

O ofício de estudante: a entrada na vida universitária¹

Alain Coulon¹

Resumo

O desenvolvimento do ensino superior é uma questão importante para o desenvolvimento social e para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento. No Brasil, como na França, o ensino superior passou por um processo de massificação ao longo dos últimos anos e alguns identificam esse processo como democratização. Se a democratização do acesso ao ensino superior é incontestável, não se pode dizer o mesmo sobre a democratização do acesso ao saber, marcado, ao contrário, pela desigualdade. Em verdade, depois que entram na universidade, os estudantes de primeiro ano, cujo nível é muito heterogêneo, enfrentam, frequentemente, grandes dificuldades. Na França, os numerosos fracassos e reorientações que ocorrem no primeiro ano testemunham a dificuldade da passagem do ensino médio para o superior. Com base em pesquisas empíricas, mostrei que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante*. A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes. Partindo desse contexto, o artigo discute a possibilidade de uma *pedagogia da afiliação*, e apresenta duas experiências bem-sucedidas: a escrita cotidiana e a aprendizagem da metodologia documental. Essas duas atividades, facilmente realizadas, são eficazes para fazer com que os novos estudantes entrem em seu novo mundo: o mundo das ideias.

Palavras-chave

Ensino superior – Sucesso universitário – Afiliação universitária – Pedagogia universitária – Etnometodologia.

I- Texto traduzido, do francês para português, pela Profa. Dra. Ana Maria F. Teixeira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) / Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult).

Contato: a.f.teixeira@hotmail.com

II- Universidade Paris 8, Paris, França.

Contato: a.coulon@noos.fr

The student's craft: The entrance to university life

Alain Coulon¹

Abstract

The development of higher education is a major asset for social development and for that of a society of knowledge, all over the world. In Brazil, as in France, a phenomenon of mass enrolment at university has occurred over the past few years. For some, it is a sign of the democratisation of higher education. The democratisation is real regarding enrolling at university, but access to knowledge is, conversely, marked by inequality. Indeed, first year students have extremely different levels of competence, and after they have enrolled at university, freshmen often experience serious difficulties. In France, students fail or are reoriented massively during their first year at university. This is an indication of how difficult the passage from high school to university is. The author rests his studies on empirical research, and demonstrates that the students who have not managed to affiliate to their new world fail or drop out, as success in higher education implies learning the job of being a student. The passage from high school to university comes with substantial changes in the students' relations to knowledge. The rules differ, they are more sophisticated, more complex and more symbolic and have to be rapidly assimilated by the new students. The author raises the question of a pedagogy of affiliation, illustrating his purpose with two examples of successful experiments that he carried out: having the students write a diary on a daily basis on the one hand, having them learn the methodology of library work on the other hand. These two activities are easily carried out and are efficient in helping freshmen successfully enter their new world: the world of ideas.

Keywords

Higher Education – Success in Higher Education – University Affiliation – University teaching – Ethnomethodology.

¹ Universidade Paris 8, Paris, França.
Contact: a.coulon@noos.fr

Introdução

Desde o início do século XXI, o ensino superior se tornou um tema político na sociedade do conhecimento, mas também um objeto de pesquisa e de reflexão em diferentes domínios, especialmente no campo das ciências da educação e da sociologia. Esse fenômeno pode ser observado em diferentes países, como na França e no Brasil.

No que se refere ao Brasil, a emergência de estudos e pesquisas sobre o ensino superior tem uma relação direta com as transformações que esse nível de ensino viveu durante as duas últimas décadas.

No âmbito do ensino superior público, essas mudanças foram sistematizadas sob o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que data de 2008 e caracterizou-se pelos seguintes aspectos:

- Adoção de cotas étnicas e raciais e de cotas para jovens egressos do ensino médio público;
- Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de admissão em um número crescente de instituições públicas de ensino superior;
- Expansão, em nível nacional, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu);
- Multiplicação, no interior do país e não apenas nas grandes capitais regionais, de instituições que oferecem formação superior, seja mediante a criação de novas universidades, seja pela criação de novos *campi* de instituições já existentes.

