

A APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: TEMPOS DE CONSTITUIÇÃO DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR

LEARNING HOW TO BE A UNIVERSITY STUDENT: TIME OF CONSTITUTION OF THE NEWCOMER INTO HIGHER EDUCATION

APRENDIZAJE DEL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: TIEMPOS DE CONSTITUCIÓN DE INGRESANTES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

*Larice Santos Silva**

*Silvia Maria Cintra da Silva***

RESUMO

A entrada do estudante no ensino superior é um momento importante na vida do sujeito, com impacto nas dimensões profissional e pessoal. Tem-se como objetivo geral deste estudo, de cunho qualitativo, compreender como o ingresso no ensino superior configura a constituição do sujeito como estudante, pela perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica. Participaram desta pesquisa três ingressantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. As entrevistas tiveram como mote o ingresso na universidade e ocorreram em três ocasiões distintas: o início e o fim do primeiro semestre, e o início do segundo semestre no curso. Com base nos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e do livro de Alain Coulon, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, elegemos quatro eixos de análise: a) tempo da hesitação; b) tempo do estranhamento; c) tempo da aprendizagem; e d) tempo da afiliação. Esses tempos abordam o momento anterior à entrada e a escolha profissional; o estranhamento provocado pela necessidade de compreender regras e normas institucionais; a aprendizagem do ofício de estudante e a apropriação das normas e de questões relativas à universidade bem como a aprendizagem de conceitos científicos, relações com colegas, docentes e coordenador de curso. Acreditamos que a presença e o trabalho do psicólogo escolar no ensino superior mostram-se imprescindíveis nesse nível de ensino que, além de envolver processos de escolarização e humanização, é responsável pela formação profissional de um cidadão, que precisa ser cuidado em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos.

Texto recebido em 29 de setembro de 2016 e aprovado para publicação em 3 de maio de 2017.

* Mestra em Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, Brasil. *E-mail:* laricesantos@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil, docente da UFU. *E-mail:* silvia@ufu.br. Endereço: Instituto de Psicologia (IPUFU), *Campus* Umuarama, Bloco 2C, sala 34. Avenida Pará, 1720 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, Brasil. CEP: 38400-902.

Palavras-chave: Ensino superior. Psicologia Escolar e Educacional. Ingresso. Psicologia Escolar Crítica.

ABSTRACT

This qualitative research aims to understand how the admission into the university influences the subject's formation as a student, based on the theoretical perspective of the Critical Educational Psychology. Three freshmen psychology students from the Federal University of Uberlândia, Brazil, took part in this research. Their admission to the university was the main purpose of the interviews, which were held at three different occasions: during the beginning of the first semester of the course, at the end of the first semester and at the beginning of the second semester. We selected four main axes of analysis: a) time of hesitation; b) time of unfamiliarity; c) time for learning; and d) affiliation time. These periods address the moment before the admission into the university and the student's professional choices; the alienation caused by the need to understand the rules of the institution; the learning process of a student's duties and the absorption of the university standards; as well as the apprenticeship of scientific concepts; relationships with colleagues, teaching staff and course coordinators.

Keywords: Higher education. Educational and School Psychology. Admission. Critical School Psychology.

RESUMEN

El objetivo de este estudio cualitativo es comprender cómo el ingreso en la enseñanza superior establece la constitución del sujeto como estudiante, desde una perspectiva teórica de la Psicología Escolar Crítica. Participaron tres estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. El tema de las entrevistas fue el ingreso en la universidad, y ocurrieron en tres ocasiones distintas, a saber: el principio y el final del primer semestre y el comienzo del segundo semestre del curso. Fueron elegidos cuatro ejes principales de análisis: a) tiempo de vacilación; b) tiempo de extrañamiento; c) tiempo de aprendizaje; y d) tiempo de afiliación. Estos tiempos abordan el momento anterior a la entrada y la elección de carrera; el extrañamiento causado por la necesidad de entender las reglas y normas institucionales; aprendizaje del oficio de ser un estudiante y la propiedad de las normas y las cuestiones relacionadas a la universidad, así como el aprendizaje de conceptos científicos, las relaciones con los compañeros, profesores y coordinador.

Palabras clave: Educación superior. Psicología Escolar y Educacional. Admisión. Psicología Escolar Crítica.

1. INTRODUÇÃO

A entrada do estudante no ensino superior configura-se como uma nova fase da vida, relacionada ao desenvolvimento profissional e pessoal do ingressante. Nesse sentido, Silva e Ferreira (2009) acreditam que o ingresso no ensino superior é um momento significativo na vida do sujeito, pois novas expectativas são geradas a partir da busca de autonomia e de uma nova identidade. Assim, também se torna uma das funções da universidade proporcionar aos estudantes vários espaços diferentes de formação, levando em consideração que as fronteiras da formação técnica devem ser ultrapassadas para garantir a formação de um profissional de qualidade, que englobe a dimensão ética, crítica e política desses discentes.

