



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Norte
Brasil

Ferreira, Adir Luiz

Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente
Revista Educação em Questão, vol. 48, núm. 34, enero-abril, 2014, pp. 116-140
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959983006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente

Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apesar da expansão da Universidade no Brasil, um obstáculo permanece: a obrigação de o estudante dominar um conhecimento que não é somente de aprendizado cognitivo. Geralmente a sobrevivência acadêmica depende de um engajamento cognitivo-social com a construção de estratégias de aprendizado e no processo de socialização universitária. Isso significa uma ressocialização com transformações nos estudantes trazendo mudanças de práticas, linguagens, ideologias e estruturas mentais. As possibilidades democráticas da educação superior tencionam-se entre três dimensões: socialização universitária, projetos de aprendizado e de futuro profissional. Entretanto, as universidades continuam orientadas por resultados acadêmicos tradicionais e desconhecem as condições da socialização estudantil.

Palavras-chaves: Sociologia da educação. Socialização universitária. Educação superior.

Socialization in the university: when just study is not enough

Abstract

In despite of the university expansion in Brazil an obstacle remains: the student obligation of mastering knowledge not achieved only by the cognitive learning. Ordinarily the academic survival depends on cognitive-social engagement in the construction of learning strategies and in the university socialization. This means a re-socialization with transformations in students' lives bring changes on practices, languages, ideologies and mind structures. The democratic possibilities of superior education stressed itself between three dimensions: university socialization, learning projects and professional future projects. Nevertheless, the universities remain oriented by the traditional academic results and unaware of the conditions of students' socialization.

Keywords: Sociology of education. University socialization. Superior education.



Socialização a la universidad: cuando sólo estudiar no es el suficiente

Resumen

A pesar de la expansión universitaria en Brasil, uno obstáculo permanece: la obligación del estudiante dominar uno conocimiento que no es solamente del aprendizaje cognitivo. Generalmente la supervivencia académica depende del compromiso cognitivo-social con la construcción de estrategias de aprendizaje y el proceso de socialización. Esto significa una resocialización con transformaciones en los estudiantes trayendo cambios de prácticas, lenguajes, ideologías y estructuras mentales. Las posibilidades democráticas de la educación superior se tensionan entre tres dimensiones: socialización universitaria, proyectos de aprendizaje y porvenir profesional. Entretanto, las universidades continúan orientadas por resultados académicos tradicionales y desconocen las condiciones de socialización estudiantil.

Palabras-clave: Sociología de la educación. Socialización universitaria. Educación superior.

Introdução

Ainda que tenha havido uma enorme ampliação das matrículas no ensino superior no Brasil¹ na última década, persiste uma menosprezada lacuna nas bases epistemológicas da educação universitária: a exigência para os estudantes do domínio de conhecimentos que são inatingíveis unicamente pela aprendizagem cognitiva. Passada a euforia pelo ingresso no curso superior, os estudantes têm a impressão de que foram “promovidos” para um nível avançado de incompetência escolar, pois há poucas similitudes entre a experiência de aprendizagem adquirida no ensino médio e a organização e os conhecimentos exigidos na universidade. Até os alunos com bom histórico escolar se sentem estranhos no meio ambiente universitário, o que é uma reviravolta nas suas expectativas ingênuas de rápida adaptação ao ensino superior. O que dizer, então, daqueles que chegam inseguros e com menos recursos de conhecimentos e de condições materiais, devido às suas deficiências escolares e vindos de meios sociais populares?



Mesmo com essas diferenças, a sobrevivência acadêmica dos estudantes, de fato, depende do seu engajamento cognitivo e social no meio ambiente universitário, com a construção de estratégias de aprendizagem e com o investimento em processos de socialização, efetivamente orientados mais por relações sociais, pessoais e coletivas, do que institucionais. Adaptar-se simultaneamente às exigências cognitivas e relações sociais do ensino superior, contando com amigos, colegas e professores para suprir as deficiências organizacionais, não é uma “escolha” dos estudantes: a maioria descobre rapidamente que é a única chance de sucesso real nos seus projetos de estudo e de formação profissional.

Práticas de estudos e aprendizagem entre os estudantes universitários

As queixas conhecidas dos professores, de todas as áreas do conhecimento e sem distinção de curso, desde sempre e de diversas formas dizem a mesma coisa: que os alunos vêm sem base para a universidade, que os alunos não se interessam em aprender o que lhes é ensinado, que muitos só vêm para as aulas para encontrar com os amigos, que alguns só dão importância aos conteúdos já no final do curso. Certa vez, de forma irônica mas sincera, um professor da área de exatas comentou que os novos estudantes sabiam tão pouco de matemática que ele já havia proposto que se criasse uma disciplina chamada “Cálculo 0”, porque a disciplina de Cálculo I era considerada muito avançada pelos alunos. A realidade, que é encontrada em muitos outros países, é a de que o meio universitário é um mundo estranho para os estudantes que chegam socializados de acordo com a educação escolar anterior. Na experiência escolar generalista difundida no ensino médio, as tarefas e as formas de estudo não preparam os alunos para as disciplinas específicas do ensino superior e para os formatos acadêmicos e profissionalizantes das universidades.

Na lógica da vida real na cultura acadêmica, ao contrário do que se suporia, a universidade ensina a ensinar, mas não ensina a aprender. A aprendizagem dos estudantes do ensino superior, nada os tendo preparado para isso, continua sendo uma estratégia a ser construída por eles mesmos durante o curso. Sem desenvolver esse “aprender a aprender”, corre-se o risco de se



perder não, apenas, o conhecimento científico difundido nos cursos universitários, mas também o próprio sentido de utilidade social da educação no ensino superior.

Embora a preocupação com o desenvolvimento da autonomia cognitiva dos estudantes (aprender a aprender) continue sendo uma prioridade da educação contemporânea, desde os anos de 1980 os estudos quantitativos e qualitativos colocam em questão as capacidades e o empenho dos sistemas de ensino para se atingir essa meta, especialmente nos cursos superiores (local crítico para a formação docente, técnica e científica). Destaca-se, especialmente, o abandono da aprendizagem dessa autonomia, tendo em vista a aprendizagem implícita dos estudantes que são induzidos a se preocupar e focar, antes de tudo no sistema de avaliação, considerando os resultados de desempenho (notas e conceitos) em detrimento da aprendizagem de conhecimentos sociais e profissionais úteis. Nessa lógica utilitária dos currículos, o processo de autonomia da aprendizagem, isto é, aprender a aprender, "[...] representa uma componente da aprendizagem que é essencial e extremamente influente, e, no entanto, tem sido largamente ignorada nos procedimentos de avaliação" (ENTWISTLE, 1986, p. 151).