No âmbito do ensino superior privado, os esforços para multiplicar a oferta de vagas se manifestaram através do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni): iniciados, respectivamente, em 1999 e 2004, e fundados sobre o financiamento público, tinham (e ainda têm) como objetivo viabilizar novas vagas no ensino superior privado.

A conjunção dessas políticas provocou um processo de *democratização do acesso* ao ensino superior brasileiro, produzindo uma modificação progressiva do perfil dos estudantes universitários no Brasil (BRASIL, 2013, 2014).

Na França, a democratização do acesso ao ensino superior é uma realidade desde a metade dos anos de 1960, sobretudo a partir dos anos 1985, quando assistimos a um salto quantitativo importante: passamos de 1 milhão de estudantes em 1985 para 2,2 milhões em 1995 com a criação, em 1985, do *baccalauréat*¹ profissional, explicitamente destinado a oferecer o acesso direto à vida produtiva, tornando-se, depois, progressivamente, uma via suplementar de acesso ao ensino superior. (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016). Assim, novos públicos chegaram a universidade com níveis muito heterogêneos, com origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente. Nem sempre esses estudantes tinham o nível requisitado e um certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário. Atualmente, esses fenômenos persistem. É durante o primeiro ano que as coisas são mais difíceis. Podemos, de fato, observar que essa democratização do acesso ao ensino superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber: a desigualdade das chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante, particularmente espetacular no primeiro ciclo universitário, principalmente no primeiro ano. Na França, nos últimos trinta anos, a taxa de fracasso e abandono constatado no primeiro ano de estudo traduz a dificuldade da passagem do ensino médio ao superior (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES 2016).

Hoje, o problema, portanto, não é mais entrar na universidade, o problema é

1- Na França, o *baccalauréat* (designado de modo abreviado ao longo do texto como bac) é o exame que marca o fim dos estudos secundários. Existem três grandes tipos de bac: bac geral, bac tecnológico e bac profissional. Para aproximar o contexto francês do cenário brasileiro poderíamos dizer que o *baccalauréat* corresponderia ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

permanecer na universidade e ter sucesso no percurso formativo. Mostrei (COULON, 2008) que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro “ofício de estudante”.

A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida.

Que competências culturais e intelectuais os estudantes devem colocar em funcionamento para se tornarem profissionais em seus estudos? Como fazer com que eles ultrapassem a cultura do ensino médio, para lhes propor uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, e portanto mais difícil de decodificar e se apropriar posto que mais simbólica?

Como fazer com que os estudantes adquiram as competências que lhes permitam realizar o indispensável trabalho de identificação, controle e, depois, de incorporação de um certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário?

Como, em uma palavra, fazer com que eles entrem no mundo das ideias?

Esses me parecem ser os desafios postos para uma verdadeira democratização do acesso ao saber, única garantia para uma autêntica igualdade de oportunidades.

Alguns dados

Afirmamos, frequentemente, que a ausência de seleção para o ingresso dos estudantes nas universidades francesas resulta em fracassos massivos no primeiro ano: indicamos frequentemente 50% de fracassos, mas essa afirmação não considera a reorientação nem as repetências.

De fato, várias pesquisas (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES 2016) mostraram que é mais adequado considerar 20% de fracassos definitivos (o que é inferior à média de 30% dos países que compõem a Organização de

Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE). Esse já é um índice bem elevado. Além disso, essa taxa varia, claramente, conforme o bac de origem. Assim, a probabilidade de sair do ensino superior sem diploma é de 9% para aqueles jovens que tem um bac geral, 29% para aqueles que tem um bac tecnológico, 56% para aquele com bac profissional².

A taxa de conclusão nos cursos de graduação com três anos de duração (duração normal da graduação na França) permanece em torno de 28-29%; já para cursos com duração de quatro anos chega a 39-40%, e os que duram cinco anos alcança 45%. Essa taxa de sucesso varia fortemente em função da origem social, do tipo de bac (aqueles que fizeram bac geral têm índices mais elevados de sucesso), a idade no momento de realização do bac (para os de idade adequada a possibilidade de sucesso é maior). Os três fatores se combinam e se reforçam.