Coulon (2008), sociólogo francês, no livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, aborda o delicado processo da entrada de jovens estudantes no ensino superior. Embora se trate de um estudo realizado na França, consideramos que, a despeito das especificidades daquele país, tanto o público quanto as condições da universidade pesquisada pelo autor assemelham-se às encontradas no Brasil. Seu olhar para o momento do ingresso no ensino superior é cuidadoso e respeitoso em relação aos ingressantes, e leva em conta as questões institucionais, nem sempre abarcadas por áreas do conhecimento como a Psicologia.

Meira (2003) aponta que a educação é um processo que tem dimensões sociais e individuais. Tais dimensões estão fortemente entrelaçadas e fazem com que o sujeito se constitua como ser humano, que, ao mesmo tempo, é humanizado e humanizador. Sobre a dimensão educativa no ensino superior, Marinho-Araújo (2009) acredita que esta deve ser compreendida além do aspecto ensino-aprendizagem do conhecimento, mas também se considerando as “dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural” (p. 161). De acordo com a autora, ao levar em conta essas dimensões, é possível construir de maneira ampla a função social das instituições de ensino superior (IES), que, mesmo abarcando muitas contradições, propicia a aptidão para

Atenderem às demandas e aos desafios manifestados pela sociedade, a construir o conhecimento, a contribuir no combate às desigualdades sociais e regionais, a auxiliarem na inclusão das pessoas e a reafirmarem o respeito às diferenças (Marinho-Araújo, 2009, p. 176).

De acordo com Rosário, Núñez e González-Pienda (2012), o ensino superior sofre constantemente com desafios que estão ligados à qualidade do

processo ensino-aprendizagem. A “constante evolução tecnológica e a rapidez da comunidade dos resultados da investigação científica expõem diariamente a academia à precariedade de quaisquer respostas rígidas, oferecidas em manuais ou em aulas cristalizadas” (Rosário, Núñez, & González-Pianda, 2012, p. 25).

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que os ambientes de escolarização são muito importantes para o desenvolvimento do sujeito; o ensino superior, particularmente, envolve “expressivos instrumentos materiais e simbólicos de nossa cultura, e particularmente carrega significados relacionados aos contextos acadêmicos e profissionais, os quais participam ativamente do desenvolvimento profissional dos alunos” (p. 232). Segundo os autores, no ensino superior, são exigidas do estudante habilidades e competências que facilitem a sua inserção nesse contexto. Entretanto, além da dimensão subjetiva do estudante, a universidade precisa estar atenta às dimensões sociais não somente no momento de ingresso do aluno, mas também nas condições que viabilizem a sua permanência na IES.

A Psicologia Escolar e Educacional apresenta grande produção sobre as questões escolares na educação básica, mas, no ensino superior, a literatura ainda é escassa e privilegia a mera adaptação do estudante à vida acadêmica, o que contraria os objetivos desta pesquisa. No entanto também há produções que privilegiam a atuação crítica do psicólogo escolar nesse nível de ensino, como os trabalhos de Bisinoto e Marinho-Araújo (2010; 2011), Marinho-Araújo (2009), Moura (2014), Moura (2015), Sampaio (2011), Santos e Sampaio (2012; 2013); Zavadski e Facci (2012).

De acordo com Coulon (2008), ao chegar à universidade, o aluno necessita aprender o ofício de estudante, isto é, “aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou autoeliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (p. 31). O ingresso na universidade, para o autor, se dá em três momentos:

o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar; *o tempo da aprendizagem*, quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz; e, por fim, *o tempo da afiliação*, que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p. 32, grifos nossos).

Numa perspectiva conservadora, a atuação do psicólogo escolar no ensino superior muitas vezes vai na direção de considerar somente a dimensão individual e de adaptação do estudante à nova situação, num ponto de vista que considera apenas a existência de algo errado com este. Além disso, essa prática se assemelha com a inicialmente desempenhada pelo psicólogo escolar em outro nível, a educação básica, que, há muito tempo, tem sido criticada pelos estudos

e pesquisas da Psicologia Escolar Crítica (Marinho-Araújo, 2009), mas que apresenta mudanças (Souza, Silva, & Yamamoto, 2014; Naves, 2015).

A concepção crítica em Psicologia Escolar é uma perspectiva defendida por muitos estudiosos e pesquisadores¹ brasileiros e pode ser entendida a partir do movimento que a Psicologia consegue realizar na educação por meio de uma atuação e de um olhar comprometidos com as questões escolares. Nessa concepção, é imprescindível considerar as dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais de todos os atores escolares, envolvendo também as políticas públicas.

Em relação à atuação do psicólogo em instituições de ensino, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que o critério para delimitar a área de intervenção do psicólogo está intimamente relacionada às possibilidades de a Psicologia auxiliar que a escola cumpra sua função social. Nesse sentido, é possível pensar: *o que pode o psicólogo escolar no ensino superior?* Dando voz a esse questionamento, Marinho-Araújo (2009) acredita que esse profissional pode auxiliar na “formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio do aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (p. 176). Ou seja, trata-se de uma formação que não se restringe à dimensão técnica, mas considera e privilegia a humana (Silva, Pedro, Silva, Rezende, & Barbosa, 2013).

