identidades em um contexto de pesquisa. Eles identificaram dois problemas principais: primeiro, o potencial dano aos participantes decorrente da exposição de suas identidades; e segundo, a responsabilidade do pesquisador em proteger esses indivíduos, gerenciando cuidadosamente tanto as narrativas coletadas quanto a relação com os participantes.

Diante disso, propuseram em uma oficina que os nomes fictícios fossem construídos e escolhidos com base no contato, pela própria pessoa, em coletivo.

[...] O que escolhemos fazer com isso não seguiu nem o caminho da simples ocultação dos nomes, transformando as pessoas em iniciais ou ainda, simplesmente trocando de um nome para outro aleatoriamente; nem a colocação dos nomes dos sujeitos como “prova” de que estaríamos considerando que as pessoas que aparecem em nosso dispositivo são exatamente aquelas nomeadas, fazendo do nome uma armadilha de identificação única. Em outras palavras, buscamos construir uma maneira de nomear nossos sujeitos de forma coletiva, tendo em vista a construção daqueles atores naquele lugar, enfatizando que as histórias construídas ali também carregam a potência da ambiguidade, uma vez que são formas de identificação e, ao mesmo tempo, personificações localizadas no dispositivo que as fez emergir (MONTEIRO; RAIMUNDO; MARTINS, 2019, p. 166).

Nesta dissertação não foi diferente. Os/as estudantes (Quadro 1) tiveram a liberdade de sugerir seus nomes fictícios, em uma conversa franca e objetiva. Inclusive, foi observado uma carga subjetiva na escolha desses nomes, alguns fazendo referências aos seus próximos.

Quadro 1: Dados das/os interlocutoras/es.

Nome	Idade	Curso	Período	Origem
Alice Silva	21	Medicina	6º	Palminópolis (Goiás)
Ana Maria	21	Biologia	5º	Araguaína (Tocantins)
Raimunda Costa Silva	22	Medicina Veterinária	3º	Araguatins (Tocantins)
Vinicius Costa	21	História	5º	Santa Fé (Tocantins)
Castiel Rodrigues	21	Química	4º	Estreito (Maranhão)
Emanuel Alves	19	Zootecnia	4º	Arapoema (Tocantins)

Fonte: Dados da pesquisa (2022/2023/2024).

Entrar em contato com os/as interlocutores/as foi um desafio. Não somente pelo fato de eu estar, de alguma forma, distante da instituição (graduação), mas, ao me comunicar com possíveis participantes, por motivos de indisponibilidade de tempo ou de interesse, não podiam participar da pesquisa. No entanto, as/os acadêmicas/os que aceitaram, demonstraram disposição em conceder as entrevistas, sem hesitar em responder as perguntas elaboradas.

Para efetivar os objetivos desta dissertação, apresentados na introdução, estão sendo realizadas entrevistas, com roteiro semiestruturado (Apêndice B), mas aberto para que seja redesenhando à medida que as experiências vão sendo narradas.

Boni e Quaresma (2005) apontam que a gênese das entrevistas qualitativas na área da Sociologia, na Universidade de Chicago, quando, desde 1930, passa a se debruçar por meio de conhecimentos úteis e científicos a resolver os problemas sociais as quais ocorriam entorno da universidade sofria. Ainda segundo as autoras, foi no início do século XX, que com a criação do departamento de Sociologia e Antropologia, na Universidade de Chicago, que ganhou notoriedade nos estudos sociais, isto é, de casos concretos como os de imigração, criminalidade e conflitos raciais.

Ao se propor os estudos desses casos de forma empírica, a fenomenologia e a etnometodologia surgem tendo por base a pesquisa qualitativa e o uso de diversas fontes como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas, tais como: cartas, diários, fontes documentárias e trabalhos a campo nos centros urbanos. Boni e Quaresma (2005) citam Minayo (1996) para fundamentar a pesquisa qualitativa no campo da Sociologia, que

[...] trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa. (MINAYO, 1996, *apud* BONI; QUARESMA, 2005, p. 70).

Sob este viés, Duarte (2004) aponta críticas que a pesquisa qualitativa sofre dentro do âmbito acadêmico. A autora sublinha que já é parte do imaginário acadêmico a pouca confiabilidade do/no uso da pesquisa qualitativa, pois não há um rigor metodológico ou que é sempre utilizada por pesquisadores com pouco arcabouço teórico. Essa, porém, não é o que deseja reproduzir a autora, mas

direcionar a um novo pensamento: as possibilidades da pesquisa qualitativa como instrumento de coleta de dados.

Partindo desse direcionamento, Duarte (2004) comenta que as entrevistas não são as únicas formas de se colocar em prática a pesquisa qualitativa, visto que há outros modos, tais como:

(...) fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou vídeo gravações de situações significativas; podemos trabalhar com *check lists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades (DUARTE, 2004, p. 214).

Assim, a autora afirma que o caráter qualitativo da pesquisa não é, necessariamente, como se vai coletar os dados, mas seu processo de análise. Logo, buscamos mobilizar o referencial teórico/metodológico, que fundamentou o desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, bem como para a análise do material produzido durante esta investigação.

Segundo a autora, a entrevista é importante em alguns casos específicos, quando “se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215). Ainda, a autora pondera que a preferência por se usar a entrevista é por ser considerado um procedimento mais fácil, ou seja, que há menos trabalho. No entanto, essa percepção é equivocada, tendo em vista que a entrevista não é um mero bate-papo, mas pelo contrário, é um trabalho que envolve seriedade, organização e respeito.

É diante essa visão que essa dissertação se pauta: a entrevista é utilizada em diálogo com a etnometodologia, com a finalidade de investigar as práticas cotidianas que são mobilizadas pelos estudantes universitários para assegurar a construção do sucesso no percurso formativo universitário. Em outras palavras, buscamos a interação com os/as interlocutores/as, em busca de compreender os sentidos e os significados por elas atribuídos ao fenômeno estudado.

Boni e Quaresma (2005) descrevem as “riquezas” das diversas metodologias de coletas de dados que existem, como: a pesquisa bibliográfica; a observação em campo; a pesquisa-ação; e a entrevista, como um importante recurso de coleta de dados. Segundo as autoras,

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Sob esta ótica, a preparação para as entrevistas é fundamental, as autoras elencam as seguintes informações: o planejamento da entrevista, isto é, ter em mente o objetivo da pesquisa, possíveis caminhos para a obtenção de resultados; quem será entrevistado, estando esse familiarizado com o tema da pesquisa; a oportunidade para se realizar a entrevista. Ou seja, se o entrevistado terá tempo, sendo marcada com antecedência para que não haja eventuais desencontros; as condições do ambiente para o sucesso e o bem-estar da pesquisa e, por fim, dentro do planejamento do entrevistador, a criação de um roteiro ou formulário com as questões que serão feitas.

Em relação às perguntas, as autoras apontam os cuidados que são necessários para que não se elabore questionamentos ambíguos, desligados da realidade e/ou arbitrários.

[...] As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado lembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999). (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Nesse sentido, as autoras se utilizam das sugestões de Bourdieu (1999)⁴ sobre a pesquisa, uma delas é aplicação do método com rigor e não com rigidez. Outro ponto crucial apontado é que o pesquisador fale na mesma direção do entrevistado, isto é, que, quando for o caso, deve afastar-se de seu capital cultural e fale a mesma língua de quem está contribuindo, buscando evitar violências simbólicas. Além disso, durante as entrevistas, o pesquisador deve enviar sinais de compreensão, estímulo, tudo por meio de gestos, aceno de cabeças, olhares ou verbalmente, com agradecimentos. Todas essas ações provocam nos/as interlocutores/as bem-estar e

⁴ BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

[...] o pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular. Portanto nada de distração durante a entrevista, precisa-se estar atento e atencioso com o informante. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76).

Nesse viés, Duarte (2016) também reforça as etapas da realização de uma entrevista, evidenciando a sua rigorosidade, portanto,

[...] a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. (DUARTE, 2004, p. 216).

Diante dessas etapas que regem a realização da entrevista, a autora comenta dos cuidados com a pós entrevista, ou seja, com a análise dos dados extraídos, estando sempre associado ao aparato teórico/metodológico, usando a construção de categorias. Outro cuidado importante é a subjetividade, que é impossível de ser desligada do pesquisador, mas que precisa ser atentamente posta de “lado”, sendo utilizado o arcabouço teórico/metodológico para subsidiar o distanciamento, afinal não é sobre o que quer falar o pesquisador, mas os objetivos da pesquisa, dialogado com as experiências narradas pelos sujeitos participantes.

Seguindo as orientações, a autora questiona a visão equivocada de que o papel do pesquisador é “dar voz” aos entrevistados. Assim, pondera que mesmo o pesquisador sendo politizado e consciente não cabe ao trabalho científico que é construído a partir de regras e métodos. “Mesmo estando integrado à comunidade, seu papel ali não é igual ao de seus informantes; ele planeja e dirige o que será produzido ao longo da investigação” (DUARTE, 2004, p. 218).

Somando-se à perspectiva qualitativa de pesquisa, esta investigação está sendo organizada por meio de categorias de análises que emergiram no decorrer das narrativas, isto é, nas ações cotidianas e etnométodos relatados pelos/as interlocutores/as.

Até por experiência própria, acreditamos que a educação é um caminho que possibilita pessoas de camadas populares ascender socialmente, sendo esta um importante ato político que promove a construção de uma percepção crítica da realidade, que contribui para a autonomia e atitude de crianças, jovens e adultos, sejam eles dos mais diferentes espaços da sociedade, permitindo que a mobilidade social exista para além das classes dominantes.

Essa premissa se sustenta na tese de Piotto (2007), intitulada, “Exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública”, na qual ela aponta que a educação superior é restrita a uma camada específica da sociedade. Segundo a autora, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “(...) em 2001, dos quase 23 milhões de jovens com idades entre 18 e 24 anos, apenas cerca de três milhões cursavam o Ensino Superior, um percentual de 13% (Oliveira et al., 2006)” (PIOTTO, 2007, p. 1).

Atualmente, segundo dados *Síntese de Indicadores Sociais 2018*⁵ – “os alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entraram numa faculdade. Para os da rede privada, esse percentual mais que dobrou: ficou em 79,2%”. Não obstante, dados recentes divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) apontam que atualmente, com base no censo de 2018, o Brasil tem 8,4 milhões de universitários, desse total, 24,6% estão matriculados em instituições públicas. Outro ponto importante salientado pelo MEC, é que os bolsistas e alunos que aderem aos financiamentos PROUNI (50%) ou FIES, tendem a concluir os estudos mais que os demais que acessaram a universidade por outras vias. Esses dados evidenciam que as desigualdades sociais são expressões da “segregação” desses estudantes no acesso e na trajetória trilhada até a conclusão do curso. Nessa perspectiva,

[...] A partir principalmente da década de 1990, começam a surgir, no Brasil, principalmente na área da Sociologia da Educação, estudos que

⁵ Informações obtidas no link: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>.

investigam tanto os processos que permitiram a jovens provenientes das camadas populares o ingresso no Ensino Superior, através, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, investigando, além do acesso, também a questão da permanência nesse nível de ensino. (PIOTTO, 2007, p. 4).

Diante disso, Piotto (2007), ao recorrer a Romanelli (1997), enfatiza que o conceito de camadas populares está relacionado à estratificação social, levando a entender que as camadas sociais podem se sobrepor e se classificar a partir do fator de renda. Mas, mesmo partindo desse pressuposto, os autores advertem que “(...) estilo de vida das famílias, inclusive das camadas populares, não depende apenas do rendimento, mas inclui também a mediação de elementos simbólicos” (ROMANELLI, 1997 *apud* PIOTTO, 2007, p. 27).

Assim, os sujeitos pertencentes às camadas populares não são compreendidos apenas pelo viés econômico, mas também simbólico. Isto é, mesmo que todas as classes, sobretudo a popular, tenha acesso aos diversos serviços públicos ou que esse acesso seja constantemente negado, a experiência dessa classe não é homogênea, perfazendo suas diferenças.

Sob este viés, Bourdieu (1989) salientou que diferente da camada popular, no que concerne o acesso ao ensino superior, os jovens de “camadas superiores”, tendem a sofrer menos para acessar e, conseqüentemente, para adaptar-se às lógicas universitárias. Logo,

[...] Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àqueles jovens da camada média. (BOURDIEU, 1989, p. 5).

Esta pesquisa é fundamentada na compreensão das diferenças vivenciadas pelas camadas populares. Nos últimos anos, com o advento de programas sociais de acesso à universidade, muitos estudantes conseguiram ascender socialmente, mas é importante salientar que isso não ocorre de forma igual para todos, ou seja, há sempre uma história de todo percurso acadêmico. É fato que iremos nos debruçar no passado e no presente, pois é nesse espaço e tempo que iremos investigar como tantas formas diferentes de vivenciar a academia faz com que os/as estudantes continuem suas trajetórias de estudos ou não.

2.2 A etnometodologia na perspectiva educacional: articulação de Bourdieu e Coulon

O desenvolvimento desta dissertação foi apoiado em alguns princípios da *etnometodologia*. Coulon (2019) explica que esta metodologia não é uma ramificação da etnografia, ou uma nova sociologia que se preocupa com as relações étnicas, nem tampouco uma nova sociologia. Em outras palavras, é uma ciência dos etnométodos. De acordo com Guedes (2021), etnometodologia refere-se à metodologia de todo dia, aos métodos dos membros de um grupo para se comunicarem, raciocinarem e tomarem decisões. Ou conforme descreve Coulon “[...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30).

Com isso, a etnometodologia tem como objetivo investigar a criatividade humana desempenhada na construção de sua vida cotidiana. Essas criatividades são articulações desenvolvidas na inserção e imersão em estruturas sociais ainda não pertencentes, conforme esboça Alain Coulon.

O cotidiano dos agentes sociais se faz nas constantes interpretações dos signos no dia a dia. Os campos estruturados são regidos por regras e lógicas, por vezes questionáveis por diferentes sujeitos, que em suas ações infringem e as rompem como pressupostos de sobrevivência.

Em uma tentativa de explicar o surgimento dessa metodologia associada ao campo educacional, Coulon (1995) e os estudiosos da etnometodologia são categóricos ao diferenciar a Sociologia da etnometodologia. Coulon cita o sociólogo George Psatah para dizer que a etnometodologia se configura como “(...) uma prática social reflexiva que procura explicar os métodos de todas as práticas sociais, incluindo seus próprios métodos (1995, p. 30). Nesse sentido, a etnometodologia analisa, investiga e compreende os chamados “comportamentos senso comum” (p. 30) de ações fundamentais para o desenvolvimento de um “comportamento socialmente organizado” (COULON, 1995, p 30).

Sob este viés, Coulon segue sugerindo uma separação considerável da etnometodologia com a Sociologia, como base de estudo científico, quando considera os modelos de análises pautados na maior aproximação do investigador com as realidades dos sujeitos. Para o autor, a

sociologia tende a investigar por “modelos”, que tais modelos são denominados pela etnometodologia de “realizações contínuas dos atores” (COULON, 1995, p. 31). Isso porque, segundo o autor, os sociólogos tendem a supor, mesmo que a priori, que um sistema estável de normas e significados partilhados pelos atores governam todo o sistema social. Logo,

A etnometodologia vai colocar o problema de outro modo: a relação entre ator e situação não se deverá a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzida por processos de interpretação. Dá-se aí uma mudança de paradigma sociológico: com a etnometodologia se passa de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo (COULON, 1995, p. 10).

O que sobrepaira quando aborda essa discussão é a seguinte indagação: Afinal, o que busca então a etnometodologia nessa disputa por reconhecimento científico? Coulon (1995) conclama afirmando que “(...) o interesse da etnometodologia é pôr em evidência os métodos pelos quais os atores ‘atualizam’ essas regras. Ou seja, “[...] 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” (p. 32).

A inserção desses estudantes no universo acadêmico se faz na concretude do que Coulon (1995) chamou de noção de membro. Segundo o autor, na etnometodologia, o membro não é somente um pertencente social, mas alguém que domina a linguagem natural daquele novo campo. Essa incorporação tem sua gênese quando o/a acadêmico/a se filia a um grupo, a uma instituição e esse processo de filiação se dá via linguagem (interiorização e exteriorização de códigos, símbolos). Por isso,

[...] Um membro não é, portanto apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos dá um grupo social considerado, exhibe naturalmente competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (COULON, 1995, p. 48).

Destacamos a influência de Bourdieu nas pesquisas de Coulon, pois há uma relação de natureza intelectual, baseando-se na maneira como Coulon estende, aplica e integra as teorias de Bourdieu em suas análises

etnometodológicas, aplicando alguns conceitos (Quadro 2) ao estudo da vida acadêmica e das práticas dos estudantes universitários.

Quadro 2: Adoção de conceitos bourdieusianos por Alain Coulon

Conceitos	Relações
Campo	Coulon, ao adotar o conceito de "campo" de Bourdieu nas suas pesquisas, está interessado na maneira como as estruturas e dinâmicas de poder dentro do sistema educacional afetam os indivíduos e seus comportamentos. Em termos bourdieusianos, um campo é um espaço social de competição onde diferentes agentes lutam pela posse de capital (cultural, econômico, social etc.) e poder.
Habitus	Na teoria de Bourdieu, o "habitus" refere-se a padrões de pensamento, percepção, apreciação e ação que são construídos através das condições e experiências de vida de um indivíduo. Coulon considera o habitus como uma estrutura que influencia como as pessoas agem e pensam, bem como algo que é influenciado pelo campo educacional, que pode tanto perpetuar como transformar as disposições internalizadas dos indivíduos. Isso abre espaço para a agência e a possibilidade de mudança dentro dos limites estruturais impostos pelas diferentes instituições.
Capital	Bourdieu define várias formas de "capital", incluindo econômico, social, cultural e simbólico. O capital, nas teorias de Bourdieu, refere-se a recursos que os indivíduos e grupos usam para ganhar poder ou vantagens dentro de campos sociais. Coulon discute como essas formas de capital influenciam e são influenciadas pelos processos educacionais.
Violência simbólica	A relação desse conceito com as pesquisas de Coulon se encontra na forma como ele, seguindo Bourdieu, examina os mecanismos sutis através dos quais a educação pode perpetuar desigualdades sociais. A "violência simbólica", conforme definida por Bourdieu, ocorre quando os dominados aceitam como naturais e legítimas as visões de mundo dos dominantes, o que pode levar à reprodução de hierarquias e ao reforço do <i>status quo</i> .
Reprodução social	Coulon, seguindo o conceito de Bourdieu, pode analisar como as práticas e os valores das instituições de ensino, frequentemente, refletem e reforçam os interesses e a cultura da classe dominante. Isso pode influenciar quais estudantes têm sucesso e quais enfrentam barreiras, baseadas em sua origem socioeconômica, cultura ou outros fatores.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Pierre Bourdieu é um dos cientistas que se apropria das bases do estruturalismo e construtivismo, sobretudo quando se aprofunda nos estudos de Lévi-Strauss, propondo uma epistemologia que se distancia do estruturalismo formal, pois para além de somente conhecer as estruturas estruturadas, é importante perceber como os agentes se movimentam dentro dessas cadeias, sob diferentes níveis e interesses.

Bourdieu concebe as estruturas como simultaneamente estruturadas e estruturantes. Isso significa que, embora os indivíduos atuem dentro de construções sociais preexistentes, eles também possuem a agência para influenciar e alterar essas mesmas estruturas. Bourdieu se refere a esses indivíduos como agentes, capazes de empregar estratégias via interações sociais, como recursos para se estabelecer ativos e protagonistas dentro daquele espaço em disputa. Logo,

[...] Bourdieu falava então em agentes e não em sujeitos, nos quais a ação não é simplesmente a execução e obediência a regras. Aos poucos ele percebia que os indivíduos, tanto nas sociedades arcaicas, como nas complexas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam (BOURDIEU, 1990, p. 21). (ANDRADE, 2006, p. 101).

Sob esta perspectiva, cabe esclarecer como se constitui a epistemologia boudersiana quando associada ao estruturalismo e ao construtivismo. Em uma conferência realizada em San Diego, na Califórnia, Bourdieu vai explicar como desenvolveu a noção de *habitus* se distanciando da perspectiva dogmática do estruturalismo de Lévi-Strauss e de Althusser.

Ainda na conferência, Bourdieu enfatizava que se indagado sobre como ele caracterizaria seu trabalho, ele responderia com dois termos: construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista.

[...] Por estruturalismo, quero dizer que existe no próprio mundo social, e não apenas nos sistemas simbólicos, linguagem, mito etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Por construtivismo, quero dizer que existe uma gênese social, por um lado, dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação que são constitutivos do que eu chamo de *habitus*, e por outro lado, das estruturas sociais, e em especial o que chamo de campos e de grupos, principalmente do que se designa, de modo comum, de classes sociais. (COULON, 2017, p. 184-185).

Diante do exposto, o desenvolvimento do conceito de *habitus* por Bourdieu evidenciou que, enquanto atores sociais de um processo, logo,

protagonistas, suas ações não se reduzem apenas a satisfazer as regras existentes, mas que, como uma constante disputa, esses também articulavam suas estratégias, conscientemente ou não. Ao final de tudo, a aproximação da perspectiva estruturalista e construtivista, levou Bourdieu a “(...) reintroduzir o agente que o estruturalismo de C. Lévi-Strauss tinha posto fora do jogo” (COULON, 2017, p. 184).

Os estudos etnológicos de Bourdieu levaram-no a propor o que chamou de “estruturalismo genético”. O estabelecimento desse conceito se deu a partir de questionamentos sobre como se renovam e se reproduzem as estruturas. Para buscar respostas, Bourdieu mobiliza estudos e chega à conclusão de que é fundamental conceber uma “reflexão genética”, sempre pensando a partir de múltiplas dialéticas, isto é, as estruturas são geradas e regeneradas através das práticas dos agentes sociais.

Com isso, ao propor o estruturalismo genético, Bourdieu tem “(...) argumentando que o mundo social é constituído por estruturas objetivas, independentes da consciência e vontade dos atores, que em larga medida tendem a orientar as suas práticas e representações (ANDRADE, 2006, p. 101). Entretanto, para Bourdieu as estruturas têm a capacidade de influenciar as condutas dos agentes, seja nas formas de pensar e agir, porém suas ações que, mesmo determinantes, não significam passividade do sujeito.