Mas, se a aprendizagem é o motor e o fim do ensino, em vez de resultados do sistema de avaliação, então qual poderia ser uma definição precisa para "aprendizagem" como objetivo educacional no ensino universitário? Uma definição formal da aprendizagem indicaria que se trata de um processo de mudança estável no comportamento e no pensamento, passando-se na mentalidade do sujeito de concepções superficiais e descontextualizadas do conhecimento anterior para concepções mais complexas e atualizadas. É o que poderíamos qualificar como as competências práticas e teóricas fundamentadas de acordo com padrões científicos e sociais aceitáveis para pessoas e profissionais com escolaridade superior. Porém isso não daria conta de uma ampla compreensão multifatorial do próprio processo de aprendizagem e das formas de estudo a ele associadas, considerando-se os contextos sociais da atualidade, a cultura histórica da educação escolar, as condições subjetivas e pessoais, os recursos acadêmicos e os campos cognitivo e profissional.

Contudo, a questão pedagógica é evidente para o ensino universitário: por que alguns estudantes aprendem, isto é, incorporam as concepções sofisticadas do ensino superior, enquanto outros mantêm suas concepções ingênuas da escolaridade anterior? Tentando responder a essa preocupação,



estudos orientados pela psicologia comportamental e cognitiva, apoiados por extensas pesquisas quantitativas, propuseram a noção das estratégias de aprendizagem (*learning strategies*), ressaltando a importância para o sucesso escolar dessa abordagem para a aprendizagem e para o estudo. Essa noção pressupõe, igualmente, o desenvolvimento da autonomia do estudante condizente com a condição de pessoa adulta que se espera de universitários.

Em linhas gerais, distinguem-se entre os estudantes as seguintes estratégias de aprendizagem (o fim esperado) e de estudo (o meio aplicado), de acordo com o alcance das abordagens empregadas. I) A *abordagem profunda*, quando se busca o sentido em padrões e princípios subjacentes, verifica evidências e relaciona-as com conclusões, examinam-se lógica e criticamente os argumentos e procura-se relacionar ideias com conhecimentos e experiências anteriores; ii) a *abordagem superficial*, que reproduz os conteúdos e apenas relaciona partes do conhecimento, foca na memorização e em resultados mínimos, atribuindo pouco valor ou sentido às tarefas, sentindo-se sob uma pressão indevida e com ansiedade diante das tarefas; iii) a *abordagem estratégica*, quando se dedica à autorregulação da aprendizagem, administra-se efetivamente o tempo e os esforços, estando-se atento à aprendizagem e seu contexto, monitorando suas formas de estudo e sendo responsável consigo mesmo ou com outros de maneira consistente (ENTWISTLE; PETERSON, 2004).

Apesar das vantagens cognitivas e acadêmicas que o estudante teria em se armar com uma panóplia de estratégias de aprendizagem e estudo, há nelas uma considerável ausência dos fatores contextuais e sociais. Qual a influência da socialização com os amigos, pares e outros agentes educacionais (professores e administração escolar) nesses procedimentos estratégicos? Onde e quando entra em cena a socialização estudantil diante dos processos cognitivos e metacognitivos mobilizados para a de aprendizagem? Essas parecem ser dimensões que são menos consideradas nessa perspectiva da psicologia comportamental e cognitiva, ainda que as abordagens baseadas nas estratégias de aprendizagem possam contribuir para melhorar a organização para o estudo e os indicadores de desempenho dos estudantes.

Também há um viés reducionista quando se privilegia a organização subjetiva dos estudantes, sem agregar como fator estruturante para as estratégias dos estudantes o contexto das condições materiais e humanas de ensino, como é o caso do estado (adequado ou precário) das instalações, ou ainda



a manutenção de uma cultura docente que valoriza as aulas magistrais e as tarefas de repetição dos conteúdos. Por sua vez, as pesquisas baseadas nas impressões dos próprios universitários já mostraram que “[...] os estudantes não atribuem geralmente as suas dificuldades a condições extrínsecas ao seu trabalho, considerando-as, antes, como fruto da sua própria responsabilidade²” (BIREAUD, 1995, p. 38). Assim, na mente dos estudantes, os fatores psicológicos e contextuais de aprendizagem transformam-se em fatores morais que justificariam os seus resultados pela força de vontade ou pela falta dela, associados a fatores igualmente morais atribuídos aos professores (“boa vontade” ou “má vontade”), desfocando as evidências de fatores externos materiais e sociais para a aprendizagem e para o ensino.

Porém, uma visão tradicional da psicologia ou da pedagogia sobre as estratégias de aprendizagem minimiza os fatores sociais e emocionais. Nesse aspecto, uma abordagem sociológica pode contribuir para a análise do fenômeno educacional combinado da subjetividade e da sociabilidade do aprendizado dos estudantes. A despeito da esperada eficácia resultante de uma boa estratégia de aprendizagem, as práticas de estudo não podem ser reduzidas às dimensões racionais e discursivas, expressas em um repertório de conhecimentos acadêmicos válidos e na linguagem competente de disciplinas científicas. Isso porque na sua dimensão subjetiva, a aprendizagem é, realmente, um fator psicodinâmico, em que a condição da pessoa do estudante dá sentido motivacional consciente ao esforço cognitivo. Porém, as atitudes e as formas de se organizar para o estudo também são afetadas profundamente por orientações implícitas, motivações inconscientes e automatismos sociais e modelagens culturais. Nessa ótica, a aprendizagem humana é um fenômeno originado e transformado pelas dimensões sobrepostas e indissociáveis da espécie humana (estruturas e funções orgânicas), da subjetividade (sujeito mental), da sociabilidade (indivíduo na sociedade geral), da individuação (personalidade própria) e da aculturação (tornar-se membro de uma comunidade material e simbólica específica).

Por exemplo, desde criança até a fase adulta, familiares e professores investem em repetitivos controles morais e práticos na intenção de melhorar o aproveitamento dos estudos. Mas, desde que se obtenham bons resultados escolares, há uma despreocupação com o significado dos conhecimentos ou sobre as estratégias cognitivas mobilizadas pelos estudantes. “Não sei como ele (o aluno) fez, mas se funcionou, é o que interessa...” ou “Agora que ele (o



aluno) foi mal na avaliação, vai dar mais importância aos estudos [...]” Dessas experiências acadêmicas vividas entre a ansiedade, a decepção e a satisfação, nem sempre há a formulação e a aplicação consciente de uma estratégia de aprendizagem. Isso porque o que é reforçado na mente do estudante é a adaptação ao sistema de avaliação em vez dos processos da aprendizagem, sejam eles de internalização, assimilação ou acomodação.