Consideramos, com base nos trabalhos acima citados, que a presença e o trabalho do psicólogo escolar no ensino superior mostram-se imprescindíveis nesse nível de ensino que, além de envolver processos de escolarização e humanização, é responsável pela formação profissional de um cidadão, que precisa ser cuidado em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos.

Partindo do pressuposto de que o ensino superior deve garantir uma formação que busque autonomia, favoreça o desenvolvimento de sujeitos criadores e criativos para além da formação técnica, é possível inferir que o momento de ingresso na universidade deva ser um espaço que ofereça oportunidade para que esse tipo de formação seja concretizada. Assim, visando a encontrar elementos que ajudem a discutir e analisar como se dá o processo de ingresso no ensino superior, realizamos uma pesquisa cujo objetivo é compreender como o ingresso no ensino superior configura a constituição do sujeito como estudante, sob a perspectiva teórica da Psicologia Escolar Crítica.

¹ Podemos citar aqui, como expoentes dessa perspectiva: Machado e Souza (1997); Bock (1999); Viégas e Angelucci (2006); Martínez (2007); Souza (2007); Meira (2003); Tanamachi e Meira (2003).

2. METODOLOGIA

2.1 Participantes

As participantes desta pesquisa foram três alunas, ingressantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Estado de Minas Gerais, Brasil. Na ocasião das entrevistas, elas tinham mais de 18 anos e estavam cursando entre o primeiro e o segundo semestre.²

2.2 Instrumentos e procedimentos

A história oral foi escolhida como método para a produção dos dados da pesquisa. Segundo Meihy (1998), “A história oral é um recurso moderno usado na elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*” (p. 17, grifos do autor). A partir da escolha da história oral, empregamos um procedimento bastante usado na pesquisa qualitativa: a entrevista. Para registrar os depoimentos das três estudantes, foi utilizado um gravador de áudio. As entrevistas foram posteriormente transcritas. Transcrição implica em mutação “de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro”. Trata-se de “geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação. [...] A palavra também varia na forma do oral para o escrito” (Meihy & Holanda, 2013, p. 133).

O caderno de campo foi outro instrumento fundamental no desenvolvimento desta pesquisa. Nele registramos as reuniões de orientação que norteavam os rumos da investigação, os momentos das entrevistas com as estudantes e os sentimentos que surgiram ao longo do caminho.

Para preservarmos a identidade das participantes, optamos por informar que o período que compreendeu as sessões de entrevista abarcou os anos de 2014 e 2015, totalizando sete meses de construção dos dados. Foram realizadas nove sessões de entrevista individuais, com as três participantes, sendo três sessões com Violeta,³ três com Margarida e três com Jasmim. As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada no Instituto de Psicologia da UFU e tiveram a duração média de 40 minutos cada uma.

O primeiro bloco de sessões de entrevistas ocorreu nos dois meses iniciais de ingresso na UFU; o segundo, cerca de três meses após o primeiro contato, totalizando três sessões; e o terceiro e último bloco de entrevistas, entre seis e

2 O curso de Psicologia da UFU é semestral, com duas entradas anuais por processo seletivo e oferecimento de 40 vagas por turma.

3 Violeta, Margarida e Jasmim são nomes fictícios para que as suas identidades sejam resguardadas.

sete meses após a realização do primeiro, também totalizando três sessões. É importante destacar que esse recorte temporal possibilitou-nos apreender melhor a história de cada participante: o início do primeiro período, o final do primeiro período e o início do segundo período do curso de Psicologia. Todas as sessões de entrevistas iniciaram-se com um amplo convite (“fale sobre seu ingresso na universidade”) e visaram a dar liberdade às entrevistadas para selecionarem o que considerassem como mais importante em seu ingresso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma imersão exaustiva na transcrição das três entrevistas, foram organizados quatro eixos de análise que procuram abranger e compreender as falas das entrevistadas sob a perspectiva teórica aqui adotada e tendo como fio condutor o objetivo deste estudo: compreender como o ingresso no ensino superior configura a constituição do sujeito como estudante, considerando os estudos da Psicologia Escolar Crítica: o tempo da hesitação, o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. O tempo da hesitação inicia a apresentação da análise enfocando um tempo novo, criado por nós, que antecede a entrada na vida universitária. Destacamos que Coulon (2008) não nomeia esse momento específico e sentimos a necessidade, com base nas entrevistas realizadas, de criar um tempo que abarcasse as particularidades encontradas na vida das participantes no momento imediatamente anterior à entrada na universidade. Os outros três tempos receberam aqui a mesma nomeação de Coulon (2008).

