

A experiência estudantil: de uma activa conformidade a uma passiva resistência?

*Ana Paula Marques**

Síntese:

No contexto da universidade de «massa», a dimensão vertical da explicação, dada pelas posições herdadas e pelo género, não é exclusiva na análise da diversidade das motivações, dos projectos e das condições de estudo, próprias das experiências e maneiras de ser estudante¹. Sem se cair numa atomização extrema, importa explorar a dimensão horizontal da experiência estudantil através do conteúdo de histórias de vida, seguindo com algumas adaptações, a abordagem da experiência estudantil proposta por Dubet (1991, 1994, 1996^a; 1996b).

Resumo:

Apesar da expressão experiência estudantil, imediatamente nos remeter, para o domínio das práticas subjectivadas, da singularidade de cada actor na relação com normas e valores e na construção dos seus projectos profissionais e das suas qualificações escolares, não podemos deixar de a inserir no seu contexto mais vasto, ou se o preferirmos, na «oferta» universitária num dado momento. A diversificação das escolhas formativas e posteriores percursos profissionais pode ser mais ou menos afirmada no domínio da experiência estudantil. O peso da área das tecnologias, com os seus cursos de conteúdo profissionalizante mais vincado comparativamente com outras áreas, como por exemplo as ciências sociais e humanas, interfere e distingue as experiências estudantis, no que diz respeito a uma maior capacidade de antecipação do projecto profissional futuro.

A prioridade na capacidade de antecipação dos projectos futuros pode resvalar, no limite, para uma ligação extrínseca com a escolarização. Ou seja, a ideia de que os alunos podem passar pela universidade com vista à exclusiva obtenção da «licença» para trabalhar, enfatiza a profissão em detrimento da educação. Em oposição, a motivação fundada no desenvolvimento da capacidade crítica e na aquisição de qualificações escolares, fomentada ou não pelas tradições e oportunidades académicas e pedagógicas, constitui uma das dimensões intrínsecas da vocação, num sentido «laicizado». As rotinas de integração escolar e «redes de sociabilidades», envolvendo os grupos de referência/pertença, contribuem para uma triagem dos códigos de percepções e disposições, consistentes ou em ruptura com as pertenças sociais (origem, género, etc.).

Para a constituição dos perfis tipológicos, utilizamos toda a informação recolhida através das histórias de vida, realizadas numa primeira fase, como também utilizamos, previamente alguns dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário para se traçar dois grandes eixos compreensivos da experiência estudantil, sugeridos pela própria evidência empírica disponível: a) investimento escolar a partir de uma antecipação da inserção profissional, com prioridade para o projecto profissional; b) investimento escolar pelo prolongamento dos estudos, com prioridade para a vocação.

* Assistente do Departamento de Sociologia da Universidade do Minho

¹ A investigação em curso faz parte de um projecto mais alargado no âmbito de um doutoramento.

I. O tema e a forma de abordagem

A crescente expansão do ensino superior constitui um fenómeno «massivo» e incontestável na nossa sociedade². A multiplicidade de públicos estudantis e a diversidade do leque de ofertas disponíveis de formação superior complexificam os processos de transição para o mercado de trabalho por parte dos jovens diplomados. Deste modo, tal como nos evidencia o estudo coordenado por Cabral e Pais (1998), no que diz respeito à relação dos jovens com a escola e o trabalho, é imprescindível estabelecer correlações entre situações ou percursos escolares e trajetórias ocupacionais/profissionais, bem como entre atitudes e representações concernentes às áreas da escola/formação e trabalho/emprego. Os resultados da investigação evidenciam uma forte desigualdade de acesso ao mercado de trabalho «a tal ponto que, em vez de se falar, simplesmente, na inserção profissional dos jovens será mais apropriado falar de incorporações diversificadas e descontínuas dos jovens no mundo de trabalho e de uma correspondente diversificação nos processos de transição dos jovens para a vida activa» (idem:135-136).

Esta vertente teórica, mais ampla, caracterizada pelos seus vários campos de investigação em ciências sociais, como por exemplo, os jovens e as transformações nos modos de passagem para a vida adulta; o efeito do alongamento da escolaridade na transformação dos modos de transmissão de saberes e de identidades sociais; a inserção profissional e o acesso ao estatuto de «empregado» no contexto da recomposição do mundo de trabalho, etc., será sujeita a uma delimitação intencional para nos focalizar apenas nas condições de entendimento do processo de transição para o mercado de trabalho, por parte dos jovens finalistas. Estas condições de entendimento passam por uma noção de experiência difusa e multidimensional, dos próprios actores. As noções de projecto profissional, vocação intelectual e diferentes pertenças sociais, são instrumentos conceptuais aos quais recorreremos para nos aproximarmos das várias maneiras de ser estudante finalista.

Temos consciência que estes instrumentos não são suficientes para dar conta da amplitude contida na noção de experiência que *a priori* se pressupõe. Com o processo de secularização do Ocidente, marca de uma Modernidade, a ligação totalizante das diferentes esferas da experiência diminui com visibilidade nos papéis sociais e modelos culturais. A autonomização dos vários campos de saberes daí resultante fragmenta a própria experiência, definindo espaços de interesses diferenciados e eventualmente divergentes. Deste modo, compreendem-se as palavras de Rodrigues quando se refere à «nova instância de legitimação do discurso e do agir modernos, a instância do sujeito. (...) A concepção linear do tempo moderno corresponde também à fragmentação da experiência do sujeito numa diversidade de campos autónomos, cada um destes campos possuindo a sua própria lógica, os seus processos rituais de visibilidade simbólica, a sua legitimidade, os seus regimes de funcionamento, as suas dimensões e as suas modalidades estratégicas» (1994: 66).

