

**Estudantes de camadas populares e o ingresso
na vida universitária**

Rebeca Contrera Ávila

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 p.

A resenha apresentada a seguir pretende destacar a importância da contribuição da obra de Alain Coulon, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, para um maior entendimento de questões referentes à democratização do acesso ao ensino superior público e à entrada de estudantes pertencentes às camadas populares nas universidades públicas.

Publicado no Brasil em 2008, o livro apresenta os resultados de uma pesquisa amplamente documentada, fruto de questionamentos suscitados a partir das altas taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnometodológica realizada com estudantes da universidade Paris-8, na qual Alain Coulon leciona. Diferente das grandes escolas francesas formadoras das elites que irão atuar nas posições profissionais mais valorizadas e se utilizam de concursos para selecionar seus alunos, Paris-8 é uma universidade pública de pouco prestígio e de ingresso livre para qualquer aluno que

possua o *baccalauréat*¹. Como consequência de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à universidade, o número de alunos da universidade Paris-8 entre as décadas de 1980-2000 passou de 7.000 para 27.000, o que provocou uma explosão demográfica de novos alunos e a entrada de estudantes com características extremamente diversas das que a universidade estava acostumada a receber. Muitos dos novos estudantes ingressam na universidade dois ou três anos após terem concluído o *baccalauréat*, devido às várias tentativas que fizeram para entrar em outras universidades ou a uma escolaridade acidentada por diversas reprovações. Há também um elevado número de estudantes que trabalham e, ainda, aqueles que retomam os estudos após vários anos de interrupção, que são, em média, nove anos mais velhos que os demais.

Na França foram publicadas duas edições do livro: a primeira em 1997 (equivocadamente colocada na edição brasileira como sendo em 1977) e a segunda, em 2005. No prefácio da segunda edição, Alain Coulon chama a atenção para as mudanças que ocorreram no ensino superior francês no período compreendido entre as duas edições, mas adverte que, a despeito da evolução em termos do número de inscritos nas universidades, as taxas de insucesso ao término do primeiro ano de curso encontram-se muito elevadas: entre os anos de 2000-2001, 57% dos estudantes repetiram, reorientaram-se ou abandonaram a universidade. No prefácio da edição brasileira, Bernard Charlot, professor da universidade Paris-8 e professor-visitante da Universidade Federal de Sergipe (UFS), explica que, salvo as devidas diferenças entre os dois sistemas de ensino universitários, o Brasil passa por situação semelhante à da França e, mesmo que a pesquisa tenha sido realizada em uma universidade francesa os resultados valem também para a realidade brasileira.²

Na parte introdutória, Alain Coulon destaca que, atualmente, na França, o principal problema enfrentado pelos estudantes não é entrar na universidade, mas permanecer nela. “Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior [...] não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber.” (p. 21).

Ao entrar na universidade, um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios, se coloca diante do ingressante, e ele precisa desenvolver um novo *habitus* escolar. No período inicial, que compreende as primeiras semanas e meses no espaço universitário, o ingressante vivencia múltiplas rupturas. O estudante precisa passar por um processo de transição entre a vida de aluno de ensino médio, ou a vida do trabalho, e a vida de estudante universitário, e esse processo, em geral, não é simples. Passar do *status* de aluno para o de estudante universitário implica afiliar-se a um novo *status* social; é como aprender um novo ofício – o *ofício de estudante*. E essa deve ser a primeira empreitada do novo estudante quando chega à universidade, sob pena de, caso não aconteça, destinar o ingressante a um possível fracasso.

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e os *habitus* dos estudantes, que são ainda alunos, não

¹ Qualificação acadêmica obtida após o término do ensino secundário, que torna o estudante apto a ingressar na universidade.

² Diferentes pesquisas realizadas no Brasil sobre a entrada e a permanência de estudantes de camadas populares nas universidades públicas revelam que os problemas enfrentados pelos estudantes brasileiros são semelhantes aos enfrentados pelos estudantes franceses (Almeida, 2009; Ávila, 2010; Lacerda, 2006; Piotto, 2007; Portes, 2001; Souza, 2009; Souza, Silva, 2003; Viana, 1998; Zago, 2006).

aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas (p. 32).

Para entender como ocorre o processo de afiliação ao mundo universitário, o pesquisador fez uso de diferentes métodos etnográficos de coleta de dados: observações intensivas dos primeiros dias e das primeiras semanas dos alunos ingressantes na universidade, conversas “informais”, mais de 100 entrevistas individuais e em grupo com alunos que cursavam diferentes períodos letivos e a análise de mais de 140 diários escritos por alunos ingressantes. Nos três capítulos em que o livro é dividido, Alain Coulon se dedica à tarefa de interpretar os dados obtidos na pesquisa e explicar cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: *o tempo do estranhamento*, *o tempo da aprendizagem* e *o tempo da afiliação*. Todos os capítulos são repletos de depoimentos dos estudantes, que falam de suas dificuldades e de seus problemas durante o processo de afiliação.