Portanto, Bourdieu argumenta que os agentes estão situados em campos sociais, que são espaços de posições estruturadas (como a arte, a educação, a religião etc.) que influenciam e são influenciados pelas práticas e disposições (*habitus*) dos agentes. O *habitus* é um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas a partir das condições de existência e que orientam as percepções e as ações dos indivíduos. Logo, enquanto as estruturas sociais influenciam as práticas dos indivíduos, estes também têm a capacidade de agir e reagir dentro destes limites, moldando e sendo moldados pelo seu ambiente social.

Como vimos, Coulon adota esses conceitos para explorar como os processos educacionais moldam e são moldados pelos estudantes dentro de suas estruturas sociais. Ao fazer isso, ele destaca o papel da educação como um campo no qual o *habitus* pode ser desafiado e transformado, e onde a reprodução social pode ser reexaminada.

2.3 Alguns princípios da etnometodologia para compreender as práticas cotidianas na universidade

Retomando alguns aspectos, Coulon (2017) em *Etnometodologia e Educação*, explora a ideia de que o “*habitus*”, ou seja, os padrões comportamentais e culturais dos indivíduos, está sempre ativo durante as ações dos envolvidos. Ele argumenta que, mesmo que o *habitus* molde as maneiras como as pessoas agem, eles não estão fixos em um estado original imutável, mas podem ser transformados através de novas experiências de aprendizado. Coulon destaca que é um erro considerar o *habitus* como algo estático, pois isso ignora a possibilidade de mudança intencional e estratégica por parte do indivíduo.

No contexto da transição da educação básica para a universidade, essa mudança é especialmente significativa, ou seja, “novos saberes, novas relações de saber, novas formas institucionais de vida” (COULON, 2017, p. 186) influenciam e transformam os estudantes. Coulon sugere que os marcadores sociais devem ser vistos não apenas como determinantes da prática, mas como recursos flexíveis que os indivíduos utilizam ativamente em suas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, compreendemos a etnometodologia como um arcabouço teórico que prioriza a interação social, bem como as formas de compartilhamento de ideias, sentidos e práticas, com um caminho possível para a construção de uma investigação humanizadora, levando em consideração as individualidades dos/as interlocutores/as.

Em uma entrevista concedida às autoras Marília Pontes Sposito, Belmira Oliveira Bueno e Ana Maria Freitas Teixeira, ao ser interrogado sobre em que momento Coulon teve o interesse em “trazer” a etnometodologia para investigar os estudantes universitários, ele responde que seu interesse nos estudos, dentro de uma perspectiva de fenômenos sociais, desenvolvidos pelos universitários, deu-se muitos antes dele conhecer a etnometodologia. Isso porque sua primeira tese tinha sido realizada a respeito da reforma do ensino superior na Argélia.

[...] O contexto dos anos de 1970 na Argélia era de nacionalização dos hidrocarbúntes e, de forma mais geral, de todas as indústrias: o Estado dirigia tudo. A reforma do ensino superior acontecia, então, num

contexto revolucionário. Na época, existiam apenas três universidades na Argélia – em Argel, Oran e Constantine –, que agrupavam um total de trinta mil estudantes. Em 2015, o país tinha cerca de cinquenta universidades e mais de cinquenta institutos superiores e grandes escolas. Esses estabelecimentos totalizam cerca de 1.600.000 estudantes. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p.1264).

Durante essa jornada, sua interação com outros universitários e a dinâmica das instituições acadêmicas despertaram nele um profundo desejo de aprender com os seus estudantes. Logo, ele aponta que a Sociologia clássica possui seus limites em relação aos estudos e investigações que propõe a etnometodologia e a sociologia interacionista, pois a “[...] sociologia clássica da educação, chegando sempre depois do acontecimento que ela se propõe a estudar, descobre apenas coisas razoáveis e produz, na maior parte do tempo, resultados já conhecidos!” (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p.1264).

Diante dessa justificativa, Coulon aponta que as experiências vivenciadas *pelos e com* os estudantes universitários, o fizera entender as maneiras pelas quais eles conseguiam “sobreviver” na academia, em busca da afiliação.

[...] Descobri *in vivo*, de maneira contemporânea a seus primeiros meses na universidade, como eles conseguiam se afiliar – ou não – a seu novo estatuto de estudante. Chamei essa aprendizagem intelectual de o ofício de estudante. Acredito que pude, por abordagens e métodos diferentes – entrevistas, conversas, diários, observações – e sobretudo com uma teoria diferente como suporte, compreender como se tecem o sucesso ou o fracasso universitário. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p.1265).

Diante disso, Coulon (2019) chama a etnometodologia de “profana”, isto é, uma metodologia não profissional. Não é que não tenha rigor metodológico ou que não demonstre seriedade, mas o trabalho desta metodologia é explorar as ações do dia a dia, as tomadas de consciência, os “dribles” nas dificuldades universitárias. Mais ainda, são os saberes práticos; o estudo da constância universitária, após o tão sonhado acesso ao ensino superior.

Harold Garfinkel é considerado o precursor deste ideário, na década de 1950, denominado de “raciocínio sociológico prático”. Não obstante, segundo Coulon (2019, p. 35), tentou-se alterar o nome da metodologia, para neopraxologia, isto é, “um projeto científico cujo objetivo seria renovar (neo) a análise da ação humana, a sua prática concreta (práxis). É, portanto, uma sociologia das práticas sociais. Essa máxima se correlaciona com o verbo fazer, pois, como aponta Coulon (2019, p. 35), todos os sujeitos são, em alguma medida, sociólogos. Logo,

[...] para viver em sociedade, temos uma necessidade absoluta de analisar e compreender o mundo que nos rodeia, no qual todos vivemos juntos, independentemente da nossa cultura, do nosso nível de educação e da nossa classe social: o nosso raciocínio é sempre baseado em elementos sociais que dominamos e que são sempre práticos: o nosso raciocínio é sociológico e prático o tempo todo!

Com isso, como aponta Sposito, Bueno e Teixeira (2017, p. 1256), “um dos méritos dessa abordagem reside na possibilidade que oferece para se estabelecer uma relação entre os níveis micro e macro na análise sociológica”. Destacam ainda que uma das impressões de Coulon a despeito de sua inovação ao utilizar a etnometodologia, é que

[...] abraçar essa perspectiva significava enfrentar a recusa ao novo e ao inusitado por parte de seus pares, similarmente ao que havia ocorrido com os antropólogos que, em décadas passadas, adotaram a etnografia como forma privilegiada para o estudo de grupos apartados das sociedades urbanizadas. Talvez, essa similaridade se deva, primeiramente, ao fato de as duas abordagens romperem com os padrões estabelecidos em suas disciplinas de origem – a sociologia num caso, e a antropologia no outro – além de guardarem entre si vários pontos comuns, que se explicitam pelo próprio radical *ethnos* de ambas. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1256-1257).

Assim, esta pesquisa partiu de elementos e características da etnometodologia, desenvolvida por Alain Coulon (2017) na década de 1990, para o campo da educação. Para ele, a utilização dessa metodologia nos estudos educacionais, é uma resposta a aspectos – como já mencionado, a relação micro e macro na análise sociológica – não compartilhados pela maioria dos sociólogos de tradição clássica.

Segundo Sposito; Bueno e Teixeira (2017, p. 1257), o cerne da etnometodologia é a percepção dos agentes sociais como “construtores dos processos de interação que se sucedem continuamente a vida cotidiana, e não meros reprodutores das regras que regem a normatividade social”.

Assim, como objeto central desta dissertação, as dificuldades em se estabilizar no ensino superior não se referem apenas à transição do ensino médio para o superior, mas também estão ligadas às trajetórias de vidas dos diferentes sujeitos. Teixeira (2011) salienta a importância de incorporar a origem social como um fator relevante nas pesquisas relacionadas às trajetórias estudantis. Isso é essencial para um entendimento mais aprofundado das dinâmicas e lógicas universitárias e, conseqüentemente, das práticas que levam à construção do sucesso no percurso formativo universitário.

Para entender esse movimento de acesso à universidade, Teixeira (2011) recorre a Castel (1999) para falar da “metamorfose da questão social” que vive o mundo/Brasil na virada do século XX para o XXI. Essas transformações deixam em evidência os seguintes problemas: “(...) problema da integração social, à medida que assinala a urgência do debate concernente à precariedade, vulnerabilidade e exclusão, três elementos centrais que compõem o processo de desfiliação social” (TEIXEIRA, 2011, p. 35). Tais problemas citados recaem com mais força na vida social de jovens das camadas populares, refletindo negativamente nas suas perspectivas de vida.

Em busca de contextualizar historicamente, Teixeira (2011) traz alguns dados importantes que foram destacados pelo IBGE, no ano de 2000, período que começa o movimento de interiorização das universidades, bem como de acesso de muitas (diferentes camadas) aos centros universitários.

[...] O último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano 2000, registrou que havia no país quase 18 milhões de jovens entre 15 e 19 anos, idade regular de alunos do ensino médio, e mais de 23 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, idade regular para o ensino superior. Contudo, em 2008, apenas 8,4 milhões de jovens estavam matriculados no ensino médio. Quanto ao ensino superior presencial, havia, em 2007, 4,8 milhões de jovens matriculados, sendo que apenas 1,2 milhão na rede pública; já em 2008, o número de matrículas passa de 4,8 milhões para 5,08 milhões. Além disso, a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2007) aponta que os 20% mais pobres da população brasileira têm em média quatro anos de estudo, enquanto os 20% mais ricos alcançam os dez anos. (TEIXEIRA, 2011, p. 35).

O que esses números querem dizer? Segundo a autora, embora haja um relativo número de sujeitos que passaram a acessar o ensino superior, o número de matrículas variou entre os anos devido às dificuldades e oportunidades de acesso a essas universidades.

Em uma entrevista com três egressos masculinos e três egressas femininas, buscou entender como “pensam, agem e sentem” (TEIXEIRA, 2011, p. 38) tais entrevistados no curso de uma transição do ensino médio para o superior, que é uma passagem sustentada pelos estereótipos que “nascem” na educação básica, como o que não tem conhecimento básico sobre os assuntos que irão enfrentar nos cursos escolhidos; a dificuldade em interpretar textos teóricos e filosóficos, bem como a própria adaptação ao espaço universitário. Dois entrevistados falaram de suas experiências com o Projeto SOMEM (Sistema de Organização Modular de Ensino Médio). Esse projeto trabalha,

grosso modo, a partir de três disciplinas por três meses, o que gerou de algum modo uma dificuldade para a inserção deles na universidade. Em uma das falas, dizem que foi difícil sair dele, ou seja, sair da lógica do programa SOMEM, das aulas seriadas. Enquanto a outra entrevistada disse que embora exista esse programa, há falta de informação para acesso à vestibulares, como se não fosse importante para esses jovens ou se por eles estarem nesse programa os fizessem ser desinteressados.

A pesquisa com os entrevistados evidencia outros aspectos que prejudicam, desestimulam os estudantes a prosseguir a vida estudantil. Teixeira (2011) lista-os da seguinte maneira:

1. Falta de informação e comunicação sobre os vestibulares de universidades.
2. Falta de incentivo escolar, moral e até motivacional. Como querer que estudantes adentrem à universidade se não há divulgação? E promoção de projetos que façam com que se motivem?
3. Autonomia do estudante no trajeto escolar.
4. Profissionalização do ensino médio, ou seja, uma formação para o mercado de trabalho e não para academia. “[...] para os jovens das classes populares, a via do ensino profissionalizante mostra-se, não raramente, como um ‘atalho’ para o mundo do trabalho (...)” (TEIXEIRA, 2011, p. 42). Em síntese:

[...]. Lançando um olhar panorâmico sobre as trajetórias desses jovens, as lacunas significativas na formação deixadas pela passagem pelo ensino médio público; a busca por possibilidades de formação suplementar; a combinação entre trabalhar e estudar; o envolvimento familiar, muitas vezes limitado no plano material, mas de força inegável no plano subjetivo, e as repetidas reprovações no vestibular, poderíamos dizer que há uma tendência a desafiar o inverossímil, o improvável. (TEIXEIRA, 2011, p. 46).

Assim, adentrar na universidade é um dos maiores desafios de jovens recém saídos do ensino médio, pois inclui enfrentar dificuldades que permeiam sua origem social; é ter que, muitas vezes, inserir-se no mercado de trabalho rapidamente com o pressuposto de ajudar a família financeiramente; é lidar, lutar e combater os estereótipos que são sustentados no ensino superior, ou como diz Bourdieu é reconstruir o *habitus* acadêmico, sobreviver às violências simbólicas e tornar-se um estudante (COULON, 2017).

Coulon (2019) aponta que *observar, ouvir e descrever* são três operações intelectuais básicas para a efetivação na prática da etnometodologia. Embora, segundo o autor, essas bases não pareçam nada científicas, elas são o cerne da etnometodologia. Por isso, o autor enfatiza que essa metodologia não é uma ramificação própria da etnografia, da sociologia ou das relações étnicas. Assim,

[...] O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos, ou, se preferirem, os procedimentos, as formas de fazer que os indivíduos usam para concretizar as diferentes tarefas que realizam em suas vidas cotidianas. É a análise das formas corriqueiras de fazer as coisas que os atores sociais comuns mobilizam para efetivar suas ações ordinárias. Esta metodologia profana (ou seja, não profissional) – constituída por todos os chamados etnométodos – que os membros de uma sociedade ou grupo social usam de uma forma banal, mas engenhosa, para viver juntos, constitui o corpus de pesquisa etnometodológica. (COULON, 2019, p. 35).

Desse modo, como uma interpretação simples e direta, a etnometodologia “é a busca do que as pessoas sabem sobre o que fazem e as consequências das suas ações: vamos descobrir que as pessoas sabem muitas coisas se lhes perguntarmos!” (COULON, 2019, p. 35). Logo,

[...] tornar-se um estudante universitário é aprender um ofício, mesmo que temporário, para não fracassar no percurso acadêmico. Usando a linguagem etnometodológica, ser estudante universitário, é tornar-se membro, afiliar-se institucionalmente e intelectualmente à vida universitária”. (COULON, 2008 *apud* CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 53).

Compreendemos que a etnometodologia encontra aproximações com a discussão levantada por Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, ao descrever as etapas da “metodologia conscientizadora”. É na emersão dos sujeitos, em um contexto de percepção crítica da realidade, que os temas geradores, nesta pesquisa, isto é, as categorias de análise irão aparecer.

Em uma perspectiva freireana, o processo de emersão é fundamental para a construção dialética dos “inéditos viáveis”, como possibilidades e sonhos coletivos, uma vez que a compreensão dos obstáculos não figura apenas no indivíduo, mas também no coletivo (SOUZA; CARVALHO, 2018). No curso da realização da emersão, os sujeitos tornam-se críticos e, sobretudo, criativos, pois permitem criar condições favoráveis para a resolução de problemas que, antes, eram considerados impossíveis de serem solucionados, transcendendo da consciência real, para a consciência possível, que é o “inédito-viável.

Acreditamos que, se porventura as categorias de análise não emergirem da realidade expostas pelas interlocutoras, como aponta Santos (2020, p. 18), “(...) a pesquisa tomaria aspectos caricatos e tudo que viesse em seguida poderia ser considerado como falso e sem repercussão no contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa”.

A partir das narrativas dos/as interlocutores/as emergiram duas categorias de análise, a saber: Etnométrodos para multiterritorializar-se e Afiliação intelectual e institucional: etnométrodos para a construção do sucesso no percurso formativo universitário. Nos próximos dois capítulos realizaremos essas análises, construindo as interpretações fundamentadas no referencial teórico e metodológico selecionado nesta investigação.

Logo, consideramos explorar a etnometodologia como caminho metodológico. Para Coulon (2008), a etnometodologia busca entender o fenômeno de acesso universitário via três tempos, na qual ele denomina, respectivamente, de estranhamento, aprendizagem e afiliação. Com isso, exploraremos nos próximos capítulos como é possível visualizar cada momento articulado às narrativas das/os interlocutoras/es.

3 ETNOMÉTODOS PARA MULTITERRITORIALIZAR-SE

A partir do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, reconhecemos que a familiaridade prévia com a cultura acadêmica torna mais acessível aos estudantes de camadas elitizadas, influenciando na adaptação e sucesso universitário. A falta desse capital cultural pode levar a dificuldades de integração e participação em atividades acadêmicas.

Conforme apontado por Carneiro e Sampaio (2011), a inclusão de jovens provenientes de camadas populares no ensino superior é um fenômeno relativamente recente, vinculado ao processo de expansão e interiorização das universidades observado a partir dos anos 2000. Este movimento, significativamente impulsionado pela implementação de políticas de ações afirmativas, reflete um esforço deliberado para democratizar o acesso à educação superior no Brasil. As ações afirmativas, nesse contexto, surgem como mecanismos cruciais para corrigir desigualdades históricas e sociais, permitindo que um número maior de estudantes de origens socioeconômicas menos favorecidas possa transpor as barreiras tradicionalmente associadas ao ingresso e à permanência no ensino superior.

Ao falar sobre essas ações afirmativas (cotas, por exemplo), essas autoras salientam que há sempre os que pensam contra ou a favor; há sempre quem defende a institucionalização, como há quem seja adverso a ideia de haver cotas que possibilitem pessoas de origem popular a adentrar na universidade, bem provável o pensamento contrário está pautado a partir da meritocracia. Entretanto, “a permanência desses estudantes e as políticas de assistência voltadas para garanti-la, habitualmente não fazem parte deste acirrado debate” (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 54).

Considerando o título deste capítulo “Etnométodos para multiterritorializar-se”, destacamos que multiterritorialidade, conforme descrito por Rogerio Haesbaert (2007), abrange as conotações tanto materiais quanto simbólicas do território, vinculadas às noções de poder, dominação e apropriação.

Consideramos que no *lócus* universitário ocorrem processos contínuos e dinâmicos de multiterritorialidade. Esse fenômeno é forjado pelas diversas

interações e experiências vivenciadas pelos/as estudantes, que ocorrem tanto antes quanto durante sua jornada acadêmica.

[...] A existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2004, p. 344).

Esta concepção reconhece que as pessoas constroem e vivenciam múltiplos territórios simultaneamente, cada um com suas próprias significações e modos de relação. Essa experiência de multiterritorialidade sempre existiu, pois, mesmo as interações sociais mais básicas envolvem a negociação de diversos territórios.

Logo, no período exploratório dessa pesquisa, quando fizemos imersão no contexto em busca da construção do problema investigado, a partir de fontes bibliográficas e, principalmente, durante as entrevistas e seu processo de transcrição, emergiu a categoria de análise “etnométodos para multiterritorializar-se”. Conforme já destacamos, de acordo com Coulon (*apud* SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1265-6):

Os etnométodos que aprendemos, depois interiorizamos e utilizamos constantemente para viver juntos, e que são o corpus da pesquisa etnometodológica, constituem nossa cultura. Não a cultura *nobre*, à qual reduzimos frequentemente a cultura – a história, a literatura, as artes, as ciências, a gastronomia etc. –, mas a cultura do senso comum, que se insinua em cada uma de nossas ações, que faz com que o outro nos reconheça imediatamente como um membro do mesmo grupo social. Nós todos possuímos – não somente os intelectuais – esse conhecimento íntimo e detalhado do funcionamento de nosso mundo social, que nos permite nele viver e ser reconhecido como membros competentes do mundo social em que todos nós vivemos. As pessoas sabem o que fazem, são racionais, elas não são, como assinala Harold Garfinkel, *idiotas culturais* com condutas impensadas.

Assim, buscamos analisar os processos de multiterritorialidade, articulados às dinâmicas da universidade e aos etnométodos construídos pelos/as interlocutores/as, a partir de autores, como: Haesbaert (2005, 2007); Coulon (2008, 2015, 2017); Bourdieu (1889); Zago (2006); e Oliveira; Dias (2014).

3.1 Multiterritorialidade e Etnométrodos: o caminho dos/as estudantes de camadas populares rumo à Universidade Federal

Enquanto se apresentavam, observamos nas narrativas das/os interlocutoras/es a criação de etnométrodos por elas/eles, antes mesmo de adentrarem à universidade. Souza e Santos (2009) mencionam alguns aspectos que marcam as dificuldades dos recém-chegados à universidade, a saber:

1. A realização da matrícula;
2. A necessidade de liberdade e autonomia no aprendizado;
3. A demanda de leituras mais densas na universidade;
4. A escrita das primeiras resenhas e artigos;
5. As apresentações em eventos acadêmicos;
6. A competitividade entre colegas em sala de aula;
7. O uso das normas técnicas para a escrita acadêmicas;
8. Não ter o nome lembrado por professores em sala de aula ou por funcionários da universidade;
9. Informações sobre a localização de salas de aulas em murais;
10. Sentir-se perdidos na localização dos prédios administrativos, biblioteca e demais espaços universitários;
11. As roupas e a aparência não padronizadas dos estudantes;
12. Não ter conhecidos na cidade universitária;
13. Os desafios em dividir casa com outros estudantes;
14. A surpresa da aprovação, entre outros marcadores. (SOUZA; SANTOS; 2009, p. 164).

Por isso, antes do ingresso na universidade, identificamos que essa etapa da vida é conflituosa. É nesse momento que os medos começam a tornar o desejo opaco, em relação aos objetivos traçados no momento da inscrição para o vestibular ou ENEM. Esses medos advêm de uma série de questões, tais como a linguagem densa dos editais, as burocracias documentais da matrícula, a geografia do campus universitário e até mesmo o convívio afetivo e cultural dos diferentes sujeitos nas primeiras semanas de aula.

A estudante de Medicina, Alice Silva, que ingressou na UFT/UFNT em 2019, se apresenta da seguinte maneira, explorando sua vivência até acessar o curso que tanto almejava.

Eu sou a Alice Silva Rock Silva, sou natural de Palminópolis Goiás, cidade do interior de Goiás, que fica 120 km de Goiânia aproximadamente. A minha história com a medicina começou desde cedo, eu sou oriunda de escola pública, fiz o ensino fundamental I em uma escola municipal em Palminópolis. No fundamental II (6º ao 9º) também fiz escola pública e o ensino médio em escola pública. Desde muito nova eu sempre gostei de biologia, principalmente no ensino médio, fiquei fascinada na fisiologia e sempre gostei muito de ajudar as pessoas. Então, eu pensei (...) eu via algumas pessoas falando da medicina, pessoas próximas, mas que tinham poder aquisitivo maior. Eu tinha um sonho também, mas eu sabia que para eu conseguir

cursar medicina, teria que batalhar mais, porque o ensino público é deficitário, a gente sabe Daí desde muito nova eu sempre gostei de estudar, mas eu tinha plena ciência que desde quando fiz o ENEM pela primeira vez, eu vi que já estava muito distante para mim. Então eu sabia que tinha que dar o meu melhor, sabendo que seria difícil.