É preciso acrescentar um outro fator às dificuldades já mencionadas: os estudantes e suas famílias acreditam que existe uma continuidade entre o ensino médio e o ensino superior³, o que vai de encontro a uma série de rupturas simultâneas, tais como:

- rupturas nas condições de existência, que geram, frequentemente, inquietações e condutas que levam ao fracasso;
- rupturas na vida afetiva, com a passagem a uma vida mais autônoma em relação à família;
- em particular, uma ruptura relativa às regras de apropriação do saber.

Trata-se, então, de fazer com que o estudante entre no mundo das ideias, de ajudá-lo a se afiliar ao novo mundo em que ingressou. Querer que os estudantes tenham sucesso não depende apenas de um humanismo simpático, mas também de um conjunto de fenômenos ra-

2- Painei 2012: acompanhamento do coorte de alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental maior em 1995.

3- Em meados dos anos 2000, o sindicato dos estudantes Unef (União Nacional dos Estudantes Franceses) proclamava que “estudar é um direito”.

ramente considerados quando falamos de fracasso universitário: sofrimento psicológico dos estudantes em situação de fracasso (e de seus familiares), desperdício econômico (recursos alocados que não são eficientes e investimentos feitos em vão), menor elevação do nível de qualificação da população em geral etc. Esses fracassos representam, então, uma perda social global importante.

Mostrei que, no primeiro ano, o estudante está no tempo de todos os perigos: o aluno que sai do ensino médio deve aprender a se tornar estudante. É uma passagem no sentido etnológico do termo.

O novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade. Por exemplo, o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso. Mostrei em meus trabalhos que se os estudantes não conseguem de afiliar a esse novo mundo se encontram rapidamente em situação de fracasso. É necessário que aprendam seu *ofício de estudante*.

A afiliação

O termo afiliação vem da sociologia interacionista americana (MATZA, 1969), mas retrabalhei o sentido a partir da etnometodologia que é uma corrente da sociologia americana, desenvolvida a partir dos anos de 1960, e que tem profundos laços de parentesco com a sociologia interacionista e a Escola de Chicago em sociologia.

O que é a etnometodologia? Não se trata de uma metodologia específica da etnologia, nem de uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não está em nenhum desses aspectos, mas, sim, na concepção teórica dos fenômenos sociais.

O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou, se preferirmos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes operações que realizam em suas vidas cotidianas. Esta

metodologia não profissional que cada um de nós coloca em funcionamento – constituída, em seu conjunto, pelo que vamos chamar de etnométodos – constitui o *corpus* da pesquisa em etnometodologia. A etnometodologia, é, assim, definida como a *ciência dos etnométodos*, ou seja, dos procedimentos que constituem o que Harold Garfinkel, o fundador da corrente e inventor da palavra, chama de “raciocínio sociológico prático” (GARFINKEL, 1967).

Podemos dar uma definição menos sofisticada da etnometodologia: é o estudo do que as pessoas sabem sobre o que eles fazem e sobre as consequências de suas ações. Seus raciocínios sociológicos práticos são o objeto de estudo empírico dos etnometodólogos. Esses últimos fazem suas análises de modo científico, mas todo ator social comum possui, igualmente, a capacidade pessoal, não profissional, de analisar o mundo em que vive, com suas incessantes interações e sua inteligência do social. Segundo Alfred Schütz (1967) todos nós somos, na prática, sociólogos. Vivemos em um mundo intersubjetivo, um mundo de rotinas que conhecemos tão bem que elas se tornam “naturais”, e o mundo social no qual vivemos nos parece “evidente”. Essa “atitude natural”, bem descrita e analisada pela fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994), é, de fato, a consequência de uma aprendizagem longa e complexa da qual nos “esquecemos”.

Os etnométodos são modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões. Os etnométodos podem, evidentemente, variar de um grupo social para outro, de um universo social para outro, de uma cultura para outra. Desde que chegamos num país estrangeiro nossa ignorância sobre certos etnométodos nos salta aos olhos. A aprendizagem humana é sempre constitutiva desses etnométodos. Por exemplo, as filas de espera não se formam da mesma maneira segundo as culturas, mas todas

elas têm um ordenamento específico, uma racionalidade que ao ser transgredida é, sempre e imediatamente, socialmente sancionada. Todo ator social sabe disso, todas as pessoas sabem, sem serem sociólogos profissionais: eles têm um modo de conhecimento prático, uma competência prática.

