

Projetos de vida de estudantes universitários: percepções a partir das conversações internas, externas e expectativas

Resumo

Este estudo objetivou analisar, na perspectiva dos estudantes do Ensino Superior, a relação entre conversações internas, externas e expectativas iniciais para a consecução dos seus projetos de vida pessoais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em sala de aula pela via do protagonismo estudantil com estudantes ingressantes do curso superior de Engenharia Elétrica no ano de 2022. Aplicaram-se dois instrumentos de pesquisa “Projeto de vida” e “Quem somos nós?”, os quais foram desenvolvidos individualmente e discutidos coletivamente em dinâmica de roda de conversa. Os dados dos instrumentos foram cruzados e investigados a partir da análise de conteúdo por categorização. Os resultados indicam que a dimensão pessoal exerce papel mediador nos projetos de vida estudantis. Obter crescimento pessoal e felicidade são meios capazes de alcançar projetos outros nas dimensões acadêmica e profissional. O curso representa um projeto a ser concluído pela maioria dos estudantes e a aprendizagem é uma importante condição para a permanência, aliada à manutenção de boas expectativas e envolvimento com as atividades acadêmicas. As dimensões reflexivas mostraram-se mecanismos indutores da permanência, sendo as conversas internas mais frequentes na mediação e regulação das preocupações e tomada de decisões em relação aos projetos de vida.

Palavras-chave: ensino superior; projeto de vida; expectativas; conversas internas e externas; permanência.

Mara Cristina Ramos Quartezani

Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro – UENF –
Campos/RJ – Brasil
marac.ifes@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo

Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro – UENF –
Campos/RJ – Brasil
gtavares33@gmail.com

Para citar este artigo:

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos; CARMO, Gerson Tavares do. Projetos de vida de estudantes universitários: percepções a partir das conversações internas, externas e expectativas. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 419-451, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024419

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024419>

Life projects of university students: perceptions from internal and external conversations and expectations

Abstract

The study aimed to analyze, from the perspective of higher education students, the relationship between internal conversations, external conversations, and initial expectations for the achievement of personal life projects. It is a qualitative research conducted in the classroom through student engagement with incoming students in the Electrical Engineering program in the year 2022. Two research instruments, "Life Project" and "Who Are We?", were individually developed and collectively discussed in a roundtable conversation dynamic. The data from the instruments were cross-referenced and analyzed through content analysis by categorization. The results indicate that the personal dimension plays a mediating role in student life projects. Achieving personal growth and happiness are means capable of achieving other projects in the academic and professional dimensions. The course represents a project to be completed by the majority of students, and learning is an important condition for retention, along with maintaining positive expectations and engagement with academic activities. Reflective dimensions proved to be mechanisms that promote retention, with internal conversations being more frequent in mediating and regulating concerns and making decisions regarding life projects.

Keywords: higher education; life project; expectations; internal and external conversations; retention.

Proyectos de vida de estudiantes universitarios: percepciones a partir de conversaciones y expectativas internas y externas

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar, desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Superior, la relación entre diálogos internos, diálogos externos y expectativas iniciales para lograr proyectos de vida personales. Se trata de una investigación cualitativa realizada en el aula a través del compromiso estudiantil con estudiantes que ingresaron al programa de Ingeniería Eléctrica en el año 2022. Se aplicaron dos instrumentos de investigación, "Proyecto de Vida" y "¿Quiénes Somos?", los cuales fueron desarrollados individualmente y discutidos colectivamente en una dinámica de mesa redonda de conversación. Los datos de los instrumentos se cruzaron y se analizaron mediante un análisis de contenido por categorización. Los resultados indican que la dimensión personal desempeña un papel mediador en los proyectos de vida estudiantiles. Obtener crecimiento personal y felicidad son medios capaces de lograr otros proyectos en las dimensiones académica y profesional. El curso representa un proyecto que la mayoría de los estudiantes planea completar, y el aprendizaje es una condición importante para la permanencia, junto con mantener buenas expectativas y participar en las actividades académicas. Las dimensiones reflexivas demostraron ser mecanismos inductores de la permanencia, siendo las conversaciones internas más frecuentes en la mediación y regulación de preocupaciones y en la toma de decisiones con respecto a los proyectos de vida.

Palabras clave: educación superior; proyecto de vida; expectativas; conversaciones internas y externas; permanencia.

Introdução

A permanência na educação é um objeto emergente que vem se constituindo como um processo integrante e estruturante da qualidade do ensino, sobretudo na Educação Superior (RODRIGUES; CARMO, 2019). Tendo como base a hipótese guia de que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem da permanência e aquela que toma a evasão como objeto de pesquisa (CARMO; MANHÃES; COLA, 2018), o Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), se apropria de um arcabouço teórico-metodológico que investiga a permanência a partir do que há, e não do que falta no estudante, observando as relações, os desafios e tensões vivenciados em sala de aula, que ora os mobilizam, ora os desmobilizam a permanecer no curso. Dessa forma, possui uma abordagem (pro)-positiva de escrever a realidade, tomando como expressão o lugar de direito à educação de qualidade por meio da reflexão, ação e registro.

Com base nos estudos de Vincent Tinto, que a partir de 1999 passou a dar ênfase à permanência como objeto de pesquisa, o Nucleape, como grupo operativo, analisa de que forma as cinco condições para a permanência defendidas pelo autor – expectativas, apoio, *feedback*, envolvimento e aprendizagem – são percebidas nas relações socioacadêmicas, principalmente em sala de aula, onde os estudantes passam a maior parte do tempo. É a partir desse contexto que as pesquisas do grupo se concentram, pois é nesse ambiente que se revelam os envoltimentos espontâneos e as proximidades entre os estudantes (CARMO; MANHÃES; COLA, 2018). Além das pesquisas de Tinto, o Nucleape incorpora outros arcabouços teóricos, dentre eles, as conversações internas e externas, abordadas neste estudo, que intuitivamente se configuram como dimensões reflexivas importantes para a persistência e permanência.

Esta pesquisa se assenta em um conjunto de ações direcionadas pelo Nucleape sobre permanência na educação, com foco na investigação da sala de aula. Tem o protagonismo estudantil como base, uma vez que não se trata de uma pesquisa sobre, mas com os estudantes do Ensino Superior. Fundamentada na obra de Carmo (2021), “A sala de aula sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público”, inspirou-nos a pesquisar “aquilo que ninguém pensou sobre o que todo mundo vê” (CARMO, 2021, p. 33), qual seja, a vida na sala de

aula, reunindo os sentidos da permanência, na qual os estudantes são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de pesquisa.

Entrelaçando saberes, objetivamos, neste estudo, analisar na perspectiva dos estudantes do Ensino Superior de Engenharia Elétrica a relação entre projetos de vida, conversações internas e externas, expectativas e permanência. Trata-se de um estudo de doutorado exploratório longitudinal que incorpora uma série de atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes. Realiza-se por meio da reflexão, auto-observação e observação do outro, em um processo contínuo de compartilhamento de experiências que, conjuntamente, compõe o constructo de pesquisas do Nucleape sobre permanência, possibilitando observar as mobilizações estudantis e direcionar ações institucionais de incentivo e promoção da permanência do estudante na perspectiva da garantia de direitos.

Permanência no ensino superior e reflexividade

Ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes se deparam com diversos fatores que interferem na transição, adaptação, integração, persistência e permanência, tais como: dúvidas em relação à escolha da área e carreira, dificuldades financeiras, distanciamento de familiares e pessoas de sua convivência afetiva, problemas de adaptação à nova realidade, qual seja, nova cidade ou nova instituição de ensino, desafios para integrar-se à nova comunidade acadêmica, ausência de objetivos claros, níveis de expectativas e crenças, dentre outros (TINTO, 1987, 1988, 1997, 1999, 2001, 2003, 2006, 2012, 2015).

Por isso, o primeiro ano do ES é considerado um período crítico, carregado de incertezas (TINTO, 2001, 2006^a, 2006^b), que envolve ajustamentos para o novo e desconhecido curso (OLIVEIRA; SANTOS; DIAS, 2016), colocando o estudante em posição frequente de reflexão sobre todo esse emaranhado de situações com que precisa lidar, exigindo a constante tomada de decisões sobre suas vidas, processos esses que influenciam no esforço para persistir e permanecer no curso. Parte dos estudantes inicia a vida acadêmica sem saber, com clareza, o motivo que os levou a optar pelo curso; o prolongamento da indefinição de objetivos pode desencadear dificuldades nos percursos de vida (TINTO, 1987, 2001, 2015).