A noção de experiência, tal como é entendida neste trabalho, não pretende conter todo os sentidos que se lhe reconhecem numa acepção fenomenológica (Miranda, 1994), apenas o postulado de que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores. Apenas pretendemos desmontar alguns dos modos de vivência e dos modos como são percebidas essas vivências pelos próprios, cristalizados em torno do sentir e agir, num momento bem definido.

² Tal como acontece nos outros países europeus, nos Estados Unidos da América e no Japão.

Apesar da expressão experiência estudantil³ imediatamente nos remeter para o domínio das práticas subjectivadas, da singularidade de cada actor na relação com normas e valores, na construção dos seus projectos e da sua vocação, não podemos deixar de a inserir no seu contexto mais vasto, ou se o preferirmos, na «oferta» universitária num dado momento. A diversificação das escolhas formativas e posteriores percursos profissionais, podem ser mais ou menos afirmadas no domínio da experiência estudantil⁴. O peso da área das tecnologias, com os seus cursos de conteúdo profissionalizante mais vincado comparativamente com outras áreas, como por exemplo as ciências sociais e humanas, interfere e distingue as experiências estudantis, no que diz respeito a uma maior definição do projecto profissional⁵.

A prioridade na capacidade de antecipação dos projectos futuros pode resvalar, no limite, para uma ligação extrínseca com a escolarização. As rotinas de integração escolar e «redes de sociabilidades», com os grupos de referência/pertença (origem social, género, idade, grupos de amigos, etc.), contribuem para uma triagem dos códigos de percepções e disposições, consistentes ou em ruptura, com as origens sociais e o género. A capacidade crítica e criativa dos alunos, fomentada ou não pelas tradições e oportunidades académicas e pedagógicas, constitui uma das dimensões intrínsecas da vocação.

Estas dimensões da experiência estudantil podem ser articuladas de modo a constituir uma tipologia que ordena, no plano analítico, as diversas maneiras de ser estudante. Trata-se de uma construção intencional, próxima do ideal-tipo de Weber, onde são destacados, ou se quisermos, são «exagerados» alguns traços comuns para melhor definir alguma coerência interna de grupos distintos entre si, apesar da porosidade das fronteiras deliberadamente construídas

Para a constituição destes perfis tipológicos, utilizamos principalmente a informação recolhida através das histórias de vida, realizadas numa primeira fase⁶ e utilizados alguns dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário⁷. Traçamos, assim, dois grandes eixos compreensivos da experiência estudantil sugeridos pela própria evidência empírica disponível: a) investimento escolar a partir de uma antecipação da inserção profissional, com prioridade para o projecto profissional; b) investimento escolar pelo prolongamento dos estudos, com prioridade para a vocação.

Apesar de considerarmos que as duas licenciaturas apresentam características distintas, com formalizações desiguais dos papéis profissionais associados, o que permitiria aprofundar ainda mais a compreensão das experiências

³ Não pretendemos entrar no debate sobre se a juventude é um grupo real, relativamente homogéneo ou se ela é apenas uma palavra segundo a fórmula de Bourdieu, «*La "jeunesse" n'est qu'un mot*» (1984).

⁴ Para Dubet, o sistema universitário apresenta três «funções» essenciais: i) uma função de adaptação ao mercado das qualificações; ii) uma função de socialização; iii) uma função de criação intelectual crítica. A cada uma destas funções corresponde outras três dimensões que estruturam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjectivo dos estudos: o *projecto*, a *integração* e a *vocação* (idem, 1994: 512)

⁵ Apesar de não ser possível apresentar neste trabalho o termo de comparação, já que apenas nos cingimos a duas licenciaturas, não parecer suscitar grande polémica pensar que os efeitos são heterogéneos consoante as áreas. Resta-nos no entanto interrogar se, um aluno por exemplo de letras, está mais ligado a uma imagem intelectual enquanto relação imediata da sua formação ou como forma de compensação da consciência da sua fraca profissionalização?

⁶ Pretende-se realizar as histórias de vida num período de 3 anos consecutivos. Por questões práticas e de pertinência do artigo, apenas nos reportamos às entrevistas realizadas no primeiro ano (Fevereiro/Março de 1999).

⁷ O nosso campo de investigação é constituído por duas amostras às licenciaturas que integram a área da tecnologias, no essencial, Engenharia Civil (45 alunos) e Informática de Gestão (37 alunos), às quais se aplicou um questionário aos finalistas inscritos no 4º ano dos respectivos cursos em Maio de 1998.

estudantis, este caminho entreaberto é posto provisoriamente entre parênteses neste trabalho, remetendo para futuras abordagens⁸.

Assim, a leitura destes perfis tipológicos, faz-se a partir da centralidade do projecto profissional⁹, caracterizando o vector da implicação, por antecipação, no mercado de trabalho, o que cruzado com as outras dimensões, define um subgrupo de perfis denominados por *Estudante vocacionado* e *Estudante centrado*. O subgrupo seguinte, baseado na secundarização do projecto profissional, o que não significa que não esteja presente no imaginário estudantil, permite definir um vector marcado por uma integração crítica na universidade e pelo acesso a um diploma, resultando nos seguintes perfis: *Estudante crítico* e *Estudante de diploma* (cf. gráfico 1).