Semelhante a essa história, temos a narrativa da Raimunda Costa Silva, que ingressou na UFT/UFNT no contexto da pandemia de Covid-19⁶.

[...] eu sou a Raimunda Costa Silva, eu faço Medicina Veterinária, minha vida toda cursei em escola pública, ensino fundamental nas escolas estaduais e ensino médio fui para o Instituto Federal (IFTO), na minha cidade. Sou natural de Araguatins (TO). Inclusive, uma coisa muito interessante de se falar é que no final do ensino médio, tivemos auxílio de professores que, de forma gratuita, fizeram um projeto e nos horários de intervalo eles se disponibilizavam para poder dar aula para a gente, tipo preparatório para os vestibulares e ENEM.

Ana Maria também nos contou sobre o começo de sua história e sobre etnométodos que sua mãe construiu para planejar a sua própria trajetória de formação, a saber:

O meu nome é Ana Maria, tenho 19 anos, venho de uma educação básica pública, sou filha de pais divorciados. Por muito tempo a minha mãe foi a provedora da nossa casa, e como ela teve três filhos, muito nova, ela não teve a oportunidade de fazer um curso superior e esperou que tivéssemos determinada idade para que pudesse fazer o ensino superior. Agora, que se formou aqui na universidade (UFT/UFNT) e que trabalha como professora na [Colégio Estadual Cristo Rei, em Pedro Afonso - TO], teve uma ascensão.

A trajetória de Alice Silva até a universidade foi marcada por constantes desafios, foram cinco anos de estudos, choros, solidão e medo, mas também de perseverança ou, na linguagem desta pesquisa, foi criando etnométodos diários que contribuíram para sua chegada à universidade. Relatou que por tempos foi desacreditada do seu sonho em ingressar no tão sonhado curso de Medicina. Além do sentimento de desistência atenuado pelos mais próximos, as dificuldades econômicas fizeram desistir de cursinhos pré-vestibular, fazendo com que enfrentasse horas de estudos solitários.

[...] a primeira batalha gira em torno do dinheiro, porque eu via muitas pessoas ao meu redor com melhores condições financeiros indo para Goiânia fazer cursinho, conciliar o ensino público com o cursinho. Eu vi muito isso e eu não tinha (...) meu pai não tinha condição de me mandar para Goiânia para fazer cursinho, e nem em uma cidade próxima que já tinha um cursinho que é São Luís de Montes Belos.

⁶ No dia 30 de março de 2020, o Conselho Universitário da UFT (Consuni) deliberou a suspensão do calendário estudantil da UFT/UFNT, devido a pandemia de coronavírus que o mundo começara a enfrentar.

Então foi bem complicado e outra dificuldade foi a das pessoas em volta, dizendo: Ah, faz alguma coisa mais fácil, será que medicina é para você? Você gosta tanto de estudar, porque você não faz pedagogia, coisas do tipo que eu ouvi muito. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Observamos que, além da educação básica não lhe proporcionar a educação “desejada”, isto é, uma educação voltada a estudos focado em provas externas, com uma aproximação aos principais assuntos/conteúdos abordados em vestibulares, havia “vozes” que a faziam desacreditar em si e em sua escolha. Para Alice Silva, perseverar era o verbo principal, assim, ela narra outros etnométodos criados, ao deixar sua cidade natal e partiu para Goiânia (GO), para realizar cursinho pré-vestibular, a saber:

[...] Eu terminei o ensino médio em 2015, quando terminei eu sabia muito que queria medicina, mas eu não sabia como eu iria conseguir, na época eu fiz o ENEM no 3 ano, eu tirei uma nota satisfatória na redação na época, só na redação mesmo, pois nas outras estava bem abaixo para o curso que eu queria, eu fui aprovada eu outros cursos que na época foi biomedicina, biologia também, só que isso na UFG, só que eu não fui, eu decidi persistir no que eu queria, só que para isso eu fiz cursinho online em 2016, para isso eu estudei com o “descomplica”⁷, nesse um ano eu já tinha noção da minha defasagem com o ensino público, mas com o cursinho eu tive noção que era mais ainda do quanto faltava para eu alcançar meus objetivos que era entrar na Medicina, ai eu estudei durante esse tempo todo com cursinho online, eu aumentei a média, mas faltava muitos pontos para eu atingir aquilo que eu queria, e isso foi em 2016, ai quando entrou em 2017 com ajuda de um primo, eu fui para Goiânia, ele me ajudou muito nesse processo, consegui uma bolsa porque meu pai não conseguia pagar tudo. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Quando chega em Goiânia, Alice além do apoio dos pais, que tinham suas limitações financeiras já mencionadas, a estudante, que sempre foi compromissada, estudiosa, ganha apoio de um proprietário de um “famoso” (adjetivo atribuído pela interlocutora) cursinho em Goiânia, devido suas excelentes notas. A partir desse momento a estudante começou a trilhar com mais garra seus sonhos. Compreendemos que essa ajuda se configura um outro etnométodo criado pela estudante para acessar a universidade.

[...] fui em um determinado cursinho em Goiânia, fui conversar com o diretor, contei minha história, minha nota do Enem, falei do sonho, falei

⁷ Descomplica é uma plataforma de ensino *on-line*, que atende o público de cursinho pré-vestibular até a pós-graduação. Foi criado em março de 2011. Mais informações: <https://descomplica.com.br/>.

que estudei sozinha, ele achou interessante, viu que eu tinha tirado uma nota satisfatória viu potencial em mim e aí decidiu fazer um desconto grande, fez a metade do valor, um desconto de 50% e eu consegui. Meu pai com muito esforço conseguiu colocar no cursinho, fiz um ano de extensivo e mesmo assim ainda não foi suficiente. Nesse período a gente vai se desgastando muito, e mais o psicológico, e para me manter também eu contei com a ajuda de alguns amigos, eu dividia apartamento com amiga, então tudo isso ajudava a diminuir a despesa, não era só o cursinho, eu precisava de cursinho, me manter lá, de outras coisas também. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Observamos que os etnométodos não são construídos de forma isolada, como se as lutas fossem sentidas e combatidas somente pelas estudantes, pelo contrário, há também assistências essenciais, desde bolsas de incentivos promovidas pelas instituições, desde a ajuda familiar, sendo essa um dos motivos para o acesso universitário de vários jovens, Lacerda (2012, p. 88), sublinha que

[...] A certificação escolar socialmente requerida, conforme Queiroz (1991), faz com que aqueles que não a obtêm sejam vistos, eles e suas famílias, como socialmente desvalorizados e desqualificados. Portanto, o valor de uma família passou assim a ser considerado em função do capital escolar detido pelo conjunto de seus membros.

A estudante Alice Silva continua seu relato, informando que mesmo com o apoio do proprietário do cursinho, foi muito difícil para ela, pois ainda assim não conseguiu êxito, naquele ano (2017), para ingressar na universidade.

[...] em 2017 fiz esse cursinho e não consegui. Ainda continuei nesse mesmo cursinho com o mesmo desconto, fiquei 6 meses e o ENEM é sempre no final do ano. No outro período saí do cursinho e decidi estudar em casa. Fiz só matérias específicas em outro lugar e ficava mais barato, porque em 2018 a minha amiga que dividia apartamento comigo, ela passou em uma universidade e fui para outro lugar, outro setor mais barato. Fui para o setor universitário, aí eu pegava ônibus para ir para as específicas e o restante eu estudava em casa. Fazia simulado, eu me virava mesmo, eu tinha adquirido base, então decidi me arriscar. Em 2018 fiz o ENEM, tirei uma nota satisfatória, mas eu ainda não consegui passar no SISU no primeiro semestre, no SISU/01 também joguei minha nota no PROUNI, mas ficava sempre no quase. Fiquei muito triste, mas sempre tive apoio dos meus pais, daí voltei para um cursinho com desconto, sempre com desconto, aí eu fiz esse cursinho, fiz além provas a UNEMATE, estadual do Mato Grosso, continuando estudando, pois, muitas coisas podiam acontecer, no ano de 2019 com o SISU/02 consegui entrar na UFT e em seguida recebi o resultado da UNEMATE, aí foi só alegria! (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

A narração desses etnométodos foi fundamental ser trazida na íntegra, pois evidencia a luta diária da estudante para acessar a universidade. Os etnométodos criados por Alice Silva e as outras estudantes para superar obstáculos e alcançar seus objetivos educacionais são exemplos de como construíram estratégias cotidianas, incluindo estudos autodidatas, participação em cursinhos preparatórios e busca de apoio em projetos educacionais comunitários.

Notadamente, como descrito pelos/as interlocutores nesta pesquisa, ao iniciar os estudos universitários, os alunos se deparam com uma série de desafios que afetam sua adaptação ao novo ambiente acadêmico. Estes desafios incluem lidar com uma carga de estudos mais intensa e responsabilidades acadêmicas adicionais, exigindo maior organização e disciplina.

Além disso, enfrentam a necessidade de se ajustar a novas abordagens de ensino e aprendizagem, frequentemente mais complexas do que as vivenciadas no ensino médio. A pressão por um desempenho acadêmico satisfatório, as demandas sociais e competitivas do ambiente universitário, assim como preocupações financeiras, são fatores que também influenciam essa transição.

Considerando o "campo" (BOURDIEU, 1989) da educação superior, particularmente o ingresso em cursos competitivos como Medicina e Medicina Veterinária, é um espaço de lutas onde diferentes agentes competem por capital cultural e simbólico. As narrativas dos/as estudantes refletem suas tentativas de acumular o capital necessário (conhecimento, habilidades, notas altas no ENEM) para entrar nesse campo. A menção ao desafio de conciliar o ensino público com cursinhos preparatórios evidencia também a competição inerente ao campo educacional e as desigualdades no acesso aos recursos educacionais.

Para Oliveira e Dias (2014), a adaptação acadêmica depende de vários fatores que contribuem para que os estudantes se sintam integrados ao curso e à universidade. No entanto, esses aspectos nem sempre estão diretamente ligados ao contexto acadêmico. A afiliação ao ensino superior envolve desde o sentimento de pertencimento à turma até o conhecimento das oportunidades oferecidas pela universidade, além da rede de apoio disponível para os calouros em casos de dificuldade.

A trajetória universitária não é caracterizada exclusivamente pela formação profissional. Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade, na qual se deparam com desafios para os quais podem ainda não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes (Beck, Taylor, & Robbins, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Assim, o ambiente universitário diferencia-se daquele vivido no ensino médio em diversos aspectos, sendo exigidas diferentes mudanças que demandam adaptações dos indivíduos (Teixeira et al., 2008). (OLIVEIRA; DIAS, 2014, p. 188).

Assim como Alice, a estudante universitária de Biologia da UFT/UFNT, Ana Maria também trilhou um caminho marcado por desafios e resistências antes de ingressar na universidade. Além das dificuldades econômicas, sua jornada é permeada por questões raciais e étnicas, que inevitavelmente se entrelaçam nesta investigação.

Ana Maria relata que, a princípio, queria algo no campo da Nutrição, chegou até passar para o curso, na UFT campus de Palmas, mas por questões financeiras, não conseguiu se locomover para outra cidade, pois os gastos de sua família iriam dobrar. “(...) *E aí eu pensei e recebi minhas prioridades e vi que eu não queria ficar parado queria estudar e o curso seja qual for vou estudar enquanto eu termino (...) que aí eu vou passar de novo e vou só que aí gostei muito da biologia na Biologia*”.

Conforme descrito na introdução desta dissertação, reconhecemos a relevância dos condicionantes sociais como gênero, raça e classe. No entanto, o período destinado ao mestrado revelou-se insuficiente para explorá-los de maneira satisfatória nesta dissertação. Compreendemos que a trajetória da inserção das mulheres negras na universidade é um reflexo das lutas históricas por igualdade e oportunidades educacionais. Embora tenhamos testemunhado avanços significativos, ainda há desafios persistentes que exigem atenção e ação contínua.

Os avanços são evidenciados gradativa e resultado de uma política de inclusão que caminha para uma nova realidade, conforme foi investigado⁸ por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) que com base em

⁸ Dados da reportagem no link https://cultura.uol.com.br/noticias/35440_levantamento-mostra-que-mulheres-negras-sao-maioria-nas-universidades-publicas-brasileiras.html

dados do IBGE apontam que em 2021, 7% dos estudantes dessas universidades são mulheres negras. Há 20 anos, este número era de 19%, enquanto as mulheres brancas ocupavam 38% das vagas.

Santos (2009) trata as questões raciais no âmbito da educação como enfrentamento. A autora explora as concepções políticas dos movimentos negros ao longo da história do Brasil, enfatizando, sobretudo, o Brasil a partir da década de 1950. De acordo com Santos (2009), a luta por inserção de negros e negras nos espaços universitários foi longa e gradativa. A autora descreve o movimento negro, a partir de 1980, fazendo pressão e lutando por igualdade racial e pelo fim do racismo.

Este é o caso da nossa interlocutora Ana Maria, mulher preta, de família preta que está vencendo não somente no campo intelectual, mas no social enquanto inserção nos diferentes espaços sociais, por anos negados. Logo, a jornada de Ana Maria ressalta sua identidade e vivências étnico-raciais influenciam sua inserção na universidade. Isso se alinha à ideia de Haesbaert (2010) sobre a multiterritorialidade não apenas em termos de deslocamento físico, mas também na intersecção com identidades sociais que definem formas de pertencimento e exclusão em diferentes territórios.

Santos menciona os objetivos da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad):

Acesso igual para todos e todas na lei e na prática; adoção e implementação de leis que proíbem a discriminação baseada na raça, na cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação formal ou informal e o estabelecimento de programas de assistência financeira, objetivando capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência ou origem étnica ou nacional a frequentarem instituições de ensino superior. (SANTOS, 2009, p. 15).

Diante desses objetivos, Santos (2009) aponta que as ações afirmativas precisam ser lidas para além do seu objetivo inicial. “Tais políticas, para além das cotas, têm um potencial transformador, como um todo, que é possível não só redistribuir políticas de boa qualidade, como também questionar profundamente a ideologia racial (SANTOS, 2009, p. 66).

Vinicius da Costa também é um dos interlocutores nesta dissertação. Em um breve relato, Vinicius afirma ter 20 anos, tem origem na Comunidade Quilombola Cocalinho, geograficamente localizada no município de Santa Fé do Araguaia – Tocantins. É estudante do 5º período de licenciatura em História.

Ao ser indagado sobre como foi chegar em Araguaína e se houve choque-cultural, o interlocutor responde que “*Não, porque a maioria das pessoas com quem tive e ainda mantenho contato partilhavam dos mesmos pensamentos e gostos que eu, então eu não senti que houve um choque cultural*”. Seguindo esses direcionamentos expostos por Vinicius, ainda foi perguntado como financeiramente ele se adaptou ao chegar em Araguaína, e assim responde: “*Quando vim, não houve um planejamento já que em um primeiro momento morei com parentes aqui, mas depois que passei a morar só, precisei ir me organizando*”.

Vinicius, em diversos momentos de sua fala, aponta Araguaína como espaço para o desenvolvimento de seus sonhos e objetivos, pensando em uma lógica de condições de trabalho e oportunidades para a vida. Ao chegar em Araguaína, Vinicius faz algumas reflexões:

Às vezes é embaraçoso, porque as coisas vão acontecendo e você fica meio perdido no meio de tudo, e vai batendo um desespero. É necessário se acostumar com as novas coisas, fazer novas amizades, não perder o vínculo com as antigas e saber com a saudade alternadamente do acolhimento que é estar em “casa”. (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Um outro interlocutor foi o estudante de Química Castiel Rodrigues. Ele se apresenta da seguinte maneira:

[...] Meu nome é Castiel, tenho vinte anos, nasci no Estreito Maranhão e com seis meses de idade me mudei pra Palmas, capital do Tocantins, morei por lá dez anos e vim pra Aguiarnópolis a cidade que faz divisa com o Estreito, meu pai se chama Paulo Iran e o nome da minha mãe é Maria dos Reis Pereira de Almeida, minha mãe tem a formação completa do ensino médio, meu pai não tem, meu pai é caminhoneiro e minha mãe é dona de casa e empreendedora de certo modo, tenta vender as coisinhas dela. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Ao ser indagado sobre porque escolheu ser professor de Química, ele responde:

Inicialmente foi porque eu achava interessante a arte de ensinar, então, eu vim pra cá com a intenção de que, eu gosto de ver as pessoas aprendendo, então eu gostaria de ensinar, em seguida também tive motivação de um professor meu, e ele, como é que diz, pela arte de como ele ensinava eu cada vez mais gostei, da forma que ele ensinava e a gente aprendia, então, esses foi uns dos motivos, além da minha facilidade também com a área da química, da parte da química. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFNT).

A escolha de Castiel pelo curso de Química, motivada por sua facilidade com a matéria e a influência de um professor, mostra como o território educacional (a escola) e as relações nele estabelecidas impactam suas decisões futuras. Essas escolhas refletem a multiterritorialidade ao destacarem como diferentes espaços e vivências territoriais orientam as trajetórias pessoais e profissionais.

Dentro do contexto das apresentações, Castiel revela que sua inscrição no vestibular foi custeada por uma professora. Além disso, ele menciona que desconhecia a existência desse exame e que, devido a limitações financeiras, sentia-se despreparado para enfrentá-lo.

Como eu vim entender a questão do vestibular? Porque uma professora minha falou “olha abriu a inscrição do vestibular e tu é muito inteligente, então tenta” e meu outro professor, que era de química, que era o que eu gostava, foi influência. Então eu vou fazer na área de química, já que eu me dou muito melhor nessa área. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Segue falando:

[...] É engraçado isso porque eu não consegui pagar, uma professora minha falou “Castiel” eu acredito que tu vai passar” o valor completo era cento e quarenta e cinco, se não me engano, ai eu falei “A senhora acha professora?” ai eu consegui um pouco do dinheiro, só que eu não tive muito apoio da minha família, porque estavam passando por uma crise de saúde, então eu fiquei assim, mas a minha professora falou “Eu vou pagar o resto pra ti me diz quanto é” ai ela pagou, e foi no último dia, ai eu fiz, então praticamente foi essa a história pra eu poder chegar até aqui. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

O apoio financeiro de uma professora para o pagamento da inscrição do vestibular de Castiel destaca a importância do território educacional como um espaço de oportunidades, mas também de barreiras. A multiterritorialidade, neste contexto, está presente na articulação entre os espaços de origem e os espaços educacionais desejados, marcados por desigualdades de acesso e oportunidades. A multiterritorialidade evidencia a complexidade das dinâmicas de mobilidade social e educacional, onde diferentes territórios interagem, produzindo tanto restrições quanto possibilidades.

Além das representantes dos cursos de Medicina e Medicina Veterinária, o estudante Emanuel Alves, cursista de Zootecnia, aceitou o convite de contribuir com esta investigação acadêmica. O estudante tem 18 anos, é natural de Arapoema – Tocantins e já morou em chácaras e fazendas. Um dado importante é que nas narrativas de Emanuel, ele deixa explícito que acessou o curso devido a seu irmão já estar cursando, tendo, portanto um importante alicerce na sua trajetória acadêmica.

Durante a sua breve apresentação, Emanuel responde a indagação sobre porque escolheu o curso de zootecnia. “[...] *o curso de Zootecnia é um curso muito bom, gosto da agropecuária, das fazendas, de ficar perto dos animais. Minha vivência mais foi na fazenda e fui me apegando com essa realidade*” (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

Como já mencionamos, na perspectiva de Bourdieu (1889), o *habitus*, um sistema de disposições duradouras e transferíveis que orienta a percepção, o pensamento e a ação dos indivíduos. Emanuel Alves expressa um *habitus* formado por sua vivência em fazendas e seu contato próximo com a agropecuária. Logo, a escolha de seguir o curso de Zootecnia é um reflexo direto dessas experiências prévias, mostrando como o *habitus* orienta as decisões relacionadas à educação e à carreira.

Na mesma fala, Emanuel afirma que quem o incentivou a entrar no curso foi seu irmão e segue descrevendo que sua vivência com os animais, contribuindo no trabalho do pai, o fez seguir os caminhos do irmão. “[...] *Eu e meu irmão sempre estudamos em escola pública, foi uma oportunidade muito boa ter passado na universidade pública, em um curso já ligado na fazenda*”. Assim, a influência de seu irmão também aponta para o papel significativo das relações familiares na formação de disposições e aspirações.

Como vimos nesta seção, exploramos alguns princípios da etnometodologia para entender como os/as interlocutores/as constroem e interpretam a realidade no dia a dia, em busca do objetivo de ingressar e permanecer em uma universidade federal. Vimos que a etnometodologia se diferencia das correntes mais tradicionais da sociologia e da etnografia ao questionar a noção de que o comportamento social é rigidamente orientado por um conjunto fixo de normas e significados comuns. Em vez disso, a etnometodologia se concentra em como os indivíduos percebem e dão sentido às suas experiências, adotando um paradigma que valoriza a interpretação sobre a aderência a normas.

Quadro 3: Síntese de alguns etnométodos desenvolvidos pelos/as interlocutores/as

Nome	Curso	Síntese
Alice Silva	Medicina	Perseverança; estudos independentes; enfrentamento de dificuldades econômicas; conquista de bolsa estudantil em cursinho pré-vestibular.
Ana Maria	Biologia	Busca por ascensão social através da educação.
Raimunda Silva	Medicina Veterinária	Busca de aulas preparatórias para vestibulares e ENEM oferecidas por professores.
Vinicius Costa	História	Companheirismo e apoio mútuo na comunidade.
Castiel Rodrigues	Química	Apoio financeiro de uma professora para a inscrição no vestibular; motivação e influência de um professor de química.
Emanuel Alves	Zootecnia	Incentivo do irmão; experiência prévia com a realidade da agropecuária.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observando o quadro 3 identificamos alguns etnométodos utilizados pelos/as interlocutores/as em suas práticas diárias, compreendendo como enfrentam e se adaptam ao ambiente acadêmico, considerando as estratégias que desenvolvem para navegar neste novo território.