Tinto (1999, 2003, 2012) defende que há cinco condições que dão suporte à permanência: as expectativas, o apoio, o envolvimento, o *feedback* e a aprendizagem. As expectativas dizem respeito aos objetivos definidos pelos estudantes e à crença em como podem alcançá-los, de modo que “altas expectativas são uma condição para o sucesso dos estudantes, baixas expectativas, um prenúncio de fracasso” (TINTO, 2012, p, 4). As expectativas e crenças já existentes antes do ingresso no ES fazem parte da história do sujeito, moldando sua forma de agir e influenciando em como vão abraçar a nova realidade – a universidade - da qual agora fazem parte, necessitando de ajustamentos que levarão o estudante a incorporar aos seus princípios pessoais os princípios determinados institucionalmente. Para Rowan (2020, p. 108), os estudantes “não são folhas em branco”, carregam consigo redes sociais e relacionais que são tão ou mais importantes do que o próprio curso escolhido. A integração a um novo grupo social exige do indivíduo – a partir de suas convicções – a escolha do que e como vão absorver os princípios institucionais, podendo essa experiência moldar, modificar ou incorporar as expectativas e crenças iniciais (ROWAN, 2020).

Tão importante quanto a formulação de expectativas positivas em relação ao ES, é a manutenção delas. Se, por um lado, a frustração em relação às expectativas iniciais afeta a integração e adaptação do estudante, desencadeando situações de stress e abandono, por outro, a concretude se associa a maiores níveis de motivação, persistência e sucesso (ARAUJO *et al*, 2015; FARIAS; ALMEIDA, 2020). Dessa forma, tomamos as expectativas como um dispositivo mobilizador de comportamentos que influenciam decisões e resultados a partir de crenças singulares construídas socialmente pelos indivíduos, as quais configuram sua identidade.

A reflexividade como competência pessoal, universal e singular, se constrói na privacidade interior de cada indivíduo contribuindo para clarificar, organizar, planejar e direcionar os cursos de vida e decisões pessoais (CAETANO, 2011, 2016). A reflexividade é um exercício de habilidade mental que todo ser humano faz desde a infância correlacionando a si mesmo aos seus contextos sociais, é, portanto, um processo concebido como uma conversação interior, ocorrida nas mentes humanas de forma própria e privada (ARCHER, 2003).

De acordo com Caetano (2011) valores, saberes, juízos, gostos, afetividades, expectativas, objetivos, projetos e identidade formam um conjunto de condições articuladas que afetam ou alimentam a reflexividade, pois estão enraizadas na história de vida do sujeito. Embora cada sujeito a realize de maneira diferente, todos praticam a reflexividade. Desse modo, todos refletimos sobre prioridades, preocupações e projetos, avaliando as circunstâncias, sendo esse um processo cognitivo que nos faz os sujeitos particulares que somos (ARCHER, 2014; WAGNER, 2010).

Apresentamos duas dimensões da reflexividade individual: as conversações internas e externas. As conversações internas são os diálogos que cada indivíduo faz consigo mesmo em sua privacidade e é considerada a maior contribuição de Margareth Archer sobre a reflexividade (CAETANO, 2014), pois se configura como um mecanismo de “poder pessoal que nos permite ser autores de nossos próprios projetos na sociedade” (ARCHER, 2003, p. 34). Os diálogos internos permitem a meditação sobre o que é importante para cada indivíduo, até que ponto estão dispostos a investir e o que estão dispostos a sacrificar para se dedicarem ao que mais valorizam (VANDENBERGHE, 2013).

O processo de conversação interna envolve a definição e articulação de preocupações próprias, o desenvolvimento de ações concretas ou projetos e o estabelecimento de práticas sustentáveis e satisfatórias (VANDENBERGHE; VERAN, 2016), preparando o indivíduo para desenvolver sua identidade pessoal e social (ELDER-VASS, 2007). As determinações reflexivas que principiam das conversações internas têm o potencial de fortalecer poderes interiores, que emergem da essência humana, permitindo que nos observemos e modifiquemos, como também subsidia poderes exteriores os quais possibilitam a mediação e modificação da sociedade e de grupos com os quais convivemos (VANDENBERGHE, 2008).

As conversas internas são contínuas e seguem um esquema de funcionamento organizado em três fases: a primeira envolve o discernimento, na qual o indivíduo reflete sobre ações possíveis relacionadas a algum aspecto de sua vida; na segunda fase, procura deliberar sobre as vantagens e desvantagens das ações que considerou realizar; a terceira fase é a tomada de decisões, fase essa que não é estática, mas possível de ser reformulada (CAETANO, 2013b). Archer (2003) também enfatiza o caráter contínuo das conversas internas no processo de interpretação e reinterpretação de projetos e

preocupações, que podem ser ajustados devido a mudanças nas circunstâncias, estando sujeitos à renovação e revisão.

Archer (2003) identificou dez tipos de atividades mentais que ajudam a compreender as conversações internas, são elas: planejar, ensaiar, refletir, decidir, reviver, priorizar, imaginar, esclarecer, estabelecer conversas internas e calcular. Essas atividades não são vivenciadas da mesma forma por todos os sujeitos, pois dependem da singularidade de cada indivíduo e de seus contextos sociais (ARCHER, 2003; CAETANO, 2013b).

As conversas internas podem ocorrer sobre qualquer aspecto do cotidiano do sujeito, permitindo-lhe usar suas experiências (sonhos, pensamentos, memórias), para deliberar sobre si e a sociedade (CHALARI, 2009). Sendo contínuas, elas produzem conhecimento, promovendo autorreflexão, autoconsciência e autoconhecimento (CAETANO, 2013b). As conversas internas favorecem ao sujeito o aprimoramento de crenças, pensamentos, cursos de ação, projetos e estratégias, desempenhando função cognitiva, porque possibilitam auto-observação, discussão e resolução de problemas, além de regular outras funções mentais como memória, avaliação e aprendizagem. (WAGNER, 2010). Morin e Michaud (2007) discutem essa função, destacando que as conversas internas são usadas para ensaiar verbalmente algo, planejar atividades e resolver problemas, em um processo frequente de autorregulação.

A conversação externa, por sua vez, não se restringe à interioridade mental, uma vez que os indivíduos partilham a vida em sociedade. Portanto, não há como considerar apenas o componente reflexivo interno como o único responsável pelas definições e modificações de crenças, atitudes, objetivos e projetos. A reflexividade é construída relacionalmente, e as projeções de vida também são moldadas por meio das relações com outras pessoas (CAETANO, 2013a).

As conversas externas ocorrem durante a interação em situações de copresença; durante o processo, os indivíduos podem definir, negociar, reelaborar metas e projetos que tenham em mente (CAETANO, 2011). Interagir e conversar com outras pessoas é um exercício em que o indivíduo não apenas lida com suas próprias inquietações e preocupações, mas com expectativas e preocupações do outro (CAETANO, 2017). Chalari (2009) discute que as conversas externas se relacionam à vida interior do indivíduo, no

entanto, nem todos externalizam seus diálogos. Segundo a autora, o diálogo externo origina-se do diálogo interno que o indivíduo já realizou e optou por compartilhar com outras pessoas, escolhendo de forma crítica o que e quando fazê-lo. Tanto as conversas internas quanto as externas giram em torno do que é relevante para cada pessoa, uma vez que o ser humano filtra o que considera importante com base em seu ambiente social.

Conforme Caetano (2013b, p. 109), “no decorrer da interação, os indivíduos podem discursivamente, na presença de outros e com a sua colaboração, reflectir oralmente sobre problemas, questões, objectivos, planos e intenções, ponderando as suas possibilidades e limitações”. Indivíduos possuem pessoas próximas que desempenham papéis de amigos, confidentes, conselheiros e ouvintes (CAETANO, 2013a). O que um indivíduo pensa consigo mesmo pode ser partilhado e, até mesmo, modificado a partir desses diálogos. No entanto, nem sempre o que é pensado internamente é expresso externamente da mesma forma que é concebido (CAETANO, 2017; CHALARI, 2009). O diálogo com outros pode modificar o discurso do sujeito, mas nem sempre o conduzirá a mudanças práticas, já que ele pode optar por manter seu posicionamento interno (CHALARI, 2009).

Conversas internas e externas são mecanismos de reflexividade individual que contribuem para a reflexão, organização e tomada de decisões sobre projetos de vida que o sujeito desenhou para si, aprimorando e articulando cursos de ações necessários para o alcance de suas metas e, conseqüentemente, obter resultados satisfatórios. Enquanto as conversas internas ocorrem na privacidade da mente a partir das preocupações individuais, permitindo que o indivíduo reflita sobre os caminhos a seguir para alcançar seus objetivos, as conversas externas (com outros), possibilitam o compartilhamento de sentimentos e experiências em relação às preocupações, podendo gerar novos projetos e ações por meio da interação social. Portanto, são mecanismos de poder capazes de gerar resultados satisfatórios no gerenciamento dos projetos de vida individuais.