Gráfico 1
Perfis tipológicos dos estudantes finalistas

		Vertente da explicação a montante do sistema universitário	
		Pertencas sociais	
		+	-
Eixos compreensivos da experiência estudantil	Projecto + profissional	<i>Estudante vocacionado</i> 1	<i>Estudante centrado</i> 2
	Projecto - Profissional	<i>Estudante crítico</i> 3	<i>Estudante de diploma</i> 4
		Vocação intelectual	
		+	-
		Vertente da explicação a jusante do sistema universitário	

Assim, estas 4 combinações correspondem menos a situações colectivas, no sentido de grandes agrupamentos, e mais a experiências individuais, com algumas afinidades a partir dos traçados dos percursos, definidos pelas variáveis da idade, do sexo, das origens sociais, de um passado escolar, da passagem pela universidade, entre outras. Estes percursos são ilustrados por alguns públicos estudantis identificáveis com a mobilização de informações qualitativas e quantitativas, mas cujas fronteiras são incertas e flutuantes. Talvez ao investigar-se os modos instituídos e cristalizados da experiência estudantil se possa perceber melhor o quadro da sua constituição, bem como a dinâmica transaccional que cada contexto privilegia, matizando assim a relação com o mundo de trabalho, o que nos remeteria certamente para uma investigação com outra envergadura.

II. A experiência pela «positividade» do projecto

São vários os estudos que fizeram já a ligação do percurso escolar, desde o pré-primário até o acesso ao ensino superior (Grácio, 1986, 1997; Balsa, 1997; Silva, 1999). A frequência do ensino pré-primário é elevada na população estudantil do

⁸ O que não significa que não esteja presente, pelo menos de forma implícita, as diferenças entre as duas licenciaturas, particularmente sempre que se pretende avançar um pouco mais na análise das informações recolhidas.

⁹ Esta opção ao atribuir à dimensão do projecto um peso teórico importante resulta da nossa focagem no entendimento dos processos de transição para o mundo de trabalho, pelo que a proposta original de Dubet (1994), é adaptada em função dos nossos objectivos.

ensino superior, rodando os 70% (Balsa, 1997: 74). A excelência escolar, correlacionada com as médias finais e a não reprovação, constitui outro factor de orientação no acesso a um diploma. Com efeito, os estudantes com uma trajectória mais regular, com um nível de excelência superior, concentram-se na sua maioria no subsistema universitário público, enquanto que os alunos com uma trajectória escolar mais irregular e com um nível de excelência mais baixo, tendem a repartir-se pelos subsistemas privado e politécnico público (Ibidem: 77).

No momento da aceder à universidade, as opções pelos cursos, em primeiro lugar e as subsequentes, são já um resultado de selecções feitas ao longo do anterior percurso escolar, desigualmente valorizado, quer pelos próprios e com as suas idiossincrasias, quer pela lógica de funcionamento organizacional e institucional dos campos escolar e profissional, quer pelas representações e expectativas difundidas nas famílias (Gago, 1994; Vieira, 1995; Silva, 1999), de que a sociedade é depositária em última instância. A maior ou menor capacidade de representar, por antecipação, o futuro profissional faz parte de um processo onde, apesar das descontinuidades nas escolhas e avaliações, a subjectividade do actor social é dominante nas opções a efectuar que progressivamente vão delimitando as possibilidades profissionais futuras.

A afirmação de uma liberdade de acção e de escolha, a par dos constrangimentos, introduz alguma complexidade na definição do projecto. O projecto pode ser definido como uma representação subjectiva da utilidade dos estudos por um actor capaz de definir os seus objectivos, de avaliar as suas estratégias e o seu custo. Nesta definição proposta por Dubet (1994), parece estar implícito o postulado da racionalidade do actor desenvolvida pela abordagem neoclássica da educação e suas versões corrigidas. Pressupõe-se, tal como a teoria estratégica desenvolveu para o campo das organizações, que o actor possa dominar algumas margens de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977), ao ajuizar da utilidade e dos custos da opção.

Por outro lado, aquela definição de projecto não contempla a própria ausência de projecto com sendo um projecto em si mesmo. Ou seja, a entrada na universidade constitui, em si, o objectivo primeiro, sendo só depois formulado um projecto profissional «conveniente» às representações dominantes das saídas profissionais associadas aos cursos.

Mas, sabemos que acabar um curso superior não representa uma garantia absoluta de acesso a um emprego. A conversão do diploma em emprego pode não ser imediata. Os alunos queixam-se da crescente distância entre a universidade e o mercado de trabalho pelo que o «canudo», embora tão ambicionado, já não é suficiente. Na altura de procurar um emprego, para além dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, há que saber demonstrar que as notas conseguidas pouco valem perante o potencial que se tem ainda a desenvolver. Todos os pontos contam, desde a entrevista ao currículo, onde cada gesto é um indício, cada acto comunicacional uma demonstração de aptidões e competências.

No contexto da universidade de «massa», a competição escolar individualiza as estratégias e o percursos. Apesar da referência quantitativa ao grupo que constitui as duas amostras dos alunos finalistas dos respectivos cursos, esta apenas serve para definirmos grandes parâmetros de análise. Com as histórias de vida, pretendemos dar conta da diversidade de estratégias e percursos no seu seio, onde predomina uma visão imediatista e crente nas capacidades pessoais para obterem um bom emprego (se bem que demostrem algumas dificuldades em saber quais as condições de um bom emprego, excepto a referência ao salário).

1. **Estudante vocacionado**

No topo desta escala de perfis tipológicos, encontramos o Estudante vocacionado, definido pelo cruzamento positivo do projecto profissional, vocação intelectual e pertenças sociais. Apesar de apresentar alguma idealização do que é ser estudante, podemos apontar como exemplo mais próximo daquele ideário, dois estudantes entrevistados (Civil nº 5 e LIG nº 3), ambos do sexo masculino, com antecedentes familiares socialmente vantajosos.

O estudante de engenharia Civil, com grande capacidade de argumentação, ambicioso e bastante motivado pelo seu curso, apresenta-se como o seguidor da tradição familiar, sendo o pai engenheiro civil e a mãe professora do ensino secundário. Face à questão de sabermos o que tinha influenciado mais na opção pelo curso, o conhecimento do mercado de trabalho na região é uma motivação clara, bem como o cariz profissionalizante do seu curso, por oposição à possibilidade de exercer uma actividade no ensino. Para além disso, é explícito e consciente quanto à influência familiar e do grupo de amigos, não esquecendo as capacidades e gostos pessoais da área.