Racionalmente as estratégias de aprendizagem e estudo visam melhorar a compreensão do conhecimento, mas isso não significa que os sujeitos aceitem mudar de maneira radical as suas práticas intuitivas, por elas estarem profundamente acomodadas nas estruturas cognitivas dos estudantes e por serem vistas como adaptadas aos objetivos das avaliações escolares e não à aprendizagem. Para a conquista da autonomia como adulto, relacionando-se os processos cognitivos com o desenvolvimento psicológico e a independência pessoal, sabe-se da importância que pode ter a adaptação à vida e aos estudos universitários, rompendo-se com as formas anteriores de estudar da época da escola do Ensino Médio.

Outros fatores epistêmicos que podem esclarecer as práticas de estudos na educação universitária não são redutíveis à disposição geral do estudante diante da aprendizagem de novos conhecimentos e da resignificação de antigos saberes, ou da resistência a eles, como ocorre no ensino fundamental e no ensino médio. Por exemplo, no ensino superior, as didáticas baseadas nas simplificações dos livros didáticos escolares são desprezadas, visto que, nas tarefas e nas avaliações, se exigirá a explicitação de capacidades intelectuais suficientes para o raciocínio científico elaborado e para a escrita de acordo com as normas científicas. Na experiência internacional desde os anos 2000, as abordagens das pesquisas educacionais, especialmente nas comunidades francófonas e anglo-saxônicas, estiveram focadas em ver entre os estudantes as suas concepções da ciência e das disciplinas científicas, bem como a formação progressiva dos discursos científicos. Entretanto, essas concepções e sua formação apresentaram formas contraditórias quanto à natureza da ciência:

[...] de um lado, sua visão do saber científico aparece como muito marcada pelo selo do positivismo: as leis e as teorias científicas lhes parecem existir independentemente dos homens; eles consideram o conhecimento como justo ou falso. Mas, por outro lado, afirmam nas mesmas proporções que a ciência é influenciada pela



sociedade e que ela esta baseada em pressupostos: alinham-se então a uma posição mais construtivista (ALAVA; ROMAINVILLE, 2001, p. 163).

A dinâmica específica da educação escolar se orienta por uma conhecida suposição interacional: a existência de uma implicação e mobilização mútua, com base em um investimento cultural simbólico e material, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Essa interação, nos primeiros anos da escola, funciona de forma assimétrica, por causa da predominância da condução docente, porém, ainda que se mantenha a necessidade do acompanhamento do professor, se espera que o aluno progressivamente adquira sua autonomia de aprendizagem. Ora, essa dinâmica é profundamente alterada com o ingresso no ensino superior porque “[...] a universidade, essa coprodução de aprendizagens admite uma acepção particular: supõe-se que o estudante disponha de uma liberdade que permita uma autoformação” (JELLAB, 2011, p. 125). Ou seja, as instituições de ensino superior esperam e contam que os seus estudantes tenham, desde o início, essa autonomia de aprendizagem.

Contudo, apesar das influências europeias e norte-americanas, nas universidades latino-americanas essa “autoformação” é uma realidade bem mais limitada. Nas instituições brasileiras, em conformidade com a tradição jesuítica e aristocrática na educação superior, essa “liberdade” para a aprendizagem está fortemente relacionada ao encaminhamento e à modelagem estabelecidos pelo professor das disciplinas. A criação e a mobilização de estratégias pessoais não são estimuladas, entretanto elas acabam sendo construídas de forma adaptativa e até “clandestina”, isto é, de maneira oculta e diversa às orientações do professor, mais do que estabelecidas pelo estímulo e reforço de formas abertas de antecipação acadêmica.

Os projetos de aprendizagem se constroem na tensão das constantes soluções de compromisso entre utilidade e motivação. A utilidade da aprendizagem, como objetivo de longo prazo para o desenvolvimento de competências e conhecimentos supostamente eficazes, é aquela coerente com os desafios da vida profissional. Entretanto, a utilidade imediata vista pela maioria dos estudantes é aquela diretamente relacionada ao sentido reducionista do currículo: o cumprimento dos requisitos formais e a aprovação nas atividades do curso. Já a motivação é o estado emocional e cognitivo que, de forma racional



e inconsciente, configura entre os estudantes o sentido dinâmico, positivo ou negativo, das suas expectativas pessoais e sociais, como os planos de vida e o prestígio esperado com o diploma universitário.

As maneiras de estudar e os estilos de aprender são sempre objeto de interesse das pesquisas educacionais, especialmente na busca pedagógica por melhor se compreender e se intervir sobre esses processos. Entretanto, de forma paradoxal, os estudantes e os próprios cursos da universidade, inclusive aqueles voltados para a formação de professores, são impelidos a desenvolver suas práticas de estudos e estilos de aprendizagem associados a uma “didática profana”. Isso implica que os métodos e técnicas de estudo sejam desenvolvidos e validados pelas próprias práticas, desconhecendo-se ou desprezando-se as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas e curriculares que baseiam a didática científica, informada pelas ciências da educação.

Simultaneamente, como reforço da “didática profana”, desde o seu ingresso nos cursos, os estudantes descobrem os potenciais benefícios educativos oriundos da socialização acadêmica com colegas, grupos, professores e com o funcionamento organizacional da instituição. Assim são transmitidas as práticas de estudo mais correntes, como ler-e-reler várias vezes os textos das disciplinas, memorizar diretamente as resenhas sintéticas dos colegas ou especular com os estudantes de períodos anteriores sobre o perfil de ensino e avaliação dos professores. Nesse caso, a aprendizagem por impregnação, definida pelo domínio mnemônico da linguagem das disciplinas, prevalece sobre a compreensão semântica e a reflexão epistemológica. Igualmente os grupos de “motivação” formados pelos veteranos do curso, eficientes divulgadores de truques e formas para a realização de tarefas e para como negociar com os professores, são importantes contrapesos dos estudantes para ajudá-los a superar os problemas advindos de uma precária ou inexistente orientação pedagógica.

Mas, o acesso e o domínio sobre essa “didática profana” também estão relacionados à cultura escolar das famílias e à origem social dos estudantes. Ambientes familiares com pais e irmãos com escolaridade universitária propiciam aos seus membros um melhor preparo e acompanhamento do processo de socialização acadêmica, pelo simples fato de eles conhecerem e valorizarem a própria experiência cultural do ensino superior. Já os filhos das classes populares encontram, nas suas famílias, uma bagagem intelectual com



pouca ou nenhuma informação sobre o que seja realmente a vida cotidiana do ser estudante no interior da cultura universitária.