Essas conversações podem ser dimensões que influenciam a persistência e permanência estudantil? Levantamos a hipótese de que são dimensões concernentes à vida do indivíduo em qualquer fase, sendo que no ES, etapa formativa em que o sujeito

vai tomar decisões sobre sua formação e carreira, esses mecanismos reflexivos possuem influência na forma como gerenciam esse projeto, seja na articulação de ações para concluir com sucesso o curso escolhido ou até mesmo para redirecionar seus objetivos.

Percurso e procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudantes do Ensino Superior (ES). Tem um delineamento longitudinal e abordagem compreensiva, realizada com base no protagonismo estudantil. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP-IFES) em 12 de novembro de 2021, sob o Parecer Consubstanciado nº 5.103.279. Os estudantes concederam sua autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a pesquisa garantiu o anonimato e o sigilo das informações dos participantes, com os dados coletados sob posse exclusiva dos pesquisadores.

A pesquisa realizou-se com estudantes do curso superior de Engenharia Elétrica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* São Mateus. O *campus* oferece dois cursos de graduação em engenharia, e optamos por realizar a pesquisa com o curso de Engenharia Elétrica, que está em fase de consolidação e cujas atividades acadêmicas tiveram início em 2019. O curso de Engenharia Elétrica é em período integral e oferece 20 (vinte) vagas anuais, com admissão de turmas no segundo semestre do ano.

Servimo-nos da sala de aula como espaço de maior interação entre os estudantes para dialogar sobre questões relacionadas à vida universitária. Os participantes da pesquisa são estudantes do primeiro período, que ingressaram em 2022. As atividades foram conduzidas durante as aulas da disciplina *Introdução à Engenharia Elétrica*, que faz parte do currículo e abrange conteúdos relacionados ao acolhimento estudantil e integração ao ES.

Ao longo do primeiro período letivo, foram realizadas sete atividades com a turma 2022/2, abordando diversas temáticas que fazem parte de uma pesquisa de maior porte sobre permanência no ES. Os dados apresentados neste trabalho são provenientes de um recorte de duas das sete atividades realizadas em sala de aula, nos quais os dados foram cruzados para compreender a relação entre as expectativas/motivações iniciais e os projetos de vida dos estudantes.

O Instrumento 1 (I1), doravante denominado “Projeto de vida”, foi aplicado dois meses após o início do período letivo, com o objetivo de compreender os projetos dos estudantes e como as conversações internas e externas influenciam esses projetos. O instrumento contou com 18 (dezoito) questões, sendo 15 (quinze) discursivas e 03 (três) objetivas, organizadas em três eixos: 1) compreensão dos estudantes sobre o que pensam, como planejam e quais são os projetos de vida que desenharam para si; 2) identificação das principais preocupações dos estudantes para alcançar os projetos de vida; 3) compreensão de como as conversações internas e externas mediam os projetos de vida dos estudantes. Cada sujeito recebeu uma cópia impressa do questionário, teve um tempo para responder e, em seguida, discutiu suas respostas com os colegas de turma. Treze estudantes participaram da atividade, e as respostas individuais foram organizadas por participante e inseridas em uma planilha do Excel. Esse procedimento facilitou a leitura e o tratamento dos dados, bem como a identificação das categorias de análise.

O Instrumento 2 (I2), intitulado “Quem somos nós?”, foi aplicado na segunda semana de aula por meio de uma roda de conversa, contando com a participação de 16 (dezesseis) estudantes. O objetivo era compreender as expectativas individuais e coletivas, bem como as motivações relacionadas à escolha do curso. O instrumento foi estruturado em um roteiro que permitiu aos estudantes compartilhar suas impressões iniciais sobre o assunto. Os diálogos foram transcritos em um documento de edição de texto usando o *software* *Transkriptor* e, em seguida, revisados para evitar distorções e corrigir possíveis erros de interpretação do programa, mantendo o discurso dos estudantes o mais fiel possível.

Os participantes tiveram suas identificações codificadas em ambos os instrumentos, conforme apresentado na Tabela 1. Destacamos que 13 estudantes participaram de ambas as atividades e, portanto, receberam a mesma numeração em I1 e I2. Os estudantes que participaram de apenas I2 receberam codificação/numeração sequencial. Nos resultados, as unidades de contexto são os discursos dos estudantes que foram transcritos e estão representados de acordo com a tabela 1.

Tabela 1: Codificação das unidades de contexto

Instrumento	Número do Instrumento	Estudante	Número	Exemplo
I	1 ou 2	E	Iniciado em 1	I1E1 ou I2E1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo por categorização, proposta por Bardin (2011), cujas etapas consistiram na leitura flutuante, identificação das categorias e subcategorias emergentes, análise e discussão.

Durante a leitura flutuante do Instrumento I, que abrangeu todo o texto, observamos a emergência de três macrocategorias relacionadas ao projeto de vida dos estudantes: Categoria 1 (C1) – Dimensão pessoal; Categoria 2 (C2) – Dimensão acadêmica; Categoria 3 (C3) – Dimensão profissional. Após uma leitura sistemática, essas macrocategorias tornaram-se mais evidentes quando analisamos questão por questão. A partir das macrocategorias, identificamos subcategorias, que foram descritas em uma tabela. Após as reduções ou aglutinações necessárias, as subcategorias foram organizadas dentro de cada dimensão. O quadro 1 apresenta as categorias e subcategorias emergentes.

Quadro 1: Macrocategorias e subcategorias em relação aos projetos de vida dos estudantes de Engenharia Elétrica

Categorias	Subcategorias
C1 – Dimensão Pessoal – Esta categoria remete a fatores de ordem pessoal que influenciam, interferem ou mediam os projetos de vida dos estudantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento/crescimento pessoal; 2. Planejamento pessoal; 3. Finanças; 4. Felicidade; 5. Proximidade/apoio de familiares e amigos; 6. Crenças/sentimentos pessoais; 7. Diversos.
C2 – Dimensão acadêmica – Trata-se de uma categoria que emerge a partir do contexto do curso de Engenharia Elétrica como um projeto de vida a ser executado ou não, bem como as nuances que interferem nessa conclusão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha do curso; 2. Planejamento e conclusão com sucesso; 3. Tempo (de dedicação, de conclusão); 4. Conciliar estudos e trabalho; 5. Nível de exigência do curso; 6. Dedicação e foco; 7. Envolvimento.
C3 – Dimensão profissional – Apresenta as aspirações dos estudantes quanto à carreira que pretendem seguir seja na	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabilidade financeira; 2. Ser empreendedor; 3. Satisfação profissional;

área do curso ou em outros contextos profissionais.	4. Inserção no mercado de trabalho; 5. Seguir vida acadêmica/docência/serviço público.
---	---

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Os dados foram analisados por segmentos nos quais agrupamos questões com foco semelhante para compreender as diferentes nuances apresentadas pelos dados. Nessa etapa, os dados foram minuciosamente examinados por questão, e três segmentos de análise foram delineados da seguinte forma:

1. Englobou questões concernentes à compreensão dos estudantes sobre projeto de vida, perspectivas futuras e suas principais preocupações (I1);
2. Investigou como as conversas internas e externas são compreendidas pelos estudantes e como influenciam suas preocupações, projetos e decisões (I1);
3. Mapeou as expectativas iniciais, as motivações por trás da escolha do curso e os projetos de vida dos estudantes nas esferas social, acadêmica e profissional (I1 e I2).

Resultados e discussão

Segmento 1 - Projeto de vida: compreensões, perspectivas e preocupações

Em primeiro momento, foi solicitado aos estudantes que escrevessem a primeira palavra que lhes vinha à mente ao pensar no projeto de vida. As palavras *sucesso* e *futuro* foram descritas por 53,8% dos estudantes como perspectiva de projetos de vida. Embora não tenham sido indagados sobre a qual dimensão essas palavras se associavam, na questão que aborda sobre o que refletem silenciosamente a respeito do projeto de vida, observamos nos discursos que há correlação entre os aspectos social, acadêmico e profissional. As palavras *foco* e *me graduar* foram direcionadas à formação acadêmica como um desejo de obter um curso superior, não necessariamente à conclusão do curso em questão. As palavras *planejamento* e *estabilidade* se articularam à realização profissional na obtenção de um bom emprego que traga segurança financeira. Na dimensão pessoal a palavra *paz* evocada por um estudante, foi apontada na perspectiva de um projeto de vida que, seja qual for, precisa trazer calma, equilíbrio, tranquilidade. A palavra *professor*, apontada por apenas um estudante articulou as dimensões acadêmica e profissional, cujo curso superior o conduzirá a essa carreira.

