

## A socialização dos estudantes no Ensino Superior no entendimento docente

### Resumo

O foco deste estudo é a socialização estudantil no Ensino Superior no entendimento docente, como fenômeno social e intersubjetivo significativo na formação acadêmica. Utilizou-se uma metodologia qualitativa combinando análise de conteúdos narrativos e a inspiração teórica da fenomenologia social para a interpretação dos relatos. Os conteúdos foram compilados de entrevistas estruturadas realizadas com docentes universitários do Centro de Educação da UFRN. A socialização estudantil universitária, além de ser definida como período de prolongamento da escolaridade de indivíduos até o Ensino Superior, é entendida como processo cotidiano de internalização de normas, de interação social e de pertencimento a grupos sociais, no qual a atuação dos professores é crucial. Mas o entendimento docente da socialização estudantil convive com uma ambiguidade: os professores respeitam e incentivam a socialização com fins cognitivos; mas, ao mesmo tempo, desconhecem a realidade da vida cotidiana dos estudantes, e muitos se distanciam de modos de favorecer a socialização acadêmica afetiva e social. Simultaneamente, docentes e estudantes têm consciência de que eles não são somente consociados solidários no Ensino Superior, mas também são atores sociais e agentes educacionais interativos. A importância de estudos sobre a socialização é a de que os seus achados poderiam contribuir para se superar a “invisibilidade” fenomenológica da vida social comum dos estudantes no mundo acadêmico. Além de reforçar vínculos de pertencimento e de sentido cognitivo-afetivo, para docentes e estudantes, uma compreensão das características cotidianas da socialização estudantil provocaria novas inspirações para metodologias de ensino que também fossem mais críticas, inclusivas, sustentáveis e participativas.

**Palavras-chave:** socialização acadêmica; sociologia do ensino superior; fenomenologia social; relação professor-estudante; vida estudantil universitária.

### Para citar este artigo:

FERREIRA, Adir Luiz; COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra. A socialização dos estudantes no Ensino Superior no entendimento docente. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 168-199, jan./abr. 2024.

**DOI:** 10.5965/1984723825572024168

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825572024168>

### Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN – Brasil  
adir.ferreira@ufrn.br

### Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN – Brasil  
jukasbarreto@gmail.com

## The socialization of students in higher education in teacher understanding

### Abstract

The focus of this study is the student socialization in Higher Education in teacher understanding, as a significant social and intersubjective phenomenon in academic education. A qualitative methodology combining narrative content analysis and the theoretical inspiration of social phenomenology was used to interpret the reports. The contents were compiled from structured interviews conducted with university teachers from the Education Center of UFRN. University student socialization, in addition to being defined as a period of prolongation of the schooling of individuals until higher education, is understood as a daily process of internalization of norms, social interaction and belonging to social groups, on which the performance of teachers is crucial. However, teachers' understanding of student socialization coexists with an ambiguity: teachers respect and encourage socialization for cognitive purposes; but, at the same time, they are unaware of the reality of students' daily lives, and many distance themselves from ways of fostering affective and social academic socialization. At the same time, teachers and students are aware that they are not only solidary consociates in higher education, but also social actors and interactive educational agents. The importance of studies on socialization is that their findings could contribute to overcoming the phenomenological "invisibility" of students' common social life in the academic world. In addition to strengthening bonds of belonging and cognitive and affective meaning for teachers and students, an understanding of the quotidian characteristics of student socialization would provoke new inspirations for teaching methodologies that are also more critical, inclusive, sustainable, and participatory.

**Keywords:** academic socialization; sociology of higher education; social phenomenology; teacher-student relationship; university student life.

## La socialización de los estudiantes de enseñanza superior en la comprensión del profesorado

### Resumen

El foco de este estudio es la socialización del estudiante en la Educación Superior en la comprensión del profesorado, como fenómeno social e intersubjetivo significativo en la formación académica. Para su interpretación se utilizó una metodología cualitativa que combina el análisis narrativo de contenido y la inspiración teórica de la fenomenología social. Los contenidos fueron elaborados a partir de entrevistas estructuradas realizadas a profesores universitarios del Centro de Educación de la UFRN. La socialización del estudiante universitario, además de ser definida como un período de prolongación de la escolaridad de los individuos hasta la enseñanza superior, es entendida como un proceso cotidiano de interiorización de normas, interacción social y pertenencia a grupos sociales, en el que la actuación de los profesores es crucial. Sin embargo, la forma en que los profesores entienden la socialización de los alumnos coexiste con una ambigüedad: los profesores respetan y fomentan la socialización con fines cognitivos; pero, al mismo tiempo, desconocen la realidad de la vida cotidiana de los alumnos, y muchos se distancian de las formas de fomentar la socialización académica afectiva y social. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes se dan cuenta de que no sólo consorciados solidarios en la enseñanza superior, sino también actores sociales y agentes educativos interactivos. La importancia de los estudios sobre la socialización radica en que sus conclusiones podrían contribuir a superar la "invisibilidad" fenomenológica de la vida social ordinaria de los estudiantes en el mundo académico. Además de reforzar los lazos de pertenencia y el significado cognitivo y afectivo para profesores y alumnos, la comprensión de las características cotidianas de la socialización estudiantil provocaría nuevas inspiraciones para metodologías de enseñanza que fuesen a la vez más críticas, inclusivas, sustentables y participativas.

**Palabras clave:** socialización académica; sociología de la enseñanza superior; fenomenología de la educación; relación profesor-alumno; vida estudiantil universitaria.

## Introdução

Em sua última obra, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), Paulo Freire relatou uma passagem da sua juventude, quando o gesto simples de um professor lhe deixou uma marca profunda. Revelando o que poderíamos ver como uma socialização difícil na sua turma, ele se descreveu como “um adolescente inseguro”, “corpo anguloso e feio” que se percebia “menos capaz do que os outros” e que era “muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida” (Freire, 1996, p. 48). Essa insegurança parecia ser ainda mais acentuada por se sentir discriminado em sala de aula por causa de sua condição social (sua família era de classe média, mas passou pela pobreza e pela fome). Tal era a impressão de desajuste social do jovem Freire. “Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança”; e é nesse ambiente que recordava da reação do professor quando esse lhe retornou um trabalho escolar diante da classe: “olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração” (Freire, 1996, p. 48).

Provavelmente, na consciência do professor, com aquele sinal de reconhecimento ele não teve a intenção de contribuir para a socialização do aluno que fez a tarefa. Muito diferente foi a reação subjetiva do aluno Paulo Freire, para quem a atitude do professor dava um novo sentido para a sua socialização com aquele gesto, que “valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu a minha redação” (Freire, 1996, p. 48). Na sequência do texto, refletindo sobre a importância do olhar do professor e da socialização na escola, Freire afirmou:

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (Freire, 1996, p. 49).

Passadas quase três décadas desde essa afirmação de Paulo Freire, a socialização escolar, como categoria sociológica para se compreender as relações comuns entre estudantes e professores, continua a ter pouco espaço no campo das ciências sociais e da educação. De fato, a socialização e especificamente a socialização estudantil, ainda tem

pouco espaço nas pesquisas sobre o Ensino Superior no Brasil. Entretanto, as diversas formas de socialização já estavam na base dos estudos de sociólogos como Georg Simmel, Peter Berger e Thomas Luckmann, Talcott Parsons, Robert Merton, Harold Garfinkel, Alain Coulon, entre outros. Contudo, quando foram usados os termos de socialização estudantil, socialização de estudantes e socialização acadêmica, para fazer um levantamento da produção científica sobre esses assuntos nos últimos cinco anos (2018-2022), não se encontraram estudos que tratassem especificamente da socialização dos estudantes no Ensino Superior associada com a relação estudante-docente. Esse levantamento, a partir daquelas palavras-chave, foi feito nas páginas de busca do Google Acadêmico, e nas bases de periódicos e trabalhos científicos na Scielo-Scientific Electronic Library Online ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e na BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Nos periódicos científicos consultados, sobre o tema geral da socialização estudantil no Ensino Superior, há poucos estudos. Encontrou-se uma pesquisa sobre as dimensões de socialização no Ensino Superior incluídas nos Planos de Desenvolvimento Institucional, revelando que as concepções institucionais não tocavam nas práticas cotidianas de convivência acadêmica (Marin; Stecanela, 2018); em outra pesquisa qualitativa, se mostrou que os egressos da educação superior oriundos das classes populares tinham uma visão positiva das suas experiências de socialização acadêmica (Lima, 2020); ao contrário, há estudos quantitativos que apontaram que uma socialização mais intensa ainda continua estando mais relacionada com o capital cultural de origem familiar (Caregnato; Miorando; Baldasso, 2022). Esses estudos trazem contribuições relevantes para se compreender as diretrizes institucionais e como as desigualdades sociais repercutem nos percursos acadêmicos, mas essas abordagens não têm explorado o cotidiano mesmo do fenômeno da socialização no meio universitário.

