cies centro de investigação e estudos de sociologia
iscte
centre for research and studies in sociology

[instituto de sociologia]

OS ESTUDANTES E OS SEUS TRAJECTOS NO ENSINO SUPERIOR:

Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas

RELATÓRIO FINAL

António Firmino da Costa
João Teixeira Lopes
(coordenadores)

No âmbito do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES)

Projecto de investigação com financiamento FCT
PSE/DIV/0001/2006

2008

Equipa do projecto

Coordenadores:

António Firmino da Costa (CIES-ISCTE)
João Teixeira Lopes (ISFLUP)

Investigadores:

Ana Luísa Pereira (FCDEFUP e ISFLUP)
António Firmino da Costa (CIES-ISCTE)
António Teixeira Fernandes (ISFLUP)
Carlos Manuel Gonçalves (ISFLUP)
Dulce Magalhães (ISFLUP)
Eduardo Vítor Rodrigues (ISFLUP)
Eduardo Alexandre Rodrigues (CIES-ISCTE)
Fernando Luís Machado (CIES-ISCTE)
Helena Carvalho (CIES-ISCTE)
João Ferreira de Almeida (CIES-ISCTE)
João Teixeira Lopes (ISFLUP)
José Luís Casanova (CIES-ISCTE)
José Madureira Pinto (FEUP e ISFLUP)
Luísa Pinheiro (IPVC)
Maria das Dores Guerreiro (CIES-ISCTE)
Maria Teresa Patrício (CIES-ISCTE e MCTES)
Miguel Nogueira (Mapoteca-FLUP)
Nuno de Almeida Alves (CIES-ISCTE)
Patrícia Ávila (CIES-ISCTE)
Pedro Abrantes (CIES-ISCTE)
Rui Pena Pires (CIES-ISCTE)
Susana da Cruz Martins (CIES-ISCTE)
Virgílio Borges Pereira (ISFLUP)

Consultores:

Bernard Lahire (École Norm. Sup. Lettres Sciences Humaines, Lyon)
Mariano Fernández Enguita (Univ. de Salamanca)
Paulo Santiago (OCDE)

Bolseiros:

Ana Caetano (CIES-ISCTE)
Ana Carolina Mendonça (ISFLUP)
Ana Filipa Rodrigues (ISFLUP)
Ana Isabel Couto (ISFLUP)
André Freitas (CIES-ISCTE)
Catarina Egreja (CIES-ISCTE)
Cátia Santarém (ISFLUP)
Denise Esteves (ISFLUP)
Hernâni Veloso Neto (ISFLUP)
Jerusa Costa (CIES-ISCTE)
Jorge Horta Ferreira (CIES-ISCTE)
Linda Costa (CIES-ISCTE)
Patrícia Amaral (ISFLUP)
Pedro Jacobetty (CIES-ISCTE)
Sónia Gonçalves (CIES-ISCTE)
Tânia Cardoso (CIES-ISCTE)
Sandra Lima Coelho (ISFLUP)
Tânia Leão (ISFLUP)
Vanessa Rodrigues (ISFLUP)

ESTE PROJECTO FOI REALIZADO COM A COLABORAÇÃO DE DIVERSAS ENTIDADES CUJO APOIO FOI INESTIMÁVEL, COLABORAÇÃO QUE SE PROLONGARÁ EM PARCERIAS FUTURAS.

CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
DGES-MCTES (Direcção de Serviços de Acesso da Direcção Geral do Ensino Superior)
Federação Académica do Porto
GPEARI-MCTES
Instituto Politécnico de Leiria (SAPE – Serviço de Apoio ao Estudante e Escola Superior de Tecnologias do Mar)
Instituto Politécnico do Porto (em particular o Instituto Superior de Economia e Gestão)
Instituto Politécnico de Santarém (Escola Superior de Educação e Escola Superior de Enfermagem)
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Instituto Superior de Serviço Social do Porto
Instituto Superior Técnico (GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento)
Professor Doutor Vasco Sá
Universidade do Algarve
Universidade de Aveiro
Universidade da Beira Interior
Universidade Católica Portuguesa – Porto
Universidade Lusófona
Universidade do Minho
Universidade do Porto
. Reitor da Universidade do Porto
. Vice-Reitora da Universidade do Porto
. Faculdade de Letras da Universidade do Porto
. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (em particular a Vice-reitoria da Formação, Avaliação, Acreditação e Qualidade do Ensino)

ÍNDICE

Índice de quadros 11
Índice de figuras 13
Índice de cartogramas 15

1. INTRODUÇÃO: UM MODELO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO SUCESSO, INSUCESSO E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR
António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, José Madureira Pinto, Ana Caetano, e Eduardo Alexandre Rodrigues 17
1.1. Problema e objectivos 17
1.2. Estudos de referência, modelos teóricos e níveis de análise 20
1.3. Metodologia 35
1.4. Referências bibliográficas 37