No que diz respeito a como o estudante costuma pensar e planejar o futuro, a dimensão pessoal obteve frequência expressiva, sobretudo as subcategorias *desenvolvimento/crescimento pessoal* e *planejamento pessoal*, correspondendo a 69% das respostas. Pensar o futuro, na perspectiva dos estudantes, envolve ter objetivo, planejamento, reflexão, dedicação e esforço, de modo que esses processos os façam pessoas melhores e mais felizes: “*eu costumo analisar as possibilidades que eu tenho e ver qual delas pode me proporcionar algo bom e feliz pra mim*” (I1E11). As dimensões acadêmica e profissional aparecem associadas. Dessa forma, concluir o curso superior permitirá alcançar estabilidade financeira e satisfação profissional, conforme apontado por I1E5: “*Costumo pensar em minha graduação em Engel e depois me estabilizar financeiramente*”. Ao observar as formas de pensar e planejar o futuro, tivemos as primeiras impressões sobre exercício reflexivo dos estudantes de Engenharia Elétrica, os quais demonstraram princípios de reflexividade contínua por meio de conversas internas consigo mesmos, realizando-as de forma privada e singular, sem interferência externa, confirmando os apontamentos de Archer (2003) e Caetano (2013b) sobre as características das conversações internas.

Quanto às principais preocupações que cercam a vida do estudante, houve mais de um apontamento do mesmo sujeito para categorias diferentes. Os resultados indicaram que a dimensão acadêmica se destacou com 69,3% das ocorrências, seguida da dimensão pessoal (30,7%). A dimensão profissional não aparece como uma preocupação primária; apenas dois estudantes demonstraram preocupar-se em conciliar trabalho e estudos (C3, subcategoria 4). Preocupar-se com o curso, com os níveis de dedicação (C2, subcategoria 6), com a aprovação nas disciplinas e com o tempo destinado à sua conclusão (C2, subcategoria 3) foi predominante no exercício reflexivo dos sujeitos, exercício esse que ocorreu privadamente. Alguns estudantes, por exemplo, disseram que refletem sobre as preocupações durante o banho, ao dormir ou deitados. Essa característica privada, única e própria organizada na mente de cada sujeito, é um princípio de conversação interna (ARCHER, 2003).

Alinhados às preocupações, os estudantes apontaram quais fatores podem contribuir ou atrapalhar o alcance dos projetos de vida. Emergiram dos dados dois tipos de fatores que identificamos como internos (Fi) e externos (Fe), cujas unidades de

contexto estão representadas no quadro 2. Os fatores internos (Fi) – inerentes ao sujeito –, como esforço, dedicação, persistência, resiliência, perseverança, vontade, crença, disciplina, foco e constância, foram apontados como primordiais para o alcance dos projetos de vida. Os fatores externos (Fe) – que não dependem apenas do indivíduo – como tempo, socialização, amizades, finanças, saúde, envolvimento com o curso/instituição, apareceram em menor frequência, porém indicados como importantes para o cumprimento de objetivos, sobretudo, na dimensão acadêmica. Em relação aos fatores que podem atrapalhar a consecução dos projetos de vida, os externos associados à dificuldade de socialização, tempo, distanciamento de familiares, distrações e falta de envolvimento acadêmico se expressaram mais nos relatos. Os internos envolveram procrastinação, preguiça, desânimo, sensação de fracasso, baixas crenças, ansiedade e falta de identificação com o curso. Enfatiza-se que os níveis de crenças nas próprias capacidades podem diminuir ou aumentar as chances de alcance de resultados e de gerenciar a própria tarefa de dar continuidade ao curso, indicando que precisam ser alinhadas ações para seu fortalecimento, sobretudo porque, ainda que façam parte de experiências anteriores, podem ser aprendidas, moldadas ou remodeladas (TINTO, 2015).

Observa-se que, embora os fatores internos contribuam mais para o alcance dos projetos de vida, os externos se apresentaram mais fortes para dificultar a consecução, principalmente os associados às relações sociais e acadêmicas. Tinto (1997) aponta que o envolvimento social do estudante contribui para o engajamento nas atividades educacionais e que, quanto mais se conectam com seus pares, maior será a probabilidade de persistirem, investindo mais tempo e esforço para aprender e permanecer. As unidades de contexto que exemplificam essa discussão estão descritas no quadro 2.

Quadro 2: Unidades de contexto das principais preocupações, fatores internos e externos que interferem na consecução dos projetos de vida

Principais preocupações indicadas por categoria	Fatores que contribuem para a consecução dos projetos de vida	Fatores que atrapalham à consecução dos projetos de vida
<p>“Se realmente estou dando o meu melhor, se irei concluir a graduação com todo sucesso que almejo e como melhorar cada dia mais. E acima de tudo se terei um retorno positivo” (C1I1E1).</p> <p>“Passar com nota muito alta nas principais matérias de 1º período” (C2I1E7).</p> <p>“Área de trabalho, renda, dinheiro e enquanto tento me manter no curso” (C3I1E10).</p>	<p>“Meus esforços. Só depende de mim almejar algo” (Fil1E4).</p> <p>“Resiliência, determinação e fé” (Fil1E6).</p> <p>“Amigos, apoio, aprendizagem” (Fel1E10).</p> <p>“Aprender me socializar melhor” (Fel1E1).</p>	<p>“Falta de foco e dedicação” (Fil1E3).</p> <p>“Procrastinação e mau planejamento” (Fil1E7).</p> <p>“Amigos, festas...” (Fel1E10).</p> <p>“Creio eu que a falta que to sentindo de casa, ou a ocorrência de algo onde eu precisaria ir embora” (Fel1E5).</p>

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Percebe-se que o curso de Engenharia Elétrica se encontra no centro das preocupações dos estudantes, cujo foco de reflexão interior objetiva organizar essas preocupações, avaliar o que pode atrapalhar o percurso acadêmico e elencar atividades/ações para vencer os possíveis obstáculos internos ou externos à sua consecução. A reflexividade como competência contribui para analisar percursos de ação quanto à tomada de decisões regulando as preocupações, clarificando-as e organizando-as para o alcance de objetivos (ARCHER, 2003; CAETANO, 2011, 2013^a, 2013b), e isso também foi percebido no exercício reflexivo dos estudantes desta pesquisa.

Segmento 2 - Conversas internas e externas: compreensões e influências nos projetos de vida

As conversas internas e externas são dimensões da reflexividade individual que influenciam e mediam as consecuições dos projetos de vida (ARCHER, 2003; CAETANO, 2013^a, 2013b). Todos os sujeitos do estudo afirmaram que realizam constantemente as conversas internas, nas quais mediaram as três dimensões no quesito “reflexão sobre o futuro”. A dimensão pessoal (C1) destacou-se com 13 ocorrências de respostas, o que corresponde a 68,4% do total. A subcategoria da C1, *desenvolvimento/crescimento pessoal*,

se sobressaiu nos processos reflexivos, evidenciando que as conversas interiores sobre o futuro se relacionam a como podem tornar-se pessoas melhores, aprendendo com os erros e adquirindo maturidade (cinco ocorrências). Os dados reforçam que as conversas internas são exercidas por todos os sujeitos, mesmo que de formas e por perspectivas diferentes (ARCHER, 2003).

Na sequência a subcategoria *felicidade*, com três ocorrências, aparece como indicador de obtenção de uma boa vida a partir de constituição de família, realização de viagens, conhecimento de culturas e ser feliz de modo geral. Ainda na C1, as subcategorias *planejamento pessoal* (duas ocorrências), *finanças* (duas ocorrências) e *proximidades com familiares e amigos* (uma ocorrência) são indicadoras de perspectivas de alcance futuro.

A dimensão acadêmica é apontada como segundo segmento de reflexão interna dos estudantes (26,3%) em relação ao futuro, correspondendo a três ocorrências na subcategoria *escolha do curso* que se associou a dúvidas se de fato esse é um projeto que desejam realizar. Também na C1 foram indicadas ocorrências em outras subcategorias: *planejamento e conclusão com sucesso* (uma ocorrência) e *nível de exigência do curso* (uma ocorrência). Esses estudantes demonstraram preocupação futura para concluir o curso e percorrer a trajetória acadêmica. A dimensão profissional foi apontada como perspectiva de futuro de apenas um estudante que se mostrou preocupado sobre como será sua ocupação profissional, demonstrando que os sujeitos possuem incertezas em relação à profissionalização ou que ainda não conseguiram refletir, projetar e/ou deliberar sobre isso.

Os estudantes foram questionados sobre como as conversas internas conduzem as suas principais preocupações pessoais. Para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a C2 (dimensão acadêmica) é mais preocupante e mais frequente em seus diálogos internos, sobretudo para esclarecer questões, fortalecer as crenças em capacidades próprias, organizar ações para vencer obstáculos e decidir sobre como podem ser melhores em relação aos estudos. Os relatos dos estudantes I1E4 e I1E6 exemplificam a dimensão

acadêmica como mais preocupante quando analisada as preocupações pessoais por meio de conversas internas¹.

...Se isso é o que eu sempre quis fazer, então irei me dedicar bastante para isso acontecer... Desanimar por passar a noite acordado, porém pela manhã já me renovo para o dia seguinte, apoio da família conta muito (I1E4).