Compreendemos que os/as interlocutores/as não apenas abandonam seus territórios anteriores, mas entrelaçam suas experiências prévias com novos contextos e culturas. A transição para a universidade, portanto, não implicou em uma perda de território, mas na habilidade de navegar e se afiliar a múltiplos territórios culturais, redefinindo a noção de pertencimento e identidade no processo.

Essa perspectiva nos permitiu uma análise mais próxima da realidade desses acadêmicos/as de classes populares e revelou como eles/as se adaptam e criam estratégias dentro de estruturas sociais, desafiando a visão de que são apenas reprodutores passivos de normas sociais e acadêmicas.

3.2 Etnométodos no multiterritório universitário

O acesso à universidade se configura como um momento de reconstrução territorial e identitária, envolvendo diferentes relações de poder. As mudanças de territorialidade impactam diretamente os diferentes momentos, sobretudo a adaptação que os diferentes sujeitos tendem a passar.

Sob essa ótica, compreende-se a universidade como um território, não meramente físico/geográfico, mas também de caráter simbólico. Isso foi observado nas narrativas sobre os novos saberes experienciados pelas/os estudantes no âmbito do ensino superior, que só foram possíveis quando houve reconstrução social e ampliação cultural, em outras palavras, quando houve entendimento e familiaridade com as lógicas universitárias.

Rogério Haesbaert, no artigo *Da desterritorialização à multiterritorialidade*, aponta que há duas conotações para entender este conceito, que é a material e a simbólica, que emergem do poder, mas com múltiplos sentidos e significados. Em outras palavras:

[...] Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional 'poder político'. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2004, p. 6774).

Ao compreender as dimensões simbólicas que o conceito de território apresenta, Haesbaert (2004) cita o geógrafo Robert Sack, reiterando que

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar". (SACK, 1986 *apud* HAESBAERT, 2004, p. 6776).

Nesse sentido, território em Haesbaert (2004, p.40) é percebido em algumas dimensões.

[...] Política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes — mas não exclusivamente relacionado ao poder político do Estado.

Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

Econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão "territorial" do trabalho, por exemplo.

Nesta dissertação, ao mobilizarmos o conceito de multiterritorialidade, estabelecemos articulações com os etnométodos construídos para apontar que o processo de aderência de um estudante no território universitário é uma ação

contínua. Entende-se que sair de uma cidade, como é o caso dos/as interlocutores/as, mudar o ciclo social de amigos, costumes e até certos ritos tradicionais que incorporam a família e/ou a cultura que estavam imersos, não há desterritorialidade, mas há multiterritorialidade e interação entre novos meios culturais.

A multiterritorialidade, como proposta por Haesbaert (2004), sugere uma compreensão mais complexa e dinâmica das relações entre território e sociedade. Logo, ao invés de conceber o território como uma área fixa e estática com fronteiras claras, Haesbaert (2004) argumenta que vivemos em um mundo caracterizado por múltiplas territorialidades sobrepostas e interligadas.

Haesbaert argumenta que estamos envolvidos em processos complexos de (re)territorialização, construindo territórios múltiplos e descontínuos. Para ele, os territórios não estão desaparecendo, mas mudando de lugar constantemente, adquirindo outro sentido relacional (HAESBAERT, 2004, p. 156). Diante disso, o autor aponta que

Falar não simplesmente em desterritorialização mas em multiterritorialidade e territórios-rede, moldados no e pelo movimento, implica reconhecer a importância estratégica do espaço e do território na dinâmica transformadora da sociedade. Inspiramo-nos aqui no “sentido global de lugar” proposto por Doreen Massey (2000 [1991]) (HAESBAERT, 2004, p. 17).

Relacionar os etnométodos (COULON, 2008) dos alunos à discussão sobre multiterritorialidade destaca a complexidade das trajetórias educacionais e a natureza dinâmica dos territórios que os estudantes habitam e criam. Isso sublinha a importância de reconhecer a educação como um processo profundamente enraizado em contextos sociais e espaciais que são constantemente (re)construídos pelas práticas cotidianas dos indivíduos.

A partir de aspectos da educação francesa, Coulon destaca que alguns estudos realizados não levaram em conta o que é de fato o ensino superior, explicando que

[...] a) trata-se de um ensino que se dirige a adultos e, exatamente por isso, problemas particulares se colocam e deveriam ser estudados, dentre eles, especialmente, a conquista da autonomia. O lugar do saber não é mais o mesmo: não há mais referência aos discursos parentais, sendo que a autonomia é obtida em oposição a esses discursos visando alcançar um saber que se exhibe em uma comunidade de construção de conhecimentos onde os pares assumem um lugar importante; b) é um ensino terminal: o ensino fundamental prepara para o ensino médio. Se, eventualmente, o ensino superior prepara para um novo ciclo, como é o caso dos Cursos Preparatórios

para as Grandes Escolas, a universidade prepara, em princípio, para a vida ativa; c) a entrada no ensino superior continua voluntária, mesmo se ela é cada vez mais, uma escolha forçada, em razão do mercado de emprego e porque o *baccalauréat*⁹ não é mais suficiente para garantir uma saída profissional. (COULON, 2008, p. 34).

Essa percepção do ensino superior é evidenciada pelos/as estudantes, pois eles/as, pragmaticamente, vão vivenciando várias rupturas simultaneamente, acompanhadas por diversas mudanças, a saber:

[...] nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso; na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio da família para uma vida mais autônoma; sobretudo uma ruptura psicopedagógica: a relação pedagógica com os professores no ensino superior é, em geral, extremamente reduzida, mesmo quando se trata de trabalhos em pequenos grupos. Se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação a outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada. (COULON, 2008, p. 34).

Sob esse prisma, ao adentrar a universidade a estudante de medicina, Alice Silva, relata que

A diferença maior é que a responsabilidade aumenta também o vínculo com os professores no ensino superior é menor e o método de ensino também que no ensino médio é tradicional e na faculdade é metodologia ativa, PBL [Problem-based Learning¹⁰]. De início achei bem estranho estudar sozinha e depois discutir em grupo com os colegas sem um professor explicando. Mas com o tempo fui me acostumando. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Coulon (2008, p. 35) destaca que o primeiro ano na universidade é “(...) catastrófico para muitos e tão difícil para todos”. Isso porque toda novidade é permeada por estranheza, por difícil assimilação e, muitos estudantes ficavam surpreendidos com tantas dificuldades enfrentadas, pressupondo aos estudantes que “os alunos do ensino médio não estão preparados para se afiliar ao ensino superior, especialmente porque lá eles devem suportar uma

⁹ O **bac** permite o acesso do aluno tanto às universidades como às grandes *écoles*, ou seja, é condição indispensável para se matricular no ensino superior ou para seguir a sua formação profissional. Ao passar pelo **bac**, o aluno obtém um diploma.

¹⁰ PBL, também conhecido pela tradução “Metodologia Baseada em Problemas”, envolve a construção do conhecimento valendo-se da resolução de problemas em grupo, ou seja, ao invés de receber as informações dos conteúdos de forma passiva, em aulas expositivas, os alunos são mobilizados para resolver situações-problemas, em grupos.

orientação obrigatória que lhe faz acreditar que estão no lugar que merecem” (p. 35).

Já a estudante Raimunda Costa Silva relata que não sentiu tanta dificuldade no processo transitório entre ensino médio e universidade, mas em contrapartida salienta que foi o caso dela, tendo em vista que é aluna oriunda do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), onde, segundo a estudante, traz uma educação voltada para a ciência.

No superior os professores são menos acessíveis e raramente há interação com os alunos, principalmente no período da pandemia. Mas, em questão de adaptação, eu tive muita sorte, porque o meu ensino médio eu fiz em escola federal também, estudava o dia todo e tinha muitas disciplinas. Os professores também, grande maioria, com doutorado eram excelentes. Então o nível de exigência era muito alto e quando eu entrei na faculdade foi uma continuação, a única coisa na faculdade você tem que aprofundar mais. Essa foi a diferença que eu vi, essa questão de que os professores realmente são menos acessíveis e quase não tem aquela interação saudável entre os alunos e os professores e os alunos, mas esse é o meu caso, mas tem colega, a maioria, não teve esse privilégio que eu te vi os que vieram assim escola normal [escola pública, sem ser instituto federal] eles realmente sofrem bastante. (Raimunda Costa Silva, estudante de Medicina Veterinária – UFT/UFNT).

Sob este aspecto, Oliveira *et al.* (2014) afirmam que uma importante característica que se sobressai no processo de permanência do estudante recém-chegado na universidade, é a interação entre professor-aluno, cuja relação, segundo Raimunda Costa Silva, ainda é distante. Vale ressaltar que a acadêmica vivenciou a maior parte de sua experiência no período das atividades remotas, durante a pandemia de Covid-19.

[...] a relação professor-aluno mostra-se fundamental para a avaliação da qualidade da trajetória universitária (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Esta interação depende, fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo docente, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos estudantes e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (Brait e cols., 2010). Além disso, a disponibilidade dos professores está relacionada a maior adesão ao curso e à profissão, o que pode contribuir para a satisfação com a escolha profissional (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007). (OLIVEIRA et al., 2014, p. 240).

O advento da Covid-19 não impactou somente a estudante Raimunda, mas diversos outros que adentraram a universidade em 2020, como foi o caso do estudante Vinicius. Este só conseguiu conhecer, efetivamente, a universidade um ano após iniciar as aulas e, ao ser questionado sobre como foi o primeiro dia na universidade, responde:

Eu fui pisar na universidade de fato apenas um ano após já estar estudando, porque ingressei no período pandêmico. Nesse sentido de pisar pela primeira vez, o que me lembro de sentir euforia, ver os amigos que já tinha feito no meio remoto, encontrar professores e viver de fato a universidade presencialmente e não só por meio de uma tela. (Vinicius Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Vinicius, vivenciou o impacto da pandemia de Covid-19, destacando a experiência de entrar na universidade em um momento atípico e só conseguir interagir fisicamente com o espaço universitário e seus colegas após um ano de estudo remoto. A "euforia" de pisar na universidade reflete o valor significativo do espaço físico como um território de socialização, aprendizado e desenvolvimento pessoal.

A partir desse relato, permitiu-se perguntar a Vinicius como foi o primeiro período, em um momento de transição ensino médio e academia. A narrativa de Vinicius é de que a experiência, pelo menos, pedagógica não foi muito diferente, tendo em vista que ao concluir o ensino médio remotamente, ele conseguiu, nesse aspecto, se familiarizar muito rápido.

Não tive tanto impacto, pois eu já vinha de um término no ensino médio completamente remoto, então quando ingressei, já estava habituado ao meio remoto. Sendo o ensino remoto, as cobranças não eram tantas quanto as no ensino presencial. (Vinicius Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Não muito diferente de Vinicius, a estudante de Biologia, Ana Maria, quando indagada sobre seu primeiro período na universidade, ela aponta a pandemia como sendo sua principal dificuldade, já que foi impossibilitada de experienciar certos momentos que poderiam contribuir para sua formação acadêmica

(...) entrou um cenário que era pré-pandêmico então foi muito pouco contato social quando acontece a paralisação que seria 15 dias e acabou se tornando seis meses ou mais e aí quando a gente voltou foi mal tratamento, porque era para fazer três períodos em um ano então foi muito, muito corrido, muita informação e tanto professores quanto os alunos estavam se adaptando com cenário de utilização de tecnologias. (...) nem todos os alunos têm tecnologia com acesso à internet, né, grande parte deles também moram na zona rural e tudo mais. Então foram esses três períodos de adaptação, os dois a gente se adaptou às metodologias alternativas para promover o aprendizado para os alunos. (Ana Maria, estudante de Biologia –UFT/UFNT).

Ana Maria apontou que a pandemia provocou um distanciamento social, não somente entre pessoas, mas também entre a academia e os universitários

e, esse momento, tratado como crucial para a efetiva permanência dos estudantes foram agravados. Isso porque, o processo de afiliação dos estudantes, segundo Coulon (2008), se dá no constante exercício de alternativas e ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem temporal.” (COULON, 2008, p. 208).

Entendemos as experiências de Vinicius e Ana Maria como um exemplo de multiterritorialidade em ação. A transição do ensino remoto para o presencial e a adaptação a um ambiente educacional transformado pela pandemia são expressões de como os territórios não são apenas físicos, mas também simbólicos e emocionais. A pandemia forçou uma ampliação das práticas educacionais e sociais, movendo-as de espaços físicos para virtuais e, eventualmente, de volta para o presencial.

A multiterritorialidade teorizada por Haesbaert (2004) pode ser observada na maneira como os estudantes, como Vinicius, navegaram entre diferentes "territórios" durante a pandemia, como espaço de aprendizado, o ambiente virtual do ensino médio e da universidade, e finalmente, a universidade física. Essa experiência destaca a adaptabilidade e a resiliência dos estudantes diante das mudanças forçadas nas suas territorialidades habituais.

No primeiro semestre universitário são inúmeros aspectos para se lidar ao mesmo, tais como: os jargões acadêmicos presentes na comunicação; as particularidades e diferenças entre os comportamentos de professores do ensino médio e do superior; a formação e didática dos professores; a receptividade acadêmica (docentes e técnicos-administrativos); relação acadêmica e pessoal com colegas.

O acadêmico Vinicius aponta que, mesmo habituado pedagogicamente (no sentido de aulas remotas e, posteriormente, presenciais), ele se sentiu distante e pouco acolhido, por falta de comunicação em relação ao seu curso, que é graduação em História. Ele expressa o seguinte comentário: “(...) *não, pela falta de comunicação. Você não sabe quais os grupos das disciplinas, como encontrar o pessoal que estudaria junto comigo, isso dificultou um pouco e deixava meio que todo mundo um pouco perdido.* (Vinicius Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

O estudante Emanuel Alves ao ser indagado sobre como foi sua primeira experiência na universidade, considerando desde o momento da matrícula até o final do período, ele responde que

[...] Foi muito bom, desde a matrícula ao final do período, a gente faz amizade. No começo foi um pouco difícil, seguir as normas e as provas no final do período, mas os professores são muito bons, a metodologia dos professores, vai depender muito do interesse do aluno (*Emanuel Alves, estudante de Zootecnia – UFT/UFNT*).

Portanto, nas narrativas dos/as interlocutores/as, identificamos que a universidade se transforma em uma tapeçaria complexa de vivências passadas, aspirações e as situações presentes, todas essas camadas se fundindo na jornada acadêmica dos/as estudantes.

Como aponta Zago (2006), até o processo de verdadeira conexão com a realidade universitária é um longo processo que o estudante vivencia, sobretudo aqueles de camadas populares. Logo,

[...] Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. (ZAGO, 2006, p. 233).

A partir dessa reflexão feita por Zago, as estudantes são questionadas sobre o ingresso na universidade e o sentimento de conquista. Raimunda Costa Silva relata que “*sim, foi uma conquista, pois eu sempre quis fazer medicina veterinária, desde criança, gostava também da área policial, mas acabei indo para a veterinária e realmente foi uma conquista*”.

Sob esta perspectiva, o acadêmico Castiel ressalta que acessar a universidade (processo seletivo), não foi um desafio e perguntado sobre se foi uma conquista, ele responde:

Até certo modo sim, foi, e não foi, eu não achei difícil entrar aqui, entende? A prova para mim foi uma coisa simples, sabe, contar que minha nota foi a maior para entrar, não tem? Eu poderia ter jogado para outros cursos. No entanto, quando eu consegui eu falei “Ah beleza!” Como disse, teve pessoas do meu lado que ficaram mais felizes do que eu. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Assim, essa realidade reverbera não apenas o que se vive dentro da universidade, mas é um conjunto de experiências que somam o sucesso escolar. Com isso, Coulon (2008) descreve que o processo de afiliação é conhecer os mecanismos que facilitam nas resoluções dos problemas que estão passíveis de vivenciar os estudantes universitários.

[...] se afiliar significa apreender, no momento certo, alguns trâmites que cadenciam a vida do estudante: matricular-se nos cursos, devolver os trabalhos no prazo determinado, ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem atemporal. (COULON, 2008, p. 202).

Coulon (2017), ao recorrer aos estudos de H. Becker, salienta que a cultura estudantil é entendida a partir das diversas “compreensões coletivas dos alunos sobre diversos assuntos que se referem à vida de estudantes” (p. 83). Não obstante, Coulon (2017) segue apontando que o termo “cultura estudantil” está relacionado às perspectivas que são atribuídas aos estudantes estão relacionadas ao papel/posição que ocupam na universidade. É como se houvesse um peso e uma história (lutas e problemas) vivenciados pelos estudantes universitários.

Sob esta perspectiva, na qual se destaca o sonho e os momentos de lutas, a estudante ressalta que acessar a universidade como estudante, foi a realização de um sonho coletivo, sobretudo daqueles que nunca a deixaram desistir.

Quando eu conquistei meu objetivo que desde 12 de idade eu falava isso que era fazer medicina na federal, foi uma realização muito grande, uma realização para meus pais que também sonharam comigo, pois esse processo ele precisa de apoio pois não é fácil, e isso tudo é aumentou muito a minha fé em acreditar nos sonhos, em prosseguir e persistir é saber que tudo aquilo que você faz é com propósito lá na frente pode demorar um pouco, lá na frente acontece, é uma satisfação muito grande, quando a gente consegue a sensação é mais satisfatória. (Alice, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Os/as interlocutores entrevistados são frutos direta ou indiretamente de camadas populares, ou seja, veem na educação uma alternativa para ascender socialmente e ir contrário a trajetória de muitos de seus pais. Essa jornada está longe de ser serena e descomplicada, pois envolve processos culturais, geográficos e afetivos, que se entrecruzam constantemente.

Haesbaert (2005) traz o conceito de multiterritorialidade para auxiliar na compreensão dos movimentos territoriais que os sujeitos constantemente fazem. Como já destacamos, entendemos que o movimento feito pelos/as

interlocutores/as é de multiterritorialidade, pois quando se conecta com outras culturas e realidades práticas, as/os estudantes não deixam de se expressar como eram, mas vivenciam uma ampliação territorial, entendendo e apropriando-se da lógica cultural do ambiente universitário.

Ao ser perguntada sobre quais foram as mudanças que ocorreram em sua vida, desde que ingressou na universidade, a estudante de Medicina Veterinária, Raimunda Alves, relata que *“teve que vir para outra cidade, fiquei muito longe da minha mãe, do meu namorado, então é difícil lidar com essa distância”*. Embora esteja experienciando o vazio deixado pela distância familiar que, querendo ou não, têm protagonismo no âmbito dos sentimentos que permeiam a juventude, Clair Firmino, afirma que *“me sinto bastante pertencente a esse universo universitário porque, no caso a faculdade veterinária, foi o que sempre quis”*.

Muito semelhante a Raimunda Alves, a estudante de Medicina (UFT/UFNT) Alice Silva relata que a primeira mudança sentida foi ter que mudar para outro estado, embora não tenha sentido “grandes” diferenças, pois muitas coisas, segundo ela, são bem parecidas (Goiás – Tocantins), mas se percebe que é um ambiente novo, há coisas diferentes, por exemplo, o “chambarí” e até mesmo o dialeto é sublinhado por Alice Silva para especificar as diferenças culturais do Tocantins, estado que ela se dirigiu para cursar medicina.

[...] Eu vejo como algo positivo, pois tive contato com outras culturas, têm colegas de outros estados, tem do Nordeste, do Sudeste, isso é muito bom, ter contato com outras diversidades, isso foi legal na minha vivência. Outra coisa foi amizade, eu tive que recomeçar em outro lugar, fazer novas amizades, amizades em minha concepção serão duradouras, e eu comecei um relacionamento, tenho um namorado que também é da minha turma, que é uma pessoa que agrega muito na minha vida acadêmica. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Dessa forma, partindo para um pressuposto de que os processos de enraizamentos estão acontecendo à medida que as vivências são experiências pelas estudantes, dentro de espaços e territórios diferentes, pois “(...) mais do que perdendo ou destruindo nossos territórios, ou melhor, nossos processos de territorialização (para enfatizar a ação, a dinâmica), estamos na maior parte das vezes vivenciando a intensificação e complexificação de um processo de (re)territorialização muito mais múltiplo, "multiterritorial". (HAESBAERT, 2007, p. 19). Assim, para obtenção do sucesso acadêmico, faz-se necessário, criar condições, quer seja por apoio institucional, quer seja por atitudes pessoais. Um

dos maiores desafios das estudantes recém-chegadas à universidade, foi deparar-se com o “novo”, ou seja, outras situações, outras metodologias, outras avaliações. Em suas palavras, destacaram-se, principalmente, o “método” utilizado pelos professores para lecionarem.

Alice, estudante de medicina na UFNT, ao ser perguntada sobre como foi a sua primeira semana na universidade, ela relata que

Na primeira semana de aula, eu lembro que a gente já foi para o campus, na verdade no primeiro dia, eu lembro que peguei um ônibus para ir para o campus e naquele lugar eu conheci os meus colegas, eu já tinha conversado pelo WhatsApp com colega eu já tinha criado um contato com ela, só que lá o professor já começou a falar das dificuldades do curso. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Logo de início, os estudantes da turma de Alice Silva foram recepcionados com palavras que, até poderiam assustar, mas que demonstravam a realidade do recente curso de Medicina da UFNT. Em suas palavras, foi uma recepção sincera, mas que em certos momentos demonstrava certo temor, já que quando escutam que as notas devem ser boas e acima de 7,0 (média da universidade), o sentimento do medo e da incapacidade pode pairar sobre os estudantes.

O acadêmico Castiel, ao ser indagado sobre o primeiro mês, período de aula ele afirma que

O primeiro período foi bem radical, a mudança inicialmente, porque eu não morava aqui em Araguaína; então, eu tive que vir. Eu vinha, quase todo santo dia, não quase todo santo dia, mas tinha que pagar aluguel, começar pagando aluguel, que foi uma dificuldade porque eu não tinha muito dinheiro. Pagava aluguel, pagava alimentação, aí foi indo. Aí, o primeiro período meu, foi um pouco, quanto perturbado, por quê? Normalmente os alunos pegam seis disciplinas, eu peguei nove, porque eu peguei todas as optativas possíveis no primeiro período. Aí, eu peguei; pior, eu não peguei as disciplinas optativas do meu curso em si, eu peguei do curso de Física do terceiro período, então um aluno do primeiro período pegando coisa do terceiro, pegando cálculos que normalmente não eram pra pegar. É, com isso veio uma reprovação minha; no entanto, as outras duas que eram de cálculos também eu passei, mas foi conturbado por conta disso e por conta da questão do dinheiro. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Emanuel aponta que uma das maiores dificuldades também foi conseguir ter acesso ao Programa Piso, que tem por objetivo realizar a Análise Socioeconômica de estudantes regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação presencial da UFT, identificando e classificando as situações de vulnerabilidade socioeconômica.