O que significa ser membro de uma sociedade?

Reconhecemos facilmente alguém que domina os principais etnométodos de uma cultura: nesse caso, diremos que se trata de um membro desse grupo.

Ser um *membro* é conhecer detalhadamente todas as sutilezas das relações sociais, é compartilhar as evidências do mundo em que se vive, é dominar e compartilhar de maneira ativa a linguagem natural e comum do grupo em que se vive. Não se trata apenas do idioma que se fala, ainda que, evidentemente, ele seja essencial: todo conhecimento da linguagem social é necessário a esse membro do grupo. Ser membro é poder produzir objetivamente o saber de senso comum de sua sociedade ou de seu grupo, é possuir esse conhecimento “vulgar” que nos permite, simultaneamente, compreender e produzir o fenômeno cotidiano da ordem social. Essas são as competências que resumem a noção de membro.

Você vai entender onde eu quero chegar. Se transpusermos essas considerações teóricas à condição de estudante, em particular à condição dos estudantes que ingressam na universidade pela primeira vez, essas noções são capitais e devem, por sua vez, ser transformadas em ações práticas.

Como nos tornamos membros de um grupo social?

Evidentemente nos tornamos membros de um grupo social pela aprendizagem que começa desde o primeiro dia de nossas vidas. Assim que nascemos já estamos imersos nas interações e na linguagem. Nesse ponto, eu gostaria de tratar de uma outra noção teórica oriunda da etnometodologia: os *dispositivos de categorização*

dos membros, formulado por Harvey Sacks (1935-1975), fundador de um imenso domínio de conhecimento identificado como *análise da conversação* (SACKS, 1967, 1972). Ele trabalhou durante vários anos com Harold Garfinkel e Edward Rose, um outro sociólogo americano que podemos considerar como co-inventor da etnometodologia. Pela análise refinada das interações corriqueiras e banais partilhadas entre as pessoas, Sacks colocou em evidência o conhecimento sutil que cada indivíduo tem sobre o mundo social em que vive. Diferentemente da maior parte dos linguistas, Sacks sempre trabalhou a partir de amostras reais definidas diretamente na vida cotidiana dos atores e fundou uma nova disciplina das ciências humanas: a *análise da conversação*.

Sacks definiu o que se deveria entender por *dispositivos de categorização dos membros*. Uma garotinha brinca sozinha com sua boneca e, como todas as crianças do mundo, fala com um amigo imaginário. Em certo momento ela diz: “O bebê chorou a mamãe pegou ele nos braços”.

Imediatamente compreendemos que ela se refere a mamãe daquele bebê – e não de uma outra mamãe qualquer que, por acaso, passava pelo local –, mesmo que na frase não exista nenhum conectivo gramatical entre *bebê* e *mamãe*. Por quê?

Segundo Sacks, *bebê* e *mamãe* são categorias, não somente linguísticas, mas sociais que pertencem a uma mesma *coleção* – aqui, trata-se da coleção de categorias que servem para designar relações de parentesco. Se nós estabelecemos, imediatamente, a ligação entre *bebê* e *mamãe*, ainda que nenhuma indicação gramatical seja fornecida, é porque:

- a) as categorias já estão ligadas entre elas mesmo antes de serem usadas;
- b) regras de pertencimento as reuniram em uma mesma coleção;
- c) são utilizadas em um mesmo contexto.

Nossa progressiva aprendizagem das categorias adequadas para descrever e relatar

o mundo se realiza, então, por conjuntos, por listas, por coleções de categorias: não ensinamos a lista elementar das cores para uma criança pequena ensinando-lhe o vermelho em janeiro, o amarelo em fevereiro e o azul em março! Ensinamos simultaneamente a fim de que ela identifique e reconheça os diferentes estímulos e possa, por sua vez, utilizá-los de modo competente, escolhendo a categoria adequada em uma lista. Se seguimos o raciocínio de Sacks, o processo seria o mesmo para a totalidade da aprendizagem da linguagem e seu uso.