Nas dissertações e teses defendidas no mesmo período, também foram encontrados poucos textos com o uso do conceito de socialização estudantil no Ensino Superior. Em um estudo se mostrou que as formas de socialização dos estudantes da pós-graduação de origem popular, como a afiliação e a aquisição de capitais simbólicos, são aprofundadas sobretudo nas relações com os colegas e os orientadores (Urbano, 2021); em outra pesquisa, se revelou que a evasão ou a permanência no Ensino Superior, mesmo

incluindo a relação estudante-docente, estava mais diretamente relacionada com a socialização acadêmica estudantil (Moreira, 2019); em outro estudo, ainda se buscou compreender como as formas de permanência dos estudantes no Ensino Superior vinculavam as suas experiências de socialização extraclasse às daquelas da socialização extrauniversidade (Medeiros, 2018); também se investigou como, apesar da distância geográfica e curricular que limitava a socialização acadêmica, os próprios estudantes acabavam criando possibilidades de uma vida universitária mais integrada entre os cursos (Medeiros, 2020); igualmente, em uma outra abordagem qualitativa se analisou como a diversidade de trajetórias na socialização acadêmica se mostrava como um processo de influência cognitiva e afetiva direta na formação universitária dos estudantes e nas suas chances de êxito pessoal e de ressignificação profissional (Costa, 2021).

Logo, diante da expansão do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas, assim como da retomada do convívio universitário presencial, após mais de dois anos de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, seria muito esclarecedor que se fizessem mais estudos críticos sobre a vida social comum dos estudantes universitários. Pois, a experiência cotidiana na comunidade universitária é marcada por várias dimensões, desde uma complexa diversidade institucional, passando por desigualdades sociais, contradições internas e estratégias, uma diversidade de estudo e de formação, entre outros fenômenos que configuram a socialização acadêmica. Mas, nos planos de gestão universitária e nas práticas docentes se continua desconhecendo as condições reais da socialização estudantil ou subestimando a sua importância para o bom funcionamento do Ensino Superior, na busca do seu ideal democrático de desenvolvimento educacional, humano, científico e social, incluindo a inclusão e a sustentabilidade (Ferreira, 2021).

Com essa perspectiva, o foco deste estudo é o da socialização estudantil no Ensino Superior no entendimento docente, considerando que a compreensão de professores sobre a socialização advém seja de uma idealização prévia, seja das suas próprias reflexões acerca das relações cotidianas professor-estudante, como fenômenos intersubjetivos significantes no cotidiano da formação acadêmica.

## Metodologia

A pesquisa que levou a este escrito foi orientada por uma metodologia qualitativa a partir de conteúdos narrativos de docentes sobre a socialização dos estudantes no contexto universitário. A análise e a interpretação dos conteúdos se apoiaram em indícios oriundos dos relatos das vivências dos indivíduos, com suas reflexões em relação ao “mundo da vida cotidiana” (Schutz, 2012), se definindo a universidade como sendo esse mundo social natural, ou submundo comunitário, dominado por professores e estudantes, aos quais se juntam também servidores técnicos e administrativos. E é nessa comunidade de interesses sociais e pragmáticos, em seu fluxo educacional de pensamentos e de ações, que ocorre o processo de socialização como “um esquema interpretativo de suas experiências passadas e presentes, e também determina sua antecipação das coisas que estão por vir” (Schutz, 2012, p. 86). Dessa forma, com inspiração na fenomenologia das relações sociais proposta por Alfred Schutz, se buscou interpretar as particularidades e os entendimentos relatados por docentes na sua relação comum com os estudantes no ambiente acadêmico.

Para a parte empírica da investigação, se contou com a participação voluntária de quatro docentes do curso de pedagogia, com quem foram realizadas entrevistas estruturadas, através do envio por e-mail das respostas a um formulário, com as questões pré-definidas de acordo com os objetivos deste estudo. Adotou-se como critério que esses docentes estivessem entre o início e o meio da carreira no Ensino Superior, com entre quatro e doze anos de experiência no Ensino Superior. A definição desse tempo de experiência foi baseada em um conhecido estudo que propôs que, no percurso profissional de professores (baseada no ensino secundário, mas que muito esquematicamente poderia ser transferida para o Ensino Superior), os três primeiros anos seriam aqueles de entrada e de tateamento; entre os quatro e os seis anos de carreira se chegaria à estabilização e à consolidação de um repertório pedagógico; enquanto dos sete aos 25 anos ocorreria a fase de diversificação, “ativismo” e questionamento (Huberman, 2015). Então, se adotou a ideia de que nessas fases hipotéticas, do começo da carreira até o momento intermediário do tempo profissional, o docente no Ensino Superior deveria logicamente já ter incluído no seu repertório pedagógico uma compreensão mais bem informada e mais experimentada acerca da socialização

estudantil. Foi com essa pressuposição que se buscou identificar junto aos professores as suas visões, consolidadas ou em construção, acerca da socialização acadêmica de estudantes.

A característica da entrevista estruturada, utilizada na pesquisa, é a de que ela faça uso de questões preestabelecidas, apresentadas na mesma sequência padronizada para todos os sujeitos entrevistado (Rosa; Arnoldi, 2006). Assim, as variações das respostas às perguntas poderiam ser atribuídas às diferenças entre os sujeitos e não ao instrumento aplicado. A entrevista aberta, ainda que se imagine que seja mais reveladora de significados por ser orientada à subjetividade, pela sua grande margem de intervenção e de influência do entrevistador sobre a narrativa da pessoa entrevistada, “muitas vezes mascara pressupostos, agenda e expectativas” (Szymanski, 2002, p. 19). Já a entrevista estruturada, mesmo sendo um formato em aparência mais rígido, por causa da sua clareza de objetivos, pode facilitar a narrativa dos entrevistados, sem que se percam os significados subjetivos. Em outras definições se dividem as entrevistas em dois tipos principais: as entrevistas com respondentes, mais estruturadas, que seguem um plano administrado pelo entrevistador; e, as entrevistas com informantes, não estruturadas, que são mais controladas e definidas pelos próprios entrevistados (Powney; Watts, 1987). No caso, se pode caracterizar que foi usado o tipo de entrevista com respondentes, o que, mesmo com esse formato mais controlado, não impediu que as pessoas relatassem as suas impressões subjetivas.

Para a análise e para a interpretação das respostas, a guia de orientação foi a análise de conteúdo, com o conteúdo sendo considerado parcialmente na sua expressão literal manifesta, mas também contando com as expressões latentes. Essas expressões são os termos analisáveis no nível do “não-dito” de ideias implícitas, mas que sejam conhecimentos tácitos e costumeiros especialmente entre o grupo social (p. ex., as margens de “tolerância” de professores quando avaliam as tarefas dos seus estudantes). Consequentemente, a análise de conteúdos latentes tem como meta “o desvelamento de uma determinação, de um significado ou de uma estrutura oculta, não evidente, até mesmo inconsciente” (Van Der Maren, 1996, p. 408). Esse tipo de análise pressupõe que sejam possíveis várias leituras a partir das mensagens emitidas pelas pessoas entrevistadas, à condição de que as análises guardem pertinência com os contextos

socioculturais e teóricos de referência, do sujeito e do pesquisador. Outra consideração a ser feita pode ser sintetizada na definição que dá à etnometodologia as características essenciais das suposições dos membros de um grupo, sobre a sua comunidade específica e sobre a sociedade geral, quando destaca que “a possibilidade de um entendimento comum [...] consiste inteiramente no caráter obrigatório de ações realizadas conforme as expectativas da vida cotidiana como uma moralidade” (Garfinkel, 2018, p. 137).