«Eu acho que nem foi o meu pai que me influenciou mais, acho que foram a minha mãe e minha irmã que são professoras, e disseram-me que ser professor não era bom (...) porque eu tenho uma grande vocação para as físicas e não há duvida que matemática e física foram sempre áreas que eu gostei e continuo a gostar (...) Também um bocado pelo mercado de trabalho, porque já na altura, já se sabia que quem fosse engenheiro civil cá em Braga, não tinha problemas nenhuns porque tinha emprego (...) acabei por entrar em Engenharia Civil(...)» (Civil nº 5)

Frequentemente, a descrição desta vocação que engloba o projecto profissional põe em relevo o papel social na concretização dos desejos humanos e na distinção da sua vocação por oposição a outros grupos profissionais próximos, como por exemplo, o dos arquitectos.

«Somos concretizadores! Ah, somos nós que pomos a assinatura para aquilo se fazer! Mas um engenheiro civil não vive só disso. Quando digo também criadores, as coisas não são ao nível do arquitecto que põe em papel que casa querem as pessoas; muitas vezes a mesma casa pode-se fazer de quinhentas maneiras diferentes e acho que é aí que está a criação do engenheiro civil, é, daquelas todas conceber uma que seja a ideal, e é aí que eu tenho a noção que o engenheiro tem uma palavra muito importante a dizer.» (Civil 5)

No caso do aluno em Informática de Gestão, sendo o pai engenheiro mecânico e a mãe educadora de infância, o reconhecimento da influência do pai na escolha do curso é consciente, bem como se reconhece haver uma transmissão das disposições profissionais adequadas para um futuro profissional bem sucedido.

«O meu pai influenciou-me bastante, gostava que eu fosse para Engenharia; o meu pai também é uma pessoa que gosta muito da função que desempenha, é muito rigoroso, gosta de fazer as coisas muito bem e já tem algum prestígio a nível nacional e sempre tentou passar a mim esse entusiasmo. Pensou sempre abrir um gabinete, já mudou a ideia de engenharia só e já está em engenharia e consultoria. Houve ali um certo empurrão quando ele me disse se era essa a minha vontade.» (LIG nº 3)

A motivação e o entusiasmo no curso e as suas potencialidade profissionais futuras marcam toda a entrevista. A capacidade em projectar-se para o futuro constitui uma dimensão essencial na definição do projecto profissional (Guichard, 1993). Por outro lado, permite definir a experiência juvenil através da tensão e da articulação de duas vertentes da acção: a da identificação com um grupo e com uma

«cultura de idade» (Dubet, 1996: 30), e a das capacidades estratégicas para se situar nos «campos dos possíveis» (Bourdieu, 1979: 122).

« Uma característica muito importante é a vontade de vencer, a iniciativa, o chamado 'sangue na guelra', arrancar com força. As pessoas tem que ir com muita força agora que são novos! Tentar vencer as barreira todas, barreiras ao nível de sair de casa, barreiras ao nível de gestão própria, barreiras ao nível pessoal (...)» (LIG nº3)

Estes exemplos ilustram bem a ideia do «héritier» de Bourdieu e Passeron (1985 [1964]) e da tradição elitista (Bouffartigue, 1994, Rodrigues, 1996) que permitem aproximar do perfil do estudante vocacionado aqui traçado.

2. Estudante centrado

Este segundo perfil da experiência estudantil tem na sua base uma visão estratégica de ascensão, ao articular uma vocação «ajustada» a um projecto profissional afirmado, como forma de atenuar as pertenças sociais debilitadas. A garantia de se encontrar um emprego com o diploma é acima de tudo a grande motivação para estes estudantes que anseiam por uma entrada imediata no mercado de trabalho. O investimento escolar, após a conclusão do curso, não faz parte dos planos futuros, pelo menos, num futuro próximo. Para além da vontade que manifestam em exercer uma profissão no imediato, consideram que os empregos disponíveis não exigem mais qualificações. São por isso designados de estudantes centrados na concretização do projecto profissional.

São vários os exemplos de estudantes que se ajustam a este perfil. No essencial, temos uma aluna de engenharia Civil (Civil nº 6), cujo pai é construtor civil e 5 alunos de Informática de Gestão. Em relação aos alunos de Informática de Gestão, as situações profissionais dos progenitores são diferenciadas: um aluno cujo pai é assalariado numa empresa têxtil (LIG nº 2); uma aluna cujos pais foram emigrantes em França, estando neste momento a residirem em Portugal e tendo uma actividade na área do pequeno comércio (LIG nº 6); uma outra aluna, filha de um empresário de construção civil (LIG nº 5); uma outra, filha de uma professora primária aposentada e de um comerciante (LIG nº 1) e ainda um aluno, filho de professores primários aposentados (LIG nº 4). Estes dois grupos de estudantes têm em comum a herança de uma escolaridade baixa (excepto no caso dos filhos de professores primários) dos seus progenitores¹⁰.

Com efeito, o forte desenvolvimento do sector da construção civil no distrito de Braga, tem contribuído para aumentar o número de empresários da construção civil, muitos dos quais foram assalariados num passado recente: ao aprenderem o ofício, arriscam a trabalhar por conta própria (Pinto e Queiroz, 1996). O indicador do capital escolar é eloquente quanto à subsistência de origens sociais assalariadas e mesmo de operários manuais dos pequenos empresários, tal como já tem sido observado por investigadores portugueses (Cardoso, et al., 1990 e Estanque e Mendes, 1997). Ou seja, a lição já dada quanto ao potencial ascensional desta pequena burguesia, no que se refere aos objectivos de aquisição de status pelo diploma, pode explicar este predomínio de públicos estudantis mais «ambiciosos». Podemos inclusivamente falar numa «certa estratégia familiar de ascensão social em termos de capital escolar, possibilitando uma equiparação em relação ao estatuto sócio-económico já alcançado» (Balsa, 1997: 58). Ou ainda, como sistematiza, Grácio, a extensão do ensino nas últimas duas décadas com o seu carácter ainda selectivo tem contribuído para a manutenção da posição social ou para a ascensão social em Portugal (1986; 1997).