3.1 Tempo da hesitação

O momento anterior à entrada na vida universitária é perpassado por diversos sentimentos, entre eles a hesitação, que se evidenciou nos relatos das participantes. Escolhemos essa palavra por compreender que ela ajuda a traduzir o momento em que as entrevistadas encontravam-se antes do ingresso no curso de Psicologia da UFU.

Tanto Margarida quanto Violeta e Jasmim passaram por momentos semelhantes em relação à escolha profissional. Margarida procurou ajuda com uma psicóloga que trabalhava com orientação profissional: “Eu fiz quatro ou cinco meses de orientação profissional e, em várias consultas, nós íamos conversando e fomos montando uma lista de cursos que eu já pensei em fazer e que eu achava que tinha alguma coisa a ver comigo” (Margarida, sessão 1).

De acordo com Ribeiro e Jardim-Maran (2012), existe um número considerável de jovens que buscam orientação profissional, pois esse é um momento da vida no qual a escolha profissional é uma das mais relevantes. Assim, essa ocasião é perpassada “pelas relações familiares e expectativas dos pais, que costumam preocupar-se com a realização de uma escolha bem-sucedida por parte de seus filhos” (Ribeiro & Jardim-Maran, 2012, p. 115).

Violeta e Jasmim fizeram a escolha profissional por Psicologia, no entanto enfrentaram esse momento sozinhas, sem ajuda profissional do psicólogo, encarando as desventuras da vida de estudante no cursinho pré-vestibular, como relata uma delas: “O ingresso foi bem demorado no meu processo, porque eu prestava Medicina e tinha uma ideia completamente diferente de universidade, de profissão” (Jasmim, sessão 1).

Outro ponto a ser destacado no tempo da hesitação é a pressão em relação à escolha, mencionada pelas entrevistadas tanto em relação ao grupo familiar como em relação ao cursinho. A pressão familiar no processo de escolha da profissão pelo jovem é analisada por Almeida e Pinho (2008) e citada também por Santos (2005) e Costa *et al.* (2010).

Margarida cita a pressão do cursinho pré-vestibular em relação à entrada, em que determinados cursos, como Medicina, por exemplo, são mais valorizados, assim como a aprovação em universidades públicas: “Eles têm a tendência de pressionar muito os alunos para aqueles cursos de elite, para que você decida o mais rápido possível e estude o mais rápido possível, para que você possa passar de primeira e não perder tempo” (Margarida, sessão 2).

Coulon (2008) afirma que a entrada na universidade é permeada por mudanças relevantes que o sujeito “mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber” (p. 35), que podemos ilustrar com a transcrição da fala de Violeta na primeira sessão de entrevista:

E tem tanta matéria diferente, tem tanta coisa nova e acaba misturando. Não sei explicar direito qual é a sensação. É bom, mas é uma mudança muito grande, eu acho [. . .], de sair do cursinho e vir para a universidade. [. . .] A forma de lidar com a disciplina, com o estudo, é totalmente diferente, e eu ainda estou me adaptando a isso, sabe?! [. . .] E tem muita coisa pra ler, muita coisa nova, muita coisa diferente e acaba que a gente fica meio sem rumo direito, sabe?! (Violeta, sessão 1).

As questões que permeiam o ingresso na universidade não são as mesmas para todos os sujeitos, pois “a passagem parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não, seguidos pelo estudante” (Coulon, 2008, p. 101). Embora o

tempo da hesitação caracterize os momentos anteriores à entrada na universidade, por vezes, o estudante ainda pode ter dúvidas em relação ao curso escolhido, especialmente pelo fato de ansiar por uma Psicologia que elaborou para si e ter contato com muitas disciplinas que, aparentemente, parecem-lhe estrangeiras, como Filosofia ou Anatomia.

3.2 Tempo do estranhamento

A entrada na universidade tem um caráter provisório, pois, de acordo com Coulon (2008), ao mudar o nosso jeito de olhar “o ingresso dos estudantes na universidade, podemos considerar sua entrada como ‘provisória’, em lugar de concebê-la como um ato normal, banal e inquestionável” (p. 61). O citado autor argumenta que, “quando chegam, eles ainda não são estudantes: mesmo se desejam tornarem-se estudantes de pleno direito, eles são simplesmente ‘demandantes’ ao ensino superior” (Coulon, 2008, p. 61). Nesse sentido, é preciso levar em consideração o caminho de mudanças que os sujeitos precisam percorrer para tornarem-se estudantes de fato.

Jasmim, Margarida e Violeta ingressaram no curso de Psicologia da UFU no mesmo semestre. No entanto isso não significa que elas percorrerão o mesmo caminho, que terão as mesmas dúvidas ou os mesmos “estranhamentos”. Violeta e Margarida contam como experimentaram o primeiro momento do ingresso:

E tem tanta matéria diferente, tem tanta coisa nova e acaba misturando. Não sei explicar direito qual é a sensação. É bom, mas é uma mudança muito grande, de sair do cursinho e vir para a universidade (Violeta, sessão 1).