Da sua origem do latim “mores”, significando normas e costumes socialmente valorizados, essa moralidade aplicada à vida cotidiana significa agir de acordo com o “conhecimento institucionalizado do mundo real”, no qual “à maneira de uma profecia que se autocumpra, as características da sociedade real são produzidas pela obediência motivada de uma pessoa a essas expectativas contextuais” (Garfinkel, 2018, p. 137). Em consequência dessa conformidade às expectativas contextuais, o mais comum é que se encontre um padrão nos conteúdos e no curso das ações e discursos com os quais as pessoas relatam as suas vidas cotidianas. Assim, o trabalho interpretativo do pesquisador social é tanto o de correlacionar a coerência e as contradições desses relatos padronizados, quanto o de se dedicar a tecer conjecturas que aparentemente não extrapolariam essa conformidade contextual, mas que teriam sentido fora das normas e das crenças “de dentro” da sociedade dos membros do grupo.

Também é preciso incluir nas pesquisas que fazem uso de metodologias narrativas a premissa de que as pessoas não fornecem explicitamente todas as justificativas para os conteúdos das suas narrativas, eventualmente devido a alguma ocultação consciente, mas muito mais por causa de condicionamentos inconscientes. Mas há um cuidado analítico que é preciso ter com a leitura fenomenológica das subjetividades, pelo menos naquilo que os sujeitos se permitem explicitar: o de não se apresentar a partir das suas opiniões e relatos um juízo moral ou cognitivo da pessoa pesquisada. De fato, o sentido interpretativo de se explorar as narrativas é o de mostrá-las como bases empíricas da linguagem individual, mas que também fundamentam hipoteticamente uma teoria para a pesquisa social que adicionalmente seja mais plausível diante das experiências empíricas vividas e observadas. Logo, para uma hermenêutica da linguagem comum dos indivíduos, a suposição é a que as suas narrativas sejam amostras ou fragmentos que guardem a



devida representatividade da cultura à qual eles pertencem, como fios de uma linguagem intersubjetiva que estariam ligados a algum padrão do tecido maior da linguagem social.

Com essas orientações teóricas gerais e pressupostos metodológicos, se construiu o roteiro da entrevista estruturada na qual se definiram os dados de identificação, como: *nome, idade e ano de ingresso no Centro de Educação*. Em seguida, foram realizadas oito perguntas, que serão explicitadas mais adiante, acerca da socialização estudantil no Ensino Superior. Já, a partir das perguntas de identificação foi possível traçar o perfil das professoras e do professor entrevistados, levando em consideração idade, gênero, formação, tempo de docência no Ensino Superior e ano de ingresso no Centro de Educação e ano de início da docência no Ensino Superior (ver quadro a seguir).

Quadro 1: Quadro de Participantes

Participante	Código	Idade	Gênero	Form. inicial	Form. mais alta	Doc. ES*	Ingresso CE
Docente 1	D1	36	M	Pedagogia	Dout. Educação	4 anos	2019
Docente 2	D2	32	H	Lic. Ciências Biológicas	Dout. Educação	9 anos	2015
Docente 3	D3	50	M	Lic. Ciências Biológicas	Dout. Educação	10 anos	2017
Docente 4	D4	-	M	Lic. Ciências, Matemática	Dout. Educação	12 anos	2014

\* Tempo de docência no Ensino Superior: inclui período como professor substituto.

A escolha de docentes do CE-Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, se justificou por ser esse o espaço da universidade mais dedicado às discussões da formação docente, em seus campos da pedagogia, das práticas curriculares e de fundamentos da educação. Os docentes do CE atuavam principalmente no curso de pedagogia, mas também ministraram aulas em outros cursos de licenciatura (história, filosofia, sociologia, letras, geografia, educação física, biologia, matemática, química, física, artes etc.). Quatro pessoas participaram na pesquisa, três mulheres e um homem; com idades entre 32 e 50 anos; com ingresso no CE entre os anos de 2014 e 2019, e com início da docência no Ensino Superior entre 2010 e 2019.

## Socialização em geral e socialização estudantil como fenômenos

A noção intuitiva sobre o que é socialização em geral é o entendimento comum sobre como esse processo acontece na vida social natural, que se expressa com a sensação de se estar integrado na sociedade, na comunidade ou no grupo social, onde vivemos e referenciamos a nossa identidade individual e o nosso pertencimento coletivo. Contudo, uma definição científica da socialização remeteria a discussões mais complexas sobre essa condição, que é tanto biológica (predisposição orgânica e inata) quanto cultural (construção social e histórica) do desenvolvimento humano.

Em uma perspectiva sociológica, às tradicionais fases etárias da socialização na infância e juventude podem ocorrer processos de ressocialização igualmente significativos, como é o que acontece no período da socialização estudantil universitária, que é um tempo social definido não por critérios etários, mas sim pela condição de se integrar um grupo de indivíduos que prolongaram sua escolaridade até o Ensino Superior. Assim como acontece em outros momentos da vida social, as capacidades básicas de socialização irão configurar o nosso perfil único de motivações, de diretrizes culturais, da autoimagem, da habilidade em desempenhar papéis sociais, e da nossa capacidade pessoas para demonstrar emoções (Turner, 2000).

As pessoas inevitavelmente passam por muitas mudanças (pessoais, situacionais, sociais) durante a sua vida, como consequência de suas ações intencionais ou como resultado de situações além do seu controle, mas se “elas [as pessoas] podem também adquirir novas diretrizes culturais, isso também pode facilitar a interação com outros, a integração na existente ordem social e a adaptação a novos contextos sociais” (Turner, 2000, p. 83). Ainda que os traços profundos da nossa personalidade, já bastante consolidados no final da adolescência, sejam mais difíceis de ser modificados, mudanças nas nossas percepções sobre os códigos culturais e sobre os modos de conduta social favorecem as interações e a disposição a cooperar. Logo, as capacidades para a socialização também se alimentam dos interesses que se reforçam com essa maior compreensão dos indivíduos sobre si e sobre o funcionamento da sociedade.

Além desses conteúdos e orientações, a natureza do processo de socialização também pode ser compreendida como a relação entre dois encaminhamentos

combinados: i) a socialização como meio da internalização das normas e regras sociais, que deixam de ser vistas como imposições externas e passam a ser consideradas pelo indivíduo como parte da sua própria personalidade, “por isso, o indivíduo sente que a conformidade é necessária” (Abercrombie; Hill; Turner, 1988, p. 231); ii) a socialização como essência da interação social, com a suposição que as pessoas querem buscar aceitação e status no seu meio, nesse caso “os indivíduos se tornam socializados quando guiam suas ações para estar de acordo com as expectativas dos outros” (Abercrombie; Hill; Turner, 1988, p. 231). Igualmente, Georg Simmel, em sua obra “Questões fundamentais da sociologia” (1917), usando o termo de sociação, em vez de socialização, ao tratar do fenômeno da sociabilidade, considerada como o “conteúdo” e a “forma” da existência social, define assim as necessidades, os interesses e as sensações advindos com a sociação:

Quando os homens se encontram em reuniões econômicas ou irmandades de sangue, em comunidades de culto ou bandos de assaltantes, isso é sempre o resultado das necessidades e de interesses específicos. Só que, para além desses conteúdos específicos, todas essas formas de sociação são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal (Simmel, 2006, p. 64).

Essa definição de Simmel sobre a formação social pode ser considerada como abrangente e ambivalente diante dos fenômenos da sociabilidade, tanto se referindo à sociedade global quanto às várias formas de comunidade e de associação entre indivíduos. Portanto, a característica indispensável da socialização é a de o indivíduo ser reconhecido como uma parte essencial do todo, por causa do seu pertencimento a algum grupo social, ou a muitos grupos, isto é, ele se apresenta objetivamente em sua condição individual de membro:

Em termos amplos, a *socialização* se refere à maneira pela qual os indivíduos são ajudados para se tornarem membros de um ou mais grupos sociais. A palavra *ajudar* é importante porque isso implica que a socialização não é uma via de mão única, mas que os novos membros do grupo social são ativos e seletivos no processo de socialização no qual eles são aceitos pelos membros mais antigos do grupo social (Grusec; Hastings, 2015, p. xi).

Então, a partir dessas concepções sobre a socialização global, podemos ver na socialização acadêmica de estudantes, por transferência simbólica e por homologia social, as mesmas características de: a) internalização de normas e de conformidade; b) interação com outras pessoas para a aceitação e afirmação do seu status social; c) sentimento e satisfação por estar socializado; e, d) atuação seletiva do indivíduo no seu próprio processo de sociabilidade. E é principalmente essa última característica que leva o indivíduo a ser reconhecido como novo membro pelos outros membros mais antigos. Portanto, para entender a socialização entre os membros do mundo da vida natural do estudante universitário, que traz simultaneamente as experiências de individualização e de pertencimento à comunidade acadêmica, é preciso considerar o processo como sendo orientado e alimentado pelas interações sociais cotidianas com pessoas e grupos diversos de convivência além dos seus pares, que é o grupo formado por quem possui uma identificação posicionalmente igualitária em status e papel social.