Estudos recentes buscam compreender os efeitos da democratização universitária, entendida como a ampliação do ensino superior para as classes populares e da baixa classe média. Todavia, esses estudos continuam destacando a importância das trajetórias escolares de sucesso incomum dos estudantes trãsfugas (PIOTTO; ALVES, 2011), que veem a universidade como o lugar social onde eles não deveriam estar. A democratização continua relacionada, antes de tudo, ao aumento quantitativo da população estudantil de origem popular nas universidades, sem que a ampliação do acesso ao ensino superior tenha eliminado o peso negativo da base social popular para a permanência na universidade (ALMEIDA, 2007). Os estudantes oriundos da classe média e alta (os “herdeiros”, na tradição dos estudos clássicos de Pierre Bourdieu e Passeron) ainda preservam os “caminhos dourados” na formação universitária, ocupando os tradicionais cursos elitistas (por exemplo, medicina, engenharias, psicologia, odontologia) e novas áreas de formação científica e tecnológica (por exemplo, biomedicina, computação, neurociências). Assim como já aconteceu em outros países, os filhos das classes populares começaram a ingressar em maior número nas universidades públicas brasileiras, mas estão mais presentes nos cursos de humanas e nas licenciaturas.

Além das condições familiares de apoio, haveria mesmo uma relação direta entre o histórico escolar anterior dos estudantes e as suas estratégias de aprendizagem no ensino superior? Há uma crença, difundida entre a maioria dos professores, de que o estudante, quando entra na universidade, *possua um repertório anterior de estratégias de aprendizagem, as quais foram se sedimentando ao longo da sua vida acadêmica anterior* (BARTALO, GUIMARÃES, 2008). Parece lógico imaginar a importância do bom desempenho escolar anterior para o sucesso nos estudos universitários, inclusive se poderia ver nesse *background* de sucesso escolar uma vantagem para os estudantes universitários vindos das escolas públicas, que são identificadas no Brasil à educação das classes populares. Afinal, diante dos diversos obstáculos materiais e culturais para os estudantes de famílias de baixa renda, o êxito nos estudos ainda é uma demonstração valorizada de uma capacidade acadêmica inesperada. Mesmo com a crescente ampliação e democratização das vagas nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, esse desempenho de excelência escolar e superação social ainda é usado como justificção moral e simbólica



para o seu contrário: a discriminação dos estudantes pobres no ambiente universitário.

Então, é compreensível que, desses estudantes de origens modestas, se espere muito, mesmo discriminados (ou talvez, por causa justamente disso), por eles serem vistos, muitas vezes, como a *elite escolar das categorias populares*, geralmente com grandes custos para pais. Os próprios estudantes imbuídos de uma grande motivação pessoal veem-se a si próprios como “heróis” sociais, com a mobilização subjetiva compensando as carências materiais das suas famílias. Nesse caso, quando os estudantes de classes baixas ingressam no ensino superior, eles associam grandes expectativas cognitivas, alimentadas por familiares e por professores, com a legitimação moral antecipatória para a ascensão social identificada com a universidade:

Esses estudantes chegam à universidade com sólidos métodos de trabalho pessoal e a segurança de terem sido reconhecidos como dignos do sucesso escolar. Quando as famílias não estiveram no centro de sua mobilização, foram os professores que podem ter desempenhado um papel determinante na sua relação com a escola. Um outro significativo lhes terá dado confiança e permitido que eles pudessem ter um lugar em outro mundo social, diferente de suas origens (NICOURD, 2011, p. 76).

Mas, a manutenção das desigualdades pode estar sendo ocultada nesses estudos que minimizam ou desconsideram as dificuldades sociais de origem, porque eles comparam os alunos de estabelecimentos públicos com desempenho escolar acima da média, que são aqueles aprovados para o ensino superior, com os outros estudantes provenientes das escolas privadas, os quais continuam representando o maior número dos ingressos nas universidades brasileiras, mesmo tendo históricos escolares apenas medianos ou até abaixo da média, diante da maior exigência das escolas privadas e do apoio extra escolar das famílias para os filhos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda que hoje no Brasil exista a pressão de governos e orientações ministeriais que estimulam o acesso e a manutenção dos alunos de origens populares nas universidades, a melhoria das condições de desempenho no ensino superior desses estudantes continua sendo diretamente associada a históricos escolares anteriores de superação das expectativas sociais, especialmente diante das culturas familiares tradicionais e de baixa escolaridade.



Eventualmente, os filhos de trabalhadores também têm que aprender a conviver com a ambiguidade do orgulho escolar e dos preconceitos anti-intelectuais e resistências nas suas próprias casas, pela incompreensão e até ressentimentos diante de filhos dedicados aos estudos e afastados das tarefas manuais domésticas ou de trabalhos remunerados sem qualificação.

Porém, mesmo em outros países com décadas de políticas “inclusivas” em instituições prestigiosas de ensino superior, como o Reino Unido, estudos mostram que os estudantes de origem popular ainda são vistos como “peixes fora d’água” pelos próprios familiares, em sua maioria sem formação superior, e continuam falando de si mesmos na universidade como “estranhos no paraíso”. Todavia, segundo as pesquisas, muitos desses estudantes também se mostram capazes de se mover bem nos campos da família e da universidade, combinando “[...] fortes conexões com a família e com amigos com o que pode ser visto classicamente como disposições acadêmicas de classe média, como uma versatilidade que a maioria começou a desenvolver cedo na sua escolaridade” (REAY; CROZIER; CLAYTON, 2009, p. 1105). A despeito das dificuldades econômicas e culturais devido às suas origens familiares, teriam essa categoria de estudante universitário previamente ao ensino superior incorporado uma aspiração cultural diferente de sua classe social ou uma nova forma de *habitus* seria o efeito cultural retroativo resultante da própria experiência acadêmica?

Certamente, a base escolar e social de origem dos estudantes continua determinando as condições de concorrência para o ingresso na universidade. Contudo, mesmo quando essas condições são orientadas por políticas compensatórias que buscam favorecer as classes populares, persiste uma grande diferença no percurso e no projeto investido no ensino superior. Por que alguns conseguem passar de ano com facilidade, enquanto outros têm percursos difíceis e até abandonam os cursos? Como alguns se sentem bem adaptados às formas de ensino no meio ambiente universitário e se identificam com carreiras profissionais, enquanto outros só veem pragmaticamente o ensino superior como meio para se que se tenha um diploma e um bom emprego?

Logicamente, um olhar de classe é inevitável na perspectiva do funcionamento e da utilidade da formação universitária. Os estudantes das classes de renda superior podem ficar despreocupados com a sustentação material e têm condições de projetar percursos longos de formação, contando com o apoio financeiro e cultural das famílias. Ao contrário, no realismo cotidiano da



vida acadêmica, os universitários das classes populares são constantemente atormentados pela angústia com o seu sustento material e com a cobrança moral dos familiares. Isso faz com que esses estudantes oriundos de famílias desfavorecidas economicamente, estejam mais ansiosos por uma rápida colocação profissional, estando menos disponíveis, no sentido financeiro e emocional, para uma longa formação tecnológica ou científica, evitando, normalmente, protelar o seu ingresso no mundo do trabalho.