A conversa comigo é meu incentivo é ela que diz "você consegue" que no momento que estou falando baixo me ajuda a ter força (I1E6).

A C1 aparece em segundo plano e, em alguns casos, articulada à C2, propondo que resolver questões de ordem pessoal, como por exemplo a procrastinação, conduz a melhorias na organização do tempo de estudos e esforços para alcançar resultados. O estudante I1E2 aponta a articulação entre a C1 e C2 quanto às conversações internas como mecanismo condutor das principais preocupações pessoais¹.

Falei sobre tempo, e como eu estava utilizando o meu. Entender isso me ajudou a administrar melhor os "buracos" que normalmente tinha durante o decorrer do dia (I1E2).

Em relação aos projetos de vida, a maioria dos estudantes (92,3%) respondeu que conversam consigo mesmo sobre eles, demonstrando que refletir silenciosamente é uma prática cotidiana que direciona ações de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Neste aspecto, conforme apontado nos relatos dos estudantes participantes, a conversação interna exerce algumas funções na vida do indivíduo².

1) Permite nomear sentimentos e situações emocionais, contribuindo para entendê-los, organizá-los e redirecioná-los, bem como para enfrentar situações que interferem no bem-estar:

Que posso fracassar, que não estou me entregando 100% e de forma consistente para o projeto de vida que estou tentando consolidar dia após dia. Acima de tudo penso se tenho capacidade o suficiente para concluí-lo e realizá-lo. Em alguns momentos as conversas internas me fazem vencer o cansaço e todos os sentimentos ruins para assim

¹ Relatos de estudantes do curso de Engenharia Elétrica da turma de 2022, durante a atividade "projeto de vida" realizada naquele ano.

² Registros de relatos dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica da turma de 2022, durante a atividade "projeto de vida", que exemplificam as funções que as conversas internas assumem na vida do indivíduo.

continuar, porém outras vezes me fazem querer desistir de tudo e reinventar (I1E1)².

2) Servem como ferramenta para avaliação de metas pré-definidas, permitindo a tomada de decisões com base nelas:

Elas abrem meu horizonte e podem também me ajudar a pensar se é o que realmente quero e se vale a pena (I1E8)².

3) Facilita a organização do pensamento para resolver questões do passado e do presente:

Refleti sobre como me comportava em relação a quem eu era mais próximo. Também refleti muito sobre como me via e como eu realmente era (I1E2)³.

4) Possibilita mapear percursos para o alcance de projetos futuros:

Bem, acho que fazer um projeto de vida é a melhor maneira de se organizar, pensar e colocar os objetivos na ponta do lápis e ver maneiras de conquistá-los, pensar em qual vai ser o obstáculo, maneiras de passar e vencer esses obstáculos e ver o que te afasta do objetivo (I1E12)³.

Observamos nessas funções a existência de algumas atividades mentais propostas por Archer (2003) no exercício das conversas internas, tais como planejar, ensaiar, refletir, decidir, esclarecer, priorizar e imaginar. Cada uma delas foi apresentada de modo singular por cada sujeito a partir de experiências cotidianas de seus sonhos, pensamentos e sentimentos, correspondendo ao que é indicado por Chalari (2009).

As conversas internas, como mecanismo de poder (ARCHER, 2003; VANDENBERGHE, 2013) são capazes de influenciar a forma como os estudantes vão lidar com suas próprias inquietações em relação ao curso superior, permitindo-lhes elaborar opções para vencer os obstáculos que lhes são postos diante de situações de tensão, incertezas e dificuldades. Observamos que os estudantes da pesquisa conseguem realizar as conversas internas como mecanismo reflexivo deliberativo, alguns com mais

³ Registros de relatos dos estudantes do curso de Engenharia Elétrica da turma de 2022, durante a atividade “projeto de vida”, que exemplificam as funções que as conversas internas assumem na vida do indivíduo.

propriedade como exposto por I1E12⁴: “Essas conversas são essenciais para tomar uma decisão [...] elas me ajudam a decidir o que vale mais o esforço empregado por mim nas coisas ex.: lazer, estudos, distrações, passeios, etc.”; outros carecem de maturidade, cercados de dúvidas e dificuldade para decidir: “sempre gira e retorna em como não me esforço o suficiente. Acima de tudo penso se tenho capacidade o suficiente para concluí-lo e realizá-lo” (I1E1)⁵.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são de maioria jovem que estão no primeiro período do curso, a partir das funções de reinterpretação, renovação e revisão que as conversas internas possuem (ARCHER, 2003), bem como da característica contínua do processo reflexivo interno, é possível que, no decorrer da trajetória acadêmica, eles tenham o potencial para reavaliar circunstâncias, aprimorar pensamentos e poder decisório. Isso poderia ser analisado em um estudo sequencial com o mesmo grupo.

As conversas externas – com outras pessoas – tiveram menos destaque nas reflexões e direcionamentos dos projetos de vida dos estudantes em comparação às internas. Cerca de 69,2% admitiram praticá-las. No entanto, eles reconheceram a importância e declararam que compartilham seus problemas, preocupações e projetos para outras pessoas, principalmente com familiares próximos que lhes servem de conselheiros. A partir dos relatos observamos que conversas externas assumem duas funções: 1) a cognitiva, conduzindo à aprendizagem por meio da partilha de experiências que contribuem para fazer escolhas; 2) a emocional, que tende a assumir caráter positivo ou negativo a depender de como as influências são expressas. A seguir, relatos dos estudantes I1E10 e I1E11 que correspondem, respectivamente, às funções correspondentes às conversas externas⁶.

⁴ Relato do estudante I1E12 do curso de Engenharia Elétrica durante a atividade “projeto de vida” sobre a utilização, com propriedade, da conversação interna como mecanismo reflexivo deliberativo.

⁵ Relato do estudante I1E1 do curso de Engenharia Elétrica durante a atividade “projeto de vida” sobre a utilização, da conversação interna como mecanismo reflexivo deliberativo que carece de decisão e maturidade.

⁶ Relatos de estudante de Engenharia Elétrica da turma de 2022, durante a atividade “projeto de vida” que exemplifica as funções desempenhadas pelas conversas externas no exercício reflexivo.

Apesar das decisões serem minhas, ouvir opiniões de amigos e pessoas próximas que visam te ajudar, auxiliam bastante nas tomadas de decisão. Como por exemplo, a minha entrada na faculdade (I1E10).

Algumas influenciaram de maneira positiva, me ajudando a entender e dando segurança para seguir um caminho e outras acabaram me deixando com mais dúvidas ainda (I1E11)⁶.

Questionados sobre quais conversas mais contribuem para o alcance dos projetos de vida ou tomada de decisão sobre eles, 69,2% dos estudantes apontaram que as internas exercem maior influência, sobretudo porque mesmo dialogando com outros, as decisões acabam sendo individuais, influenciadas por histórias e perspectivas singulares, confirmando o mencionado por Chalari (2009). No entanto, os estudantes reconhecem que as relações sociais favorecem a consecução de seus objetivos e possibilitam ver questões por diferentes perspectivas que talvez não tenham percebido sozinhos. O estudante I1E5 comenta sobre o papel das conversas externas na consecução dos projetos de vida:

Eu só queria comentar sobre conversas externas, é porque, tipo assim, apesar de tomar decisões serem nossas sobre nossas vidas, respeitar a opinião de outras pessoas, também pode ajudar no que você pode pensar, sua maneira de pensar, sua forma de pensar, porque, algumas vezes, ela pode até pensar de maneira semelhante com você, e se pensar de maneira diferente também, isso pode ajudar positivamente, sobre o que você gosta de fazer (I1E5)⁷.

Assim, a troca de experiências com outras pessoas possibilita o reflexo de diferentes cenários para situações preocupantes ou concernentes ao projeto de vida, auxiliando na tomada de decisão quanto às ações para sua resolução. Conforme Caetano (2013a), o diálogo externo serve como subsídio para clarificar ou ver sob a ótica do outro, opções outras que não haviam sido percebidas. No contexto acadêmico, assume uma função importante para considerar diferentes percursos quanto às facilidades ou dificuldades de aprendizagem, à integração na comunidade acadêmica e à decisão de prosseguir ou não no curso.

⁷ Comentário realizado pelo estudante de Engenharia Elétrica durante a atividade “projeto de vida” no ano de 2022.

Segmento 3 – Expectativas, motivações e projetos de vida dos estudantes universitários

Ao pensarem em qual projeto de vida desejam alcançar, os estudantes apontaram livremente diferentes intenções com base em suas expectativas atuais. Projetos de vida na dimensão pessoal (C1) obtiveram maior frequência nas respostas (nove indicações). Destacou-se a subcategoria *felicidade*, que correspondeu a quatro indicações. Dessa forma, alcançar a felicidade esteve associado a constituir família, ser feliz, estar satisfeito com as escolhas realizadas e conhecer outros lugares, especialmente outros países e culturas. Outras subcategorias da C1 foram apontadas com menor frequência: *finanças*, para alcançar estabilidade financeira (duas indicações); *planejamento pessoal*, para adquirir a competência de planejar e estabelecer objetivos (uma indicação); e *diversos*, em relação à mudança de estilo/qualidade de vida (duas indicações).