Eu já estava certa na Psicologia. Tanto é que o ENEM [Exame Nacional do ensino médio] eu fiz [naquele momento], pois eu já tinha pagado, então resolvi fazer. Coloquei Psicologia mesmo só para saber no que ia dar. Eu estava no cursinho e consegui entrar! E isso foi muito mais eufórico do que a primeira vez que eu passei na faculdade! (Margarida, sessão 1).

Jasmim e Margarida respiram aliviadas por terem ingressado no curso de Psicologia. Elas deixam transparecer que o caminho a ser percorrido será mais calmo do que o anteriormente vivido no cursinho pré-vestibular. Esse sentimento de tranquilidade é constante durante a realização da primeira entrevista com cada uma delas, o que aparece em suas falas.

Coulon (2008) afirma que a passagem do ensino médio para o ensino superior é permeada por muita burocracia e é necessário seguir as regras impostas pela universidade e, ao mesmo tempo, tentar entender as mudanças que ocorrem no interior dessas regras e que são afetadas pelo dia a dia institucional.

A entrada propriamente dita traz sentimentos tanto de alegria e felicidade como de ansiedade e medo, algo constatado nas três entrevistas. O início na vida universitária é um importante momento de ruptura com um mundo conhecido e que envolve a acolhida dos novatos. Assim, consideramos que a recepção no curso de Psicologia é um importante ponto a ser discutido, pois foi mencionado, principalmente, por Violeta e Margarida.

Eu adorei aquela primeira aula. Foi maravilhosa. Foi lindo. Eu saí arrepiada. E pensei: “gente, que coisa maravilhosa!”. Eu gostei muito de como todo mundo é meio que melhor amigo aqui. Mesmo eu tendo falado, que, às vezes, nos primeiros dias, a gente se sente meio tenso, é muito diferente (Violeta, sessão 1).

E eu lembro que um grupinho de calouros sentou para conversar, e começamos a discutir: “Nossa, eu achava que ia ser assim, assim!”, e todos pensavam que ia ser uma coisa muito, muito mais pesada, e todos ficaram muito surpresos com o tipo de acolhimento que eles nos deram, com o respeito que eles nos trataram, porque todos sabem que, quando entra calouro, “ah, ‘bixo’ burro”, e não teve nada disso. Absolutamente foi uma coisa muito suave a transição de entrar e se sentir parte do ambiente e dos grupos. Eu acho que isso fez muito diferença (Margarida, sessão 1).

No curso de Psicologia da UFU, desde 2004, a professora Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Silva *et al.*, 2013) tem organizado atividades na primeira semana de aula, com o intuito de receber os ingressantes e seus familiares.⁴ A semana envolve a apresentação dos calouros; uma reunião com os familiares dos ingressantes; exibição de um filme, seguida de debate; e apresentação dos núcleos componentes do Instituto de Psicologia pelos respectivos coordenadores: Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia da Intersubjetividade, Psicologia Social e do Trabalho, Práticas Clínicas, Psicologia da Saúde e Processos Cognitivos.

Nesse sentido, é importante ressaltar, segundo Coulon (2008, p. 72), que “A entrada de novos estudantes na universidade é sempre uma prova, que eles chamam ‘percurso do combatente’, sendo considerada um verdadeiro choque”. Esse momento, de acordo com Ezcurra (2009, pp. 94-95), é uma passagem, um

Processo de ajuste a um mundo universitário novo e, ocasionalmente, completamente desconhecido que, por isso, costuma acarretar dificuldades e inclusive um estresse de transição. É um ajuste acadêmico, mas também social, dado que, geralmente, os alunos enfrentam certo isolamento inicial.

A interação dos discentes com colegas e professores é decisiva “também para o ajuste acadêmico” (p. 95).

⁴ A UFU realiza atividades para os estudantes de modo geral. Essa é uma atividade específica da Psicologia, componente de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, e conta sempre com a participação de quatro estagiários do curso. Para a sua preparação, a docente reúne-se, ao final de cada semestre letivo, com os estagiários e representantes do Diretório Acadêmico e da Atlética.

É importante mencionar que os tempos propostos por Coulon (2008) não têm exatamente um período certo para acabar e assim começar o próximo. É evidente que, conforme o estudante vai se apropriando desse novo lugar, ele vai, se obtiver sucesso na caminhada, conseguir se afiliar.