Meio ambiente universitário: dimensão organizacional e sociabilidade

128 PODE-SE definir a socialização como o conjunto de experiências ambivalentes no mundo social e de práticas sociais dos indivíduos. A socialização, então, é simultaneamente: a) o espaço de desenvolvimento consciente de competências, relações, identidades e disposições; b) o campo inconsciente de incorporação de representações do mundo e de si mesmo. Igualmente, a socialização é um percurso existencial permanente que é impulsionado por contínuas atualizações (involuntárias e racionais, oportunistas e intencionais), distanciando e alterando os indivíduos da socialização primária originada no convívio familiar e nos anos da infância, constituindo progressivamente uma mudança social. Mas, também a mudança social, acelerada em certos períodos, implica processos de “[...] (re)socialização mais ou menos abruptos, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais” (ABRANTES, 2011, p. 125). Ora, esses períodos de mudança acelerada, que resulta em ressocialização, podem certamente ser provocados pela experiência escolar da universidade, o que, para muitos, representa a transição da juventude e da influência familiar para a fase da vida adulta e do mundo do trabalho.

As abordagens que destacam as competências dos estudantes sobre os conteúdos e os métodos cognitivos acabam minimizando a importância da socialização escolar genérica sem fins educativos específicos, que visa, globalmente, ao reconhecimento de problemas comuns. De acordo com a proposição de Pierre Bourdieu (1992, p. 207), o que os indivíduos devem “[...] à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.



De fato, no terreno dos problemas comuns e como condição prévia para o seu desenvolvimento cognitivo, os estudantes precisam rapidamente encontrar soluções para o problema da necessidade de estabelecer competências mínimas em duas dimensões organizacionais e sociais do meio ambiente da universidade: a) domínio pessoal sobre as formas de funcionamento do estabelecimento, no sentido do conhecimento dos lugares e das regras administrativas, assim como dos encaminhamentos diante da gestão pedagógica; b) integração a uma rede pessoal de interações sociais, constituída pelos contatos cotidianos com colegas de sala e com grupos de estudo e trabalhos conjuntos, e mesmo pelo vínculo duradouro com um círculo próprio de amizades no curso.

Diferentemente do que uma perspectiva organizacional restrita poderia supor, as adaptações individuais e grupais, marcadas pela administração emocional dos efeitos do convívio acadêmico, parecem ser mais decisivas para a sensação de bem-estar e autoestima cognitiva dos estudantes do que as estruturas universitárias de acompanhamento estudantil e apoio pedagógico (previstas e nem sempre existentes). Entre essas adaptações pedagógicas e sociais, encontra-se a contribuição da rede amigável para o êxito dos estudantes, o que está sempre na dependência de múltiplos fatores pessoais, grupais e pedagógicas (mudança de curso ou de currículo), além dos eventos comuns ou extraordinários que trazem alterações no ritmo normal da vida (emprego, casamento, nascimento de filhos, problemas familiares ou de saúde). Entretanto, é certo que os estudantes universitários recorrem muito mais a essa rede pessoal do que às estruturas organizacionais da instituição.

Mesmo nos estabelecimentos com bons recursos financeiros, os estudantes se deparam com a precariedade ou a insuficiência dos meios de acompanhamento e apoio aos estudantes, além de limitações no uso das instalações comuns (bibliotecas, restaurante, p. ex.) e equipamentos educativos (salas, instrumentos e laboratórios, p. ex.). Ainda que existam alguns programas de ajuda e incentivo, os recursos e as condições de uso são controlados pela administração universitária, com pouca ou nenhuma participação dos estudantes. De qualquer forma, o comum é que seja da iniciativa dos próprios estudantes buscar as possibilidades de soluções para os seus problemas acadêmicos, em muitos casos restringindo-se ao preenchimento de formulários e às relações impessoais com o corpo docente e às equipes técnico-administrativas.

E até mesmo nas situações problemáticas com a administração e com os aspectos pedagógicos do curso, é à lógica das *relações amigáveis* dos



estudantes (e não organizacional) a que se recorre. Assim como já se observa em outros níveis de ensino (fundamental e médio), os universitários desenvolvem claramente circuitos afetivos preferenciais com professores e funcionários conhecidos pela gentileza e sensibilidade à condição estudantil. Essa engenharia afetivo-social é construída progressivamente pelos estudantes com fins acadêmicos, sendo simultaneamente discreta (relações pessoais de admiração ou resistência) e pública (declarações de simpatia ou antipatia, afinidade ou rejeição).

Essa autêntica rede de amizades tem relação direta com o surgimento de um sucedâneo à rede amigável de interações com os colegas: a configuração progressiva das *relações de preferência com os professores*. Muitas vezes, os professores correspondem de forma positiva e aberta a essas expectativas, por exemplo, atendendo solícitos aos alunos em horários extraclasse, abrindo o acesso aos grupos de pesquisa ou dispondo-se zelosamente aos papéis de orientadores. Porém, para muitos outros professores, a adesão a essas relações de preferência é mais conflituosa. Isso porque, aparentemente, na forma de um mecanismo inconsciente de contratransferência (no sentido psicanalítico), os estudantes são percebidos como territórios do desejo a serem controlados, pela submissão ou pelo amor incondicional. E isso pode desencadear, nas relações pessoais e na busca de objetivos acadêmicos (títulos, cargos e prêmios) tanto comportamentos passionais quanto mecanismos de defesa do ego, como repressão, racionalização e desvios do objeto do desejo.

Contudo, nas relações com os professores, o sentido amigável da rede de interações, que é tanto afetivo quanto operacional, fica alterado de ambos os lados. Os estudantes têm consciência da assimetria do poder social e institucional na relação professor-aluno, o que é diferente do sentimento igualitário que eles sentem no convívio com os colegas. Os professores, por sua vez, ressentem e revivem com os estudantes processos de assimilação da sua própria experiência acadêmica, repetindo estímulos ou resistências que marcaram suas carreiras. Então, ainda que explicitamente referenciados a valores educacionais objetivos, a avaliação dos produtos acadêmicos dos estudantes (resumos, monografias, relatórios) é comumente associada à própria conduta, destacando-se tanto valores científicos como valores morais. Expressões como honestidade, lealdade, gratidão, justiça, humildade, maturidade, assim como os seus antônimos, são lidas nos textos acadêmicos ao lado de termos como clareza, pertinência, relevância, validade, inovação, e seus contrários.