A dimensão acadêmica (C2) obteve seis indicações de projetos de vida, sendo três delas na subcategoria *escolha do curso*, que se apresentou como motivo de dúvida dos estudantes e/ou possibilidade de migrar para outra área. Outras três indicações relacionam-se à vontade de permanecer e concluir com sucesso o curso escolhido (subcategoria *planejamento e conclusão com sucesso*). Observamos que a C3 (dimensão profissional) não foi tão expressiva quanto às demais, indicando que os estudantes ainda não se preocupam tanto com a profissão, e deduzimos que isso se relaciona ao fato de parte da turma já possuir emprego ou por estarem no início do curso, período carregado de incertezas, inquietações e tensões (TINTO, 2001, 2006), o que pode gerar dúvidas sobre o futuro. As ocorrências nessa categoria relacionam-se a projetos de vida que dizem respeito à satisfação profissional na carreira de Engenharia Elétrica, possíveis mudanças de carreira e o empreendedorismo.

Apesar de a dimensão acadêmica (C2) não ter sido apontada como projeto primário da maioria dos estudantes, ao serem questionados diretamente se o Curso de Engenharia Elétrica faz parte do projeto de vida deles, a maioria (76,9%) respondeu afirmativamente. Ao cruzarmos com os dados do Instrumento 2 (I2) em relação aos motivos de escolha do curso, observamos que dos 16 estudantes participantes na atividade “Quem somos nós?”, 12 possuem vínculo com a área e com o campus, pois já concluíram o curso em nível técnico na instituição; e 2 atuam profissionalmente no ramo

do curso. Esses dados indicam que a certeza em ter o curso de Engenharia Elétrica como um projeto de vida a ser realizado, vincula-se às experiências acadêmicas anteriores da maioria dos estudantes. O quadro 3 apresenta unidades de contextos em relação a estes apontamentos.

Quadro 3 – Motivos quanto à escolha do curso

Motivações	Nº estudantes	Unidades de contexto ilustrativas
Vínculo com a área e com o campus	12	“Então escolhi a Engenharia Elétrica porque, como falei, já fiz o técnico, gostei de grande parte das matérias da área técnica, e eu achei que seria interessante fazer, sempre tive facilidade nessa área de exatas também” (I2E15). “Bom, eu escolhi o curso da engenharia elétrica também porque eu já tinha feito o técnico aqui” (I2E14). “Fui induzido pelos meus coleguinhas a fazer engenharia elétrica, mas também por causa da questão da gente ter feito o técnico aqui”(I2E6).
Atuação profissional na área	2	“Eu escolhi porque eu já trabalho, já tenho uma certa experiência na área, eu sou técnico. E já estava esperando esse curso, já me programei para fazer Engenharia” (I2E16). “A minha experiência, já trabalhei na área da elétrica, já fiz outras coisas também relacionadas à mecânica, isso aí e tal” (I2E13)
Outros	2	“Eu sempre gostei de todas as áreas da engenharia. Queria fazer engenharia civil, mas aí, como eu tenho algumas dificuldades financeiras, familiar, eu tive que fazer o curso aqui na cidade mesmo” (I2E8).

Fonte: Elaboração própria (I2), 2023.

Quanto às expectativas em relação ao curso, as experiências acadêmicas anteriores aparecem como fortalecedoras dessa escolha, sobretudo porque a maioria da turma conhece a instituição, as equipes de apoio e os professores, assumindo que a qualidade institucional e as relações sociais e acadêmicas são indicadores para boas expectativas. Esse aspecto corrobora que prossigam no curso, pois as experiências vivenciadas na instituição foram positivas. Mesmo os estudantes que não possuem vínculo anterior com a instituição, apresentaram altas expectativas a partir dos relatos dos colegas e/ou de pessoas externas.

Os dados reforçam que as expectativas anteriores incorporam e moldam as crenças atuais (ROWAN, 2020; TINTO, 2012) e são importantes para o prosseguimento no

curso e alcance dos projetos de vida. Apresentar altos níveis de expectativas em relação ao curso é uma condição para o sucesso acadêmico (TINTO, 2003); sua concretização contribui para uma maior persistência e motivação dos estudantes (FARIAS; ALMEIDA, 2020). O quadro 4, elaborado a partir dos dados do I2 demonstra como as expectativas iniciais dos estudantes em relação ao curso e à instituição são construídas, indicando o número de resposta para cada item por categoria. Ressalta-se que alguns estudantes apontaram expectativas diversas e, portanto, suas respostas foram contabilizadas em mais de uma categoria.

Quadro 4 – Elaboração de expectativas em relação ao curso e à instituição

Elaboração de expectativas	Nº respostas	Unidades de contexto ilustrativas
Expectativas motivadas pela experiência anterior com o curso/instituição	12	“Então, eu passei quatro anos aqui no campus e a estrutura aqui é muito boa, dá muitas oportunidades para os alunos, as pessoas ajudam muito e eu tenho expectativas muito boas também[...]” (I2E10). “Então, já correspondeu às minhas expectativas durante os quatro anos do integrado, eu não acho que seja diferente agora na graduação, eu acho que vai sim conseguir corresponder todas as expectativas, eu já conheço o nível do campus, é um nível muito alto, então expectativas boas” (I2E15).
Expectativas motivadas por interesse, identificação e facilidade com a área	7	“Bom, minha expectativa está muito boa. Eu me identifiquei bastante com essa área da engenharia, ainda mais que eu não sabia que abrangia tantas coisas, que nem eu gosto também do lado da informática, algoritmos, essas coisas” (I2E8)
Expectativas motivadas por experiência profissional	5	“Eu já trabalhei numa área que tinha várias pessoas da EDP e me interessei. Então, isso também foi uma chave para eu estar na elétrica” (I2E14).
Expectativas elaboradas a partir de relatos de outras pessoas	4	“Na verdade, sempre ouvi bem do IFES. Todo mundo que estudava no IFES sempre falou muito bem da instituição [...]. É uma instituição que as pessoas falam e pelo que eu ouvi até agora, pode atender bem as expectativas, são professores bem formados, o corpo docente é bom [...], então é bem interessante participar de um curso com professores bem formados e que sabem ensinar bem, no caso” (I2E12).

Fonte: Elaboração própria (I2), 2023.

Retomando a discussão dos dados do I1, indagamos aos estudantes como desejam estar em um período de cinco anos nos aspectos social, acadêmico e profissional, e 12 dos 13 participantes indicaram que esperam estar concluindo o curso ou já formados. Isso demonstra uma ambiguidade entre o que apresentaram como projeto de vida em questão de resposta livre e o que planejam para si em um prazo determinado. Essa divergência pode estar associada ao fato de os estudantes ainda não conseguirem refletir sobre um futuro em longo prazo, ou seja, após formados. Dessa forma, é mais palpável prever um futuro no curso num prazo de cinco anos, prazo esse em que é esperada sua conclusão. Percebemos também que os estudantes objetivam formar-se no prazo regular do curso, alçando esforços para concluir em um período mais curto, o que reforça a intuição anterior.

No quadro 5, apresentamos o mapeamento detalhado do desejo dos estudantes dentro do prazo de cinco anos, e os dados mostram que o *crescimento pessoal* é um fator de maior alcance na C1, enquanto na C2 a *conclusão do curso* é preponderante em praticamente todas as respostas, e na C3, estar inserido no *mercado de trabalho* é mais marcante. Ressaltamos que I1E9 não objetiva concluir o curso, enquanto I1E7 e I1E3 não souberam responder onde desejam estar na dimensão pessoal e profissional, respectivamente.