¹⁰ Embora se possa presumir que haja uma diferença em termos de capital económico das famílias.

Fortemente motivados e esperançados nas saídas profissionais dos respectivos cursos, estes alunos tudo fazem para saírem com o «canudo» nas mãos, que consideram fundamental para obterem o primeiro emprego e um bom salário.

São vários os extractos das entrevistas que nos ilustram precisamente essas afirmações.

«Em relação a muitos cursos que existem, acho que o curso de Engenharia Civil é um dos melhores. (...) Eu penso que o curso em si prepara para o mercado de trabalho. (...) Eu não tenho nenhum receio do mercado de trabalho. Eu, no início só espero que as pessoas tenham um bocado de confiança em mim.» (Civil nº 6)

«Em termos gerais, o curso que eu frequentei durante estes cinco anos, julgo que é de extrema utilidade quer a nível profissional quer a outros diversos níveis (...) Portanto das coisas que mais gostei neste curso é a capacidade que nos dá e as potencialidades que nos dá para o nosso futuro.» (LIG nº2)

«(...) eu escolhi porque tinha entrado na área de Ciências de Contabilidade e Administração e depois pensei que informática é que 'estava a dar' e também seria bom saber alguma coisa de informática porque afinal de contas era uma coisa nova.» (LIG nº 1)

As críticas ao facto dos cursos serem demasiados teóricos, sem prepararem para o mercado de trabalho reforça ainda mais aquela vertente profissionalizante do estudante centrado apenas nas saídas profissionais.

«(...) Só acho que devíamos ter miniestágios ao longo do curso, eu acho que em muitos países da Europa onde, por exemplo, as pessoas vão estagiar para as empresas depois voltam para a universidade e fazem relatórios.» (LIG nº 6)

Também quando questionados sobre se aconselhariam um amigo a frequentar o seu curso, todos os entrevistados, excepto a aluna de Engenharia Civil, foram unânimes nos argumentos das boas saídas profissionais.

«Sim, porque o nosso curso permite uma forte saída no mercado. É um curso que vai para várias áreas porque tem cadeiras de gestão e cadeiras de informática.» (LIG nº 4)

No entanto, o argumento do domínio das cadeiras nucleares em engenharia como a física, e o gosto pela área são decisivas na opção pelo curso de Engenharia Civil.

«Não! Porque é muito difícil de tirar, mas se depender muito da vontade e se não for bom em física diria logo para não ir porque iria empatar, não tirava o curso. É preciso que a pessoa seja muito boa em física.» (Civil nº 6)

Quando interrogados se a imagem do curso que tinham inicialmente sofreu ou não alterações ao longo do percurso escolar, as respostas são esclarecedoras.

«Acho que ao longo dos anos comecei a gostar mais!» (Civil nº 6)

Ou, então, alterou-se para melhor porque se adequa mais aos requisitos das empresas, como nos dizem outros entrevistados.

«Eu acho que a principal novidade do curso tem a ver com os dois últimos anos do curso.» (LIG nº 2)

«Uma pessoa entra para um curso que se chama Informática de Gestão pensando que vai ter informática completamente orientada para a gestão, para fazer programas de economia e esse tipo de coisas e acaba por fazer sistemas de informação, é por isso que o nome mais adequado para o curso, se calhar, seria Sistemas de Informação.» (LIG nº 4)

A abertura das explicações das desigualdades sociais ao género, permite renovar, ou aprofundar, os termos do conflito exclusivamente centrados nas classes no que diz respeito à relação com a educação. O facto de se ser do sexo feminino é condicionador das saídas profissionais dos alunos em Engenharia Civil. Sendo por tradição fortemente masculinizado, a actual frequência de alunos do sexo feminino induz alterações significativas se não a curto, pelo menos a médio e longo prazo. Sendo-lhes aconselhável empregos de gabinete, orçamentação, ou consultoria, a direcção de obras, surge como uma saída relativamente vedada às mulheres porque elas não a desejam, ou porque são dissuadidas de pensarem nessa saída profissional.

«Já ouvi dizer que as empresas dão preferência aos homens para direcção de obras. Numa grande empresa cá em Braga, um colega meu que está lá a trabalhar, tem duas engenheiras que estão em projecto e orçamentação e o dono dessa empresa tinha posto essa questão a uma colega nossa que já tirou o curso há 3 ou 4 anos. Ele disse que todas as engenheiras que tinha lá nunca podiam ir para direcção de obras. Eu acho que a maior parte delas têm receios, não se sentem à vontade onde haja muitos homens, principalmente, trabalhadores da construção civil, ou têm medo de não conseguirem. Preferem estar no gabinete, descansadas e terem sempre aquele horário estipulado. Acho que deve ser por causa disso que a maior parte das raparigas não quer ir para direcção de obras. (...) Eu por mim gostava de ir para direcção de obras porque a coisa que eu mais detesto é ficar fechada, dias a fio, dentro de quatro paredes, dentro de uma fábrica.» (Civil nº6)

Ou ainda, temos a subtileza da argumentação usada pelos empregadores na preferência pelos homens, em certo momentos cruciais, quando colocam as questões da «praxe» quanto à disponibilidade para ficarem no emprego até mais tarde bem como para se ausentarem, sempre que necessário, como por exemplo, no momento da entrevista de recrutamento para um estágio profissional.