O tempo do estranhamento, comentado no primeiro capítulo, é um período que ocorre no início do curso e dura, em média, de uma a quatro semanas. Essa nova fase da vida traz para o estudante uma série de rupturas que agem como fatores limitadores ou como verdadeiros obstáculos, acarretando insegurança e desestabilidade. A primeira ruptura é de ordem emocional: se no ensino médio havia certa proximidade entre os alunos e o sentimento de pertencimento a uma turma, na universidade isso raramente acontece. A solidão é um sentimento geral entre os novos estudantes, como exposto por uma aluna entrevistada: “Todo mundo se cruza, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós.” (p. 73).

As limitações de ordem intelectual e cognitiva são um reflexo do insuficiente capital cultural da nova classe de alunos que têm adentrado à universidade. Muitos deles são estudantes provenientes de camadas populares e enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo de entender o vocabulário dos professores, que, segundo uma aluna, parece uma linguagem extraterrestre. O pesquisador adverte que esse é um problema de difícil solução e que tem atingido grande parte das universidades francesas. Para ele, essa é uma situação preocupante, pois “a prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante” (p. 114).

Outra limitação de ordem cognitiva diz respeito à dificuldade de concentração nas aulas. Sobre isso Coulon explica: “Concentrar-se não é uma disposição natural que possuímos ou não. Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do ofício de estudante.” (p. 116). No entanto, é preciso que se chame a atenção para os muitos fatores agravantes que cooperam para a falta de concentração, como o fato de muitos estudantes trabalharem, enfrentarem longas horas de deslocamento da residência (ou do trabalho) para a universidade, sentirem um cansaço e um sono constante devido às noites maldormidas. É consenso entre os estudantes que trabalham que o maior inconveniente para eles é a falta de tempo

para ler os textos, estudar para as provas e envolverem-se em projetos promovidos pela universidade.

A transição para a vida universitária desencadeia também rupturas de caráter institucional. É comum os estudantes dizerem, até com certo ar de regozijo, que a universidade é um espaço de liberdade, onde, diferentemente do ensino médio, ninguém os controla. Essa “liberdade”, no entanto, pode se tornar um fator prejudicial ao processo de afiliação. Um dos exemplos destacados na pesquisa é o processo de construção do currículo e dos horários das aulas, que se mostraram circunstâncias de grande perplexidade para os estudantes. Apesar de, à primeira vista, a tarefa de elaborar o currículo e o horário possam parecer, aos olhos dos estudantes, atribuições triviais, de pouca importância, na verdade, os resultados da pesquisa de Coulon demonstraram o contrário. Como nem todas as regras do currículo estão claramente explícitas e o estudante precisa realizar uma série de operações práticas de planejamento por conta própria, pequenos deslizes nesse estágio inicial podem se tornar erros graves de planejamento de futuro e acarretar atraso na conclusão do curso.

O segundo capítulo do livro, *o tempo da aprendizagem*, trata do período de adaptação à nova realidade. Diante dos problemas e dos desafios que lhes são colocados, os estudantes devem passar de debutantes a aprendizes ainda no primeiro ano do curso. Paulatinamente, as novas rotinas institucionais levam o estudante a incorporar novas referências intelectuais, como a competência do uso sistemático e autônomo da biblioteca. A desestabilização inicial dá lugar a uma progressiva adaptação aos códigos locais, e, nesse estágio, os estudantes adotam uma série de estratégias de ordem cognitiva e institucional.

Nesse capítulo, Coulon chama a atenção para o fato de que, principalmente para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo são resultado somente de escolhas racionais. Há casos em que a estratégia colocada em prática reflete mais uma tentativa de sobrevivência pela promoção social do que um projeto de percurso ou uma estratégia de carreira. Essa colocação mostrou-se particularmente válida no que se refere à escolha do currículo adotado, que, por sua vez, determinará a carreira profissional a ser seguida pelos estudantes. Os relatos dos diários analisados na pesquisa indicaram que muitos estudantes dizem escolher o curso “ao acaso”. A estratégia consiste em experimentar para ver no que vai dar; caso não dê certo, abandonam ou mudam de curso. Ao contrário do que os estudantes dizem, Coulon relaciona essa escolha não ao “acaso”: “Sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente, interferem nisso tudo.” (p. 165). Trata-se de estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar as alternativas mais concorridas de ensino superior. Malika, uma das estudantes entrevistadas por Coulon, disse que apesar de gostar de direito iria fazer administração pública, pois estava convencida de que não daria conta de um curso tão difícil.

Como filha de imigrantes e com uma formação escolar fraca, a jovem parece avaliar suas chances objetivas de sucesso futuro tanto com relação aos estudos como com relação aos empregos aos quais eles conduzem e “prever” que, possivelmente, fracassaria caso tentasse estudar direito.

As observações precedentes nos levam a pensar que as estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma auto-avaliação pessoal fundada sobre o *habitus*. Não são apenas estratégias conscientes que estão operando aqui. Elas são resultado de uma espécie de submissão e, ao mesmo tempo, são calculadas: a prática da estratégia incorpora estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua “praticidade” normativa.