Como aprendemos a língua materna? Evidentemente pelas incessantes interações descritivas e didáticas – em nossa cultura, frequentemente, conduzidas pelas mães –, que começam desde os primeiros minutos que se seguem ao nascimento, e ao longo das quais o bebê, depois a criança, vai, progressivamente, reconhecer e construir reproduzindo os dispositivos de categorização que, uma vez dominados, lhe permitirá ser reconhecido por outros como um membro competente da sociedade.

Portanto, é assim que deve ser entendida a expressão *categorização*, motor, tanto social, como lexical, da aprendizagem de nossa vida em sociedade: *um membro competente categoriza o mundo da mesma maneira que os demais membros*.

Essa operação de categorização, que é natural do ser falante e capaz de interpretar, é incessante em nossa vida cotidiana. Por um lado, a categorização do mundo se opera segundo a definição da situação por cada indivíduo; por outro lado, em função do contexto no qual ele se encontra; enfim, em função da atividade social em curso. A compreensão e a interiorização dos dispositivos de categorização nos permitem desenvolver uma inteligência prática do mundo social graças a qual somos capazes de viver juntos e coproduzir o mundo em que vivemos.

A relatabilidade natural do mundo social

O mundo social é constantemente “disponível”, descritível, inteligível, relatável

e analisável. Cada um de nós faz isso incessantemente, quase sem saber, o que não quer dizer inconscientemente. Ao contrário, nós o fazemos de forma consciente, porque temos necessidade de descrever constantemente nossas ações, nossos sentimentos, nossas opiniões sobre o mundo. Dentre as inúmeras interações que ocorrem na Terra, neste exato momento em que você lê este texto, todos os seres humanos estão ocupados em fazer e falar. Passamos nossas vidas a fazer e a falar; realizamos e comentamos. A analisabilidade do mundo social, a possibilidade de sua descrição, sua objetividade – em uma única palavra sua relatabilidade – estão constantemente presentes nas atividades práticas dos indivíduos.

Sacks (1963), em seu primeiro artigo científico publicado no *Berkeley Journal of Sociology*, em 1963, intitulado “Descrição Sociológica”, utiliza a metáfora de uma máquina. Imaginemos, diz ele, uma máquina composta por duas partes: a primeira faz coisas, realiza ações; a segunda, de modo sincronizado, comenta o que faz a primeira parte.

Agora suponhamos três diferentes situações:

- Uma pessoa comum se encontra com essa máquina: rapidamente ela compreende que as duas partes são bem organizadas. Rapidamente, ela entende que a primeira parte da máquina age e que a segunda parte descreve, comenta o que a primeira parte faz. Para ela, essa situação não se configura como um problema em particular.
- Um sociólogo é colocado diante da máquina: segundo Sacks os problemas começam. O sociólogo pode considerar que a primeira parte da máquina não funciona bem; ou que a segunda parte fornece uma descrição malfeita ou incompleta daquilo que a primeira parte faz. Ele considera que é preciso reconciliar as duas partes da máquina, e busca soluções para essa reconciliação. Sacks chamará a esse processo de busca por soluções de *teorizar*.

- Terceira situação: colocamos um engenheiro estrangeiro diante da máquina. Por ser engenheiro, ele entende, imediatamente, o que faz a primeira parte da máquina. Mas por ser estrangeiro, não compreende o que diz a segunda parte. Podemos, então, considerar, propõe Sacks, que essa é uma máquina para ensinar as línguas estrangeiras: desde que o engenheiro compreenda que a segunda parte da máquina descreve exatamente o que faz a primeira, ele começará a aprender a língua falada referindo-se às ações produzidas pela primeira parte da máquina.

Nessa época, Sacks ainda não tinha começado a obra que o conduziria a criar essa nova disciplina que chamamos de análise da conversação e, então, ainda não tinha fundado a noção de dispositivos de categorização dos membros. Com essa *máquina de comentar*, percebemos imediatamente, em particular com a situação do engenheiro, que: a aprendizagem das categorias adequadas para descrever nossas ações é essencial para nos tornarmos um membro competente do mundo social em que vivemos.