Quadro 5 – Como os estudantes se veem no prazo de cinco anos nos aspectos pessoal, acadêmico e profissional

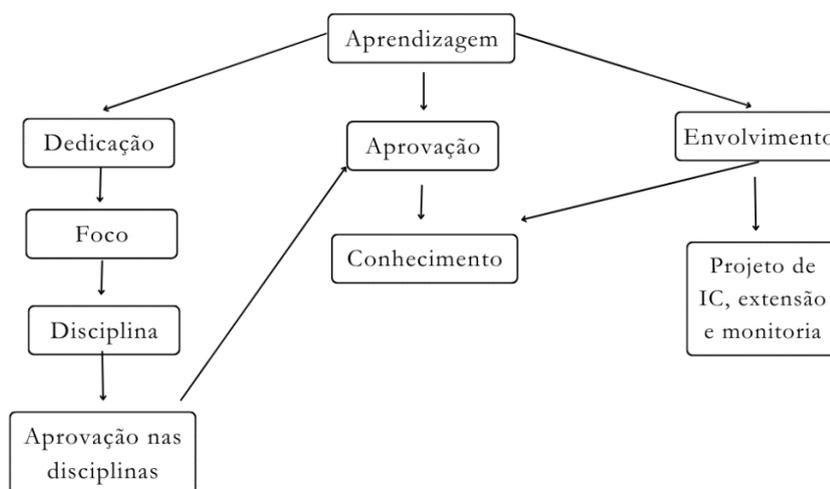
Categoria	Subcategoria	Indicações	Unidades de contexto ilustrativas
C1	Crescimento pessoal	8	“Na vida pessoal realizada, madura, sendo inspiração e motivo de orgulho” (E1). “Estou a cada dia tentando ser melhor, logo pretendo estar muito melhor que agora” (E6).
	Planejamento pessoal	3	“Realizando o que desejava realizar” (E5).
	Finanças	1	“Estabilizado financeiramente” (E4).
	Felicidade	1	“Me vejo na minha casa com minha esposa” (E8).
C2	Planejamento e conclusão com sucesso	12	“Caminhando para o final ou concluindo a graduação” (E6). “Com certeza formado e com sede de ganhar mais experiência ainda” (E2). “Me formando sem muitas dificuldades, e com a sensação de que é o que realmente

			quero” (E10).
C3	Ser empreendedor	1	“Dando continuidade ao meu trabalho e minhas empresas, sem graduação ou exercendo a área” (E9).
	Satisfação profissional	5	“Por fim, profissional e estabilizada, com um bom emprego, bom salário e fazendo algo que realmente gosto” (E1).
	Inserção no mercado de trabalho/atuação na área	6	“Já atuando na área, ou com novos projetos de vida para isso” (E10). “Já estar inserido no mercado de trabalho” (E11).
	Seguir vida acadêmica/serviços público/educação	3	“Estagiando em uma boa empresa e estudando para virar professor” (E6).

Fonte: Elaboração própria (I1), 2023.

Em relação à Engenharia Elétrica os estudantes responderam livremente quais caminhos pretendem percorrer no prazo de um ano para alcance de seus objetivos em relação ao curso. A partir de uma análise sistemática das respostas e objetivando sintetizar os resultados, elaboramos o esquema apresentado na figura 1, que corresponde às ações e recursos necessários apontados pelos estudantes para vencerem o primeiro ano e alcançarem bons resultados no curso.

Figura 1 – Ações e recursos para alcance de resultados no primeiro ano do curso



Fonte: Elaboração própria (I1), 2023.

Percebe-se que o objetivo principal dos estudantes é a aprendizagem que, conseqüentemente, os levará à aprovação no período e à obtenção de conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, eles apontam que a dedicação e o envolvimento são aliados essenciais. A dedicação é apoiada pelo foco e pela disciplina (no sentido de regulação/organização/constância), e são postos pelos estudantes como fatores interdependentes que os levarão à aprovação nas disciplinas, bem como ao sucesso nos dois primeiros períodos do curso (aprovação). Além disso, eles almejam o envolvimento acadêmico em projetos de iniciação científica (IC), projetos de extensão e de monitoria – o que é algo que se dá a partir do segundo período –, pois reconhecem que essas atividades os levarão ao conhecimento, ampliando suas possibilidades de engajamento com o curso e com a instituição. Reforça-se que o envolvimento, uma das cinco condições para a permanência (TINTO, 2003), é fundamental para ancorar os estudantes no curso, conduzindo-os à aprendizagem e ao conhecimento.

Embora não tenha sido o foco desta etapa da pesquisa observar outras condições para a permanência, os dados destacaram o protagonismo da aprendizagem como categoria principal e do envolvimento como um suporte fundamental para que os estudantes prossigam, persistam e permaneçam no curso, corroborando o exposto por Tinto (1999, 2003). O estudante que aprende e encontra valor na aprendizagem é mais propenso a permanecer; da mesma forma, o estudante que se envolve acadêmica e socialmente possui maior probabilidade de continuar seus estudos e se formar (TINTO, 1999).

O esquema elaborado a partir das representações dos estudantes mostra que, apesar de terem inquietações quanto aos seus projetos de vida, o curso de Engenharia Elétrica é um projeto a ser alcançado. Eles conseguiram refletir sobre as preocupações, elaborar objetivos, planejar ações para perseguir-los e estabelecer práticas cotidianas para conquistá-los. Percebemos o exercício de poder pessoal reflexivo deliberativo do *modus vivendi* de cada indivíduo conforme defendido por Archer (2003), que permite a cada um ser autor de seu próprio projeto de vida.

No intuito de compreender quais projetos de vida os estudantes têm em longo prazo, após formados, obtivemos respostas diversas que contemplaram as três categorias de análise (C1, C2, C3). Dois estudantes apontaram que a questão profissional não está bem consolidada como projeto; há muita dúvida sobre o que irão fazer. No entanto, suas expectativas são de crescimento pessoal e satisfação profissional,

importando mais o aumento nas próprias crenças e a sensação de bem-estar do que a certeza sobre o que irá fazer. Isso reforça a ênfase que Archer (2003) dá em relação às principais preocupações do ser humano, que é o bem-estar social. O discurso proferido por I1E1 contribui para essa discussão: *“A questão profissional ainda não é um projeto consolidado. Porém, desejo mostrar do que sou capaz e tudo em que posso contribuir”*⁸.

Os estudantes I1E3, I1E8 e I1E9 demonstraram certeza em saber o que fazer no futuro, tendo o empreendedorismo como um projeto consolidado em suas reflexões: *“Ser um empresário. Pretendo começar abrindo o próprio negócio voltado à elétrica e depois expandir”* (I1E3)⁹. Para eles, abrir o próprio negócio propiciará maior poder decisório, autonomia e satisfação. Isso está relacionado à questão de identidade, ou seja, esses sujeitos se identificam com a área de negócios, e um deles já possui uma empresa, o que faz parte de suas deliberações internas na dimensão profissional. Isso reforça que foi discutido por Elder-Vass (2007) sobre como as conversas internas preparam o indivíduo para o desenvolvimento da identidade pessoal e social. Os sujeitos I1E6 e I1E7 desejam seguir a carreira docente, enquanto I1E12 reforçou o desejo de continuar os estudos em cursos de pós-graduação. Essas expectativas também são mediadas pela identificação com a área: *“Eu quero ser professor em alguma grande universidade ou instituto federal, como UFSC ou IFES”* (I1E7)¹⁰.

Outro ponto destacado pelos dados é que, após formados, alguns estudantes pretendem passar mais tempo com a família, algo que foi reduzido durante o curso e afetou suas vidas de alguma forma. Em resposta ao que deseja após formado, o estudante I1E4 aponta para a necessidade de dedicação à sua família: *“Conquistar os meus sonhos e dedicar mais tempo com a família”* (I1E4). I1E11 deseja estar bem empregado e reconhecido profissionalmente. Também observamos que I1E2 e I1E13 não têm certeza sobre seus projetos futuros após formados; suas conversas internas ou externas carecem de deliberação e, portanto, não conseguiram ainda traçar um projeto a ser seguido após a conclusão do curso.

⁸ Relato do estudante de Engenharia Elétrica durante a atividade “projeto de vida” realizada em 2022, o qual demonstra que o bem-estar social é a principal preocupação do ser humano.

⁹ Comentário do estudante de Engenharia Elétrica em 2022 durante a atividade “projeto de vida”, o qual demonstra o empreendedorismo como um projeto de vida a ser consolidado.

¹⁰ Comentário proferido durante a atividade “projeto de vida” realizada em 2022 o qual reforça que as expectativas são mediadas pela identificação com a área.

Os dados indicam que existe uma correlação entre projetos de vida e expectativas. Enquanto o projeto de vida é um processo contínuo de reflexão interna dos estudantes, baseado em seus desejos pessoais para alcançar o bem-estar, a realização e a resolução de problemas, as expectativas são moldadas pelas experiências anteriores dos estudantes no meio acadêmico ou social, as quais mobilizam as consecuições dos projetos de vida. Além disso, observamos que ter expectativas elevadas em relação à capacidade de concretização do projeto de vida contribui para o planejamento e a organização de ações necessárias para sua concretude, substanciando o exposto por Tinto (2003). No que se refere ao curso como um projeto de vida, a maioria dos estudantes o considera como um objetivo a ser alcançado e, para isso, utilizam diversas fontes práticas, como interações sociais e habilidades individuais, a fim de superar os obstáculos que possam surgir ao longo do processo.