É muito difícil entrar na questão do Cubo¹ e do Piso que é a inscrição para auxílios como alimentação, computadores, são muitos bons, mas são muitos documentos, tantas coisas que às vezes a gente nem consegue porque tem que fazer muitos documentos, muitos mesmos. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

A narrativa de Emanuel destaca os desafios de transitar em “territórios virtuais” que coexistem na universidade. Em outras palavras, para a obtenção de auxílios voltados para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é necessário interagir em plataformas digitais que estão conectadas com a territorialidade física da universidade. Sobre isso, retomamos o conceito de multiterritorialidade que se refere à complexidade das formas como vivemos e nos relacionamos com diferentes territórios na contemporaneidade.

Sob esse prisma, Haesbaert (2007) se baseia em ideias de Yves Lacoste (1988) sobre as práticas sociais tornando-se "multiescalares", ou seja, operando em diferentes escalas e dimensões espaciais simultaneamente. Haesbaert segue destacando:

[...] mais do que de superposição espacial, como enfatiza o autor [Lacoste], trata-se hoje, principalmente com o novo aparato tecnológico-informacional à nossa disposição, de uma multiterritorialidade não apenas por deslocamento físico como também por “conectividade virtual”, a capacidade de interagirmos à distância, influenciando e, de alguma forma, integrando outros territórios (p. 37).

Observamos a “multiterritorialidade contemporânea” (HAESBAERT, 2007, p. 37) nas narrativas de Emanuel e de Ana Maria, ao comentar que no período das aulas remotas eram “*muita informação e tanto professores quanto os alunos estavam se adaptando com cenário de utilização de tecnologias. (...)*”.

[...] A multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou, pelo menos, das classes e grupos mais privilegiados) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades. (HAESBAERT, 2007, p. 37).

A partir das narrativas dos/as interlocutores/as, compreendemos que ao ingressarem na universidade, eles/as são confrontados com uma nova forma de multiterritorialidade. Em outras palavras, eles/as precisam se adaptar a um espaço que é fisicamente diferente de seus ambientes anteriores, e que também carrega um simbolismo significativo: é um território de conhecimento, de prestígio social e, muitas vezes, de transformação pessoal. Esse novo território

¹ O Cubo é a plataforma utilizada pela Proest (Pró-reitoria de Assistência Estudantil) com propósito de agilizar a tramitação e o desempenho dos processos de cadastro dos estudantes no PISO (Programa de Indicadores Sociais), e também aos editais das bolsas de assistência estudantil, como o auxílio saúde.

universitário tem suas próprias normas, valores e expectativas, e, como vimos são muito distintas das experiências vividas pelos/as alunos/as até então.

Neste capítulo, identificamos que as dificuldades e angústias sentidas pelos/as interlocutores/as ao entrar na universidade podem ser vistas como o processo de navegação e reconciliação entre esses diferentes territórios. Os desafios práticos como encontrar salas, entender procedimentos administrativos, e gerir a própria subsistência (como o aluguel e a alimentação mencionados nas narrativas) são apenas a camada mais superficial. Mais profundamente, os/as estudantes podem experimentar um conflito entre as normas e práticas do novo território universitário e as do território de origem, que muitas vezes inclui valores familiares, comunitários e culturais.

Observamos também que o conceito de *habitus*, de Bourdieu, permitiu compreender como as origens sociais e culturais desses/as estudantes moldaram suas maneiras de navegar no ambiente universitário. O conceito forneceu fundamentação teórica para analisar como essas disposições prévias influenciaram suas estratégias de estudo, adaptação e resistência diante dos desafios acadêmicos e sociais enfrentados na UFNT. Em outras palavras, o conceito de *habitus* colabora para a desnaturalizar noções meritocráticas ao demonstrar como o sucesso acadêmico está ligado ao capital cultural e às disposições construídas antes da entrada na universidade. Isso foi essencial para compreendermos as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de camadas populares em um sistema de ensino superior que frequentemente valoriza formas de capital cultural mais comuns entre os estudantes de classes dominantes.

No próximo capítulo, exploraremos o segundo objetivo desta dissertação, a saber: compreender o processo de afiliação institucional e intelectual durante a vivência da cultura universitária.

4 AFILIAÇÃO INTELECTUAL E INSTITUCIONAL: ETNOMÉTODOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO NO PERCURSO FORMATIVO UNIVERSITÁRIO

Assim como realizado no capítulo anterior, com o objetivo de compreender como as/os acadêmicos/as das camadas populares constroem seus processos de afiliação cultural, exploramos as fontes bibliográficas e, principalmente, as entrevistas, emergindo a categoria de análise “Afiliação intelectual e institucional: etnométodos para a construção do sucesso no percurso formativo universitário”.

É interessante recordar que, segundo Coulon (2017, p. 1243), “[...] o projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou, se preferirmos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes operações que realizam em suas vidas cotidianas”. Além dessa definição, são também

[...] os etnométodos são modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões. Os etnométodos podem, evidentemente, variar de um grupo social para outro, de um universo social para outro, de uma cultura para outra. Desde que chegamos num país estrangeiro nossa ignorância sobre certos etnométodos nos salta aos olhos. (COULON, 2017, p. 1243).

O percurso até chegar no capítulo 4 permite observar que, conforme aponta Carneiro e Sampaio (2011), a transição da educação básica para o ensino universitário está permeada de novas experiências, novas práticas e novos territórios. Neste trabalho, o estudante de camada popular torna-se protagonista do desenvolvimento de ações cotidianas que contribuem para a sua continuação no curso.

As exigências de uma graduação são partilhadas por todos os estudantes, no entanto, é preciso levar em conta que, para a maioria dos jovens pobres, esse sempre foi um universo praticamente impenetrável. Essa questão é essencial para compreender a rotina de estudantes de origem popular, em um momento em que a universidade é forçada a se democratizar pela pressão histórica dos movimentos populares. (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 54).

O que acontece quando o estudante se afilia ao curso, à vida universitária? O estudante passa, segundo Carneiro e Sampaio (2011); Coulon (2008) a não vivenciar com tantas dificuldades, como eram sentidas nos

primeiros meses ou primeiro ano de entrada na universidade. E mais importante: não há uma data ou momento para que o estudante adquira o *status* novo, como se fosse em um momento de premiação, isso acontece, quando o afiliado se encontra inserido na vida acadêmica, pois é sem dúvida um processo de construção, de descobertas, de experiências.

Carneiro e Sampaio (2011) usam o exemplo de uma estudante de medicina que deixa evidente o que é a realização de etnométodos. Ao adentrar no curso, a estudante disse que por muito tempo foi tranquilo e fácil, pois esta tinha apoio de um casal, que desde a matrícula aos deslocamentos ajudava a estudante. No entanto, ela percebeu que toda essa ajuda não iria durar, por isso, foi necessário desenvolver novos etnométodos, ou seja, ações realizadas por ela mesma e não mais pelo casal, para poder sobreviver na cidade e na vida universitária. Como fez? Quando precisava se deslocar, perguntava para amigos próximos sobre qual ônibus ela pegaria, por exemplo. Quanto essa autonomia acontece, ela verdadeiramente está se inserindo na vida estudantil (afiliando-se).

De acordo com Coulon (2008), o processo de afiliação se desenvolve quando os estudantes elaboram etnométodos que contribuem para alcançar resultados acadêmicos positivos na universidade, um desses é acompanhar, tirar dúvidas com os estudantes veteranos, sobretudo porque nos primeiros momentos de entrada na universidade, as informações ainda parecem distantes e alheias, como destacou Emanuel *“o começo foi muito difícil, mas fui me enturmado, recebendo ajuda foi ficando fácil”*.

Importa destacar que a elaboração desses etnométodos não são alheios à realidade do estudante. Coulon (2008) explica que mais que aprender os inúmeros códigos que balizam a vida acadêmica, este estudante precisa mobilizá-los no dia a dia. Logo, *“(...) a cultura estudantil é diferente da cultura dos jovens do ensino médio. Entre estes os códigos são outros, são outros discursos e a linguagem e, igualmente, a maneira de identificar, de colocar e de resolver problemas”* (COULON, 2008, p. 41).

Para Coulon chegar ao processo de afiliação cultural não é rápido, tampouco fácil, sendo divididos em momentos (Quadro 4), a saber: o tempo de **estranhamento**, de **aprendizagem** e de **afiliação**.

Quadro 4: Conceito de afiliação cultural estudantil

1º Tempo de estranhamento	Desenvolvido “ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar”.
2º Tempo da aprendizagem	Período em que o estudante se adapta progressivamente, no qual uma acomodação se produz.
3º Tempo da afiliação	Manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.

Fonte: Coulon (2008, p. 32).

Somando-se a essa discussão, esse processo de afiliação universitária se faz gradualmente, havendo, no percurso, dificuldades que os leve para dois caminhos: a evasão e a permanência. Lembramos de Bourdieu (1989) ao destacar que a influência do capital cultural faz total diferença no acesso direto de estudantes ao ensino superior. “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1989, p. 42).

No que tange essa máxima de Bourdieu (1989), as/os interlocutoras/es, demonstraram que suas trajetórias de vidas, que tem por base suas famílias, não foram fáceis. Logo, não dispuseram de um capital cultural, isto é, condições intelectuais que, de alguma forma, a universidade exige de início, como por exemplo: a escrita das primeiras resenhas e artigos; as apresentações em eventos acadêmicos; e o uso das normas técnicas para a escrita acadêmicas, lembrando o que foi citado anteriormente (SOUZA; SANTOS; 2009, p. 164).

Segundo Carneiro e Sampaio (2011, p. 57), o nível de escolaridade dos pais interfere na compreensão do quanto os/as estudantes estão “familiarizados com a noção de universidade, quais prenoções eles possuíam acerca desse universo e de que forma seus processos de afiliação seriam influenciados por essas pré-noções”.

Além disso, Carneiro e Sampaio (2011) lembram de outros estudantes, os que vivem na zona rural ou no interior, pois antes desses estudantes afiliarem-se à vida acadêmica, é necessário afiliar-se ao centro urbano que a partir daquele momento irá residir, sendo fundamental para a permanência na universidade, ou seja, os contextos sócio-históricos precisam ser considerados.

Não obstante, outro ponto essencial é a interação que os jovens de origem popular precisam praticar/desenvolver para conseguir permanecer na vida acadêmica, como a interação com colegas de aula, professores, corpo

administrativo, e como dizem as autoras, a permanência vai depender de como serão desenvolvidas essas relações. Nas próximas subseções, conheceremos outras narrativas das/os interlocutoras/es, analisadas a partir da fundamentação de alguns autores: Oliveira *et. al* (2014); Bourdieu e Champagne (2001); Bourdieu (1989); Coulon (2017); Freire (1987); e Mendes (2020), por meio dos tempos: estranhamento, aprendizagem e afiliação.

4.1 O tempo de estranhamento: os primeiros passos universitários

Conforme já mencionando, o dia a dia acadêmico é um processo de constante adaptação, chamado por Coulon de tempo de estranhamento. Esta adaptação parte da necessidade em conseguir o diploma universitário, mas também de se sentir pertencente a um novo território.

Coulon (2008, p. 42) descreve que para os estudantes os sentimentos expostos do primeiro contato universitário são: traumatizantes, revoltantes, inquietantes. O choque que os estudantes sentem nesse primeiro momento se dá pelo fato de reconhecerem que as “(...) regras de vida, de circulação, de orientação, de linguagem, de condutas etc.”, são diferentes daquelas que já estavam habituados a vivenciar.

É exatamente essa percepção que faz dos/as estudantes entenderem que naquele momento está havendo uma ruptura de realidades do ensino médio com universitário. Contudo, Coulon enfatiza que essa ruptura não significa um desligamento completo; pelo contrário, mantém-se uma conexão sentimental com a educação básica, mesmo que motivada por nostalgia, em um processo de multiterritorialidade, como já mencionamos.

Como aponta Oliveira *et. al* (2014), “a adaptação acadêmica no ensino superior refere-se ao ajustamento do indivíduo à vida universitária” (p. 240). Isso porque, o processo de adaptação requer a aceitação do “novo”, situado em todas as repartições da “nova” vida do estudante, afinal não é sobre se desligar da vida construída no percurso da educação básica, pois nesta pesquisa já ficou claro que se trata de multiterritorialidades.

[...] Assim, o grau de adaptação do jovem ao ensino superior pode ser compreendido através das atitudes em relação ao curso, da capacidade de estabelecer novas relações de amizade, à presença ou ausência de estresse e ansiedade frente às demandas acadêmicas e

ao vínculo criado com a instituição (Baker & Siryk, 1984). (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 240).

Lacerda (2012) salienta que a integração social e o diploma se tornaram um “bilhete de entrada na vida” (p. 89), atribuindo um valor simbólico aquele estudante. Com essa percepção da educação como movimento de ascensão social, o sucesso escolar dos estudantes, sobretudo, do estudante universitário passou a ser, para aqueles pais que não conseguiram concluir os estudos, o seu próprio diploma. Ver o filho ingressar na universidade representa a concretização de um sonho arduamente perseguido pelos pais, logo,

[...] Diante do valor que a escola passou a ter, cada vez mais a ajuda escolar dos pais aos filhos passa a ocupar um lugar central na vida familiar. O tipo de ajuda escolar que os pais podem dar a seus filhos se relaciona ao lugar ocupado pelas gerações no espaço social, aos recursos de que dispõem e à história de cada geração. (LACERDA, 2012, p. 89).

Nesse sentido, Ana Maria como destacado anteriormente, relata que sua mãe muito nova teve os seus filhos, e para sustentar, como mãe solo, abdicou do investimento nos estudos, o que fez somente após certa independência de seus filhos. Essa premissa, corrobora para construirmos uma visão panorâmica sobre quem são essas estudantes que constroem etnométodos todos os dias para driblar as dificuldades acadêmicas.

Assim, um dos maiores desafios dos estudantes é encontrar os caminhos que os permitam continuar ativamente na universidade. Muitos estudantes de camadas populares, como já frisado nesta pesquisa, concebem o acesso a um ensino superior como um espaço propício para ascender socialmente. Diante disso, afiliar-se chega sendo um desafio que é driblado a partir de diferentes etnométodos criados e articulados pelos estudantes, como afirmaram as/os interlocutoras/es participar de programas sociais dispostos pela universidade; criar diferentes espaços para estudos; buscar adequar-se as diferentes metodologias dos professores.

Diante disso, Coulon (2017) aponta que a entrada na universidade necessita da percepção e aceitação de um novo papel social, na qual o estudante deve passar, pois é uma passagem que tem por questão a aprendizagem de novas e diferentes relações de saberes. Logo,

[...] o novo papel dos estudantes que ingressam na universidade exige uma análise e uma compreensão das novas relações sociais que devem manter com o seu novo meio, o que consiste, em primeiro lugar,

em assimilar os ritos internos e compreender o seu funcionamento. (COULON, 2017, p. 187).

Esse processo transitório (ensino médio → ensino superior) envolve a noção de pertencimento ao novo território de saber que adentrarão, não sendo um mero processo de socialização, na qual pressupõe encontros de vidas e somas de propósitos, mas é a construção de uma nova (re)construção de uma identidade. Em outras palavras, “[...] o pertencimento a essa nova instituição não se define como uma adesão a normas e valores próprios da cultural local: não se trata exatamente de construção e realização de uma nova identidade” (COULON, 2017, p. 187).

Nesse processo, o tempo de estranhamento, segundo Coulon (2017), ocorre quando há uma ruptura da realidade e tudo que passa a vivenciar na universidade é novo, por isso os olhares são vistos com estranheza. Assim,

[...] os novos estudantes experimentam um tempo de estranheza, ao longo do qual sentem-se separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo tudo parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer. (COULON, 2017, p. 1243).

Sobre isso, Castiel, estudante de Química, relata seu processo transitório do ensino médio para o universitário como complicado, sobretudo destacando sentimentos após entrar na universidade. Esses sentimentos não expressam desprezo pela educação básica pública, mas podem se apresentar como um movimento de denúncia com o caminhar que a educação pública nos últimos anos vem sofrendo. Ele afirma que

Raiva, angústia, principalmente porque você estuda, estuda feito um condenado, falando em palavras rústicas, feito um condenado, e você percebe que sai do ensino médio e não aprendeu nada, então você tem que puxar tudo, e é sugado até, entendeu? Então você não aprende nada no ensino médio de certo modo, a qual quando você chega na universidade, você tem que rever tudo, literalmente tudo, então, fica muito difícil, aí você dar aquele momento de querer desistir, mas você não desiste, porque tem pessoas contando com você. Então, amigos falam “vai dar certo, vai dar certo”. Então, você não quer decepcionar ninguém, dá raiva às vezes, até jogar tudo para o ar e ir embora. Mas, não pode, porque tem pessoas investindo em você também, e é uma luta de você contra você. Então, você fala “eu consigo, vou tentar de novo, vou tentar de novo”. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFNT).

Essa narrativa expressa o conceito de "tempo de estranhamento" de Coulon. Ao adentrar o universo acadêmico, Castiel enfrenta não apenas uma transição educacional, mas também um desafio pessoal marcado por sentimentos de raiva e angústia. Esta fase de perdas de referência reflete o processo pelo qual novos/as estudantes se deparam com uma realidade desconhecida, na qual o ritmo, as regras e as exigências são distintas daquelas do ensino médio, um passado agora distante que deve ser, de certa forma, esquecido. Castiel expressa a persistência motivada pela expectativa de outros e a frustração diante de um sistema educacional que parece não o ter preparado adequadamente para os desafios atuais.

Coulon (2008) descreve que a virada do ensino médio para a universidade é algo burocrático e permeado de incertezas. Mas, há sempre suas singularidades, por exemplo, Emanuel reforçou a felicidade por estar cursando Zootecnia em uma universidade federal, pois entende que o conhecimento construído no processo acadêmico servirá para sua comunidade. No entanto, ele descreve que no processo houve diversas angústias, desenvolvimento de ansiedade e medo do novo:

Uma oportunidade em uma universidade federal, ainda mais para quem veio de uma escola pública, as concorrências. No começo da adaptação nós perdemos quilo, peso, porque foi muito difícil no começo, mas fomos ganhando incentivo, porque há muitas pessoas boas na universidade e também incentivo da família e se tivéssemos desistido no começo nós tínhamos nos arrependidos, pois hoje estamos muito felizes. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

A narrativa de Emanuel sobre sua transição para a universidade e as dificuldades iniciais enfrentadas, inclusive a perda de peso devido ao estresse da adaptação, reflete vividamente o conceito de Coulon sobre a importância da transição e adaptação no ensino superior. Coulon (2008) destaca a jornada do estudante desde a separação de seu mundo anterior até a integração na universidade como um momento crítico de encontro entre o estudante e sua nova realidade acadêmica.

Emanuel e Alice, ao superarem as adversidades iniciais com o incentivo da família e da comunidade universitária, ilustram esse processo de transformação, onde o "tempo de estranhamento" se converte em uma etapa de crescimento pessoal e acadêmico.

Diante dessa perspectiva, Coulon (2017) “mostra como o ator engajado na realidade é um prático do sentido, como ele deve interpretar constantemente o novo ambiente e dar-lhe sentidos a fim de poder sobreviver nele” (p. 189). Com isso, as/os estudantes apontam ao serem interrogados sobre as ações que a universidade disponibiliza para que possam efetivar seu curso.

A estudante Ana Maria afirma que os auxílios e as bolsas disponibilizadas pela UFT/UFNT são fundamentais para sua continuidade, visto que ainda reside com sua família, tem uma filha pequena e por estar sempre envolvida em ações do seu curso ou da universidade em geral, não há como trabalhar no momento. Não obstante, Ana Maria descreve a rede de apoio advinda dos estudantes que compõem o Centro Acadêmico (CA), jovens líderes que tem a função de representar o curso de origem nas diversas pautas que envolvem a UFNT/UFT e a graduação. Assim descreve:

[...] sobre as bolsas, auxílios e tudo mais e, eu já tendo conhecimento disso, eu iniciei a universidade a primeira coisa que eu fiz foi a seleção para o PISO [Programa de Indicadores Sociais.], feito pelo Cubo. Participei da seleção do Cubo, organizei toda a documentação tive um pouquinho de dificuldade, mas isso não vem ao caso... já fui aprovada de primeira. E aí, todo ano vou ter bolsa permanência, é só fazer a renovação do cadastro e aí tudo bem, são R\$ 400 como auxílio permanência. Acredito que é um divisor de água na vida de muitos estudantes, além disso tem os programas institucionais que sempre participei. Participei do PIBIC, foi o primeiro que participei, mas foi bem no início. E, como entrei na pandemia e tive que sair pelo fato de que eu não conseguia acompanhar, por não tinha celular. Foi antes da universidade fazer a oferta de equipamentos tecnológicos. (Ana Maria, estudante de Biologia –UFT/UFNT).

Ao falar desses equipamentos tecnológicos, indaguei a estudante sobre quais tipos de programas de assistência estudantil a Universidade ofertou no contexto da pandemia. Segundo Ana Maria, “(...) eles (UFNT/UFT) ofertaram um tipo de internet e R\$1.200,00 para a compra de equipamentos tecnológicos, só não poderia ser celular, podia ser tablet, notebook, que auxiliasse nos estudos.”. Esta ação desenvolvida por Ana Maria para continuar na universidade, se constitui um etnométodo realizado como mecanismo de continuação. Se por um lado, ela teve que passar pelo estranhamento e o processo de aprendizagem, em um cenário complicado, visto que o mundo estava vivendo uma pandemia do Coronavírus.

Além da questão de não ter conseguido acesso aos programas assistenciais, Emanuel até teve a oportunidade de participar de monitoria, mas foi apenas de forma voluntária.

[...] Na questão de ser remunerados, eu e meu irmão fomos monitores no segundo período, mas não fomos remunerados pois já tinha acabado as vagas. Fomos ajudantes, ganhamos carga horária. Só que, assim, eu tenho vontade de participar de uma bolsa remunerada, o PIBIC, uma coisa assim que ajuda no aluguel, na passagem do ônibus, alimentação porque é complicado e muito difícil e as coisas a cada dia que passa está subindo o preço e cada dia o trabalhador está sendo desvalorizado. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

Dessa forma, como aponta Coulon (2008), são geralmente os estudantes veteranos, que servem de “ponte” para contribuir com o sucesso universitário de muitos estudantes recém-chegados à universidade, tendo em vista, que “os manuais e informações oficiais não figuram como indicadores principais na passagem de conhecimentos, provavelmente pela pouca efetividade” (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 65).