«Quando fui a uma entrevista, éramos três, duas raparigas e um rapaz. Eu já sabia que eles iam escolher o rapaz. Parece que trazem mais segurança, confiança, não sei!. (...) Eu acho que eles têm mais confiança nos rapazes do que nós, em mulheres.» (LIG nº 6)

«Se uma pessoa quiser constituir família torna-se mais complicado para nós mulheres do que para eles homens.» (LIG nº 1)

A questão da discriminação da mulher no local de trabalho tem incentivado vários estudos e para nos referirmos só ao caso de Portugal (Silva, 1983; Wall, 1986; Amâncio, 1994), bem como a diferença entre os sexos na construção do futuro profissional aparece claramente e de forma precoce, na escolha das áreas vocacionais. Mas, sem estarmos a aprofundar ainda mais este debate em torno do género e das vocações, importa retomar o fio à meada, lembrando que esta estratégia profissional bem delineada, mesmo que seja por vezes à custa do sacrifício de uma vocação inicial, é reconvertida no valor central da motivação.

«Não era minha intenção este curso, mas sim Economia e Gestão só que não tive média e como vi lá a palavra de gestão, pensei que iria gostar desse curso. Entretanto (...) comecei a entrar noutra área que é sistemas de informação e gostei imenso e acho que é o que está a ter saída no mercado de trabalho na nossa área.» (LIG nº 5)

Mas esta estratégia profissional não é concebida à custa do sacrifício do tempo livre, do tempo para si e para a família, constituindo espaços autónomos da experiência estudantil. Trata-se de um período estratégico em que é necessário harmonizar as actividades e as contingências do presente com os objectivos em termos de valores, modos de vida ou projectos (Galland, 1991; 1996).

«Para mim, o trabalho é para ganhar dinheiro (...).» (LIG nº 1)

«Nunca prevejo ficar completamente absorvido pelo trabalho (...) Acho que o trabalho deve ser considerado um meio! Não sei se vou alterar a minha opinião depois, mas agora é assim que eu penso. Há quem diga que a vida muda as pessoas!» (LIG nº 4)

«Mais importante ainda é aproveitarmos as oportunidades que nos possam surgir.(...)» (LIG nº 5)

O tempo do trabalho e do extra-trabalho são considerados como espaços autónomos e distintos entre si. Os entrevistados reconhecem que, nos próximos anos, é necessário assumir uma posição estratégica face ao emprego, sem que isso signifique uma recusa das outras actividades extras, se bem que estas estejam acantonadas à constituição de uma família e/ou à convivência com amigos.

«Eu neste momento, sou uma pessoa que liga ao trabalho, mas acho que ponho a minha vida afectiva em primeiro lugar.» (LIG nº 6)

«Ter uma vida na empresa, em que estamos constantemente a ser solicitadas e não temos tempo para outras coisas, não é isso que quero para mim, mesmo que se ganhe muito bem!» (LIG nº 1)

«Está tudo um pouco em aberto! Isso agora virá com o tempo.» (LIG nº 2)

A criação de temporalidades vividas segue um modelo «não linear», onde a errância, a experimentação, a liberdade de decisão, ocupam o centro do modo de ser e de agir dos jovens adultos (Schehr, 1999: 20). A «entrada na vida adulta» é a expressão preferida por Galland, em vez de «inserção», já que esta última encerra dois tipos de limitações: está confinada ao domínio profissional (à esfera do mercado de trabalho) e aos jovens que encontram dificuldades neste domínio. Assim o período da entrada na vida adulta apresenta-se como um período em construção (e não só num período de crise identitária na perspectiva neo-freudiana, ou num período de frustração segundo a teoria funcionalista), repousando sobre a ideia de experimentação e de definição progressiva de si (1996: 45), o que significa igualmente uma certa capacidade de «auto-orientação», com construção de sentidos diferenciados em função dos tempos vividos. Ou seja, muitos jovens adultos partilham esta comum «desacralização» das temporalidades dominantes e este novo «ethos social», este tempo que é seu e que não tem nada de automático (Schehr, 1999: 24).

III. A experiência pela «negatividade» do projecto

O segundo eixo compreensivo da experiência estudantil define dois perfis de estudantes que representam, de certa forma, duas situações extremadas. Têm em comum a secundarização do projecto profissional, ou se quisermos, a formalização do projecto profissional não se assume como uma necessidade imediata para estes jovens estudantes que preferem gastar as suas energias na aquisição crítica de novos saberes, ou na obtenção do diploma.

A importância da vocação, numa versão profana, caracteriza o interesse intelectual nos estudos, no processo de aprendizagem, interiorizando a passagem pela universidade como uma plataforma para uma personalidade e um trabalho idealizados.

3. *Estudante crítico*

O Estudante crítico é aquele que apresenta uma relação positiva face à vocação e às pertenças sociais, sem definir o projecto profissional. Esta ênfase na vocação não significa que os alunos não estejam também preocupados com o projecto profissional. Com efeito, a referência dos entrevistados face ao alheamento do curso (por parte dos professores e dos próprios alunos) no que diz respeito à realidade empresarial, evidencia uma experiência estudantil baseada numa postura crítica.

Neste perfil encontramos, no essencial, dois estudantes de Engenharia Civil (Civil nºs 3 e 4). Em termos de antecedentes familiares, verifica-se que o entrevistado nº 4, tem uma mãe Engenheira Civil e o entrevistado nº 3 é filho de professores do ensino primário reformados, sendo o mais novo dos irmãos (um frequenta Gestão e outra Engenharia Agrícola).

Apesar de não se presenciarem uma clara definição da profissão a seguir, a opção do curso de Engenharia civil explica-se pela trajectória marcada por uma experimentação de certas áreas disciplinares e pela influência dos professores e meio familiar.