3.3 Tempo da aprendizagem

Esse eixo aborda o momento posterior ao estranhamento, em que houve um rompimento com o passado vivido no ensino médio e no cursinho pré-vestibular. Ainda não há destino certo, pois é necessário aprender o ofício de estudante. Após a ansiedade e angústia iniciais vividas pelas estudantes virá uma “fase de familiarização progressiva com a instituição, uma adaptação em relação aos códigos locais e pelo início do trabalho intelectual, que devem, em princípio, levá-lo a se tornar um membro competente da comunidade universitária a ser reconhecido como tal” (Coulon, 2008, p. 147). Como podemos ler neste trecho:

Antes de entrar na faculdade, eu pensei, mas durante, eu acho que não pensei nisso. Antes eu pensava que ia ser a melhor do mundo, que eu ia conseguir me dar muito bem, organizar meus horários, as promessas foram infinitas, só que acabou que eu estou mais mediana agora. Mediana no sentido de ir absorvendo, não estou tendo um rendimento total das aulas do jeito que eu queria. Estou cansada e um pouco estressada com tudo. Mas todo mundo me fala que é normal, só que as promessas para o próximo período são infinitas, porque eu não quero essa desorganização, pois me faz mal, eu estou ficando mal de novo (Jasmim, sessão 2).

Violeta e Jasmim demonstram cansaço durante a entrevista realizada ao final do primeiro semestre e comentam sobre a dificuldade de finalizar o primeiro período.

Eu vejo isso em todos os cursos, já é cultural. Você pergunta para todo mundo: “Como está sendo seu primeiro final de semestre?”, já está predefinido que final de semestre é um caos e que vai todo mundo morrer, não existe vida social. Em todos os cursos, é assim. Eu encontrei com gente de outros cursos. Você acaba parando de conversar com os seus amigos: “Não tenho tempo”. Meus amigos fazem Arquitetura, Letras, Biologia, está todo mundo assim, não é uma coisa só da Psicologia (Violeta, sessão 2).

Então, eu nunca imaginei que final de período fosse assim. É muito difícil, é muito diferente de cursinho, de colegial, de tudo, porque é uma cobrança bem pessoal, é só minha porque não tem meus pais me cobrando para passar de ano, não é nada disso (Jasmim, sessão 2).

O impasse vivido, principalmente por Violeta e Jasmim, tem explicação no que Coulon (2008) menciona sobre a aprendizagem do trabalho intelectual. De

acordo com o autor, os estudantes sabem da necessidade de realizar trabalhos e outras avaliações e que estas vão acontecer ao fim do período; no entanto eles têm dúvidas tanto em relação ao material para leitura quanto às instruções recebidas, nem sempre claras o suficiente.

O autor afirma que essa é uma mudança significativa na vida dos ingressantes quando comparamos às atividades que eles realizavam no ensino médio, pois, naquele tempo, eles tinham uma rotina mais estável e anotavam as tarefas numa “caderneta”. Para que ocorra a afiliação, será necessário “compreender as instruções frequentemente implícitas dos professores para que possam realizar os trabalhos necessários” (Coulon, 2008, p. 177).

Além da dimensão da aprendizagem de regras e normas, o tempo da aprendizagem também pode ser caracterizado pelo surgimento de problemas psicológicos. Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2011, cujo objetivo era conhecer o perfil dos estudantes das universidades federais, encontrou algo que se assemelha ao quadro emocional das entrevistadas:

Quase metade dos estudantes (47,7%) relata ter vivenciado crise emocional nos últimos 12 meses. Dificuldades emocionais afetam o desempenho acadêmico em proporções diferentes: ansiedade (70%), insônia ou alteração significativa do sono (44%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (36%), sensação de desatenção/desorientação/confusão mental (31%), timidez excessiva (25%), depressão (22%), medo/pânico (14%) e problemas alimentares (12%) (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2011, p. 42).

As mudanças drásticas vividas pelos jovens estudantes tendem a ser atenuadas ao longo dos primeiros meses na universidade, pois eles já estão mais habituados ao novo ambiente. Coulon (2008) afirma que é nesse momento que as rotinas começam a fazer parte da vida do estudante, pois “começaram a aprender as instituições do seu ambiente de ensino, a utilizar-se delas de uma maneira eficaz. Eles sabem agora percorrer o labirinto sem se perder nele e começam a identificar as práticas institucionais locais” (p. 189). Conseguem, aos poucos, tornarem-se membros da comunidade universitária. É uma importante aprendizagem.

3.4 Tempo da afiliação

Esse eixo de análise aborda o processo de acostumar-se à vida universitária, que envolve a relação com professores, colegas, coordenador do curso, a universidade, a cidade e com as normas acadêmicas, o que também implica as formas de avaliação apresentadas pelos diferentes docentes.

De acordo com Coulon (2008), o estudante está afiliado quando recebe auxílio de outros atores da comunidade acadêmica, como estudantes, funcionários da secretaria e docentes, para compreender, com mais exatidão, “as regras do currículo, descobrir aquelas que estão escondidas e usá-las na construção individualizada de seu percurso” (p. 202). Essa é a afiliação institucional, mas há também a afiliação intelectual que, segundo o autor, começa a se configurar mais ao final do primeiro semestre e não tem um fim, pois ela precisa ser constantemente confirmada, enquanto que a afiliação institucional é conquistada de maneira mais categórica.