Para Coulon (2008, p. 74) essa ruptura acontecia, porque os/as estudantes eram vistos sempre a serviço da instituição. Como? “(...) ele disponibilizava informações, antecipava as formalidades de que necessitava na vida cotidiana”. Já quando acessa a universidade, o/a estudante passa a construir uma nova postura, o de [quase] independência, mesmo que, com uma série de rede de apoio, ele vá se conectando com as regras universitárias. Diante disso,

[...] é ele que deve buscar os elementos que constituem e completam, por exemplo, a papelada necessária para se inscrever. Sua posição é de ator principal, ele deve responder em seu próprio nome e não pode

mais apenas fornecê-lo para que um outro registre. (COULON, 2008, p. 74-75).

Embora, até possa parecer que os sentimentos exportados no primeiro contato sejam de surpresa contínua, Coulon (2008) destaca, de maneira paradoxal, que a situação nem sempre é como parece, conforme ilustra Castiel. Ou seja, apesar de ser um processo desafiador e simbolicamente árduo, os estudantes reconhecem com orgulho que essa transição não é necessariamente negativa, mas representa a superação de mais uma etapa importante de suas vidas.

Por outro lado, a estudante Ana Maria aponta que não há um espaço que a ajude a focar nos estudos, e que na verdade, onde é possível estudar, estuda-se, e com isso tira os finais de semana para descansar. Ela nos conta que *“Não tenho lugar... É aí que entra os espaços da universidade: a biblioteca, o espaço de convivência, laboratório... Dá para estudar duas horas por dia, já é satisfatório”*.

Em seguida, ainda sobre o mesmo assunto, perguntei sobre o que ela faz nos finais de semana. Segundo ela,

É uma sobrecarga [estudar pela manhã, trabalhar pela tarde, cuidar do corpo, da casa e da filha à noite] que a gente não consegue, então, eu procuro chácara para final de semana. Se eu tenho trabalho para fazer, faço durante a semana mesmo que eu acho o tempo que não tinha agora [a entrevista foi feita antes de iniciar o período], não está tão pesada, mas vai que ficar mais pesado eu vou ter que me aguentar mais, mas nesse momento você tirar uma hora de tudo só consigo ler você comprou material uma notícia interessante alguma coisa que vai auxiliar é claro que tem que ter muita dedicação. (Ana Maria, estudante de Biologia –UFT/UFNT).

Ana Maria, estudante de camada popular, aponta em umas de suas falas que seu trajeto até a universidade é feito por meio de bicicleta, pelo fato de morar cerca de 20 a 30 minutos da UFNT/UFT prefere ficar direto, já que seu estágio tem horário de entrada, às 14h.

[...] pela manhã eu fico até o horário do almoço aqui mesmo. Às vezes eu vou para casa, mas perco muito tempo para voltar, porque, querendo ou não demora 20 minutos para ir e mais para voltar. Então é muito tempo e prefiro só para ficar mesmo aqui. Já trabalho, então é muito cansativo, porque eu saio 18 horas, às vezes, vou para academia e depois da minha casa. Aí que eu tomo um banho, me alimentar e poder estudar. (Ana Maria, estudante de Biologia –UFT/UFNT).

Nesse mesmo contexto, a estudante Raimunda Costa Silva chegou a relatar que, para chegar aonde está hoje, no caso, 3º período, houve momentos angustiantes, como *“deixar de comer no Restaurante Universitário (RU) por não*

ter o dinheiro para recarregar o cartão". Para solucionar/amenizar este problema, a estudante afirma que tentou se passar no processo de análise do Cubo, mas pela quarta vez foi indeferido e, por isso, nunca conseguiu. Mas, ressalta que recebe o valor referente a bolsa monitoria (R\$400,00) que, segundo a estudante, ameniza o peso financeiro de seus pais.

A experiência desses/as interlocutores/as de enfrentar desafios e persistir diante das dificuldades, ressalta a ideia de Coulon de que superar o estranhamento inicial é fundamental para a plena adaptação e sucesso na universidade. Assim, tais trajetórias, marcadas por superação e apoio recebido, ressalta a transição da incerteza inicial para a satisfação com sua jornada acadêmica, sublinhando o valor da persistência e do suporte comunitário no processo educacional.

4.2 O tempo de aprendizagem e o tempo de afiliação: tornar-se membro de uma comunidade universitária

A junção dos dois tempos se faz necessária quando o tempo de aprendizagem mostra-se ser o elo para a efetivação do ofício de estudante, que nada mais é, o estudante tornando-se membro de uma comunidade universitária. Nesse período intercalar, segundo Coulon (1995), é o momento em que o estudante se acomoda, se mostra alguém que consegue perceber a necessidade de se reinventar frente às dificuldades do dia a dia.

Como contraponto, é importante salientarmos o artigo de Mendes (2020), ao discutir as limitações do conceito "e "afiliação" proposto por Coulon. A autora argumenta que o conceito não aborda com precisão as desigualdades materiais e simbólicas criadas por diferenças de classe, raça, gênero e nacionalidade. É importante destacar que, nos escritos de Coulon sobre afiliação, as interseccionalidades de gênero, raça e classe não são centrais em sua obra original. Seu foco está voltado para as práticas sociais e culturais que facilitam ou dificultam a integração dos alunos ao ambiente educacional. As desigualdades sociais influenciam a percepção e as expectativas em relação às atividades acadêmicas, e a universidade muitas vezes falha em corrigir ou minimizar essas distorções.

Mendes (2020) aponta que o conceito "afiliação" ainda carece de dialética, isto é, ele captura dinâmicas importantes, mas não considera o papel das instituições em perpetuar desigualdades. Mendes sugere que o conceito poderia ser mais útil se também incorporasse uma análise das responsabilidades institucionais e das dinâmicas estruturais que condicionam a permanência estudantil.

Inicialmente a primeira coisa que eu percebi, era que o curso era muito largado, largado no sentido de que, tinha poucas pessoas e em questão de alunos, questão de professor pra tá ali no seu pé, e uma das coisas que me ajudou mais a socializar foi o grupo que eu hoje, que é o grupo (PET¹¹) ele vieram, fizeram uma recepção e tudo mais, teve a recepção mas, e depois da recepção, e aí? aí você tem que sair procurando, vem muito do aluno né, ter que correr atrás, só que em suma, você fica jogado, aí você vai atrás, “ ah, o menino falou que tem um negócio que dar pra tu poder entrar nas bolsas ali”, “ ah, como é que faz isso?” “tem documento, tem site tal, tal” até o AVA, a questão do AVA, que é o moodle, foi meio complicado, porque você não sabe como é que mexe naquilo, o professor começa já passar conteúdo para você, e você fica lá. (Castiel, estudante de Química – UFT/UFNT).

Na narrativa de Castiel exposta acima, a expressão usada por Castiel é “largada” institucionalmente. Segundo Mendes (2020, p. 7) “a responsabilidade institucional da universidade em relação a diferenças formativas deste conjunto de estudantes é transferida exclusivamente ao plano individual, transformando a segmentação estrutural do sistema educacional em fracasso pessoal”. A autora, em seguida, afirma que

(...) Alain Coulon afasta da universidade a responsabilidade em enfrentar este problema ao afirmar que “não deverá ser objeto de um tratamento institucional, pois se trata de um problema intelectual” (p. 68). A organização de um “ano propedêutico” para estes estudantes é avaliada com algo passível de ainda mais estigmatização, logo o desafio seria propor uma pedagogia da afiliação para este grupo de estudantes, carregando a marca do fracasso estruturalmente produzido. (MENDES, 2020, p. 8).

Consideramos relevante considerar essa crítica inicial da autora, que encontra algum respaldo na descrição de Castiel sobre suas primeiras impressões da universidade, as narrativas subsequentes revelando uma mudança na sua visão em relação aos recursos legais fornecidos pela instituição, como os programas de assistência estudantil. Apesar de reconhecer a

¹¹ Programa de Educação Tutorial (PET) – UFT/UFNT

insuficiência do apoio universitário, Castiel também enfatiza a importância crucial desse suporte para a sua continuidade no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o estudante de Química, Castiel, destaca que participar do PET foi um caminho fundamental para sua socialização no curso. Esse movimento de buscar apoio em colegas e grupos evidencia o esforço dos estudantes em permanecer engajado nos vários âmbitos da universidade: movimentos estudantis, grupos de estudos, participação em eventos dos cursos e outros.

Primeiro eu entrei no grupo PT, aí entrando no grupo pet eu entrei como bolsista, e por entrar no grupo pet eu ganho bolsa de setecentos reais, isso me ajuda bastante porque sem essa bolsa eu não me manteria muito bem aqui, tem o grupo PET e agora nesse começo de período eu entrei num outro programa chamado alvorecer, que é da química, eu estou começando a me possibilitar como trabalhar como professor, exercer o que eu vou fazer no futuro, então os dois me ajuda com experiências, um me ajuda desses dois me ajuda com a questão monetária, para mim me manter aqui, sem um, meio que fica mais difícil pra mim conseguir, pago aluguel, moro com um professor, aí, um exemplo de matemática bem rápido, meu aluguel é pancada, no entanto quando chega final de semana você tem que comprar alimentação, o quilo da carne está mais caro do que tudo, aí você tem que comprar arroz, tem que comprar uma coisa, tem que pagar água, internet, energia, e se manter na faculdade então fica um pouquinho complicado sem ajuda, isso tudo sem o PT. Ao total dá setecentos reais, que é só no PET que eu recebo bolsa, uma é voluntária. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Na narrativa de Castiel, corroboramos com a perspectiva de Mendes (2020), pois quando a universidade implementa programas de apoio específicos, como o PET, esses podem aliviar alguns sentimentos de desamparo, a fim de que os/as estudantes não se sintam solitários nesse processo de construção da afiliação. Assim, é crucial que as universidades reconheçam sua responsabilidade coletiva em fornecer esse suporte, perguntando-se: que novas oportunidades de vida os programas institucionais dão aos estudantes? Participar do PET foi primordial para a efetivação do processo de filiação de Castiel à academia, ao seu curso. Conforme ele descreve as mudanças em sua vida e como socializar foi ponto fundamental em sua gerência acadêmica:

A primeira mudança foi a educação financeira, porque sem a educação financeira aqui você passa fome, aqui em Araguaína, primeiro porque as coisas são muito caras, tudo é muito caro, tudo precisa de dinheiro, segundo foi que aprendi como conversar com as pessoas, aprendi que a gente não leva o curso sozinho na costas, sempre tem alguém ali porque se não se você tiver sozinho você não se forma, a questão de amizade parceria, também isso, é, como me desenvolver melhor, métodos né pra estudar, foi coisa que vindo pra cá como sou novo na cidade eu tive que aprender, porque se não estaria jogado. (Castiel Rodrigues, estudante de Química – UFT/UFNT).

Muito semelhante, Vinicius foi questionado sobre a importância das bolsas e ele responde: *“De certa forma eu falo que as bolsas são o que me mantém aqui. É com elas que pago meu aluguel, as utilidades domésticas, as viagens da faculdade quando acontecem. Então creio que essas bolsas são importantes para a permanência não só minha, mas de muitos outros alunos também”* (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Isso nos permite apontar que, embora a ideia de Mendes (2020), seja apontar a negligência de Coulon frente às responsabilidades da universidade, os estudantes em suas narrativas atribuem forças positivas à instituição de um modo geral, o que não significa endossar erros e falhas da instituição enquanto local de acolhimento e compartilhamento de saberes.

Durante a pesquisa, notamos que o processo de afiliação envolve também a maneira como o/a estudante gerencia seu tempo de trabalho e estudo. Coulon (2017) refere-se a isso como “estratégias pessoais”. Quais são essas estratégias? Castiel revelou que suas técnicas de estudo são organizadas por sua realidade pessoal, por exemplo, ele tem afinidade por música e percebe que ela potencializa sua capacidade de assimilar os conteúdos estudados no curso.

Formas pra estudar, eu não sou muito de pegar um material e ficar debruçado sobre ele por muito tempo, no entanto tenho sim meus métodos de estudar, eu coloco música, pego o livro, escuto principalmente rock que é porque se for algo muito sutil, muito leve não me prende, eu gosto de rock porque me prende e não deixa eu fugir, porque qualquer coisinha eu começo a imaginar, aí quando eu começo a imaginar fica complicado, tenho que voltar o texto novamente, aí no caso tenho métodos, mas é praticamente isso, coloco música, estudo um, dois ou três dias antes de uma prova ou de um conteúdo que eu não sei, eu vou lá leio rapidinho, aí pronto, com a música eu consigo fixar, aí quando chega na questão de prova, vou lá e executo, não direi que é a melhor forma de se aprender. (Castiel, estudante de Química – UFT/UFNT).

Não obstante, a estudante Raimunda quando ingressou na universidade, ela iniciou no período pandêmico, logo suas aulas eram na modalidade remota emergencial, portanto, segundo ela, “mais fácil”.

[...] eu tenho uma mesinha de estudo no quarto e de estratégia que eu uso: faço anotações da aula presencial. Anoto os tópicos importantes, às vezes o professor passa roteiro, mas tem professor que, inclusive, é ruim. Tem professor que não passa roteiro e não passa apostila e dificulta porque a gente acaba tendo que perder muito tempo para ter que procurar aquilo que ele falou em livro e é uma coisa que dificulta bastante. Mas quando tem os tópicos facilita, antes alguns falam aquilo que vai cair em prova. Fala o que que é mais importante. Na prática

mesmo e aí eu anoto e depois em casa eu vou atrás desses tópicos e faço toda uma revisão daquilo que foi visto. (Raimunda Costa Silva, estudante de Medicina Veterinária – UFT/UFNT).

Nota-se na narrativa da Raimunada, um esforço em reconhecer as diferentes metodologias dos professores e, conseqüentemente, como se portar nesse novo cenário. Aproximando essas questões, Coulon (2017, p. 188) descreve que entrar na universidade exige do estudante “(...) uma série de operações práticas visíveis”. Essas práticas são, conforme demonstra a narrativa, a ação da estudante frente à diversidade metodológica, na qual ela tem posicionamento crítico, mas também ação.

Esse movimento, permite destacar a práxis freireana no que se refere ao movimento de gerenciamento dos estudantes com seus estudos. Segundo Freire, a práxis

[...] implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, em um segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz uma palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. (ROSSOTO, 2018, p. 380).

O estudante Emanuel, como já mencionado na narrativa acima, destaca que seu método de estudo sempre é por meio de debates com seu irmão e busca por outras respostas em plataformas digitais, como é o caso do *Youtube*. Nesta mesma linha de raciocínio, Mendes (2020) aborda obstáculos que dificultam a concretização do conceito de afiliação. Ela começa por examinar os desafios sob uma ótica pedagógica. Para a autora, a transição da escola para a universidade, conforme discutido por Coulon, pode ser particularmente árdua quando envolve a adaptação a vocabulários distintos, conceitualizações diversas e diferentes práticas de leitura e escrita. Ou seja,

(...) a passagem do ensino médio à universidade, por exemplo, coloca a questão da aprendizagem de novos saberes, de novas relações ao saber, novas formas institucionais de vida, que necessitam, certamente, da mobilização dos marcadores sociais objetivos, mas como recursos que não se limitam ao único habitus reprodutor que determina a prática. A entrada nesse novo papel social necessita de uma forma de aprendizagem específica, que é familiar aos alunos das grandes instituições de ensino ou das classes preparatórias, posto que se aproximam do quadro institucional das escolas de ensino médio em que estão inseridos. (COULON, 2017, p. 186).

Dessa forma, Mendes (2020) critica a visão unilateral do processo de afiliação de Coulon, ao colocar sobre o indivíduo toda a responsabilidade

acadêmica, o que acaba por converter a segmentação estrutural do sistema educacional em um sentimento de fracasso pessoal.

Embora essa seja uma possível linha de análise, é pertinente destacar que em nossa pesquisa observamos que as redes de apoio são fundamentais para a amenização desses sentimentos. Emanuel, por exemplo, destaca o apoio do irmão que também é estudante de Zootecnia e integrantes do corpo docente e do centro acadêmico do curso: “A universidade, com certeza, é acolhedora tanto os profissionais, quanto os alunos”. A respeito do seu irmão, ele pondera

Eu e meu irmão a gente estuda juntos, eu também optei por fazer uma faculdade para estudarmos juntos. Nós lemos livros, conteúdos da universidade, que os professores passam. Nós vamos debatendo esse tema, aí um vai perguntando para o outro. Quando nós temos muita dúvida com conteúdo, fazemos uma pesquisa também no YouTube. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

Além desse apoio, a professora de uma disciplina do curso, ajudou o estudante oferecendo uma bolsa de estudo voluntária.

Eu e meu irmão no segundo período fomos monitores voluntários de uma matéria. Nós tivemos um desempenho bom, aí, a professora que é responsável por essa matéria viu nosso desempenho e possibilitou duas vagas para sermos monitores voluntários, para ensinarmos os alunos, ajudar na matéria, esclarecer alguma dúvida. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

Coulon destaca que os códigos culturalmente internalizados pelos/as estudantes universitários não são simples nem óbvios; eles exigem que estes/as desenvolvam proativamente as habilidades necessárias para sua integração na instituição. É essencial reconhecer as diferenças entre o *habitus* de estudantes do ensino médio e os do ensino superior. Ruth Prado, em “Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas” (2022), explica que a adaptação ao *habitus* universitário é um processo tanto individual quanto coletivo. Os/as estudantes devem não apenas determinar o esforço necessário para se adaptarem, mas também aprender a seguir instruções e colaborar com outros para navegar pelas regras fundamentais da vida acadêmica.

Além das metodologias pedagógicas e da didática dos professores, vários outros aspectos da vida universitária desempenham um papel crucial na promoção dos estudantes. Estes incluem a interação com o espaço público-político, a participação em organizações e movimentos estudantis, e a sociabilidade entre colegas. Diante disso,

[...] Podemos constatar, empiricamente, que o fato de os estudantes participarem de ações que não estão diretamente ligadas à sua aprendizagem acadêmica favorece o acesso a seu ofício: diferentes formas de sociabilidade no campus, atividades culturais, eventualmente militância estudantil, atividade beneficente. Sob condição de que isso não comprometa demasiadamente o tempo de estudo e de trabalho intelectual: a militância não substitui o esforço, a leitura dos textos originais, o exercício e as avaliações. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1265-6).

Um outro ponto, diz respeito ao domínio da linguagem e dos códigos da vida universitária. Mendes (2020) descreve que Coulon sugere que a entrada na universidade é como “entrar em um jogo”, visto que dominar a escrita, a norma padrão da Língua Portuguesa é um pré-requisito de sucesso. Um dos espaços que essa problemática se efetiva é na constituição dos currículos. Assim,

[...] Coulon destaca como central o movimento do aprendiz buscar se adaptar às regras, sem citar a importância de mudanças institucionais para que novos aprendizes sejam incorporados mais efetivamente. Isto leva à constatação, sobretudo quanto à relatada desorganização da matrícula, de que para se afiliar à universidade é preciso se adaptar à sua desorganização, mais do que refletir sobre a adequação de um sistema aparentemente pouco eficaz. (MENDES, 2006, p. 10).

A autora frisa que a discussão elaborada por Coulon é fundamental, mas que é necessário saber quem são e que lugares esses sujeitos que evadem da universidade pertencem. Não cabe, segundo a autora, atribuir a falta de conexão com os códigos universitários, o fato dele sair da universidade. Utiliza Bourdieu (2017) quando o autor fala das formas denegadas de eliminação”, que seria o “(...) atraso/repetência, a rejeição para ramos de ensino tidos como menos qualificados ou estigmatizados, bem como a outorga de diplomas desvalorizados” (MENDES, 2006, p. 13). Logo, para a autora, a naturalização e a legitimação das regras ocorrem de forma sutil e talvez por isso seja mais perversa.

O conceito de afiliação, da maneira como constrói Coulon, carece de dialética: apesar de captar importantes dinâmicas da permanência estudantil, não aponta os movimentos institucionais que levam à eliminação de setores subalternos. As consequências de um conceito de via de mão única, mais do que teóricas, contribuem para empurrar, também no plano da produção do conhecimento, o peso da responsabilidade pelo fracasso quase que exclusivamente sobre os ombros dos estudantes. Defendemos que se trata de um conceito cuja utilidade - teórica como prática/política - pode ser de grande valia, desde que acompanhada de instrumentais teóricos que captem as responsabilidades institucionais, as quais devem levar em conta dinâmicas estruturais que as condicionam e que possam transformá-las. (MENDES, 2020, p. 16).

Ao observar as narrativas já supracitadas pelos interlocutores, elencamos os seguintes pontos que nos permitem utilizar o conceito de afiliação, a saber: participação em programas institucionais (Ana Maria, Emanuel, Castiel), as redes de apoios composta por familiares que ajudam, seja financeiramente, seja no momento dos estudos, os próprios colegas do curso e até mesmo uma boa instrução desenvolvida pelos setores da administração.

Sob esse viés, Sposito et al. (2017, p. 1265) pergunta a Coulon sobre em que momento ele decidiu abordar a etnometodologia na universidade, e ele responde:

A partir de 1985, mudei minha abordagem sobre o fenômeno dos fracassos e dos abandonos dos estudantes do primeiro ano. Descobri in vivo, de maneira contemporânea a seus primeiros meses na universidade, como eles conseguiam se afiliar – ou não – a seu novo estatuto de estudante. Chamei essa aprendizagem intelectual de o ofício de estudante. Acredito que pude, por abordagens e métodos diferentes – entrevistas, conversas, diários, observações – e sobretudo com uma teoria diferente como suporte, compreender como se tecem o sucesso ou o fracasso universitário.

Essa análise do conceito de afiliação deve ser considerada não apenas dentro do contexto das forças atribuídas à instituição, que não se relacionam com a meritocracia, mas também levando em conta o papel do estudante diante de suas responsabilidades cotidianas e os desafios que surgem. A pesquisa se concentra em: como o estudante enfrenta essas dificuldades? Uma das maneiras é procurar a coordenação do curso e buscar auxílio dos colegas.