No mundo social natural da intersubjetividade, das interações individuais, coletivas e institucionais, que constitui o fluxo da vida comum dos estudantes, a socialização se constrói sobretudo na interação cotidiana entre pares, mas também com professores, possibilitando que os indivíduos e os grupos estudantis se tornem membros funcionais na comunidade acadêmica. Com alguma analogia com a socialização na infância e na adolescência, na fase da socialização estudantil também se aprende uma nova linguagem, se internalizam orientações simbólicas e práticas comuns da cultura local, como ideias, valores, costumes, crenças, que são interpretadas e assimiladas, fazendo com que os estudantes simultaneamente se adaptem e sejam reconhecidos pela comunidade acadêmica.

Depois da socialização primária, quando na infância e no meio familiar imediato acontece a primeira interiorização subjetiva da objetividade social, nas sociedades contemporâneas, baseadas no crescente letramento cultural (ainda que muito desigualmente distribuído de acordo com a origem social), a experiência escolar se tornou uma longa socialização secundária na vida das pessoas. Na sua conhecida obra “A construção social da realidade”, publicada em 1966, Berger e Luckmann já definiam que a socialização secundária é “a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (1997, p. 184), o que também significa “a interiorização de campos

semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (Berger e Luckmann, 1997, p. 185). E a socialização acadêmica no “submundo” universitário é certamente uma configuração de socialização secundária, com um universo simbólico e prático interiorizado como realidade subjetiva pelos estudantes, incluindo as interações com seus pares e as relações com os professores.

Na década de 1960-1970, os estudos sociológicos inspirados no funcionalismo analisaram os efeitos da expansão do acesso ao Ensino Superior nos Estados Unidos, vendo nisso a inspiração para se adotar uma nova denominação para o período de socialização universitária, que foi chamada de fase “estudantil”:

Para a maior parte das sociedades, o status de pré-adulto e a prontidão para a participação ocupacional têm ocorrido mais tarde - após uma educação prolongada. A sociedade moderna está entrando em um período em que a educação universitária está se tornando um requisito para a máxima participação social e ocupacional. Como um novo estágio [de socialização] está surgindo, e um novo nome para ele pode ser apropriado; nós o intitulamos de fase "estudantil" (Parsons; Platt, p. 9).

Portanto, a socialização contemporânea, pelo menos para a “máxima participação social e ocupacional”, acabou se prolongando através da extensão educativa que passou a fazer parte da vida de uma grande população, na qual os participantes não são definidos pelo critério de idade, mas sim por fazerem parte do grupo de estudantes do Ensino Superior. E essa fase estudantil na educação universitária é um percurso longo, heterogêneo, incerto e conflitivo, havendo inclusive casos de pessoas que podem estar há mais de dez anos fazendo seus cursos.

A socialização acadêmica, além das suas conhecidas barreiras sociais de acesso e de permanência, longe de ser a continuidade da educação básica anterior, leva a que se invista em uma complexa ressocialização cognitiva e pessoal, necessariamente aberta e adaptativa, especialmente devido às transformações no mundo do trabalho e às constantes mudanças nas políticas educacionais. Além de ser definida como período de prolongamento da escolaridade de indivíduos até o Ensino Superior, a socialização estudantil universitária é entendida como processo cotidiano de internalização de normas, de interação social e de pertencimento a grupos sociais, sobre o qual a atuação dos professores é crucial.

Entrar e viver essa nova fase da socialização estudantil também tem profundas consequências sobre as relações entre os principais atores na cena universitária, pois professores e estudantes são mutuamente provocados e se definem pelas interações de papéis entre si. De forma esquemática, a socialização estudantil tem a sala de aula como sua referência social padrão, mas ela também é um processo conectado com uma grande variedade de experiências sociais extraclasse: aquelas que têm uma frequência rotineira, periódica ou ocasional, como encontro com outros estudantes nas cantinas e corredores; aquelas que têm caráter prosaico, comum, tedioso ou extraordinário, como grupos fiéis de tarefas e grupos de discussões políticas; aquelas que ocorrem em espaços de convívio exclusivo ou compartilhados no ambiente universitário, como cerimônias institucionais e eventos científicos; aquelas que acontecem em outros momentos acadêmicos, como reuniões e orientações com professores, conversas pessoais sobre conteúdos; e, aquelas ocasiões sociais que são marcadas por vínculos de afetos, como festas e comemorações com grupos de colegas com quem se tem mais intimidade.

Mas no ambiente universitário a sociabilidade não busca apenas a satisfação imediata, com resultados afetivos e cognitivos advindos das interações sociais em si mesmas, mas ela também se orienta por uma estratégia para a realização de um projeto de mudança pessoal e existencial, em um nível econômico e cultural mais avançado. Outro aspecto fundamental da socialização que está ligado aos resultados obtidos com a escolaridade é “a possibilidade de obtermos reconhecimento público a partir de nossa educação pessoal, isto é, o conjunto de saberes e conhecimentos que aprendemos e que nos foram ensinados” (Ferreira, 2014, p. 14). E no mundo social comum no Ensino Superior esse reconhecimento público pela educação acadêmica acontece como:

[...] um processo que permite ao estudante se apropriar do papel dos outros e de construir, assim, seu “Eu” enquanto estudante. Levar em consideração o papel do outro remete ao processo de adaptação mútua, de apropriação recíproca dos papéis que se realizam nas interações visíveis e invisíveis do ambiente universitário. Esse processo de adaptação permite a interiorização de atitudes, de dispositivos, de valores, de crenças e de expectativas (Paivandi, 2014, p. 50).

Assim, além da dimensão social externalizada, a subjetivação do processo peculiar e objetivo da socialização também é constantemente provocada e retroalimentada pelo

fluxo da intersubjetividade entre docentes e discentes. Mas nessa adaptação mútua e nessa apropriação simultânea de papéis que ocorre como orientação natural de ações sociais, a intencionalidade pedagógica pode estar somente na consciência docente e não na mente do estudante. “Todos vividos ocorrem com consciência” (Husserl, 2014, p. 107): essa é uma premissa da fenomenologia que se refere ao vivido intencional, como pode ser caracterizada a realidade da vivência comum de docentes e estudantes.

Contudo, haveria também outros objetos da consciência reflexiva que não estariam em consonância com a intenção pedagógica docente, mas que constituem vividos irrefletidos “de fundo”, e assim “estão *prontos para ser percebidos* num sentido primeiramente análogo ao das coisas a que não estamos atentos com nosso campo exterior de visão” (Husserl, 2014, p. 107). A socialização dos estudantes seria justamente esse tipo irrefletido de vivido “de fundo” cuja consciência geralmente não é objeto de reflexão docente. Em outros termos, a socialização de estudantes está ali, acontecendo no mundo das coisas reais, como manifestações prontas para serem percebidas. Mas, várias dessas percepções, da realidade objetiva comum e das realidades subjetivas individuais, não estão no campo concomitante das sensações e de visão da consciência reflexiva mútua de estudantes e professores.

Isso não significa que os docentes não percebam outras coisas além das suas apreensões próprias; todavia, os juízos advindos das suas percepções podem ser fidedignos ou não, ou podem ser juízos vagos e insuficientes sobre a mesma realidade social empírica vivenciada com os estudantes. A diferença entre esses juízos, que podem ser apreensões intuitivas ou entendimentos teoricamente fundamentados, é que “o mesmo estado de coisas poderia, pois, ser apreendido *com o mesmo direito* na esfera empírica meramente como a diferença de que o primeiro é apto a um ‘*sentimento de clareza*’, o segundo não” (Husserl, 2014, p. 65-66). Então, o problema de fundo para a visão docente sobre a socialização estudantil é refletir se haveria essa condição de clareza compreensiva, ou se haveria ambiguidade e incompreensão em relação ao entendimento e às ações que se manifestam no mundo circundante natural que compartilham com os estudantes.