O que eu vi que é muito importante. São os laços que você cria, que te ajudam a mostrar aquele caminho que você está seguindo, pra ver se você está desviando, ou está perdendo o foco. Principalmente no final do período, eu achei muito importante esses laços, porque é aquela época que você não sabe o que estuda primeiro, todas as provas estão chegando, e pensa: nessa matéria eu tenho mais dificuldade, só que a minha nota está maior, essa matéria eu tenho menos dificuldade, mas, por algum motivo, minha nota está pior. O que estudo? No que dou prioridade? (Margarida, sessão 3)

A apropriação dos conteúdos científicos é uma das principais funções da universidade. Nesse sentido, para Vigotski (2001),

O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (p. 243).

Entretanto ressaltamos que a educação é processo de humanização e, nesse sentido, para além da formação técnica, a instituição precisa ocupar-se também com aspectos culturais, políticos, éticos e estéticos. Como escreve Duarte Júnior (2004):

Um lastro de filosofia, artes e sensibilidade, comum a todos os cursos de uma universidade, certamente redundaria em ganhos para todos, em especial para o profissional em formação, que entenderia ser o seu conhecimento específico tão só um dos componentes que constituem uma sabedoria de vida abrangente (p. 203).

Cada uma das entrevistadas vive esses processos de afiliação de maneira diferente. Margarida é a que demonstra mais afiliação no manejo das regras do currículo e na forma de estudo. Ela criou estratégias que a ajudaram a superar com mais tranquilidade a finalização do primeiro semestre, contando com o auxílio de estudantes da própria Psicologia e também de outros cursos, com

informações oferecidas na internet com o formato de estudo anterior, do tempo do cursinho pré-vestibular, em que “matéria dada é matéria estudada”.

Um ponto importante a ser destacado sobre afiliação intelectual nas três entrevistas são os conceitos científicos de que as estudantes estão se apropriando e que, por sua vez, geram modificações na percepção e na compreensão acerca da vida e do mundo. Também citaram mudanças na vida pessoal, como podemos ler a seguir:

Eu gosto muito. Vários professores já começaram a citar. Nós já começamos a ver algumas teorias de aprendizagem, tanto de Skinner, quanto do Freud, do Pavlov, nós já vimos um pouco. [. . .] Cada um tem um aspecto diferente, então é interessante porque a gente não tinha essa visão no primeiro período. Parece que eles [os professores] mostraram que, no primeiro período, tinha um leque, só que o leque estava fechado. Agora, no segundo período, eles vão abrir o leque para te mostrar o que tem dentro, qual é o desenho dele (Margarida, sessão 3).

Análise do comportamento, em Experimental II, a matéria em si, é legal [. . .]. Fala de autoestima e autoconfiança. São as bases principais na educação de uma criança, que o pai tem que saber induzir essas coisas. Não é induzir, a palavra certa é saber criar situações para que o filho estimule a sua autoestima, autoconfiança e essas coisas [. . .] você pensa na sua própria vida, outras crianças, tanto é que isso realmente influencia. Eu acho uma matéria superinteressante (Violeta, sessão 3).

Por fim, Coulon (2008) indica que as provas, que aqui nomeamos como avaliações, e os outros dispositivos avaliativos que os professores dispõem para avaliar o estudante e que ocorrem ao longo de todo o semestre letivo, costumam ser “bons indicadores de afiliação. Não somente porque eles controlam se certo número de conhecimentos foi adquirido, como por serem ocasião de verificar se as características que distinguem o trabalho intelectual foram assimiladas” (p. 202).

Em uma pesquisa sobre as relações entre docentes e alunos analisadas por meio da reprovação, Cury (2012) afirma:

A seriedade do processo avaliativo [. . .] e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem bem como na formação profissional dos alunos universitários permite-nos inferir que tal processo necessita ser planejado e executado de modo a compreender as dificuldades dos estudantes, permitindo que estes possam, durante o curso de graduação, aproveitar o espaço de sala de aula e o contato com o docente para o esclarecimento de suas dúvidas e para o compartilhamento de suas dificuldades a fim de que possam apropriar-se de modo efetivo do conteúdo ministrado (p. 65).

Essa também é uma das possibilidades de trabalho do psicólogo escolar no ensino superior, considerando-se a relevância de ações voltadas para a relação do sujeito com o conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ingresso no ensino superior é uma temática que necessita ser pensada e discutida por várias áreas do conhecimento, inclusive a Psicologia. O psicólogo precisa conhecer as peculiaridades desse nível de ensino, por se tratar de um momento significativo na vida do sujeito, uma vez que novos sentimentos são gerados por meio da busca de uma nova identidade, que é substancialmente diferente da existente no ensino médio, no cursinho pré-vestibular e no mercado de trabalho.