Como afirmava Edward Rose (1993, 1992), “o mundo descreve-se a si mesmo permanentemente, através dos dispositivos que ele coloca em funcionamento para se comentar”. O mundo é toda essa atividade de comentários, de descrições e de ações.

Por que digo isso a vocês? Essa propriedade do mundo social – a relatabilidade – é essencial não apenas para os etnometodólogos, mas também para os novos estudantes de quem falamos aqui.

Considerando tudo o que já dissemos, o que é um estudante afiliado?

Depois de ter feito inúmeras pesquisas de campo, entre 1984 a 1989, junto a estudantes do primeiro ano em diferentes universidades francesas me vi, rapidamente, em meio a uma enorme quantidade de dados: mais de 21 mil páginas! Como classificar, selecionar e valorizar

os achados? Nessa época, lembrei-me da leitura de um livro de Van Genep (1981). Em seus vastos estudos sobre os ritos de iniciação que sempre marcam a passagem de um estatuto social a outro, Genep indicava poder distinguir três fases sucessivas em todas as passagens, dentre elas uma muito conhecida e, por que não dizer, universal que se refere à passagem do estatuto de adolescente para adulto. Segundo Van Genep, três momentos podem ser identificados: a) a fase da separação, em que o iniciado é separado fisicamente do antigo grupo a que pertencia; b) a fase da ambiguidade, difícil e dolorosa sobre vários planos, psicológico e físico, em que o sujeito não tem mais um passado e nem tem, ainda, um futuro; c) a fase da agregação, quando o adolescente renuncia a seu antigo grupo de pertencimento e seus valores para passar ao novo grupo: ele se tornou adulto.

Então, entendi que o conjunto dos dados que eu tinha coletado sobre os estudantes iniciantes podia, de fato, ser classificado segundo os três momentos assinalados por Van Genep. Quando observamos os primeiros meses que se seguem ao ingresso de um estudante universitário, ou quando o fazemos descrever, é fácil identificar as três fases apontadas por Van Genep em 1909.

- Os novos estudantes experimentam um *tempo de estranheza*, ao longo do qual sentem-se separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo tudo lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer;

- Em seguida é o *tempo da aprendizagem*, frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois. Uma aprendizagem complexa deve se realizar rapidamente pois ela condiciona a continuidade de seus estudos;

• Enfim, chega o *tempo da afiliação*: os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. *Ele sabe transformar as inúmeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas*: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça.

Por afiliação – conceito que utilizei pela primeira vez em um artigo de 1985 (COULON, 1985) –, designo, então, o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando.

Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um

universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo.

Conclusão: por uma pedagogia da afiliação

Uma questão essencial se coloca: é possível, a partir dessas constatações, conceber e propor uma pedagogia da afiliação? Apresento aqui dois tipos de atividades que me parecem favorecer o processo de afiliação: a escrita, por um lado, e a aprendizagem da metodologia documental, por outro.

A escrita cotidiana: a elaboração, por parte dos novos estudantes, de um diário de afiliação com acompanhamento pedagógico de um professor, como forma de inserção no trabalho simbólico. Durante cinco anos eu tentei, em minhas turmas de primeiro ano, desenvolver uma pedagogia da afiliação que se apoiava, notadamente, na elaboração de um *diário de afiliação*, que os estudantes deveriam escrever todos os dias durante o primeiro trimestre de seu ingresso na universidade. Eu pedia aos estudantes para registrar tudo que se relacionasse, segundo eles, com o ingresso na universidade, suas reações em relação a suas famílias, a seus modos de vida, à sua formação, suas disciplinas, uso da biblioteca, suas diversas interações com outros estudantes, os professores, o pessoal administrativo e, de um modo geral, toda associação de ideias relacionadas à nova experiência. Eu queria fazer com que eles tomassem consciência, graças a essa descrição reflexiva, dos mecanismos que eu considerava necessários que eles compreendessem. A elaboração de um *diário de afiliação* apresenta duas dimensões:

1) Ainda que isso ultrapassasse o quadro estrito de meus objetivos pedagógicos, o diário teve uma evidente dimensão clínica, na medida em que permitiu a cada um colocar em cena, por meio da escrita, as emoções que sempre acompanham o ingresso em um novo universo

mental e social. Toda prática que trabalhe a problemática do sujeito em sua relação com o saber tem efeitos terapêuticos, como nos ensinou a corrente da psicoterapia institucional (OURY, 1976)

2) Minha intenção primeira era que o diário tivesse uma função de afiliação. Para além de seu mérito, relativamente imperceptível, de construir o hábito da escrita – o que se tornará um instrumento essencial para o futuro estudante –, o diário é uma boa ferramenta de trabalho. que contribui para fazer os estudantes entrarem na vida universitária, o que, por consequência, lhes ajuda a adquirir uma maior lucidez sobre seu percurso. A escrita cotidiana permite aos estudantes refletir sobre o estado de incerteza e indeterminação no qual a maioria se encontra ao longo do primeiro semestre. O diário contribui para lutar contra essa gigantesca máquina de desafiliação que é toda universidade moderna massificada, e colabora para lhes ensinar como transformar as instruções que eles devem seguir em ações práticas.

3) A entrada explícita no mundo das ideias: *a aprendizagem da metodologia documental*.

Sem dúvida a melhor ferramenta e, também, a mais fácil de ser colocada em funcionamento seria a oferta massiva de formação inicial em pesquisa documental desde o primeiro ano, a fim de mostrar aos estudantes que eles entraram em um mundo novo, o mundo das ideias, cujas regras de classificação e códigos de acesso não são segretos, mas podem ser, ao contrário, revelados: regras do trabalho intelectual, regras de classificação dos discursos e das práticas universitárias, regras de leitura, de escrita, regras linguísticas, de comunicação etc.

Em 1984, no âmbito da reforma do ensino superior e em parceria com os técnicos da biblioteca a Universidade de Paris 8, introduziu-se, dentre as Linguagens Fundamentais, o ensino da metodologia documental (que, na época, chamávamos de Informação Científica e Técnica), cujo principal objetivo era fazer com que os estudantes adquirissem métodos de trabalho e de estudo que julgávamos

indispensáveis a sua formação intelectual. Tratava-se de uma formação semestral com duração de 37 horas e trinta minutos (quinze encontros de duas horas e meia), que recebia grupos de aproximadamente trinta estudantes de forma integrada ao curso do estudante, mesmo sendo, frequentemente, uma formação optativa. Quando essa formação foi concebida, os objetivos dos professores de metodologia documental era que os alunos aprendessem a utilizar os recursos documentais das bibliotecas e melhorassem a leitura, a memória e a organização de seu trabalho acadêmico.

Dois estudos que realizei (COULON, 1993, 1999) permitiram avaliar a eficácia dessa formação para o posterior sucesso dos estudantes em termos de números de disciplinas concluídas, ritmo para realização das mesmas e, portanto, a rapidez na obtenção de seus diplomas.

Desde o primeiro estudo, revelou-se que os resultados pedagógicos evidenciavam diferenças muito claras: os estudantes que tinham acompanhado a formação em metodologia documental passavam mais facilmente para o ano seguinte. Um estudante de primeiro ano tinha, assim, chances oito vezes maiores de chegar ao segundo ano do que um estudante que não tinha acompanhado a formação. Da mesma maneira, a probabilidade estatística de passar do segundo para o terceiro ano era duas vezes maior para aqueles que tinham cursado a formação em metodologia documental.

No segundo estudo, o coorte de todos os novos estudantes inscritos na universidade, em primeiro ano pela primeira vez em 1989-1990 e em 1990-1991, foi reconstituído e dois subgrupos foram identificados: os estudantes que haviam cursado e os que não haviam cursado a formação em metodologia documental, a fim de comparar seus respectivos percursos. Seguimos esse coorte durante quatro anos, ou seja, certos estudantes foram acompanhados até a realização do primeiro ano de mestrado. A performance acadêmica dos estudantes que acompanharam a formação em metodologia documental foi claramente melhor:

59% dos estudantes que seguiram a formação em metodologia documental estava em *licence*⁴ dois anos mais tarde, e 27% estava no primeiro ano de mestrado três anos mais tarde. Já para o subgrupo que não tinha acompanhado a formação, somente 33% estava em *licence*, e 17% estava no primeiro ano de mestrado. Além disso, depois de dois anos, o abandono, devido ao fracasso, era muito menor: 12% dos estudantes que seguiram a formação tinham abandonado a universidade contra 36% dos que não haviam acompanhado.