## A visão docente sobre a socialização dos estudantes

Na questão inicial da entrevista, “Qual a sua visão sobre a socialização dos estudantes no meio acadêmico?”, em todas as respostas as pessoas entrevistadas consideraram que a socialização era fundamental, tanto para a interação social quanto para a formação do conhecimento acadêmico, como também envolveria a experiência da colaboração, do coletivo e da alteridade. Nesta linha de pensamento, os docentes da pesquisa se manifestaram a respeito dos seus entendimentos sobre a importância da socialização:

Considero a socialização como parte fundante no processo de formação, já que, quando a troca se estabelece, o conhecimento trazido pelo outro em consonância ao seu, amplia-se a leitura de mundo e se fortalece a noção de trabalho coletivo. (D1)

Acredito que a universidade carrega em sua essência a marca de um espaço/tempo de construção, de crítica, de transformação e de divulgação das culturas – esse espaço/tempo provoca, convida, refuta, reflete, escuta, dá voz para as experiências. (D2)

Entendo ser importante, pois contribui, dentre outras coisas, para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento de grupo/de coletividade. Apesar de entender a importância, não sei dizer em que nível, atualmente, essa socialização ocorre ou não. (D3)

A socialização dos estudantes no meio acadêmico, ou em qualquer outro espaço pedagógico, é fundamental, tendo em vista que aprendemos e nos desenvolvemos na interação e na colaboração com o outro. (D4)

Nas falas dos professores foi possível perceber a importância que atribuíam à socialização dos estudantes. Inclusive, um dos docentes entrevistados, sem mencionar explicitamente a socialização, não deixou de mostrar a sua visão quando destacou que, na sua essência, a universidade é um espaço e um tempo de construção-crítica-transformação cultural a partir das experiências. Porém, essa perspectiva sobre a adaptação cultural dos estudantes parece destacar muito mais as marcas socializadoras da aculturação que eles sofrem no Ensino Superior, pois se deslocam os estudantes da acomodação que caracterizaria a socialização escolar anterior, no Ensino Médio, tradicionalmente mais passiva e dependente. Diferentemente, a essência da socialização



universitária estaria na autonomia do estudante, junto com a prática coletiva da cooperação e da leitura crítica do mundo.

Já a experiência das trocas sociais no mundo universitário poderia se construir pela consonância da autonomia com a aquisição de conhecimentos e de interações sociais, que gera tensões e conflitos no trabalho coletivo, mesmo quando há colaboração. De qualquer forma, essas definições destacam sobretudo um dos objetivos fundamentais da socialização acadêmica: o aprendizado de uma racionalidade cognitiva que esteja em conformidade com as diversas orientações culturais da formação universitária. Além desse objetivo racional, a experiência da vida do estudante traz uma grande variedade nas motivações que animam o seu projeto de estudo e de profissionalização, como a ideia narcisista de glorificação pessoal por ter conseguido entrar em uma instituição pública de Ensino Superior, o que também repercute na formação da sua personalidade social. A ressocialização que acontece nas experiências vividas na universidade é, de fato, uma dimensão espaço-temporal de desenvolvimento de novas competências, identidades, relações e disposições, bem como também é um campo do inconsciente, no qual há uma incorporação de representações do mundo e de si.

A força mobilizadora da socialização universitária se baseia igualmente nas formas de motivação cultural para que o estudante seja um consociado ativo da instituição de ensino, se comprometendo com as próprias aprendizagens e com os laços institucionais que elas implicam. Essa é a visão comum dos professores, para quem a socialização é sinônimo de vínculo educacional objetivo de pertencimento à comunidade acadêmica. Mas, o sujeito social do estudante tem consciência de que vai exercer diante dos outros a sua capacidade pessoal de membro da universidade, com sua habilidade em desempenhar papéis sociais, com sua autoimagem e com suas emoções positivas (ser visto como colega confiável, pelos pares; e como estudante interessado, pelos professores). Ou seja, o estudante precisa desenvolver os recursos relacionais profundos da sua subjetividade, especialmente para ter energia psicológica suficiente para superar a pressão social e a ansiedade pessoal da sua vida universitária. Na perspectiva de uma categoria analítica adotada para o pertencimento estudantil no Ensino Superior, “a consideração do papel do outro remete ao processo de adaptação mútua, e de

apropriação recíproca de papéis que se realizam nas interações visíveis e invisíveis do meio ambiente universitário” (Paivandi, 2015, p. 140).

Nessa noção também está subentendido que estudantes internalizam as regras necessárias para a aceitação do grupo e à consequente confirmação do pertencimento social. Esse status de novo membro na comunidade também vem acompanhado de indicadores sociais objetivos (p. ex., convites para participar de trabalhos de grupos e para encontros informais) e subjetivos (p. ex., demonstrações públicas de afeto e brincadeiras de veteranos). Esse processo de incorporação de novos membros inclui igualmente formas de socialização particulares, exclusivas e até secretas, por parte da comunidade estudantil de acolhida. Então, pode ser por essas razões que os sentidos sociais do pertencimento estudantil tenham para os professores algo de misterioso, pois eles desconhecem as formas de aceitação adotadas pelo grupo de estudantes com quem eles se relacionam, assim, não há como saber se esse objetivo da socialização acadêmica entre pares é atingido ou não.

Para Alain Coulon (2008), os estudantes devem se tornar nativos da cultura universitária, tornando-se membros dela, se situando nesse processo uma questão crucial de sobrevivência escolar na instituição. Para o autor, tornar-se membro não é apenas tornar-se nativo da universidade, mas sim ser capaz de mostrar aos outros e para si mesmo que ele ou ela, estudante, possui competências aplicadas eficazes, isto é, autonomia para atingir os melhores resultados acadêmicos pelo próprio esforço. Essas capacidades são entendidas como etnométodos de uma cultura, ou seja, estratégias conhecidas e programa de ações conscientes e relacionadas.

Corroborando a noção de se tornar membro, Dionísio (2011) aponta que essa filiação é a principal confirmação de que o processo de socialização no mundo universitário foi bem-sucedido. Assim, a filiação universitária naturaliza e é reconhecida como objetivo social comum e desejável, indicando que houve a incorporação das práticas acadêmicas valorizadas (incrementando os próprios resultados de estudo, de aprendizagem e de pesquisa). Outro sinal dessa incorporação cultural prática é quando se domina o conhecimento da geografia institucional dos locais e das formas administrativas e de hierarquias funcionais da organização universitária. A fase da filiação se torna legítima na medida em que o estudante consolida a sua identidade acadêmica de membro

do Ensino Superior, na apresentação cotidiana da sua personalidade extensiva à vida extrauniversitária, ao mesmo tempo em que é reconhecido internamente pelos agentes da socialização, seus pares e professores, como um ator social competente na comunidade universitária.

Para a pergunta “*Sua visão da socialização dos estudantes mudou após a sua entrada como docente do curso de Pedagogia?*”, se referindo também aos outros cursos atendidos pelo Centro de Educação, todas as respostas não relataram mudanças e foram bem diretas. Independentemente do tempo de experiência profissional, entre quatro e doze anos como docentes no Ensino Superior, eles declararam que não haviam alterado seu entendimento, inclusive destacando que a perspectiva teórica continuava a mesma. Provavelmente essa continuidade no pensamento se referia às próprias referências culturais e reminiscências pessoais do período das suas experiências sociais na época de formação. Essa posição pode se explicar por uma espécie de resistência psicológica para se mudar memórias sedimentadas sobre a uma forma de socialização que aconteceu no passado, mas que se encontram, hoje, fixadas pelas lembranças cognitivas e afetivas da época de estudantes.

É possível que, com essa memória do *self* do estudante do passado, que está embutida na autoimagem do docente atual, se considere que não há mais necessidade, ou que seja uma sobrecarga psíquica, se empenhar em uma revisão teórica e conceitual a partir da socialização estudantil observada na sala de aula, enquanto se está vivendo a própria socialização profissional de docente. Talvez também seja por causa do status e do papel social que é incorporado pelo lugar docente, como condição superior ao status de estudantes, que ele tenha dificuldade de se descentrar e de pensar com alteridade e com empatia sobre as experiências vividas que configuram a socialização dos estudantes. E esse distanciamento social e afetivo, mesmo com a proximidade emocional necessária para a ação educativa nos espaços pedagógicos, pode contribuir para que não se seja provocado a voltar a refletir sobre um entendimento prévio já estabelecido.