É claro que há uma dinâmica emocional distinta entre as experiências acadêmicas vividas na rede amigável de colegas e aquelas das relações de preferência com os professores. Porém, em todos os casos, podem ocorrer efeitos prazerosos ou sentimentos de amargura, históricos de superação e memórias de frustrações, fazendo com que a vida social na universidade seja, afinal, uma reconstrução pessoal profunda e marcante, além da dimensão cognitiva e formação profissional.

Entretanto, qualquer que seja o fator emocional ou social, a vida escolar dos estudantes universitários é sempre marcada pela experiência pedagógica de administrar a ansiedade com as exigências da aprendizagem. Nesse sentido, existem, de fato, muitas pressões do ambiente universitário sobre as condições psicológicas e cognitivas dos estudantes, que veem, nos modos de sociabilidades, recursos para reagirem a essa dupla carga estressante. Então, a socialização universitária serve, simultaneamente, como meio de alívio afetivo, pela satisfação emocional e social (amizades, encontros, festas, passeios, sexo, relações amorosas), e como recurso comum e auto gerido para a realização bem-sucedida das tarefas acadêmicas e a compreensão dos conteúdos (apresentações em sala de aula, participação em eventos e boas notas).

Na ótica da vida do estudante integrada à cultura universitária, apenas em aparência provisória e parcial (de fato, ela irá integrar-se de forma duradoura e profunda na pessoa do estudante), a sua adaptação ao meio acadêmico pelo aprendizado do ofício de estudante é crucial para as suas chances de se manter e concluir com sucesso o percurso do ensino superior. Nesse sentido, muito além de estratégias de aprendizagem e buscando garantir a sobrevivência no meio universitário, os estudantes desenvolvem metodologias sociais globais, como etnometodologias adaptadas ao conhecimento local e ao percurso de formação superior. Esse é o sentido de se aprender o ofício de estudante que 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).

Assim, por comparação com a escolaridade anterior, o ingresso no ensino superior pode ser visto no sentido etnológico como uma passagem em três tempos (COULON, 2008, p. 32): *o tempo de estranhamento*, quando o estudante sente-se em um mundo desconhecido que rompe com a escola que ele conhecia; *o tempo da aprendizagem*, quando ele se adapta



progressivamente ao meio universitário; o tempo de afiliação, quando o estudante domina as regras do mundo social da universidade, inclusive para transgredi-las. Inspiradas nessa perspectiva etnometodológica, diversas pesquisas posteriores, em outros contextos universitários, mostraram entre os estudantes a mesma sensação de estranhamento inicial e o processo de aprendizado e de afiliação ao ensino superior. É quando eles se habituem às regras explícitas ou tácitas do funcionamento da universidade, dominando as rotinas e conhecendo os meios disponíveis para resolver os seus problemas, configurando socialmente a afiliação como “[...] coproduzida pelos diferentes atores no decurso das suas interações, constituindo-se como um aspecto de socialização que se constrói através de diferentes processos pelos quais os estudantes se apropriam e constroem uma identidade coletiva” (FERREIRA; MOUTINHO, 2001, p. 104).

Logo, para o estudante, a afiliação à universidade é tanto um processo de socialização no meio acadêmico quanto uma metodologia social de aprendizagem e autoformação nos diferentes tempos do ensino superior, nos espaços curriculares e extracurriculares. Todavia, os estabelecimentos universitários, no Brasil, raramente preveem espaços explícitos de socialização ou têm projetos pedagógicos de curso baseados em poucas horas de atividades obrigatórias, como é o caso das universidades norte-americanas e europeias. Mesmo sem condições similares para o exercício da “liberdade pedagógica”, os estudantes brasileiros não podem deixar de contar com as estratégias sociais possíveis para a sua autoformação.

Não obstante o tempo escolar livre restrito, devido à grande carga horária de atividades obrigatórias, o universitário brasileiro tende a desenvolver essa autoaprendizagem também contando com os tempos extracurriculares, nos próprios recintos da universidade, nas interações virtuais e nas casas de colegas, nos fins de semana nas suas residências. Essa é outra característica da vida universitária brasileira: as fronteiras fluidas ou inexistentes entre o espaço privado de convívio dos estudantes e o local da realização de tarefas escolares com os colegas. Dessa forma, os espaços públicos na universidade não são sempre os mais visados como lugares de encontros para fins estudantis, reforçando a imagem do campus como território de passagem entre os recintos acadêmicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) e os outros locais (físicos ou virtuais) para a realização das tarefas escolares. Geralmente, o final das aulas é o momento aproveitado pelos grupos já instalados na sala de



aula para as combinações e agendamentos de encontros em outros ambientes (casas, lanchonetes), mesmo no espaço virtual (chat, e-mail, redes sociais), que trazem, implicitamente, o desejo de conciliar tarefas acadêmicas com o clima caloroso de encontros de camaradagem.

Nas suas perspectivas organizacional e ecológica, a socialização poderia ser vista como o resultado positivo e “natural” de uma disponibilidade pessoal para a adaptação e integração ao ambiente universitário. Porém, ao contrário dessa concepção, para os jovens estudantes, a socialização universitária, comportando inclusive percursos de ressocialização e redefinição pessoal, é um processo dinâmico e incerto vivido no cotidiano dos estudantes através de diferentes modos de sociabilidade. Nessa ótica, podemos definir essa sociabilidade da seguinte forma:

A sociabilidade na universidade designa uma experiência do encontro e da constituição de um universo de trocas, comumente em pequenos grupos. A sociabilidade repousa sobre as interações entre os estudantes compartilhando afinidades para as quais o impacto é tanto maior porque eles compartilham a mesma visão do mundo, dos estudos e da vida universitária (JELLAB, 2011, p. 126)

Porém, nem todos se comportam da mesma maneira nesse mundo compartilhado de estudos e da própria dinâmica socializadora da vida universitária. De acordo com os resultados da pesquisa do mesmo autor nas universidades francesas, mas que poderia ser facilmente generalizado para a realidade comum nos estabelecimentos de ensino superior no Brasil, a sociabilidade na vida dos estudantes universitários se distinguiria em três modos:

1 - o *modo solitário*, quando os estudos desenvolvem-se como uma experiência geralmente introspectiva, com uma fraca implicação ou ausência na vida coletiva, além dos momentos obrigatórios nas salas de aula ou outros ambientes;

2 - o *modo gregário*, quando se destacam as estratégias coletivistas de estudo e há um forte investimento pessoal nos contatos sociais de todos os tipos, tornando-se até essa dimensão do convívio social um fim em si mesmo;

3 - o *modo societário*, quando se procura conciliar o pertencimento acadêmico com a vida social do estudante, visando atender tanto aos objetivos pedagógicos quanto à satisfação nas interações com pessoas e grupos.