Por que essa formação produziu um tal efeito? Considero que seguir uma formação em metodologia documental quando se é um estudante de primeiro ano constitui uma vantagem decisiva, pois é uma formação que permite ao aluno confrontar-se, de maneira clara, com os problemas de aprendizagem das regras do ensino superior. Não falo apenas das regras técnicas, aquelas que permitem colocar em prática o saber adquirido dentro das bibliotecas. A essa evidente função praxiológica

4- Lembremos que, na França, o curso de *licence* tem duração de três anos. Assim, o ano de *licence*, mencionado aqui, corresponde ao terceiro ano. Poderíamos dizer que o curso de *licence* corresponderia, no Brasil, ao curso de graduação que, aqui, em geral tem duração de quatro anos.

do ensino da metodologia documental associa-se uma função mais propriamente simbólica, mais metafórica, que permite ao sujeito, por um lado, entrar explicitamente no mundo das ideias e, por outro lado, que ele possa transpor para outros domínios, para além do ensino documental, a capacidade que adquiriu de transformar as instruções intelectuais, que balizam sem cessar os percursos de um estudante, em ações práticas. Ele aprende, assim, a manipular a praticidade das regras e as categorizações do trabalho intelectual, e essa é uma etapa decisiva na aquisição do *ofício de estudante*. O ensino da metodologia documental, para além de seu aspecto prático, permite identificar e aprender os códigos dissimulados nas práticas do ensino superior, e, em seguida, incorporar esses códigos que, como são naturalizados, tornam-se os indicadores de afiliação que mostram que o sujeito categoriza, agora, o mundo intelectual conforme a expectativa dos professores. O ensino da metodologia documental permite ao sujeito realizar de maneira competente as três operações fundamentais de toda a aprendizagem intelectual que são: pensar, classificar e categorizar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

COULON, Alain. L'affiliation institutionnelle à l'université: les journaux d'étudiants. **Pratiques de Formation-Analyses**, Paris, n. 9, p. 137-147, 1985.

COULON, Alain (Org.). **L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII**. Paris: Université de Paris VIII: Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques, 1993.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995b.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995c.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **Penser, classer et catégoriser**: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Le cas de l'université de Paris VIII. Paris: Université de Paris VIII: Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques, 1999.

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

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

MATZA, David. **Becoming Deviant**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

MENESR-DGESIP/DGRI-SIES 2016. Ministère de L'éducation Nationale, de L'enseignement Supérieur et de la Recherche. **L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France**: 50 indicateurs. Paris: Menesr, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OURY, Jean. **Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle**. Paris: Payot, 1976.

ROSE, Edward. **The Werald**. Boulder: The Waiting Room Press, 1992.

ROSE, Edward. Conversation avec Harvey Sacks: analyse avec modification et corrections. **Cahiers de Recherche Ethnométhodologique**, Paris, n. 1, p. 25-40, juin 1993.

SACKS, Harvey. Sociological description. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkley, v. 3, p. 1-16, 1963.

SACKS, Harvey. The search for help: no one to turn to. In: SHNEIDMAN, Edwin S. (Ed.). **Essays in self-destruction**. New York: Science House, 1967. p. 203-223.

SACKS, Harvey. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (Ed.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 325-345.

SCHÜTZ, Alfred. **The phenomenology of the social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

VAN GENNEP, Arnold. **Les rites de passage**. Paris: Picard, [1909], 1981.

Recebido em:16.08.2016.

Aprovado em:13.10.2016.

Alain Coulon é professor honorário da Universidade Paris 8, Paris, França. Autor, dentre outras obras de: *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995; *A escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995; *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995; *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. 3. ed. Salvador: Edufba, 2016; COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. São Paulo: Cortez, 2017.