Além dos pontos já citados sobre responsabilização institucional, aproximando as discussões sobre filiação estudante e buscando diferenciá-las das discussões permeadas de meritocracia, um dos principais mecanismos desenvolvido pelos estudantes para conseguir assimilar as lógicas universitárias é, inegavelmente, as redes de apoio, um processo contínuo de institucionalização da noção de membro pelos universitários. Castiel aponta como desde o início (realização do vestibular), foi fundamental ajuda de diversos âmbitos: familiar, direção escolar. A resposta dada por Castiel está inserida na abordagem sobre o porquê de ter escolhido cursar Química. Além disso, deixa registrado como todo o processo para chegar na universidade foi denso e cheio de adversidades. Ele descreve:

[...] Inicialmente, eu escolhi por conta do professor, um dos fatores maiores foi meu professor, a forma que ele ensinava, é, e em questão de como foi isso, eu me preparei e tudo mais? É, eu me preparei bem

pouco, a escola em que eu estudava levava os alunos para outra cidade para poder ter um cursinho, entre aspas, no entanto, não era para o vestibular, não o nosso vestibular da UFNT daqui, da faculdade, mas sim do Enem, então muita coisa aproveitei de lá, os professores eram excelentes, e aí eu, no dia da prova, é até interessante por que houve algumas adversidades para eu poder ir para fazer a prova do vestibular, eu tive que ir para outra cidade que era vinte quilômetros de distância da minha casa, para isso, eu não tinha habilitação, a moto que utilizei para ir não tinha placa, porque era nova, eu tive que ir com medo para poder fazer essa prova, foi em Tocantinópolis, que fica ao lado de Aguiarnópolis. (Castiel, estudante de Química – UFT/UFNT).

Além dessa parte, o estudante conclui

[...] fiz a prova no primeiro dia pela manhã, pela tarde fiquei com medo também, voltei novamente, só que eu deixei minha moto de canto, com risco de alguém roubar por conta disso, mas eu fui e fiz, não achei difícil o vestibular em si, é, a única coisa que eu achei que sim, foi meio complicado foi a taxa. Como eu vim entender a questão do vestibular? Porque uma professora minha falou "olha abriu a inscrição do vestibular e tu é muito inteligente, então tenta" e meu outro professor que era de química, que era o que eu gostava foi influencia, á, então eu vou fazer na área de química, já que eu me dou muito melhor nessa área, mesmo com as dificuldades que teve do EAD, eu fui lá e fiz porque eu ainda peguei a época do EAD onde a gente só recebia folhinhas e ficava respondendo. (Castiel, estudante de Química – UFT/UFNT).

A ajuda da professora possibilita reconhecer como o estudante, além de desenvolver seus etnométodos, ele também está inserido em um território que é compartilhado experiências, sonhos e realidades diversas. Essas relações de apoio permitem congregarmos a noção de membro que será explorada nas próximas seções.

(...) Independentemente de serem indivíduos leigos ou profissionais, a noção de membro não é associada a coletivos organizados, mas sim a coletividades, nas quais a questão da intersubjetividade formulada e sustentada a partir do senso comum, da reflexividade pressuposta nas ações e falas das interações, e da relatabilidade que estas interações podem disparar enquanto metaconversações (ROBICHAUD, GIROUX e TAYLOR, 2004), são administradas puramente de acordo com a capacidade que os indivíduos têm de dominar naturalmente um "[...] conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades", de uso da linguagem, para dar sentido ao mundo que as cercam (COULON, 1995, p. 48).

A estudante de medicina, Alice, também relata como foi fundamental as ajudas, os abraços, as conversas, as amizades.

[...] que era um curso novo, que eu já participava da segunda turma, então eu estava imersa nesse mundo de luta, teríamos que lutar por muitas coisas, pois faltava muitas coisas no curso, igual a gente não tinha o laboratório de simulação realística ainda, ele falou a realidade, foi bem sincero, já na primeira semana isso aterrorizou todo mundo que é aquele não conseguir média 7,0 seria desligado do curso, quem não

conseguisse alcançar essa média seria automaticamente desligado do curso pelo sistema, a gente ficou muito tenso. Nessa primeira semana, que é ponto positivo da faculdade que é o hospital escola, fomos muito bem acolhidos, é todo mundo muito animado lá do HDT, falando sobre o curso, sobre as ideias para o curso, fomos também para o Cimba (parque), conhecemos a biblioteca tem muitos livros, o acervo só cresce e assim eu me senti acolhida na medida do possível. (Alice Silva, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Vinicius também descreve como a rede de apoio foi e continua sendo fundamental, sobretudo de sua comunidade quilombola:

O companheirismo, compartilho sempre com os amigos isso. Na minha comunidade as pessoas se ajudam, estão sempre juntas, se falta um açúcar na casa de um e o outro tem em casa, as pessoas vão se ajudando. Se tem um doente, faz uma visita, leva um remédio. Então creio que esse companheirismo eu trago comigo para a universidade, é importante ter em quem se apoiar estando aqui dentro, e os laços criados são importantes nesse processo (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Ao estar em Araguaína para desenvolver seus estudos, Vinicius afirma que o que traz consigo de experiências para a universidade são

O meu contato com a universidade de fato foi apenas a partir do 3º período, ingressei no curso em 2021, período pandêmico, então não tive esse contato de imediato. Quando as aulas passaram a ser presenciais, eu já tinha feito algumas amizades, por mais que a distância e estivéssemos apenas nos vendo por meio de telas digitais. Então penso no 3º como um quase primeiro, e eu o que eu sentia era ansiedade, de finalmente conhecer essas pessoas olhos nos olhos, ver os professores de perto e experienciar de verdade a universidade. (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Compreendemos que Vinicius traz para a universidade os valores de companheirismo e apoio mútuo de sua comunidade quilombola. Sua adaptação à nova realidade em Araguaína, sem perder os vínculos com sua comunidade de origem, exemplifica uma multiterritorialidade na qual as redes de apoio e as identidades coletivas se estendem e se reconfiguram em novos territórios. Este aspecto ressalta o argumento de Haesbaert (2010) sobre a multiterritorialidade envolvendo a articulação complexa e simultânea de múltiplos territórios, refletindo a capacidade de manter conexões com diversos territórios de origem enquanto se adapta a novos espaços sociais. Conforme narra no seguinte pensamento:

Mudou um pouco porque o meio de socialização se modificou, então o ciclo de amizade se renova, o tempo junto com as pessoas que você já convivia antes diminui porque em alguns casos você se desloca de uma cidade para outra e não tem tanto contato como tinha antes. (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Importa esclarecer que, nesta dissertação, não estamos atribuindo na condição individual do estudante às responsabilidades sobre seu sucesso no percurso acadêmico, mas mobilizamos a etnometodologia, sob uma perspectiva de que, enquanto sujeitos ativos e em construção, estes também conseguem articular estratégias para “driblar” as “impostas” e “silenciosas” regras que se insere nos estudantes universitários.

Logo, conforme Coulon (2008) inserir-se como membro de uma comunidade, não é apenas estar de corpo de presente ali, mas ser capaz de mostrar aos outros e a própria pessoa que “(...) possuímos competências, que possuímos etnométodos de uma cultura”. (p. 43).

Coulon (2019) recorre ao conceito de afiliação para elucidar como os/as estudantes, ao longo de um processo ativo, alcançam a integração à universidade. Essa afiliação não apenas facilita a conclusão de seus cursos, mas também pode servir como um testemunho para as gerações futuras de que o sucesso é alcançável. Quando aplicamos esse entendimento à jornada dos/as estudantes universitários, especialmente aqueles oriundos de camadas populares, o conceito de afiliação cultural de Alain Coulon torna-se particularmente pertinente. Como vimos, a afiliação cultural sugere que a adaptação dos estudantes ao ambiente acadêmico é um processo ativo e contínuo de alinhamento cultural.

Nesse sentido, Castiel cita sobre adaptação entre ensino médio e universidade:

Sim, é totalmente diferente porque inicialmente você entra na universidade achando que é uma coisa, que vai ser parecido mais ou menos em relação a escola, os professores vão estar ali te ajudando, te apoiando, mas não, na universidade você chega é você por você, o

professor simplesmente é um meio pra ir mostrar o conhecimento que você tem que aprender, ele te dar algumas metodologias e tudo mais, mas no entanto é você por você, se você entregar a atividade ok, você tem ponto, se você não entregar atividade você não tem nota, então ao contrário da escola que pegam no seu pé falando pra você fazer a atividade, fazer isso, fazer aquilo. Um ponto positivo da universidade pelo menos é que você consegue ganhar dinheiro dentro dela, tipo assim, as questões das bolsas e na escola você não tem isso, é um dos mecanismos que fazem você permanecer pelo menos, porque tem aquele negócio “aqui você não paga em dinheiro, você paga com a alma” porque é muito sugado.

Para Vinicius, seu processo de adaptação (afiliação cultural) se deu também quando recebeu bolsas de assistência estudantil

Não só participei como participo ainda. Dentro dos vários programas, participo de alguns como o auxílio alimentação que me dá o direito de comer no restaurante universitário sem precisar pagar e o auxílio moradia que visa dar uma pequena ajuda de custo para pagamento de aluguel dos estudantes. (Vinicius da Costa, estudante de História – UFT/UFNT).

Mendes (2020, p. 402) lista algumas estratégias para a continuidade na universidade, elas: “(...) conjunto de discursos, ações ou movimentos empreendidos por estudantes ou pelas instituições universitárias, com o intuito de favorecer a sobrevivência e a manutenção com qualidade dos estudantes em seu curso até a conclusão”. Assim, destaca dois tipos de estratégias: a formal e a informal. Para a autora, ambas as estratégias podem abarcar dimensões materiais e simbólicas. Assim,

[...] Tanto as estratégias informais como formais podem abarcar a dimensão material: conciliação entre trabalho e estudo, estudo no período noturno, busca por bolsas e auxílios, subsídio familiar; quanto dimensão simbólica. No aspecto da dimensão simbólica da permanência, há estratégias mais ligadas a processos individuais: buscar estudar mais para se sair melhor na disciplina, buscar apoio em colegas e professores; quanto processos mais ligados a dinâmicas coletivas, como a afirmação da identidade e busca por reconhecimento; estabelecimento de grupos e redes de apoio, bem como formas de organização coletiva com vistas a reivindicações frente à instituição e à sociedade.

Sob este prisma, Menezes, Ferreira e Matos (2012, p. 174) apontam que o processo de democratização do ensino já não pode ser mais reduzido apenas a ideia de permanência. Por isso,

[...] O problema, atualmente, é como conseguir permanecer na universidade e aprender bem. Nesse sentido, algumas práticas têm sido implementadas pelas instituições, compondo o que se conhece como assistência estudantil: criação de pró-reitoria específica, programas de bolsas-auxílio, residências universitárias, apoio à participação discente em eventos de natureza técnico-científica,

alimentação, inclusão digital, cultura, esporte, lazer, assistência à saúde, dentre outras.

Ainda segundo os autores, esse movimento que envolve assistência estudantil no âmbito socioeconômico foi e continua sendo fundamental para que estudantes consigam figurar o diploma acadêmico, mas que lembra que a permanência também está associada a outros tipos de assistências, como as de “natureza pedagógica e acadêmica” (p. 174).

Como vimos nesta seção, o processo de se tornar membro da comunidade universitária envolveu a adaptação ativa e contínua dos/as estudantes aos códigos e práticas acadêmicas e sociais internalizados na universidade. Coulon destaca a importância de aprender esses códigos para uma afiliação eficaz, enquanto Mendes argumenta que tal abordagem deve também considerar as responsabilidades institucionais frente às desigualdades estruturais que impactam essa integração. A importância dos pares (redes de apoio) foi destacada como vital para auxiliar os/s interlocutores/as a superarem obstáculos, evidenciando também a necessidade de suporte institucional (programas de permanência) para facilitar a adaptação social e acadêmica. Além disso, a etnometodologia de Coulon sugeriu que reconhecer as estratégias personalizadas dos estudantes foi essencial para entender como eles se adaptam e se tornam membros efetivos da comunidade acadêmica, sublinhando a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa na educação superior.

4.3 Ofício de estudante: compreendendo a cultura universitária

Até o momento, observamos que aprender o ofício de estudante é um processo fundamental, intrinsecamente relacionado à afiliação do/a estudante. As narrativas já apresentadas revelaram alguns etnométodos construídos, durante alguns semestres letivos, para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações acadêmicas na universidade. Coulon (2008) usa o termo “estudantes profissionais”, pois o estudo se torna uma profissão, ou seja, “é necessário, antes de qualquer coisa, começar a aprendê-la [profissão], a dominar suas ferramentas, a identificar e aprender suas regras [universidade]” (p. 36).

Segundo Carneiro e Sampaio (2011), o processo de afiliação universitária do estudante está voltado para a compreensão do desenvolvimento de tarefas exercidas durante o dia a dia, pois as ações, conforme destacamos anteriormente envolveram: participar de seleções de programas estudantis e/ou destinar momentos e espaços para estudos, os efetivam como membro, conceito cunhado por Alain Coulon, para justificar a inserção das estudantes no mundo acadêmico.

Ao se tornar membro, o estudante que é “resultado” dos processos de estranhamento e aprendizagem, muda-se de *status*, conquistando, de fato, o **ofício do estudante**. Logo,

[...] Tornar-se membro é afiliar-se a um grupo, a uma instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum. Essa afiliação repousa sobre a particularidade de cada um, sua maneira singular de se ‘debater com o mundo’, de ‘estar no mundo’, nas instituições sociais da vida cotidiana. Uma vez afiliados, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Conhecem os implícitos das suas condutas e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. Isso faz com que não sejamos estrangeiros em relação a nossa própria cultura, e que, pelo contrário, as condutas ou perguntas de um estrangeiro possam nos parecer estranhas. (COULON, 2017, p. 191).

O caminho para se adquirir o “ofício do estudante, segundo Carneiro e Sampaio (2011), ocorre por meio de dois âmbitos: o intelectual e o institucional. O primeiro, “(...) define como exigências acadêmicas em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos” (p. 59). O segundo, “(...) refere-se à aprendizagem dos códigos do ensino superior, à utilização da instituição em termos de assimilação das práticas e rotinas, uma afiliação às características administrativas” (p. 59).

É fundamental compreender, ainda segundo as autoras, que o conceito de afiliação proposta por Coulon (2017) é humanizador. Em outras palavras, que se desenvolve sob dimensões subjetivas e simbólicas, pois não se trata apenas de um conceito que busca qualificar o estudante que acessa a universidade, mas é no movimento das “práxis”, como proposto por Freire (2019), no qual o estudante se reinterpreta e se apropria de uma nova realidade.

A práxis freireana se constitui quando o estudante se mobiliza, por meio do diálogo humanizador, a desenvolver soluções, encontrar parcerias e redes de apoio, é, de fato, um processo que envolve ação e reflexão. Agir, como meio articulador de resolver os dilemas diários; refletir, como processo essencial na

efetivação do ofício do estudante. Ação, novamente, que é quando o estudante se tornou membro de uma comunidade e, para além de compreender os códigos universitários, ele intervém e agencia suas próprias ações, tais como: saber dos seus direitos em concorrer a bolsas universitárias; participar de eventos extra universitários; participar de movimentos estudantis e, sobretudo, articular meios que permitem sua melhor performance em questões pedagógicas. Assim, “(...) tornamo-nos membro quando somos capazes de basear nossa ação em ‘evidências’ da organização social considerada e nos servimos delas como esquemas geradores de nossa prática” (COULON, 2008, p. 194).

Para Freire, o termo práxis envolve dialogicidade, autonomia, aprendizagem em comunhão, ação-reflexão, ou seja, é “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2018, p. 380).

Observamos que tanto Freire quanto Coulon veem o processo educacional como ativo. Enquanto Freire se concentra na formação dos/as estudantes para transformar sua realidade, Coulon enfoca a adaptação e integração deles/as na cultura acadêmica existente. Além disso, a visão de transformação na práxis freireana pode ser vista como complementar à teoria de afiliação de Coulon, visto que os/as estudantes não apenas se adaptam à universidade; mas também transformam suas próprias percepções e práticas ao interagir com o ambiente acadêmico.

Desse modo, Coulon (2008) descreve que o movimento de afiliação universitária é resultado da incorporação de práticas e modos de funcionamento que não era habitual para o estudante no passado (antes da universidade). Assim, a estudante Alice Silva foi perguntada sobre quantas horas por dia ela estudava e qual horário no dia ela tinha mais concentração. Assim respondeu:

Eu gosto de estudar na minha casa, no meu quarto, lá eu tenho uma mesa de estudos, onde uso notebook, para leitura de PDF, tenho apenas uns dois livros físicos, então, tenho uma cadeira confortável. Eu estudo em média oito horas por dia, porque, como eu disse, é uma metodologia ativa, com isso tenho que estudar todo dia, às vezes estudo mais, às vezes tem estágio, aí estudo umas três horas, mas tem que estudar, porque a metodologia ativa é quase 100% o aluno. Geralmente estudo no sábado, domingo eu tento não estudar, mas às vezes não tem jeito, a tutoria¹² é mais longa, mas eu tento tirar pelo

¹² Na metodologia PBL há a figura de um tutor, que atua como um facilitador, guiando os estudantes de Medicina para a resolução do problema abordado. A discussão dos temas

menos o domingo para relaxar, para recarregar as energias. As vezes no feriado também é necessário estudar, mas eu tento fazer tudo antes, para que possa tirar dias de descanso. (Alice, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Diante dessas narrativas, também questionado aos estudantes sobre como foi o processo de entender a lógica universitária, ou seja, como foi o processo de se tornar um membro, adquirindo o ofício de estudante. A estudante Alice Silva, de Medicina, destaca que por seu ingresso envolver cota de renda já foi um desafio. Observa-se, nesse ponto, que embora o recorte principal desta pesquisa seja ouvir os/as estudantes de camada populares, com foco em renda (1,5 salário mínimo e escola pública), outras dimensões são intrínsecas, tais como racial e de gênero.

Como eu citei, a metodologia ativa foi um pouco complicada, o aluno sempre falando, sempre se expondo para mim foi bem difícil, eu superei isso, hoje me sinto mais confortável para fazer dinâmicas, apresentar seminários e o tempo vai motivando e, ao mesmo tempo, aperfeiçoando algumas limitações. (Alice, estudante de Medicina – UFT/UFNT).

Enquanto isso, a estudante Ana Maria destaca a autonomia dada pelos professores aos estudantes via “contrato social”, com a finalidade permitir maior desenvolvimento do estudante universitário.

O contrato social que os professores usam com a gente é esse, se você sai qualquer hora, você poderá sofrer consequência. Dá uma autonomia, assusta um pouco, mas essa autonomia é boa, auxilia no aluno justamente nesse autodidatismo, você se virar, você conseguir estudar, você conseguir ser seu próprio agente do seu aprendizado. No primeiro momento é um susto, mas com o auxílio da universidade, dos monitores, de supervisores, e de toda estrutura que é montada para receber o aluno que você consegue ir se adaptando aos códigos. (Ana Maria, estudante de Biologia –UFT/UFNT).

Uma outra terminologia, que leva a mesma ideia mencionada por Ana Maria, é o “contrato didático” que inclui a negociação de comportamentos que cada um deverá gerenciar e se responsabilizar durante as aulas, para uma boa convivência. Inclui princípios ensino e aprendizagem de como a relação didática, envolvendo professor, estudantes, colegas e saber, será desenvolvida durante o ano ou semestre letivo.

Aproximando as narrativas, Coulon (2017) aponta que as ações cotidianas para o desenvolvimento do ofício de estudante não ficam restritas apenas ao campo universitário, mas também fora dele. Segundo Prado (2022), acontece nas “tutorias”, quando os estudantes são divididos em grupos de aproximadamente 10 pessoas e um tutor.

“Afiliação intelectual é, também, estabelecer vínculos entre a vivência privada e a vivência universitária, de modo a construir um laço dentro-fora” (p. 13). Diante desse pensamento, um meio de agenciamento desenvolvido no dia a dia do estudante é o ato de construir espaços para estudos. Esse ato mostra que criar ações para se afiliar é também uma relação feita individualmente tendo como eixo principal suas próprias realidades, costumes e cultura. Assim, é possível efetivar o que Coulon chama de ofício do estudante.

Diante dessa reflexão, Silva (2017, p. 81) sublinha que o processo de continuidade vivenciado pelos estudantes também ocorre no âmbito emocional. Alice, estudante de Medicina, e Raimunda, de Medicina Veterinária, vieram de outra cidade/estado para Araguaína. “(...) *A primeira etapa do processo de filiação é o estranhamento, vivenciado aproximadamente até o final do primeiro mês. Durante esse período, a grande ruptura é emocional, externada com o sentimento de solidão*”. Logo, o processo de adaptação se fez de forma dolorosa, que para Raimunda, foi amenizada por meio “*chamadas [ligações] e vídeos chamadas*”, além, segundo ela, de “*mensagens regulares via Whatsapp*”.

Emanuel Alves destaca que, embora tenha sido difícil, ele, hoje, no 4º período já conseguiu se adaptar

[...] Eu já consigo me sentir encaixado na vivência da universidade. O primeiro e o segundo período foi difícil, porque tem que se adaptar, né, na universidade. Ainda temos que passar por muita coisa, PIBIC, por seminários, e tem que perder a timidez, mas já me sinto um universitário, mas no começo teve um pouco de problema para adaptar, foi um choque de realidade: ensino médio, né? Ainda mais que meu ensino médio foi na parte da tarde, aí na universidade é integral aí já é uma questão de adaptação, mas já estou adaptado. (Emanuel Alves, estudante de Zootecnia, UFT/UFNT).

Essas ações configuram movimentos essenciais que corroboram para a continuação das/os estudantes na universidade. Como descrito acima, as/os estudantes estão construindo sua afiliação universitária (Quadro 5), relacionados às dimensões intelectual e institucional. Logo, estão se tornando membros da instituição, que, na perspectiva da etnometodologia, um membro “(...) é uma pessoa que domina um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, *savoir-faire*, que a torna capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca” (COULON, 2019, p. 192).