Para o olhar docente, há uma zona de “invisibilidade” da socialização dos estudantes que está acontecendo mesmo diante deles, em momentos e espaços educacionais e sociais compartilhados. O lugar e o tempo da sala de aula são os exemplos mais óbvios desse ocultamento da sociabilidade estudantil, mas também há outros

territórios de convívio acadêmico em que isso acontece, como corredores, cantinas, eventos, projetos de pesquisa. É evidente que, junto ao plano cognitivo e curricular do ensino da prática docente imediata, existem universos paralelos de interações físicas e simbólicas durante a classe, aquele dos pares estudantes e aquele do docente. Também é compreensível que os membros do universo estudantil, por motivos pedagógicos ou funcionais, nem sempre tenham interesse social e afetivo em se conectar com o mundo docente.

Mas, à essa fenomenologia social concomitantemente misteriosa-conhecida e próxima-distante da socialização na sala de aula, os docentes geralmente não dão muita importância, mesmo que a considerem inevitável, e por isso seja assimilada como efeito da autonomia do estudante. Ou, ao contrário, a veem como “ruído social” (podendo ser silencioso) indesejável e devendo ser reprimido, por se achar que um clima social amigável excessivo na classe, entre os estudantes e com o professor, prejudicaria a objetividade do ensino e da aprendizagem. Assim, a socialização dos estudantes, considerada como fenômeno paralelo à educação organizada pelo docente pode se enfrentar com um paradoxo: ser um fato parcialmente conhecido e tolerado, ou ser um fato relativamente desconhecido e reprimido.

### A importância da socialização acadêmica na formação

Sobre a questão da entrevista “Qual a importância da socialização acadêmica para a formação do pedagogo?”, mas que também poderia se estender à formação no Ensino Superior em geral, as respostas mostraram uma forte crença de que a socialização era um fator positivo para o trabalho coletivo e que ela deveria ir além dos espaços da universidade. Essa ideia aparece claramente nas seguintes declarações dos docentes entrevistados:

É impossível formar com qualidade um pedagogo sem que a socialização e o trabalho coletivo e colaborativo estejam presentes. E esta socialização não diz respeito somente ao espaço da universidade, mas também aos espaços educativos de uma maneira geral [...]. Estar, falar, trabalhar, interagir com o outro, conhecendo os contextos e socializando saberes e experiências são fundamentais para formarmos pedagogos que sejam, inclusive, colaborativos em seu trabalho futuro. (D4)

O curso de Pedagogia tem sido, para mim, experiência viva para tudo que é da ordem do diálogo [...]. Criou-se uma ecologia onde se fala, se escute e se reflete – se pensa e se movimenta. Fica claro ao entrar nos corredores do bloco de aula que aquelas paredes e aquelas salas não são confinadas aos saberes acadêmicos, mas socializam indignações, reivindicações – marcas de um pensamento tecido no coletivo dos estudantes, politizado e ativo. (D2)

Embora o perfil desejado do educador universitário seja o de indivíduos colaborativos, autônomos e reivindicativos, esse sentido sociopedagógico carrega ainda os postulados de uma educação ideal que espera alcançar o aprendizado coletivo da cooperação igualitária como valor social de convivência. Essas definições se orientam claramente pelo ideal da formação crítica e humanista, em especial nas universidades públicas, como agências educativas de indivíduos e de profissionais movidos por ideais racionalistas e democráticos de uma cidadania participativa. Contudo, no sentido sociológico, essas noções trazem a representação de uma percepção ingênua comum da interação social, ou seja, se considera idealmente que as relações entre os indivíduos teriam uma coerência objetiva e direta entre meios e fins, se vendo uma relação entre uma educação igualitária e o estabelecimento de uma sociedade solidária.

Portanto, a socialização levaria ao aprendizado funcional da colaboração e do trabalho coletivo. Porém, a socialização acadêmica não está desvinculada da cultura global do seu tempo, como processo cognitivo de internalização de normas e valores com referências ao individualismo exacerbado no contexto da globalização atual. Por exemplo, as orientações ideológicas da sociedade contemporânea valorizam muito mais a competição do que a colaboração, e até mesmo corrompem o sentido solidário da cooperação, por considerarem que a disputa entre indivíduos ou entre grupos não é incompatível com o trabalho coletivo.

Igualmente, é preciso considerar a crítica sociológica sobre as condições reais da socialização contemporânea, especialmente com as questões da desigualdade e de disputas de poder internalizadas nos locais de convívio, como a comparação odiosa na sociabilidade escolar, com atos de discriminação entre crianças e jovens, e atitudes de confronto com professores. No contexto das empresas e dos serviços públicos, organizados na base da competição de grupos e de indivíduos, estudos da sociologia

compreensiva já acentuaram a ruptura com a essência social da colaboração, com a difusão da cooperação fraca ou da recusa de se cooperar. Na definição de Richard Sennett (2015), as forças combinadas da desigualdade estrutural e das novas formas de trabalho produzem na sociedade o caráter do “eu que não coopera”: “aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto se retira” (p. 219). E o aparecimento ou o reforço desse perfil psicológico de pessoa não cooperativa, como consequência da vida social no trabalho, indiscutivelmente está presente na vida de estudante universitário, em tarefas curriculares e atividades acadêmicas, nas ações políticas e nos movimentos sociais, e até mesmo nos momentos informais e em programações coletivas, como encontros e festas.

Porém, na questão “*A partir da sua experiência docente no Ensino Superior, como você percebe a socialização dos estudantes?*”, quando procuramos saber como as professoras e o professor percebiam a socialização dos estudantes, tivemos respostas com registros mais nuançados, conflitivos e realistas. Uma das professoras, respondendo àquela pergunta, utilizou a sua própria experiência na época em que era aluna do curso para exemplificar essa dificuldade em socializar-se:

[...] a socialização me parece ser mais difícil no turno noturno. Talvez devido ao fato de grande parte dos alunos trabalharem durante o dia e já chegarem à universidade muito cansados até para as aulas. Falo isso porque me vejo na situação desses alunos. Fui aluna de curso noturno na universidade [...]. Principalmente por isso não conseguia participar de atividades que julgo serem importantes para a socialização de estudante no meio acadêmicos. Dentre essas atividades cito aquelas relacionadas ao “vivenciar coletivamente o dia a dia da universidade”: participar de cursos, fazer iniciação científica, frequentar o “bandejão”/restaurante universitário, biblioteca, sala de estudos, centro acadêmico (D3)

Noutro aspecto acerca da socialização dos estudantes, há o pressuposto da positividade da socialização, vista como natural e necessária, apesar das tensões, mas subentendendo que a criação de laços sociais estáveis resultaria justamente do fato de que a diversidade entre os próprios estudantes estimularia os encontros de reconhecimento mútuo e de aproximação social. Em outra forma de entender a socialização, especialmente na esfera da sala de aula, as respostas das pessoas entrevistadas associam a socialização com a metodologia de ensino do docente, ou

quando o professor se coloca com uma “postura direcional” para a condução dos trabalhos na turma. Mesmo que se considere que as aprendizagens na universidade extrapolem a experiência da sala de aula, o direcionamento curricular conduzido pelo docente nas atividades de classe continua sendo percebido como o principal fator da socialização acadêmica entre os estudantes. E isso acaba ocorrendo ainda que as atividades previstas no plano de aula não visassem explicitamente a socialização. É o que se poderia depreender das respostas dadas pelos entrevistados na pesquisa à questão “A partir da sua experiência docente, como você percebe a socialização dos estudantes?”:

Muito positiva mesmo havendo tensões, algo inclusive natural que haja. Os laços que se criam são de diferentes formas e advindos por diferentes meios o que demonstra como existe uma diversidade construtiva no curso (D1)

A socialização dos estudantes [...] acontece em espaços da sala de aula como também em outros momentos/contextos. O trabalho em grupo tem sido uma opção metodológica dos docentes do Curso, bem como temos propiciado momentos de socialização por meio de eventos educacionais, culturais e políticos (D4)

Exemplos práticos [para a socialização] são incentivar a participação dos estudantes para tudo que for além da sua área do conhecimento: feiras, congressos, CIENTEC [Semana Ciência, Tecnologia e Cultura da UFRN], mostras de cinema. Muitas vezes para dar conta do cronograma, o professor pode assumir uma postura direcional, focalizada no trabalho da turma e na turma. (D2)

Essa homologia entre educação e socialização pôde ser percebida com as respostas à questão “*Enquanto professor, como você pensa qual seja o seu papel no processo de socialização?*”. Na perspectiva das respostas dos docentes se atribuiu um papel decisivo à iniciativa educativa e socializadora, quando eles propuseram atividades que envolviam a socialização, principalmente por meio de tarefas em grupo, em momentos de discussão coletiva, e até mesmo incentivando a participação em outros espaços socializadores fora da sala de aula. Foi essa a visão percebida sobre o papel da iniciativa docente para a socialização estudantil, de acordo com as suas declarações:

Enquanto docente, principal responsável pelo planejamento e pelas aulas, tenho uma função relevante, no sentido de possibilitar que os espaços de socialização, trabalho e decisões coletivos sejam uma realidade na sala de aula e em outros momentos [...] (D4)

Entendo que podemos contribuir para o processo de socialização, seja discutindo diretamente a sua importância, não apenas no meio acadêmico, mas, também, no campo de trabalho do futuro pedagogo, isto é, na escola, ou promovendo mais atividades coletivas com as turmas: desenvolvimento e execução de projetos coletivos e aulas de campo, por exemplo. (D3)

De mediação, problematização e ações práticas no que confere ao exercício de reflexão e ação do trabalho em grupo. (D1)

Como se pode ver, o papel do professor na proposição e na condução dos momentos e das formas de socialização dos estudantes foi visto como fundamental, mas se tratava da atuação didática controlada pelo docente, intencional e planejada, sem necessariamente assimilar ou considerar a atuação dos próprios estudantes no decorrer das aulas. Isso significaria abrir espaços para que eles interagissem de maneira contínua, tendo espaço e liberdade para atuarem com os seus modos próprios de socialização independente do plano docente. Atividades e mediações propostas na perspectiva docente para serem feitos em sala de aula, ou como tarefas extraclasse, na realidade são realizados e reinterpretados diferentemente de acordo com as estratégias próprias dos estudantes, em especial os veteranos e os mais autônomos.

Como fato social e educativo, a socialização acadêmica entre docente e discentes acaba ocorrendo muito mais pela negociação pedagógica decorrente da interação adaptativa, ao invés de ser efeito da aplicação de um planejamento didático do docente. Porém, nas relações de simultaneidade do “aqui e agora” da sala de aula, ou em outros espaços de atividades educativas, as relações interativas entre estudantes e professores também se caracterizam sociologicamente como um “ambiente comunicativo compartilhado”, no qual “as pessoas que participam desse ambiente comunicativo são dadas umas às outras não como objetos, mas como contrassujeitos, como consócios em uma comunidade societária de pessoas” (Schutz, 2012, p. 181). No sentido fenomenológico, o mundo natural das relações sociais está inevitavelmente conectado pela intersubjetividade entre os indivíduos, todavia, na intenção subjetiva originária do



docente, que pensa ter o controle das atividades socializadoras, os estudantes são objetos do seu plano e não contrassujeitos em um ambiente pedagógico comunicativo.

### As relações entre a universidade e a socialização estudantil

Já na questão “Como você percebe a socialização entre os próprios estudantes, deles com os professores e em relação aos funcionários da universidade?”, as pessoas entrevistadas relataram que percebiam, sim, a socialização entre os estudantes, deles com os docentes e com os servidores administrativos da universidade. Mas, algumas das pessoas entrevistadas na pesquisa não souberam opinar, enquanto uma delas declarou que havia uma relação “de respeito, de reciprocidade, com alguns conflitos naturais e alegria nos espaços” (D1). Mesmo com essa percepção respeitosa e até simpática de um dos sujeitos entrevistados, como comunidade de convivência cotidiana, outros consideravam que seria necessário que houvesse uma melhoria nos espaços de convívio na instituição para uma sociabilidade mais efetiva dentro da universidade. Nas palavras de um dos entrevistados, ele destacou que seria necessário que “espaços sejam ampliados e qualificados, no sentido de maior socialização entre discentes de diferentes períodos e turnos, bem como entre docentes e discentes e servidores” (D4).

Na ótica das pessoas entrevistadas, a dimensão espacial de contatos e de circulação foi minimizada como fator de sociabilidade, se destacando que seria incumbência administrativa oferecer espaços institucionais, o que se referiria mais às instalações e locais físicos de sociabilidade do que à função social de territórios culturais espaços nas políticas institucionais de socialização da comunidade universitária. Entretanto, na perspectiva da etnometodologia, é sempre muito revelador o estudo compreensivo dos fundamentos rotineiros das atividades cotidianas (Garfinkel, 2018), como as explicações contextuais e o reconhecimento “adequado” de eventos, os afetos sociais e a facilitação na resolução de problemas comuns, a visibilidade de cenas, lugares e de caminhos sociais da vida comunitária. Por parte dos estudantes, haveria vários exemplos do uso dessa engenharia social de conhecimento estratégico (também valendo para professores e para outros funcionários): setores e indivíduos facilitadores, ou, ao contrário, serviços difíceis e pessoas “complicadoras”; os atalhos para locais interessantes, as advertências para lugares inóspitos e arriscados; os períodos mais

favoráveis para solicitações às pessoas e à administração, as circunstâncias para quando evitar contatos pessoais; momentos de se entender o distanciamento e as ausências, ou as ocasiões calorosas e intensas de encontros, de comemoração e de festas etc.

Em uma concepção topográfica da socialização acadêmica, como a extensão e as posições dos acidentes naturais e artificiais, se encontraria uma fronteira cultural discernível entre a experiência social interna “artificial” vivida na universidade e a continuidade natural da vida na sociedade externa “real”. Como as distâncias entre povos e suas culturas, os níveis do relevo institucional e as condições do clima, físico e psicológico, as características da geografia emocional da formação universitária seriam as seguintes: fora dos espaços acadêmicos da estabilidade das montanhas do conhecimento teórico, com seu diploma de curso superior, se apresentariam as secas e tormentas das planícies da prática, com a competição cega e com a angústia provocadas pelos interesses produtivos do mundo do trabalho. Já com as demandas da maturidade social e da estabilidade psíquica pessoal, após a conclusão de um curso superior, diante das expectativas de um cidadão crítico e culto, haveria a pressão para o comportamento esperado de um profissional consciente e cooperativo.

Ao lado da formação universitária crítica, o percurso da socialização do estudante se depara com as variadas faces universitárias: a face do dualismo estrutural entre a produção acadêmica e a produção laboral geral; a face conjugada dos macro objetivos pedagógicos e profissionais, e das micro realidades das relações afetivas, políticas e funcionais; a face das aspirações culturais e filosóficas da formação intelectual de cabeças bem-feitas, de criações autorais e compartilhadas; e, a face dos espaços de pesquisa, com a participação dos estudantes em vivências e em projetos de investigação científica e tecnológica, de debates e obras artísticas.

Com as respostas à questão “Na sua opinião, qual a importância e as dimensões da instituição universitária nesse processo de socialização acadêmica?”, os professores entrevistados mostraram que tinham consciência da geografia e das faces da instituição universitária e de que acreditavam nesses espaços socializadores. Eles também consideravam que tinham um papel fundamental quando elaboravam e propunham atividades pedagógicas previstas para interações entre pares e entre professor-estudantes. Eventualmente, declararam que os planos de ensino deveriam incluir e

valorizar as atividades extraclasse que resultassem em experiências de socialização, com reforço dos afetos sociais, ainda que sobre essas atividades destacassem mais os seus fins cognitivos diretos, privilegiando os conteúdos do ensino e da formação profissional. Mas, para os professores entrevistados, como forma de reprimir derivações subjetivas e emocionais para a aprendizagem e para o convívio, a preeminência dos objetivos curriculares foi vista como tão importante, que seriam eles, docentes, quem determinariam a composição e as regras para os grupos, em vez de serem decisões autogeridas pelos estudantes. É nessa ótica, a da preeminência do papel da instituição universitária, incluindo as ações dos professores, que se poderia entender as seguintes manifestações dos docentes entrevistados:

De promoção e criação de mais e mais espaços e debates que possibilitem a difusão dessa socialização, para que inclusive isso possa ultrapassar a universidade e recaia cada vez mais na sociedade em geral, externa ao campus. (D1)

Possibilitar ações e projetos neste sentido é uma de suas atribuições, tanto em âmbito macro quanto micro. As dimensões nesse processo envolvem o pedagógico, o afetivo, o político e o social. (D4)

Outro exemplo de atitudes provocativas que os professores podem fazer para alargar os diálogos vividos e possíveis para os estudantes é incentivar e convidar para participar coletivamente e colaborativamente de projetos e de pesquisas científicas – o processo de vivido nas bases de pesquisa da UFRN é uma experiência única de colaboração e construção do conhecimento em grupo. (D2)