É claro que esses diferentes modos de sociabilidade não favorecem igualmente a mobilização cognitiva e o engajamento acadêmico nos projetos de aprendizagem. Assim, poderíamos pensar que os estudantes que ressentem a vida universitária no modo solitário têm mais capacidade de concentração, associando-se essa óbvia condição para os estudos com o isolamento. Todavia, a abordagem de reclusão para os estudos, muitas vezes, é fonte de angústia e desmotivação, o que termina por prejudicar a persistência na aprendizagem. No sentido oposto, no modo gregário a compulsão na vida estudantil coletiva exige uma energia emocional e cognitiva mais dispersiva, alternando-se euforia e calma entre os diferentes momentos do ambiente universitário.

A eventual competência para viver nessa constante mudança de cenários sociais e de contextos de aprendizagem pode reforçar a socialização e a motivação afetiva, mas logicamente é um fator que limita o tempo e o foco que poderia ser dedicado para o aprofundamento cognitivo, nos estudos individuais ou em grupo. No modo societário aparentemente há um compromisso entre as demandas institucionais de bom desempenho acadêmico e os impulsos afetivos dos estudantes, especialmente pelos contatos fraternos com os pares. As relações afetuosas, na intimidade ou no coletivo, vividas em diferentes graus de intensidade como experiências de realização pessoal, em geral contribuem para motivar e sustentar o esforço para os estudos, assim como os bons resultados cognitivos e a vida grupal fazem com que as eventuais frustrações emocionais não sejam assimiladas de forma desestabilizadora.

Outras abordagens mais recentes, inspiradas pelos avanços nas neurociências, podem enriquecer o entendimento sobre a importância das emoções para a educação quando destacam perspectivas biopsicossociais para a aprendizagem entre os seres humanos, considerados como os primatas com as maiores capacidades cognitivas e sociais (ZHANG; LU, 2009). Até mesmo na anatomia das estruturas do cérebro relacionadas às emoções estão sobrepostas e atuam nas mesmas regiões de processamento cognitivo, como o córtex pré-frontal e a amígdala, regulando-se, simultaneamente, os comportamentos cognitivo e emocional sem dissociação funcional. Nessa perspectiva ampliada pelas neurociências, as emoções teriam quatro funções importantes para a aprendizagem e para a vida: *a função motivacional*, porque emoções podem desencadear motivações e nos preparar para ações e pensamentos; *a função informativa*, porque as emoções são fontes cruciais para as decisões cotidianas; *a função reguladora*, porque no cérebro as emoções interagem



profundamente com processos cognitivos; a *função protetora*, porque no longo prazo as emoções positivas podem melhorar a saúde e as condições de convívio social.

Assim, distanciando-se da tradição racional e idealista desde Platão até Kant, essa própria imagem da atividade das redes neuronais leva ao conceito do emaranhado das funções cerebrais que exprimem emoção e razão. Isso significa, a partir dos achados das neurociências, que há uma dinâmica além da superposição funcional no cérebro e na mente, por causa do entrelaçamento dos axônios é empiricamente impossível distinguirem-se os processamentos emocionais dos cognitivos. Nessa perspectiva, a confusão lógica provocada pelo cognitivismo construtivista, confundindo o processo de aquisição do conhecimento com os resultados advindos desses conhecimentos, que pode ser expresso na questão paradoxal “[...] o sujeito se adaptou melhor ao meio porque ele aprendeu os conhecimentos ou vice-versa? [...]” (FERREIRA, 2004, p. 50), tem sentido lógico, mas não tem sentido biológico discernível, como atividade neurológica distinta, visto que, ambos os processos – o de adaptação ao meio e o de aquisição do conhecimento – ocorrem de forma emaranhada em processamentos neuronais entrelaçados e indistinguíveis. A consequência desse emaranhado, como base empírica da mente, para a vida social e para a educação, é uma aparente ambiguidade, que traria uma hesitação epistemológica, mas que se exprimiria mais claramente pela integração sujeito-homem-sociedade.

Já na expressão cultural, simbólica e social, que interage e se revela igualmente com as bases neuropsicológicas da espécie humana, a socialização emocional compreende incorporação de linguagens e práticas pelos sujeitos. Para os estudantes do ensino superior, isso se coloca, por exemplo, como o domínio do vocabulário científico, valorizado pelo meio universitário, e as atitudes colaborativas e o comportamento discreto, denotando integração social e autoimagem positiva.

Estudantes ansiosos, agressivos e ressentidos, com pessoas e diante das tarefas acadêmicas, são mal percebidos no convívio emocional e recebem avaliações sociais negativas, podendo provocar em colegas e professores resistências e rejeições, inclusive como reação inconsciente pelo mecanismo de contratransferência. Frustrações de afetos e com seu próprio desempenho acadêmico, associados de forma combinada como experiências afetivas e sociais, provocam sentimentos depreciativos que não distinguem a descarga



emocional dos efeitos cognitivos, gerando como consequência o desengajamento pessoal e o abandono da implicação para a aprendizagem.

Tomado como referência aparentemente objetiva, o fracasso nas atividades acadêmicas é vivido pelo Eu como uma ameaça a sua dupla integridade social e individual, por causa do risco de contestação da sua identidade estudantil definida pela competência cognitiva e pessoal. Nesse caso, as chances de sobrevivência do estudante no meio do ensino superior se encontram entre a socialização universitária e o projeto de aprendizagem, aos quais deveria se associar uma terceira dimensão, considerada como o sentido social da própria formação superior: as possibilidades de sucesso social baseado em um projeto de futuro profissional.

Entretanto, nem sempre há uma coerência entre esse projeto profissional e uma eventual vocação inicial, podendo inclusive se encontrar uma ausência de ambas as dimensões. Mesmo com investimento na socialização universitária pode desencadear uma incompatibilidade entre a perspectiva de futuro profissional e a realização pessoal em um projeto de aprendizagem no presente da formação. De fato, “[...] a ‘qualificação profissional’ pode conduzir à percepção de (in)utilidade dos estudos, vistos como demasiado teóricos [...]”; enquanto “[...] a ‘realização pessoal’ confronta o estudante numa tensão entre busca de utilidade dos estudos e concretização dos gostos e interesses para os quais se declara vocacionado [...]” (DIONÍSIO, 2004, p. 7).

Assim, as relações entre a socialização universitária e os projetos de aprendizagem de futuro profissional constituem tanto uma experiência de coerência quase impossível como de construção aberta e adaptativa ao longo do percurso na Universidade. Entretanto, porque geralmente ressentida apenas nos períodos finais dos cursos, a dimensão realista de um futuro profissional é, ao mesmo tempo, a mais problemática e a menos resolvida para os estudantes universitários.