«No 10º e 11º anos escolhi ir para Arte só que fiquei um bocado desiludido com os professores de Arte que tive no liceu e ao mesmo tempo gostei de física. A minha mãe também era engenheira civil (...).» (Civil nº 3)

«O meu caso foi um bocado surpresa, pela negativa, quer dizer, não estava à espera de um curso tão técnico. (...) A Arquitectura é um curso com mais ideias, mais criativo, de concepção de espaço, das relações com as pessoas e Civil fica muito com a parte técnica do trabalho mais 'sujo' porque tem de concretizar.» (Civil nº 4)

O investimento escolar constitui um prolongamento da dimensão crítica destes estudantes que, apesar da licenciatura em Engenharia Civil se apresentar como uma especialização clara e conhecida no meio empresarial, sentem ainda que são detentores de saberes muito abstractos.

«Eu gosto de estudar e tenho uma boa média. Também sou incentivado pelos professores. Mas a nível teórico também falhas um bocado, porque por vezes os professores que nos dão a aula são professores que nunca chegaram a ter contacto com o terreno e nós notamos que os professores que já tiveram contacto com o terreno têm mais à vontade.» (Civil nº 3)

«É uma técnica que se dá ao nível do papel, supostamente a nível académico e que depois não é assim que funciona.» (Civil nº 4)

A crítica estende-se a outros níveis, para além da incerteza das competências profissionais proporcionadas pela licenciatura, que têm a ver com a instituição enquanto espaço de socialização e de educação. É claro que já não estamos a falar da experiência dos estudantes descrita dos *héritiers* de Bourdieu e Passerom (1985 [1964]), nem do retrato do jovem estudante de medicina que nos é apresentado por Merton (1957) enquanto pertencente a uma elite universitária, nem ainda dos estudantes definidos por uma inteligência socializada nos valores universais e humanistas da universidade, como nos propõe Keniston (1968). Estes exemplos datados ilustram ainda melhor as mudanças operadas nas actuais universidades de «massa».

4. Estudante de diploma

Este perfil de estudante forma-se a partir de um não investimento no projecto profissional e na vocação, sendo que as pertenças sociais dominantes sugerem um universo social alheio à cultura estudantil. Com efeito, a escolha desta designação pretende, no essencial, salvaguardar a relação estritamente instrumental do diploma, quer como forma de status social, quer como forma de garantir um emprego, sem que haja uma definição clara dos conteúdos disciplinares e das competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Como exemplos, temos uma aluna em Engenharia Civil (Civil nº 1) que se apresenta não disponível para trabalhar na área, até porque não está satisfeita com o curso, considerado muito específico. O conhecimento da realidade «do mundo de lá de fora» é, ainda, sintomaticamente desconhecido pela estudante que, apesar de ser finalista, não é capaz de verbalizar as condições desejáveis de um emprego futuro.

«Gostava de fazer uma coisa que me desse prazer!» (Civil nº 1)

Sendo filha de um construtor civil e declarando não ter qualquer tipo de dificuldades económicas, reserva-se para realizar, no futuro, algo que lhe agrade, se bem que o desconhecimento do mundo de trabalho seja denunciado ao longo toda a entrevista.

«Agora estou preocupada em acabar o curso, depois procurarei o que fazer.» (Civil nº 1)

Como outro exemplo, temos a aluna de Engenharia Civil (Civil nº 2) que apresenta uma origem social, algo diferente, pois o pai é sinaleiro e a mãe é professora do ensino primário. Ao contrário dos outros perfis de estudantes apresentados até aqui, esta aluna revela dificuldades em perspectivar saídas profissionais relacionadas com o seu curso.

«Acho que uma pessoa vai trabalhar sem saber o que vai fazer.» (Civil nº 2).

Apesar de se sentir pouco preparada para o mundo de trabalho, é bem explícita quanto às condições desejáveis num emprego futuro e bastante crítica quanto à tendência de precarização e desvalorização social dos engenheiros, actualmente, devido ao aumento exponencial de licenciaturas em engenharia.

«O poder reivindicativo dos engenheiros está a diminuir porque antigamente um engenheiro era uma figura e agora não! Ficou a palavra!» (Civil nº 2)

O sentimento de vazio, ou se quisermos, a experiência vazia, enquanto traço desta geração de jovens individualistas também é recordado pela entrevistada.

«(...)Ao nível dos alunos cada um fala por si, não há diálogo e não há espírito de corpo!» (Civil nº2)

Desta forma, o grau de implicação na universidade é secundarizado pela prioridade estabelecida em termos pessoais do campo familiar e afectivo. Mas isto não significa que a actividade profissional esteja completamente arredada dos projectos de vida destas entrevistadas.

«Eu quero trabalhar, não quero ficar em casa, mas concretamente ainda não sei em quê. (...) Em termos pessoais, vou-me casar para o ano.» (Civil nº 1)

«Penso que não é pela profissão que me sinto realizada! Ao nível de todos os aspectos, acho que se a nível familiar eu não estiver bem, também não me sinto realizada a nível profissional.» (Civil nº 2)

IV Considerações «em aberto»

Convém referir que este esboço de perfis tipológicos, constituídos essencialmente, com o recurso das histórias de vida, não pretende esgotar outras possibilidades expressivas da maneira de ser estudante. A salvaguarda das nuances dos percursos profissionais, enquanto síntese de um conjunto de constrangimentos e de opções no contexto familiar e escolar, é assegurada ao assumirmos que as fronteiras de distinção entre eles são manifestamente porosas.

A escolha das designações dos perfis tipológicos, de cariz subjectivo, pretende evidenciar os pesos diferenciados do projecto profissional em função de um conjunto de situações, percebidas ou não pelos próprios, que dão a voz a estes relatos e que, do ponto de vista teórico, se impunha uma organização inteligível das narrativas. Por outro lado, pretende-se com esta tipologia acentuar o carácter dialéctico das experiências estudantis, no sentido de estarem em construção continuamente. Assim a resposta à interrogação inicial proposta neste trabalho, a de diferença entre uma activa conformidade, exprimida pela ênfase no projecto profissional, a uma passiva resistência, presente na secundarização do projecto profissional, continua em aberto.