Por sua vez, nas respostas à pergunta “No seu sentido geral (social, político, cognitivo, pedagógico, cultural etc.), que a importância você atribui à socialização acadêmica dos estudantes?”, os docentes desta pesquisa também apresentaram em seus relatos uma variedade de concepções:

De construtora de novos conhecimentos, nexos e intervenções para sociedade. Sem socialização, a fragmentação do conhecimento aumenta e se inviabilizam novos trajetos tanto interdisciplinares quanto de afetividades e melhoria da comunicação das diversas áreas. (D1)

[...] penso que minha percepção em relação à importância da socialização esteja mais voltada ao aspecto humano, ao processo de humanização. (D3)

[...] educar para a cultura, para o diálogo e para o pensar bem [...] mais importante do que formar pessoas com cabeças cheias, é proporcionar vias para formação de cabeças bem-feitas, que trabalhem coletivamente e de maneira crítica. (D2)

Essas visões docentes estariam próximas da definição de Robert Merton para a “socialização antecipatória”, o que para o indivíduo significaria que ele “adota os valores de um grupo ao qual aspira, mas ao qual não pertence, e essa orientação pode servir à dupla função de ajudá-lo a entrar nesse grupo e a de facilitar seu ajuste depois de ter se tornado parte dele” (Merton, 1968, p. 320). Enquanto os professores já vislumbram nos seus estudantes o perfil do profissional futuro, no presente vivido de seus percursos formativos, os estudantes devem lidar com as adaptações e as mudanças, nem sempre exitosas, em suas estratégias de estudos curriculares e de formação profissional.

A imagem da educação integral para o estudante na universidade vai muito além dos conteúdos de formação curricular, se constituindo em uma fase avançada de preparação abrangente para uma inspiração de vida social superior, com a ascensão cultural e econômica no horizonte. Contudo, essa ideia também induz a que os docentes se comportem como se fosse possível um salto prospectivo no status e no papel social do estudante, de quem já se esperaria que apresentasse o perfil acabado do seu futuro grupo profissional, o que é incerto no seu percurso pessoal e imprevisível no plano da economia.

Esse perfil idealizado do profissional com diploma de Ensino Superior é aquele que se pode encontrar nos planos de gestão das instituições sobre o papel social da universidade. Contudo, essas metas administrativas subestimam ou não focam as dificuldades para a vida social e para o fluxo satisfatório das ações comuns que constituem a socialização na vida estudantil universitária. Há vários exemplos de campos negligenciados na visão da instituição e de docentes sobre os problemas de estudantes: espaços de estudo confortáveis, acesso fácil a materiais didáticos, ocasiões de

sociabilidade amigável, receptividade de professores, estresse de avaliações, falta de sono e má alimentação, ansiedade com o futuro profissional etc.

Contudo, também se mencionaram proposições para a aprendizagem ativa dos estudantes, como a vivência em pesquisas e a construção do conhecimento em grupo. Mesmo assim, os próprios docentes se colocaram como provocadores que iniciam processos e depois se afastam, mas não como coparticipantes contínuos nas aprendizagens. Implicitamente, parece que há um grande respeito dos docentes pela vivacidade estudantil e pelo potencial de aprendizagem que se abre com a socialização dos estudantes. Porém, mesmo com essa visão admirativa, também reconheceram que acontecia apenas parcialmente uma experiência compartilhada profunda de socialização, talvez devido a um distanciamento sociocognitivo e afetivo entre a atuação docente e as expectativas discentes.

### Considerações finais

Em suma, como se pôde depreender dos relatos das pessoas entrevistadas, os professores consideraram que a socialização estudantil teria grande importância no contexto do Ensino Superior, sendo mesmo vista como primordial para o desenvolvimento social e afetivo dos estudantes, além, é claro, de favorecer o engajamento acadêmico e o desempenho produtivo no curso. Porém, de acordo com a pesquisa, a socialização dos estudantes sob o olhar docente conviveria com uma ambiguidade peculiar: os professores respeitam e incentivam explicitamente a socialização estudantil com fins cognitivos; mas, ao mesmo tempo, eles desconhecem a realidade da vida cotidiana dos estudantes, e muitos se distanciam de modos de favorecer a socialização acadêmica afetiva e social de estudantes, com quem compartilham na universidade um mundo social comum. Por outro lado, os professores desejavam e definiam a socialização dos estudantes a partir de suas próprias crenças educacionais e propostas pedagógicas, que consideravam alinhadas com o papel social da universidade, sobretudo por ser em uma instituição pública. Todavia, ainda que comprometidos com o diálogo e com o respeito pela autonomia dos seus educandos, continuavam exprimindo reflexões sociais, afetivas e cognitivas distanciadas da vida cotidiana do mundo estudantil comum.

Como imaginação sociológica, se poderia supor ainda que, na perspectiva estudantil, o fator decisivo da socialização acadêmica estaria naturalmente na própria experiência vivida entre seus pares. Ao mesmo tempo, para o bem ou para o mal da comunidade universitária, docentes e estudantes têm consciência de que eles não são somente consociados solidários no Ensino Superior, mas também são atores sociais e agentes educacionais interativos. A importância de estudos sobre a socialização no Ensino Superior é a de que os seus achados poderiam contribuir para se superar a “invisibilidade” fenomenológica e a marginalidade da vida social comum dos estudantes no mundo acadêmico. Além de reforçar vínculos de pertencimento e de sentido cognitivo-afetivo, para docentes e para estudantes, uma compreensão mais sensível da socialização estudantil abriria novas portas para inovações nas metodologias de ensino, que também fossem críticas, inclusivas, sustentáveis e participativas.

## Referências

ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen; TURNER, Bryan S. **The Penguin Dictionary of Sociology**. 2. ed. London: Penguin Books, 1988.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAREGNATO, Célia E.; MIORANDO, Bernardo S.; BALDASSO, Júlio C. Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85949, 2022.

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra. **A socialização acadêmica e o seu impacto na vida estudantil: como os estudantes do curso de pedagogia se relacionam?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFRN, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/123456789/43133>. Acesso em: 15 set. 2023.

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

DIONÍSIO, Bruno Miguel. Sentidos estudantis da formação acadêmica. CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2004, Braga, 2004. **Actas [...]**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. v. 21. p. 121-139.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Adir Luiz. Sobrevivência acadêmica: socialização e evasão estudantil no Ensino Superior. In: CHALETA, Elisa; FERREIRA, Adir; BELTRÁN, José (coords.). **Formas de enseñar y aprender en Educación Superior/Faces do ensinar e do aprender no Ensino Superior**. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives/Univesitat de València, 2021. p. 490-516.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. **Handbook of Socialization**. 2<sup>nd</sup> ed. New York, NY: Guilford Publications, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2015. p. 31-61.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 5. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2014.

LIMA, Raquel G. Para além do ‘trânsfuga de classe’. A socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 104, p. 1-17, 2020.

MARIN, Lucas J.; STECANELA, Nilda. Convivência acadêmica e formação humana: dimensões de socialização no Ensino Superior. **Revista Educação** [Porto Alegre], v. 41, n. 1, p. 93-103, jan./abr. 2018.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco. **A vida universitária e a socialização estudantil: relação entre estudantes de pedagogia e outros cursos da UFRN**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFRN, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/123456789/29179>. Acesso em: 15 set. 2023.

MEDEIROS, Natália Cristina de. **A socialização como estratégia de sobrevivência acadêmica de estudantes no Ensino Superior (curso de pedagogia)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, UFRN, Natal, 2018.

MERTON, Robert K. **Social theory and social structure**. New York: The Free Press, 1968.

MOREIRA, Franklandia L. **Evasão no Ensino Superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, UFRN, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28002>. Acesso em: 30 ago. 2023.

- PAIVANDI, Saeed. **Apprendre à l'université**. Paris: De Boeck Supérieur, 2015.
- PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o ambiente de estudos. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr. 2014.
- PARSONS, Talcott; PLATT, Gerald M. Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. **Sociology of Education**, v. 43, n. 1, p. 1-37, Winter, 1970.
- POWNEY, Janet; WATTS, Mike. **Interviewing in educational research**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- ROSA, Maria Virgínia F. P. Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SENNETT, Richard. **Juntos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- URBANO, Edilene Dayse A. S. **Quando a opção é continuar: estratégias de socialização e permanência de estudantes populares na pós-graduação**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/123456789/44653>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. 2. ed. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.

Recebido em: 14/07/2023  
Revisões requeridas: 28/08/2023  
Aprovado em: 21/09/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 25 - Número 57 - Ano 2024  
[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)