Com base nos resultados é possível argumentar que indivíduos com projetos de vida bem definidos tendem a obter mais sucesso, especialmente no meio acadêmico, em que a crença de estar no caminho certo desempenha um papel fundamental para a persistência. Dotados de clareza em relação ao que desejam, esses indivíduos não medem esforços para alcançar seus objetivos. Por outro lado, indivíduos cujos projetos de vida ainda não estão claros ou definidos tendem a duvidar de sua conclusão. A falta de clareza, como afirma Tinto (2015), pode reduzir o interesse e comprometer os esforços dos estudantes para permanecerem no curso.

Conclusões

O presente estudo buscou uma compreensão das percepções dos estudantes de graduação em Engenharia Elétrica quanto à forma como suas preocupações, conversações internas e externas e expectativas influenciam seus projetos de vida, especialmente quanto ao curso escolhido. Pudemos analisar como essas reflexões pessoais, acadêmicas e profissionais se entrelaçam, mesmo que em estágios iniciais, constituindo um *corpus* de situações que podem impactar, mobilizar ou desmobilizar a permanência. Os projetos de vida dos estudantes pesquisados são diversos, com uma ênfase significativa na dimensão pessoal, que se destacou em relação às demais categorias de análise.

Para os estudantes, um projeto de vida bem consolidado precisa envolver planejamento pessoal com a clareza de objetivos a serem seguidos, e deve estar conectado ao crescimento pessoal, possibilitando a eles tornarem-se pessoas melhores, mais maduras e felizes, em qualquer aspecto de suas vidas. A dimensão acadêmica apresentou-se importante e próxima da dimensão pessoal, com destaque para a subcategoria *conclusão do curso com sucesso*, que é um desejo da maioria dos estudantes. A dimensão profissional, ficou em terceiro plano, frequentemente acompanhada de incertezas, o que indica a falta de maturidade dos estudantes em relação ao que desejam seguir como carreira profissional. No entanto, a satisfação profissional e a inserção no mercado de trabalho são expectativas para o futuro.

Alguns fatores como distrações, procrastinação, falta de clareza e baixas crenças, interferem na consecução dos projetos de vida, principalmente na conclusão do curso. Para superarem os desafios os estudantes lançam mão de alguns esforços como dedicação, foco, disciplina e envolvimento. A aprendizagem é vista como uma condição essencial para obter aprovação nas disciplinas e, conseqüentemente, alcançar o sucesso no primeiro ano, período considerado crítico.

Em relação à reflexividade, as conversas internas contribuem mais para a tomada de decisões sobre os projetos de vida. Esse mecanismo foi percebido como um instrumento de poder pessoal eficaz que permitiu aos estudantes refletir, tomar cursos de ação, reelaborar projetos, esclarecer opções e deliberar sobre o que pretendem realizar. Apontadas também como um processo cognitivo que permite ao estudante refletir sobre seus percursos, tomar autoconsciência de suas ações, propiciando autoconhecimento. É, portanto, um processo contínuo que se mostrou presente em todas as questões apresentadas no estudo.

Embora as conversas externas tenham um impacto menor para a tomada de decisões, e embora essas decisões acabem sendo individuais, os estudantes reconhecem que discutir seus projetos com outras pessoas permite esclarecer ou considerar questões que não tinham pensado antes. Em outras palavras, a experiência ou perspectiva do outro permite um novo olhar sobre a própria experiência. Ficou evidente a importância das relações nos cursos de vida dos estudantes, que, como sujeitos sociais, podem mediar seus projetos por meio da interação com outros. Conversações internas e

externas se apresentaram como indutoras da persistência e permanência estudantil, tornando-se mecanismos reflexivos para obtenção de resultados, confirmando a hipótese central deste estudo.

Os projetos de vida dos estudantes são singulares, influenciados por suas histórias, experiências e contextos sociais. As expectativas são frequentemente mobilizadas por experiências profissionais e/ou acadêmicas anteriores. Na dimensão acadêmica, o curso é considerado um projeto a ser alcançado e, embora haja percepções ou caminhos diferentes a serem seguidos, a maioria dos estudantes deseja concluí-lo. Ficou evidente que ter clareza, objetivo e projetos bem definidos é um indicador para a persistência e permanência, pois quando os estudantes têm certeza do que desejam, se esforçam mais para alcançá-lo.

Referências

ARAUJO, Alexandra M. ALMEIDA, Leandro S.; COSTA, Alexandra R.; ALFONSO, Sonia; CONDE, Ángeles; DEAÑO, Manuel. Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 201-220, 2015.

ARCHER, Margareth. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ARCHER, Margareth. Realismo e o problema da agência. **Estudos de Sociologia**, Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 6, n. 2, p. 51-75, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAETANO, Ana. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 66, p. 157-174, 2011.

CAETANO, Ana. A exterioridade da reflexividade: contributos de Lahire para o estudo empírico do exercício de competências reflexivas. **Cadernos do sociólogo, Quarto caderno: homenagem a Bernard Lahire**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-70, 2013a.

CAETANO, Ana. **Vidas reflectidas**: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual. 2013. 438f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013b.

CAETANO, Ana. Defining personal reflexivity: a critical reading of Archer’s approach. *European Journal of Social Theory*, Sussex, v. 18, n. 1, p. 60-75, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431014549684>.

CAETANO, Ana. O mundo aos nossos olhos: socialização familiar e reflexividade. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, p. 58- 74, 2016. Número temático: famílias e curso de vida: potencialidades, limites e desafios metodológicos.

CAETANO, Ana. Reflexive Dialogues: Interaction and Writing as External Components of Personal Reflexivity. *Sociological Research Online*, Guildford v. 22, n. 4, p. 66-86, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1360780417732956>.

CHALARI, Athanasia. **Approaches to the Individual**: The Relationship between Internal and External Conversation. London: Palgrave Macmillan, 2009.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **A sala de aula sob outro paradigma**: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

CARMO, Gerson Tavares do; MANHÃES, Elane Krle.; COLA, Maria Luiza Terra. Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent tinto. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2018.

ELDER-VASS, Dave. Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. *Sociological Theory*, New York, v. 25, n. 4, p. 325-346, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00312.x>.

FARIAS, Rebeca V.; ALMEIDA, Leandro S. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista E-Psi**: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde, Coimbra, v. 9, n. 1, p. 68-93, 2020.

MORIN, Alain; MICHAUD, Jaison. Self-awareness and the left inferior frontal gyrus: Inner speech use during self-related processing. *Brain Research Bulletin*, Amsterdã, v. 74, p. 387-396, 2007.

OLIVEIRA, Clarissa T. de; SANTOS, Anelise. S. dos; DIAS, Ana Cristina G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 43-53, 2016.

RODRIGUES, Theófilo C. M. C. M., CARMO, Gerson. T. do. Process Tracing aplicado ao “giro paradigmático da permanência” no Brasil. In: CARMO, G. T. (org.). **Dar conta da**

permanência: da invisibilidade à publicação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 129-138.

ROWAN, Linda M. **Reflexivity, Internal Conversation and Societal Influences on Higher Education Students:** Consideration of Values and Priorities during their Citizenship Studies. 2020. 249f. Thesis (Doctor of Philosophy) –, Victoria University of Wellington, New Zealand, 2020.

TINTO, Vincent. Principles of effective retention. **Journal of the first-year experience & students in transition**, Columbia, v. 2, n. 1, p. 35-48, 1987.

TINTO, Vincent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6, p. 599-623. 1997. DOI: <https://doi.org/10.2307/2959965>.

TINTO, Vincent. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA journal**, Manhattan, v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999. DOI: <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>.

TINTO, Vincent. Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **Higher Education Monograph Series**, New York, Syracuse University, p. 1-8, 2001.

TINTO, Vincent. Promoting student retention through classroom practice. Paper presented at the Enhancing Student Retention: **Using International Policy and Practice**, Amsterdam, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice Acesso em: 15 maio. 2023.

TINTO, Vincent. **The assessment of student retention programs**. Paper presented at the Faculty Convocation 2006a, Phoenix, AZ. Disponível em: <https://www.yorku.ca/retentn/rdata/assessingretention.pdf> . Acesso em: 15 maio 2023.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006b.

TINTO, Vincent. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, Queensland, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. *Journal of Collge Student Retention: Research Theory & Practice*, Thousand Oaks, v.9, Issue 3, Dec. 2015.

VANDENBERGHE, Frédéric. Você sabe com quem está falando quando fala consigo mesmo? Margaret Archer e a teoria das conversações internas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2008, p. 1-16.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na escala individual: Margareth Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociofilos** (IESP-UERJ), Rio de Janeiro, Quarto Caderno, p. 70-112, 2013.

VANDENBERGHE, Frédéric. VÉRAN, Jean-François. **Além do habitus**: Teoria social pós-bourdiesiana. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

WAGNER, Helen L. **Estilos reflexivos nas deliberações do self por autorrelatos de conversa interna**. 2010. 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Recebido em: 02/10/2023
Aprovado em: 29/02/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com