As passagens pelas várias etapas da vida dos jovens faz-se a partir de descontinuidades, visíveis ao longo do percurso escolar, em que as selecções precoces impostas pela organização do sistema educativo traçam um feixe de possibilidades limitadoras, o que explica que muitos alunos em função do sucesso escolar optem por carreiras profissionais desligadas da estrutura da oferta do mercado de trabalho, numa dada conjuntura económica e social (Grácio, Silva, 1999). Mas estas descontinuidades prolongam-se ao longo do processo de inserção no mercado de trabalho, mais rápido ou moroso, que se caracteriza por uma sucessão de empregos a termo e sem o ideário da estabilidade laboral que marcou as culturas de trabalho nos anos 60, para os países industrializados.

Estas descontinuidades encontram o terreno fértil na tendência hegemónica que se verifica por parte dos que defendem a inelutabilidade do processos de globalização e modernização. Para Moreno, além de uma reconversão tecnológica, assiste-se a uma «reconversão ideológica», estando-se perante um processo de «sacralização» do mercado e suas diferentes articulações, que se convertem em absolutos sociais: «competitividade, aumento da produtividade por qualquer meio, desregulação das relações laborais, empregabilidade permanente» (Moreno, 1999: 30).

Este credo da globalização, sob a égide da proclamada homogeneização das culturas, gostos e estilos de vida, é passível de ser posto em causa pelo acentuar das clivagens sociais, ou se o preferiremos, da dualização social. Moreno chega mesmo a apontar para a existência de três blocos, constituídos pelos integrados, precários e excluídos (*idem*). O trabalho deixa de ser uma tortura, uma obrigação, ou mesmo um direito para se transformar num privilégio, tal como nos esclarece a doutrina neo-liberal que visa fortalecer os laços das estratégias de globalização e modernização levada pelos países industrializados.

Bibliografia

Amâncio, L. (1994), *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*, Porto, Afrontamento.

Balsa, C. M. (coord.) (1997), *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*, Lisboa, universidade Nova de Lisboa, CNACES/CEOS.

- Baptista, M. de L. (1996), *Os diplomados do Ensino Superior e o Emprego. A Problemática da Inserção na Vida Activa*, Lisboa Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Brown, Ph. et al. (1997), "The transformation of education and society: an introduction", A. H. Halsey et al. (ed.) *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Bouffartigue, P. (1994), *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*, «Bibliothèque de l'Éducation, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-Cl. (1985 [1964]), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique social du jugement*, Paris, Éditions de Minuit
- Bourdieu, P. (1984), *Questions de Sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Cardoso, J. L. et al. (1990), *Empresários e Gestores da Indústria em Portugal*, Lisboa, Pub. Don Quixote.
- Comissão Europeia (DGXXII: Ensino, Formação e Juventude) (1997), *Os números-chave da educação na União Europeia*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeia.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1991), *Les Lycées*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994), "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l' université de Masse", *Revue Française de Sociologie*, Vol XXXV, n° 4
- Dubet, F. (1996a), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Dubet, F. (1996b), "des jeunesses et des sociologies. Le cas français", *Sociologie et sociétés*, Vol. XXVIII, n° 1, Printemps.
- Estanque, E. e Mendes, J. M. (1997), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo*, Porto, Afrontamento.
- Gago, J. M. (coord.) (1994), *Prospectiva do ensino superior em Portugal*, Lisboa, Departamento de programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Instituto de Prospectiva.
- Galland, O. (1991), *Sociologie de la Jeunesse*, Paris Armand Colin.
- Galland, O. (1996), "L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques", *Sociologie et Sociétés*, vol XXVIII, n° , Printemps.
- Grácio, S. (1986), *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1991), "Crise juvenil e invenção da juventude", Stephen Stoer (org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa*, Porto, Afrontamento.
- Grácio, S. (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa. Formação; 6
- Guichard, J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.

- Keniston, K. (1968), *Young Radicals*, New York, Harcourt Brace.
- Merton, R. K. et al. (1957), *The student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Miranda, B. (1994), *Análítica da Actualidade*, Lisboa, Ed. Veja.
- Moreno, I. (1999), "Globalización, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo", *Areas*, nº 19, Universidad de Murcia.
- Pais, J. M. (1987), "Emprego Juvenil e mudança social: velhas teses, novo modos de vida", *Análise Social*, nº 99.
- Pinto, J. M. e Queiroz, M. C. (1996), "Qualificação profissional e desqualificação social na construção civil", *Cadernos de Ciências Sociais*, nºs 15-16, Porto, Afrontamento.
- Rodrigues, A. D. (1994), *Comunicação e Cultura*, Lisboa, Presença.
- Rodrigues, M. L. (1996), *Os engenheiros na sociedade portuguesa. Profissionalização e protagonismo*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE.
- Scheher, S. (1999), "La conquête de l'autonomie temporelle", *Temporalistes - Les Temps de la Jeunesse*, nº 40, Décembre.
- Silva, C. Gomes da (1999), *Escolha Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta.
- Silva, M. (1983), *O emprego das mulheres em Portugal. A «mão invisível» na discriminação sexual no emprego*, Lisboa, Afrontamento.
- Vieira, M. M. (1995), "Transformação recente no campo do Ensino Superior", *Análise Social*, Vol. XXX, nº 131-132.
- Zoll, R. (1993), *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Kimé.
- Wall, K. (1986), "A divisão sexual do trabalho na agricultura: elementos para o seu estudo", *Análise Social*, nº 22.