Em uma tentativa de entender o fenômeno apresentado por Coulon, não somente na escolha de Malika, mas na da maioria dos estudantes de origem popular, faz-se necessário recorrer à tese da *causalidade do provável*, formulada por Bourdieu (1998). É como se as condições objetivas de existência vividas por esses estudantes detentores de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar) os impelissessem a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm na tentativa de conquistarem seus objetivos. É como se esses estudantes precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesses, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (Bourdieu, 1998, p. 111).

No segundo capítulo, Coulon aborda ainda outras questões: a possibilidade de abandono do curso, os fatores psicológicos que acompanham a adaptação do estudante ao ensino superior, o anonimato como marca das relações na universidade e a insegurança quanto ao futuro diante da possível dificuldade para conseguir um emprego mesmo de posse de um diploma de ensino superior.

O terceiro capítulo é dedicado ao *tempo da afiliação*, onde o pesquisador apresenta uma série de indicadores ou marcadores que demonstram que o estudante teve êxito em seu processo de afiliação, tanto no que

se refere à afiliação institucional como à afiliação intelectual. No plano institucional, alguns desses indicadores seriam: a interpretação correta das regras (explícitas e implícitas); a habilidade de saber “jogar” com as regras (inclusive de forma clandestina) e construir um currículo adaptado a suas necessidades individuais; compreensão e interpretação dos múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano na universidade; a capacidade de prever quais estratégias devem ser implementadas no futuro, pois “uma passagem bem sucedida é sempre uma passagem que não apenas projeta o presente no futuro, mas que dá, no presente, lugar para o futuro” (p. 230).

No plano intelectual, os indicadores de afiliação por parte do estudante seriam, entre outros: o manejo competente das múltiplas obrigações escolares; a interpretação correta do que se espera dele como estudante; os bons resultados nas avaliações; a autonomia não somente para saber identificar os trabalhos não solicitados explicitamente, mas para concluir esses trabalhos com competência; a capacidade de contestar e de criticar a atuação dos professores quando julgar que essa foi inapropriada; a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações de trabalho fora da universidade.

O pesquisador conclui dizendo que deixar de descobrir, decifrar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais que regem a vida universitária, chamados por ele de marcadores de afiliação, é uma das principais razões que levam ao abandono e ao fracasso escolar na universidade. “Tem sucesso o estudante que se afiliou.” (p. 258). Entretanto, Coulon também entende que o sucesso no processo de afiliação não depende somente do estudante. Propõe que, para certas categorias particulares de estudantes e, principalmente, para aqueles que têm dificuldade para se manterem no espaço universitário, é necessário que a universidade invente uma *pedagogia da afiliação*, uma pedagogia “que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas” (p. 68). Dessa forma, o pesquisador adverte que, a exemplo do que ocorreu na universidade Paris-8, as instituições de ensino superior, em geral, estão despreparadas para receber esses alunos, tanto em termos de projeto e de preparo pedagógico, de estrutura física, como de número de professores e de funcionários.

No Brasil, como na França, as novas vias de acesso ao ensino superior têm aberto as portas das universidades a categorias de estudantes que elas não conheciam antes, e, como explicitado por Coulon, a democratização do acesso é importante, mas não é suficiente para assegurar a inclusão desses estudantes. Para melhor entender essa questão é válido lembrar o que expõem Bourdieu e Champagne (2003, p. 482), quando esclarecem que o acesso ao ensino superior, de alunos pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas, apenas confirma a função conservadora da escola tida como “libertadora” e “democrática”, na medida em que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais...” O sistema de ensino dito aberto a todos na verdade reserva a poucos os resultados

que levam a posições de poder econômico e político e dissimula sob a aparência de “democratização” a exclusão continuada da maior parte da população, provocando um efeito ainda mais cruel de legitimação social do que aqueles vividos no passado, isso porque, quando fracassa (e esse continua sendo o resultado mais provável), o estudante dos meios populares traz sobre si o estigma da responsabilidade por seu próprio fracasso, já que, ao menos aparentemente, teve “suas chances”, mas não soube aproveitá-las. Esses estudantes, chamados por Bourdieu e Champagne (2003, p. 484) de *fracassados relativos*, estão presentes nos mais altos níveis do que se considera sucesso escolar, ou seja, a universidade.

Finalizando, faz-se imprescindível problematizar algumas questões. A universidade pública brasileira vem, nos últimos anos, abrindo espaços ditos de democratização e de inclusão para alunos de camadas populares mediante políticas de ações afirmativas. No entanto, será que essa mesma universidade que incentiva a maior inserção desses alunos em seu espaço está oferecendo a eles chances reais de inclusão? Ou será que, como colocam Bourdieu e Champagne, os estudantes das camadas populares que estão adentrando a universidade continuariam sendo, na verdade, *excluídos potenciais*?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa, 2009. 207 p.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 481-486.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

PIOTTO, Débora Cristina. Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

PORTES, Écio Antônio. *Trajelórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2001.

SOUZA e SILVA. Jailson de. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2003. 172 p.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

Rebeca Contrera Ávila é doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
profrebecacontrera@gmail.com