Considerações finais

A socialização dos estudantes universitários não se restringe às dimensões organizacional e acadêmica, podendo-se considerá-la vida universitária literalmente como um meio ambiente com uma complexa dinâmica adaptativa, para organismos individuais (estudantes, professores, funcionários) e para o



funcionamento coletivo da composição social. Ver a cultura universitária nessa perspectiva ecológica é assumir uma abrangência que integra aspectos administrativos, pedagógicos, cognitivos e sociais. Contudo, nem sempre ficam claras as imbricações entre socialização e estratégias de estudo e aprendizagem no ensino superior. É preciso reconhecer que é na dinâmica desse meio ambiente que se encontram os modos de sobrevivência e adaptação dos estudantes, com os quais eles estabelecem o apoio social e constroem os recursos cognitivos e emocionais para superar as dificuldades e terem chances de sucesso no ensino superior.

Independentemente da origem social e escolar, os estudantes descobrem que os métodos de trabalho pessoal desenvolvido em outro meio escolar – o ensino médio – não são aqueles exigidos pelo ensino superior, sendo necessária a montagem de uma nova estratégia de aprendizagem mais adaptada ao meio ambiente universitário. O que é preservado da experiência escolar anterior são os fatores metacognitivos, destacando-se o progressivo desenvolvimento da autogestão das aprendizagens. Contudo, para a imensa maioria dos estudantes sem recursos econômicos, há outro fator metacognitivo marcante de sustentação emocional diante dos momentos de estresse acadêmico: uma forte motivação para os estudos como um vívido engajamento moral, tendo como projeto pessoal uma trajetória de ascensão social e de autonomia como pessoa adulta. O diploma universitário ainda simboliza para o estudante brasileiro de origem popular o sonho de sair do mundo da classe trabalhadora e ascender para a condição material e cultural da classe média.

Um diploma do ensino superior também representa logicamente o acesso a uma nova cultura profissional, material e simbólica, em bases avançadas de cunho científico, técnico e artístico para o desenvolvimento social, mas isso é uma idealização do resultado desejado com a formação universitária. Na realidade, essa formação vincula-se a uma complexa construção social e pessoal, que, na vida dos estudantes, se reflete na tensão entre três dimensões: a socialização universitária, os modos de estudo e aprendizagem e os projetos de futuro profissional. Na vida dos estudantes do ensino superior, a experiência da imbricação no ambiente universitário entre novos conhecimentos, desempenho cognitivo-emocional e envolvimento no meio social, acaba sendo igualmente a referência implícita e crucial para o futuro profissional. Contudo, para muitos estudantes, as condições aparentes para a sua sobrevivência no meio universitário parecem estar completas com a socialização (adaptação



às relações pessoais e coletivas) e com os modos de estudo e aprendizagem (adaptação aos conhecimentos acadêmicos), deixando-se os projetos de futuro profissional como preocupações secundárias ou mesmo posteriores à vida universitária.

Na experiência social e cognitiva do estudante, não há necessariamente associação explícita entre a realidade dos estudos e a formação para o futuro próximo no mundo do trabalho, porque, para a vida imediata do estudante, o mundo do trabalho real é aquele exigido pela dinâmica própria da universidade. Logo, a análise das condições reais e comuns na vida dos estudantes, relacionando-se as formas de socialização com os projetos de aprendizagem e de formação profissional, poderia contribuir para uma nova compreensão sobre como o estranho mundo universitário é ressentido pela comunidade estudantil. Entretanto, as universidades continuam orientadas por resultados acadêmicos tradicionais e desconhecem as condições da socialização estudantil. Para compreender essa socialização no ensino superior, são necessários mais estudos, com base em pesquisas empíricas orientadas por uma sociologia compreensiva, com uma abordagem ecológica do meio ambiente universitário na perspectiva interacional das práticas dos estudantes.

Notas

- 1 Pelo Censo da Educação Superior 2012, divulgado pelo MEC-INEPE as matrículas na educação superior (graduação e pós-graduação, presenciais e a distância) no Brasil, passaram de 3 milhões, em 2001, para alcançar 7,2 milhões em 2012, com ingresso nesse ano de mais de 2,7 milhões de estudantes para 1 milhão de concluintes. A maior parte das matrículas, no ano de 2012, estava concentrada nas universidades (54,2%), seguidas das faculdades isoladas (28,8%), centros universitários (15,4%) e Institutos Federais (1,6%).
- 2 Todas as traduções das referências dos originais em francês e inglês foram feitas pelo autor do artigo.

Referências

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras**. Porto, (Portugal), v. 21, p. 121-139, jul./dez., 2011.



ALAVA, Séraphin; ROMAINVILLE, Marc. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon (França), n. 136, p. 159-180, jul./sept., 2001,

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, jan./abr., v. 20, n. 49, p. 35-47, 2007.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Tradução Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado> Acesso em: 30 set. 2013.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DIONÍSIO, Bruno Miguel. Sentidos estudantis da formação académica. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E ACÇÃO, 5., 2004, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2004. (Actas dos ateliers - Impresso). Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bbb1138a4_1.pdf> Acesso em: 05 set. 2013.

ENTWISTLE, Noel. O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 6, p. 141-153, jan./abr. 1986.

ENTWISTLE, Noel; PETERSON, Elizabeth. Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. **International Journal of Educational Research**, Contemporary Research Center, Adelaide (Austrália), n. 41, p. 407-428, (mensal) Mars, 2004.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.

FERREIRA, Manuela; MOUTINHO, Fernanda. "Começam as aulas, [...] caio de para-quedas numa coisa completamente diferente..." Aprender a lidar com a estranheza, tornando-se



estudante da licenciatura em Ciências da Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 24, p. 67-106, jan./abr. 2007.

JELLAB, Azis. La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, Louvain (Bélgica), v. 42, n. 2, p. 115-142, jul./déc. 2011. Disponível em: <<http://rsa.revues.org/732>> Acesso em: 07 set. 2013.

NICOURD, Sandrine. Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, Louvain (Bélgica), (semestral) jul./Déc., v. 42, n. 2, p. 73-87, 2011. Disponível em: <<http://rsa.revues.org/732>> Acesso em: 7 set. 2013.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá (Paraná), v. 15, n. 1, p. 81-90, jan./jun. 2011.

REAY, Diane; CROZIER, Gill; CLAYTON, John. "Strangers in Paradise"? Working-class students in elite universities. **Sociology**, Londres, v. 43, n. 6, p. 1103-1121, dec. 2009.

ZHANG, Wenhai; LU, Jiamei. The practice of affective teaching: a view from brain Science. **International Journal of Psychological Studies**, Canadian Center of Science and Education, Toronto, v. 1, n. 1, p. 35-4, jan./june, 2009.

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico" | ECOS
E-mail | adirlfer@gmail.com

Recebido 20 abr. 2014

Aceito 9 jul. 2014