Além disso, é necessário compreender que o ingresso no ensino superior é processual, permeado por diferentes tempos. As dúvidas e anseios das participantes quanto à escolha profissional compuseram o *tempo da hesitação*; destacamos a importância da orientação profissional como processo que pode auxiliar o futuro universitário nessa escolha. O *tempo do estranhamento* mostrou o primeiro momento de entrada das ingressantes na universidade, permeado pela felicidade de ter ingressado e pelo estranhamento provocado pela necessidade de compreender regras e normas institucionais desse novo mundo. As atividades de recepção aos calouros compõem como extremamente importantes e necessárias à acolhida, de acordo com as entrevistadas. No *tempo da aprendizagem*, analisamos os modos como as estudantes foram lidando com as normas e regras que regem a vida universitária e aprendendo o ofício de estudante, trabalho intelectual que as levará a tornarem-se componentes efetivas da comunidade acadêmica. O *tempo da afiliação* se caracteriza por novas aprendizagens, pelas relações com colegas, docentes, coordenador de curso e pela apropriação de questões relativas à universidade, à cidade, às normas acadêmicas, aos trâmites burocráticos, às distintas formas de avaliação apresentadas pelos docentes e aos conceitos científicos da Psicologia.

Considerando esses tempos de aprendizagem do ofício de estudante, a universidade também precisa oferecer aos estudantes vários espaços diferentes de formação, além da dimensão técnica, em que seja privilegiada uma formação mais ampla que englobe a dimensão ética, crítica, estética e política.

Baseamo-nos nos tempos propostos por Coulon porque os consideramos coerentes em relação às nossas experiências na universidade junto aos ingressantes. Entendemos, entretanto, que é apenas por meio da afiliação que posteriormente

o estudante pode questionar as regras que considera desnecessárias e, ou, injustas, podendo agir por meio de vias institucionais para que elas sejam modificadas.

Este estudo traz contribuições relativas à compreensão sobre o importante momento de entrada do estudante no ensino superior, que também pode tanto auxiliar o trabalho de profissionais de diferentes áreas quanto serviços ligados à assistência estudantil. No que tange à atuação do psicólogo escolar, é imprescindível que este se respalde em sólidos e coerentes estudos relacionados tanto à Psicologia Escolar e Educacional quanto a políticas públicas em educação, ensino superior e outros temas que lhe auxiliem a compreender as especificidades desse âmbito para então elaborar projetos de intervenção ética e socialmente comprometidos.

Por fim, destacamos que outras pesquisas sejam realizadas com o intuito de aprofundar e estreitar os laços da Psicologia Escolar com o ensino superior e, assim, oferecer aos componentes da comunidade acadêmica a oportunidade de compreender a parceria com o psicólogo escolar como fundamental para que novos rumos na educação superior sejam possíveis.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. G. G. & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília: Andifes. Recuperado a partir de http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A atuação da Psicologia Escolar na educação superior do Distrito Federal/Brasil. In *Actas, do 7 Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2509-2524). Portugal: Universidade do Minho. Recuperado a partir de https://www.researchgate.net/publication/266328578_A_atuacao_da_Psicologia_Escolar_na_Educacao_Superior_do_Distrito_FederalBrasil
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bock, A. M. B. (1999). *As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC, Cortez.
- Costa, S. M., Durães, J. A. S., Abreu, M. H. N. G., Bonan, P. R. F., & Vasconcelos, M. (2010). Motivos de escolha da Odontologia: vocação, opção ou necessidade? *Arquivos em Odontologia*, 46(1), 28-37.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EdUFBA.
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no ensino superior vista por meio da reprovação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Uberlândia.
- Duarte Júnior, J-F. (2004). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. (3a ed.). Curitiba: Criar.
- Ezcurra, A. M. (2009). Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In S. G. Pimenta & M. I. Almeida (Orgs.), *Pedagogia Universitária*. (pp. 91-127). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Meihy, J. C. S. B. (1998). *Manual de história oral*. (2a ed.). São Paulo: Loyola.
- Meihy, J. C. S. B. & Holanda, F. (2013). *História oral: como fazer, como pensar* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M. E. Meira & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas*. (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Maringá. Recuperado a partir de http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI_UEM_2015_Fabricio%20Moura.pdf
- Moura, W. A. (2014). *A atuação de psicólogos escolares em instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Uberlândia.
- Naves, R. M. (2015). *O psicólogo escolar na rede municipal das Regiões Sul e Sudoeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Uberlândia.
- Ribeiro, A. F., & Jardim-Maran, M. L. C. (2012). A escolha profissional e a influência familiar. *Revista Psicologia Comunidade*, 4(1), 113-143.
- Rosário, P., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2012). *Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. São Paulo: Almedina.
- Sampaio, S. M. R. (Org.). (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EdUFBA.

- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237.
- Santos, G. G. S. & Sampaio, S. M. R. (Orgs.). (2012). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e culturas universitárias*. Salvador: EdUFBA.
- Santos, G. G. S., & Sampaio, S. M. R. (Orgs.). (2013). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EdUFBA.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento. *Exedra*, 1, 101-125. Recuperado a partir de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Silva, D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 33(4), 1014-1027.
- Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. S., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EdUFU.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2006). *Políticas públicas em educação & Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705.