Quadro 5: Afiliação universitária dos/as interlocutores/as

Nome	Curso	Síntese
Alice Silva	Medicina	Aperfeiçoamento de habilidades, após choque com a metodologia dos professores.
Ana Maria	Biologia	O desenvolvimento da autonomia, com a ajuda dos professores. Auxílio da universidade, dos monitores, de supervisores, e de toda estrutura organizada para receber o aluno que você consegue ir se adaptando aos códigos.
Raimunda Silva	Medicina Veterinária	Desenvolvimento de novos métodos para superar o fato de que estudava a distância em meio ao período pandêmico: compreender as metodologias do curso de forma presencial; organizar-se economicamente com o valor que recebe das bolsas e dos pais, calcular o tempo para chegar em tempo na universidade.
Vinicius Costa	História	Socialização para romper as dificuldades de internalização dos códigos depois de chegar presencialmente na universidade.
Castiel Rodrigues	Química	Participar de programas da universidade: PET, Alvorecer; redes de apoio (professores universitários e colegas o curso); organização do tempo e dos estudos.
Emanuel Alves	Zootecnia	Vencer a timidez com a realização de seminários, o interesse em participar do PIBIC.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse sentido, “afiliação cultural” é um conceito abordado por Coulon (2017) para explicar que, ao passar pelas etapas de estranhamento e aprendizagem, o estudante consegue se afiliar, de fato, ao centro acadêmico e as vivências construídas no percurso universitário.

Como vimos, para Coulon, afiliação se concretiza quando os estudantes constroem um *status* social novo. Assim, Carneiro e Sampaio (2011) ponderam o seguinte: “O que interessa à compreensão do processo de afiliação é o modo como os atores desenvolvem determinadas tarefas, ao se depararem com um novo contexto, como elaboram as ações no grupo a fim de conseguirem se tornar membros” (p. 58).

Ao se tornarem estudantes, sendo esse um ofício necessário a todos que adentram à universidade, tornam-se membros, que pressupõe passar pela etapa da afiliação, na qual aborda Alain Coulon. A pressão por adentrar na

universidade é sentida na pele pelos estudantes de camadas populares, pois, como já mencionamos, são os que mais têm dificuldades.

Diante disso, é necessário compreender que a afiliação e a noção de membro se correlacionam. Segundo Coulon (2008), para haver afiliação houve o pressuposto de que os indivíduos se tornaram estudantes (ofício do estudante). Dessa forma, "(...) o estudante afiliado é aquele cuja competência torna-se uma rotina, ele possui todas as características de um membro e desenvolve as tarefas sem estranhamento" (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 58).

Em suma, o processo de afiliação institucional; de afiliação intelectual; e as interações construídas na universidade são pilares para que os/as estudantes consigam concluir com sucesso sua trajetória acadêmica. Criar, desenvolver métodos, mecanismos que combatam as adversidades e as desigualdades são pressupostos essenciais aos/as estudantes nessa árdua caminhada universitária.

Nesta seção também incorporamos as ideias de Paulo Freire sobre a práxis, no qual o processo educacional é visto como uma interação dialógica que envolve ação, reflexão e nova ação, permitindo aos/as estudantes desenvolverem soluções e estabelecerem redes de apoio. Essa abordagem humaniza o conceito de afiliação, considerando-o uma vivência subjetiva e simbólica que vai além da simples qualificação acadêmica, promovendo uma reinterpretação das realidades por meio da práxis. Em outras palavras, Rossato (2018, p. 381), ao definir o conceito freireano de práxis, cita "a educação se dá num processo de comunhão. Ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão".

Neste capítulo 4, concluímos que os processos de afiliação dos estudantes à vida universitária são complexos e abrangem desafios tanto intelectuais quanto institucionais. Observamos que os estudantes utilizam uma variedade de etnométodos para navegar no ambiente acadêmico, destacando a necessidade de dominar os códigos, as ferramentas acadêmicas e as normas sociais e administrativas da universidade.

As narrativas dos/as interlocutores/as revelaram que a afiliação é essencial para a construção de uma identidade acadêmica sustentável e para o sucesso na universidade. No entanto, enfatizamos a necessidade de as instituições de ensino superior reconhecerem e se adaptarem às diversas

realidades dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de camadas populares, para facilitar esse processo de afiliação e assegurar a igualdade de oportunidades educacionais. Sugerimos que a afiliação cultural, conforme proposta por Coulon, deve ser complementada com um suporte institucional para enfrentar as desigualdades estruturais e oferecer um apoio efetivo aos/às estudantes em suas jornadas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que reverberam a minha trajetória neste programa de pós-graduação, podem ser sintetizados em poucas palavras: medo, tristeza, sonho, apoio, respeito e persistência. A trajetória de estar em um universo acadêmico diferente do período da graduação, fizeram-me passar pelos três tempos do que Alain Coulon chamou de ofício de estudante.

Tempo de estranhamento, porque o programa é interdisciplinar e porque foi um período conturbado, na qual havia me formado na graduação há poucos meses e a primeira oferta de trabalho apareceu em uma cidade diferente, Itacajá, 190 km de Araguaína. Os anseios e o medo em perder a matrícula e as disciplinas no PPGCult surgiram. Concomitantemente, uma busca de soluções que não davam certo; voltar para a cidade de origem e ter que fazer disciplinas em outro programa ou disciplinas em horários que estaria trabalhando.

Tempo de aprendizagem, porque mesmo no processo de perdas, mudanças de trajeto, a visão sempre foi me adequar às lógicas (regras acadêmicas do PPGCULT). Finalmente tempo de afiliação, porque enquanto busquei soluções em parceria com minha orientadora e com o coordenador do programa, eu compreendi as regras e a linguagem e os meios de buscar alternativas, isto é, realizei etnométodos para seguir firme no propósito de concluir a dissertação.

Ao longo deste mestrado, consegui superar uma visão limitada do que seria a interdisciplinaridade, seja enquanto professor atuante em sala de aula, seja como professor pesquisador. A jornada para romper os limites da minha área de conhecimento não foi fácil. Nos primeiros dias, meses e períodos senti-me desanimado e confrontado quanto a não enxergar a História nas aulas e disciplinas do programa. A maturidade teórica e a sensibilidade em romper as estruturas de ensino, fizeram-me compreender o eixo ensino e pesquisa como uma extensão da minha formação. O saber histórico está para além da minha formação, mas é integração para a busca de respostas e soluções.

Minha perspectiva quanto às noções de interdisciplinaridade foi se modificando ao longo desses anos, a interdisciplinaridade em programas de mestrado, possibilita romper com uma visão de unicidade das áreas de conhecimento e a busca contínua por aperfeiçoamento nas diferentes áreas de

conhecimento. Não obstante, é uma possibilidade de aprimorar meu campo de visão enquanto professor e pesquisador em formação.

Percebo que a interdisciplinaridade é viva dentro e fora das salas de aulas, as questões atuais exigem dos profissionais de ensino, uma dedicação a formações que fogem o seu eixo de formação. Fui observando que interdisciplinaridade está para além da “junção de áreas”, como meio de uma disciplina ajudar a outra. Mas, é uma base metodológica e teórica de evidenciar diferentes campos de saberes na busca por um bem comum. Compreendi que as teorias não se misturam de maneira aleatória; ao contrário, elas se complementam, enriquecendo mutuamente o entendimento interdisciplinar sobre o fenômeno estudado.

Conforme discutido nesta dissertação, compreendemos a interdisciplinaridade à luz de Frigotto (2008), como uma questão que não se trata de buscar uma unidade de conhecimento, mas também não é de fragmentar o conhecimento como se fosse um quebra-cabeça, mas que, por meio do processo de delimitação dos problemas, encontrar diferentes “caminhos” para a sua superação.

Logo, nesta pesquisa, fundamentada em alguns princípios da etnometodologia, tive a oportunidade de mobilizar conceitos de Coulon, Paulo Freire, Bourdieu, Haesbaert para compreender como estudantes da UFNT usaram métodos cotidianos para construir e entender a cultura universitária, construindo etnométodos em suas interações sociais.

Os autores, as leituras, a imersão nesse campo de estudo acadêmico, ao fato de ouvir as narrativas, contribuíram para um reconhecimento fundamental no caminho de um historiador: a cultura acadêmica sendo produto desigual em diversos espectros, mas sobretudo quando relacionado aos estudantes de camadas populares, que tem uma vida estudantil traçada em se desviar dos sistemas excludentes: CUBO, falta de assistência da administração; professores alheios a educação básica. Mas que também se mostra como espaço para a constituição de redes de apoio, na qual fortalecem os sonhos.

O acesso de jovens de camadas populares na universidade pública é algo relativamente recente e ainda é motivo de importantes debates. Nos estudos desta dissertação, o foco foi investigar como esses jovens, diariamente, estabeleceram critérios para agirem em prol de seus sucessos acadêmicos. A

palavra sucesso pode até parecer revestida de meritocracia, mas que neste estudo, ela se apresenta como sinônimo de conquistas cotidianas dos/as interlocutores/as. Logo, compreendemos que o sucesso acadêmico não se limitou a alcançar altas notas ou prêmios, mas, principalmente incluiu o desenvolvimento pessoal, a adaptação à cultura universitária, a formação de redes de apoio e a capacidade de criação de etnométodos para enfrentar desafios pessoais e acadêmicos.

A universidade para os/as interlocutores/as representa um portal entre a educação básica e o ensino superior. Esse portal é constituído por fases que ao serem vivenciadas permitem ocorrer o processo de pertencimento e reconhecimento das novas lógicas que eles passam a serem inseridos. Essas fases foram chamadas por Alain Coulon de: estranhamento, aprendizagem e filiação cultural. Esta dissertação desenvolveu-se sob viés da etnometodologia. A metodologia escolhida nos permitiu ouvir narrativas de estudantes que, no dia a dia, incorporam as suas dificuldades e constroem etnométodos, ou seja, ações que, individual ou coletivamente, solucionam os problemas diários.

Conforme mencionado, esta dissertação foi fruto de um diálogo com a orientadora e ao escrevê-las pude revisitar as minhas próprias vivências durante a minha de graduação na UFT/UFNT. Diante disso, a etnometodologia permitiu reconhecer-me em diversos momentos das narrativas das estudantes e considerar cada fala como uma experiência vivenciada pelos/as estudantes de camadas populares ao longo do seu percurso acadêmico.

O objetivo central da dissertação foi compreender como as/os acadêmicos/as das camadas populares constroem seus processos de afiliação cultural. A partir das narrativas que versaram questões territoriais, culturais, socioemocionais, diferentes olhares sobre a graduação, foi possível ser lida por meio da etnometodologia.

Compreendemos que a etnometodologia de Coulon não se resume a uma metodologia que reforça a meritocracia, mas que permite inferir que para além dos apoios institucionais, familiares, os estudantes também são fundamentais no processo de aprendizagem. Em outras palavras, percebemos que na discussão de Coulon a ênfase não está em reforçar sistemas de mérito, mas em entender

como as ações cotidianas e as interações organizam a experiência social, incluindo no contexto educacional.

Como vimos, Coulon argumenta que o sucesso na universidade depende do aprendizado do "ofício de estudante", que inclui se familiarizar com as lógicas e práticas do ambiente universitário. Portanto, o processo de afiliação é crucial para a adaptação e o sucesso dos estudantes, especialmente em suas primeiras experiências na universidade.

Diante disso, os/as entrevistadas/os nesta pesquisa puderam revelar como foi acessar a universidade, isto é, todas suas dificuldades de se inserir em um novo contexto físico, espacial e territorial, na qual não teria mais, diretamente, o apoio dos professores, da coordenação para coisas simples, como orientações de localidades. Isso não significa dizer que a universidade é, por si só, excludente, mas está também inserida em uma lógica que, por vezes, reproduz desigualdades.

Nesse processo, algumas narrativas evidenciaram as dificuldades dos/as estudantes durante a pandemia, tais como: dificuldades durante a transição para o ensino remoto, o que afetou sua experiência e integração acadêmica; sensação de desorientação e falta de acolhimento devido ao distanciamento social; limitação interação de professores e colegas; metodologias dos professores; e o desenvolvimento de ansiedade. Um dos principais etnométodos desenvolvidos pelos estudantes foi a rede de apoio: amizades que contribuíram para amenizar os novos territórios que os/as estudantes estavam sentindo/passando. Mas, também a possibilidade de participar de programas assistenciais e pedagógicos que a Universidade disponibilizou, sendo esses fundamentais para a sua permanência no curso, cidade e para diminuir os gastos familiares.

Diante disso, defendemos que UFNT, enquanto espaço de troca de conhecimento, tem o papel crucial de desenvolver um conhecimento acessível e acolhedor. Como vimos, a adesão pelos/as estudantes das políticas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, moradia universitária e alimentação subsidiada, foram fundamentais para mitigar as dificuldades financeiras e garantir a permanência desses jovens no ensino superior. As narrativas permitiram extrair as dificuldades sentidas pelos/as estudantes em acessar os também que programas de acesso às bolsas estudantis, como é o

caso do CUBO, situações que podem impactar diretamente a permanência de outros estudantes.

Algumas palavras dos/as interlocutores/as se destacaram ao longo desta dissertação, tais como: medo, dificuldades, adaptação, companheirismo, amizades. Essas palavras que eram revestidas de ações permitiram sua afiliação à cultura universitária.

Para interpretarmos essas ações, um dos conceitos abordados foi o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu que destaca a familiaridade prévia com a cultura acadêmica favorece os estudantes de camadas elitizadas, influenciando seu sucesso universitário, o que é diferente no caso dos estudantes de camadas populares, por não estarem imersos em um vida permeada de oportunidades, os estudantes que participaram dessa pesquisa, demonstraram serem agenciadores de suas próprias decisões, sendo ajudados por um rede de pessoas que incluem a família, os novos colegas, pessoas ligadas aos cursinhos, professores.

Ao propor estudos com estudantes de camadas populares, percebemos que, conforme a bibliografia tenha demonstrado, este é um fenômeno relativamente recente, está ligada à expansão das universidades desde os anos 2000, impulsionada por políticas de ações afirmativas. Essas políticas visam democratizar o acesso à educação superior no Brasil, corrigindo desigualdades históricas e sociais. Como o nosso foco foram estudantes de classes populares, identificamos alguns etnométodos, isto é, estratégias e práticas cotidianas que os/as interlocutores/as desenvolveram para lidar com os desafios e se adaptarem ao ambiente acadêmico. Estes foram construídos para superar obstáculos sociais e econômicos na busca por educação superior, refletindo a capacidade dos/as estudantes de gerar soluções práticas que facilitaram a transição do ensino médio para a universidade, bem como para a sua permanência no multiterritório acadêmico.

Assim, os movimentos de análise consideraram o conceito "multiterritorialidade", que conforme definido por Haesbaert, inclui as dimensões materiais e simbólicas do território, relacionadas ao poder e à apropriação. Na universidade, esse fenômeno foi evidente nas interações e experiências dos/as estudantes, antes e durante sua jornada acadêmica, na qual observamos vivências que articularam múltiplos territórios de maneira complexa e simultânea.

A pesquisa evidenciou que os/as interlocutores/as, ao se adaptarem a este novo ambiente, não apenas mudaram fisicamente de local, mas também integraram novos códigos linguísticos, culturais e educacionais, reconstruindo aspectos simbólicos e modos de relacionamento social em resposta às novas demandas e desafios encontrados.

Observamos que durante os tempos de estranhamento de aprendizagem (COULON, 2008), apesar das dificuldades iniciais marcadas por sentimentos de raiva, angústia e até mesmo desejo de desistência, os/as estudantes desenvolveram etnométodos para superar esses desafios e estabelecer um sentido de pertencimento aos cursos da UFNT.

Além disso, outro achado desta pesquisa destacou a teoria da "afiliação" de Coulon ao mostrar que a adaptação à vida universitária não é apenas uma questão de assimilar códigos culturais internos, mas também envolve a necessidade de a universidade minimizar as desigualdades materiais e simbólicas que afetam os/as estudantes de camadas populares.

A partir das diferentes narrativas dos/as interlocutores/as, compreendemos que o processo de afiliação depende de políticas institucionais de assistência estudantil; criação de espaços e rotinas de estudo que os ajudam a se firmar como membros da comunidade universitária e; construção de redes de apoio. Essas redes, compostas por familiares, colegas e estruturas acadêmicas de apoio, são cruciais para auxiliar os estudantes a superarem as barreiras iniciais e adaptarem-se com sucesso ao multiterritório universitário, tornando-se estudantes profissionais (ofício de estudante).

Portanto, a intenção desta pesquisa não foi oferecer uma análise definitiva ou estabelecer generalizações sobre o complexo fenômeno que é a afiliação cultural. No entanto, esperamos que as reflexões desenvolvidas possam servir como estímulo para um aprofundamento contínuo na investigação de como acadêmicos/as das camadas populares engajam-se nos processos de afiliação cultural na universidade. Além disso, a dissertação pode oferecer subsídios para a UFNT para melhorar a inclusão e o suporte aos estudantes de camadas populares, do ponto de vista material, simbólico, emocional e pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade** [online]. 2015, v. 36, n. 131, pp. 361-390.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BONI, Valdeti; QUARESMA, Sílvia Jurema Leone. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EM TESE**. Florianópolis - SC, v. 2, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.234 (2010). **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. *In*: SANTOS, Giorgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69.

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

COULON, Alain. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 56, p. 33-43. 2019.

COULON, Alain. *A etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. A etnometodologia como perspectiva de pesquisa: diálogos da prática. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11420, p.1-17, 2021.

HAESBAERT, Rogério Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 8 fev. 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Dos territórios à Multiterritorialidade., RJ, Bertrand Brasil, 2004.

MENDES, Maíra Tavares. Mapeando a produção sobre permanência estudantil. **REU**, Sorocaba, SP, v. 46, n. 2, p. 385-408, dez. 2020.

NIEROTKA, R.L.; TREVISOL, J.V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. In: Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul [online]. Chapecó: **Editora UFFS**, 2019, pp. 13-39. ISBN: 978-65- 5019-009-5.

OLIVEIRA, Clarissa Tochedo; WILES, Jamille Mateus; CHECHI, Pascale Fiorin; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **REVISTA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDCUACIONAL**, v. 18, p. 239, 2014.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 187–197, 2014. DOI: 10.15448/1980-8623.2014.2.13347. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. São Paulo, 2007. 361p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Danilo, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Madson Pinto dos. **A pedagogia freireana e o processo de humanização na EJA**: trabalho, escola e cultura de paz. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2020.

SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, 2009.

SOUZA, Greysy Kelly Alves; SANTOS, Dyane Brito Reis. DA AFILIAÇÃO À PERMANÊNCIA: o protagonismo da iniciação científica. In: Georgina Gonçalves dos Santos; Leticia Vasconcelos; Sônia Maria Rocha Sampaio. (Org.). **Observatório da vida estudantil**: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. 5ed.Salvador: EDUFBA, 2017, v., p. 01-323.

SPOSITO, Marília Pontes; BUENO, Belmira Oliveira; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa** [online]. 2017, v. 43, n. 4, pp. 1253-1268.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 27-51.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Afiliação cultural de estudantes: variáveis responsáveis para a permanência universitária”, realizada pelos/as pesquisadores/as Gabriel Queiroz dos Santos, do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, sob orientação da Prof.^a Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima. Nesta pesquisa, pretendemos investigar os processos de formação do estudante universitário, vulnerável socialmente, para compreender as variáveis responsáveis pela sua permanência na universidade. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: encontros presenciais e virtuais, de acordo com as necessidades do pesquisador e interlocutor. Os encontros versarão via rodas de conversas, encontros individuais com os participantes, mediado pela etnometodologia. A sua participação consistirá em participar das reuniões com o pesquisador; narrar suas vivências diárias, para que estas experiências e narrativas possam ser utilizadas como fonte de dados, para posterior análise. Será necessário o uso de gravador para a realização de registros mais precisos dos encontros realizados. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em o/a participante se sentir constrangido com alguma pergunta da entrevista, ou mesmo, não se sentir à vontade por ter suas experiências registradas em um gravador. Caso ocorram tais situações a gravação será suspensa imediatamente. O(A) participante poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e, caso ocorra desistência, os trechos de suas narrativas serão descartados da pesquisa.

A sua participação é voluntária e para participar deste estudo o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer recurso financeiro. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. Se o/a Sr.(a) preferir, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Tocantins- Câmpus de Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa: "Afiliação cultural de estudantes: variáveis responsáveis para a permanência universitária" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável:

Endereço:.

CEP:

E-mail:

Bairro:

Cidade: Araguaína-

TO

Telefone Celular:

(63)-

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
DATA

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Algumas perguntas nortearam as entrevistas, para que eles/elas apresentem suas rotinas acadêmicas, descrevam suas ações, estratégias, etnométodos que contribuíram para tal permanência, a saber:

1. Como foi o seu primeiro período na universidade?
2. Houve algum momento em que você desejou desistir de seu curso? Como foi esse momento?
3. Ingressar na universidade foi uma conquista? Por quê?
4. Você se sentiu acolhido na primeira semana de aula?
5. Já houve problemas financeiros que dificultaram sua permanência na graduação? Se sim, como os superou?
6. Você participa de programas da UFT de assistência estudantil? Qual ou quais? Como interferiram em sua permanência?
7. Houve alguma angústia marcante que você vivenciou desde o início do seu curso?
8. Quando você terminou o ensino médio? Você acha que o cotidiano no ensino médio é diferente do cotidiano da universidade?
9. Quais foram as mudanças que ocorreram em sua vida, desde que você ingressou na universidade?
10. Você se sente pertencente ao universo universitário? Por quê?
11. Conte-me sobre seu processo de estudo. Que estratégias você utiliza para estudar? Há algum método que você usa?
12. Você tem um lugar em sua casa específico para estudar?
13. Quantas horas você estuda por dia? Qual o horário em que você tem mais concentração para estudar?
14. Você costuma estudar de final de semana e feriados?
15. Na época das aulas presenciais, como você fazia para chegar na universidade? Quanto tempo levava?
16. Você trabalha? Como faz para conciliar trabalho e estudo?
17. Como foi se adaptar às dinâmicas/lógicas/códigos da universidade?
18. Quais são as estratégias individuais que mais colaboraram para sua permanência na universidade?

19. Houve algo que a Universidade realizou que colaborou para sua permanência na universidade? O que fez, especificamente?
20. Houve algo que professores/a realizaram que colaborou para sua permanência na universidade? O que fez, especificamente?
21. Quem mais fez algo para colaborar para sua permanência na universidade? Quem foi e o que fez, especificamente?
22. Como é sua reação quando você tira uma nota baixa?
23. Você vivenciou alguma prática acolhedora na universidade? Como foi?
24. Quais são seus planos ao finalizar seu curso?