2. ANÁLISE ESTRUTURAL: O QUE MOSTRAM OS INDICADORES
Nuno de Almeida Alves, e Pedro Jacobetty 49
2.1. Introdução 49
2.2. Oferta e procura do Ensino Superior em Portugal: 1998-2006 50
2.3. Taxas de sobrevivência no Ensino Superior 60
2.4. Duração dos percursos formativos 73
2.5. Fluxos de diplomados e inscritos no Ensino Superior 83
2.6. Conclusão 97
2.7. Referências bibliográficas 100
2.8. Anexo 101

3. ANÁLISE ESTRUTURAL: O ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO NACIONAL
Ana Filipa Rodrigues, Hernâni Veloso Neto, e Miguel Nogueira 107

4. ANÁLISE ESTRUTURAL: FACTORES EXPLICATIVOS A PARTIR DE UM INQUÉRITO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
Susana da Cruz Martins, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila 117
4.1. O sucesso e insucesso escolar no ensino superior 118
4.2. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização sociodemográfica 119
4.3. Sucesso e insucesso escolar: contextos familiares e de residência 121
4.4. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização das origens sociais 123
4.5. O sucesso e insucesso na trajectória escolar 126
4.6. Sucesso e insucesso escolar: cursos e instituições educativas 130
4.7. Sucesso e insucesso escolar: apontamentos sobre o quotidiano 133
4.8. Sucesso e insucesso no ensino superior: um modelo de interpretação 135
4.9. Referências bibliográficas 140

5. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES ORGANIZACIONAIS, REPRESENTAÇÕES DOS ACTORES E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (ESTUDOS DE CASO)
Hernâni Veloso Neto, Ana Carolina Mendonça, Ana Isabel Couto, Sandra Lima Coelho, e Tânia Leão 143
5.1. A análise institucional-organizacional enquanto objecto 143

5.2. A gestão e promoção do sucesso escolar como "princípio" e "fim": deambulações entre as acções e representações organizacionais apreendidas e as oportunidades de desenvolvimento perspectivadas 152
5.3. Convergências e divergências: um olhar cruzado sobre os quadros de representação dos agentes institucionais relativamente ao sucesso, insucesso e abandono no ensino superior 320
5.4. Referências bibliográficas 325

6. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS AO SUCESSO DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES
Ana Caetano, e Ana Isabel Couto 327
6.1. Factores, processos e contextos organizacionais *favoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes 328
6.2. Factores, processos e contextos organizacionais *desfavoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes 329
6.3. A relação dos estudantes com as instituições de ensino superior: diversidade de contextos organizacionais e variações individuais 331
6.4. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais *favoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes 333
6.5. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais *desfavoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes 348

7. ANÁLISE INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE DIRIGENTES ASSOCIATIVOS ESTUDANTIS
Denise Esteves, e Jerusa Costa 367
7.1. Breve introdução metodológica 367
7.2. Descrição das categorias analíticas 368
7.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos dirigentes associativos 369
7.4. Considerações Finais 380
7.5. Anexo 381

8. ANÁLISE BIOGRÁFICA: RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR (ESTUDOS DE CASO E ANÁLISE TRANSVERSAL)
António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, Ana Caetano, Ana Filipa Rodrigues, Ana Isabel Couto, André Freitas, Catarina Egreja, Cátia Santarém, Denise Esteves, Jerusa Costa, Jorge Horta Ferreira, Linda Costa, Patrícia Amaral, Pedro Jacobetty, Sandra Lima Coelho, Tânia Cardoso, Tânia Leão, e Vanessa Rodrigues 383
8.1. Introdução 383
8.2. Percursos tendenciais (percursos esperados) 390
8.3. Percursos de contratendência (percursos inesperados) 561
8.4. Percursos focados na educação 693
8.5. Percursos com inflexões 903
8.6. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) 1095
8.7. Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) 1203
8.8. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional, relacional) 1343

8.9. Percursos com problemas nos modos de estudar 1419
8.10. Conclusão 1505

9. Conclusão
António Firmino da Costa, e João Teixeira Lopes 1589

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1: Estabelecimentos e Unidades Orgânicas, 1998 – 2006 51
Quadro 2.2: Cursos e Graus 1998 – 2006 52
Quadro 2.3: Cursos por Categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, 1998 – 2006 54
Quadro 2.4: Taxa de Feminização da Educação Terciária 59
Quadro 2.5: Taxas de Sobrevivência nos Países da OCDE (2004) 60
Quadro 2.6: Taxa Bruta de Inscritos na Educação Terciária nos países da OCDE (2004) 62
Quadro 2.7: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por tipo de ensino 85
Quadro 2.8: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por grau 87
Quadro 2.9: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação 89
Quadro 2.10: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por dimensão do par curso/estabelecimento 91
Quadro 2.11: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por proporção de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos 92
Quadro 2. 12: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Regiões 93
Quadro 2.13: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Percentagem de vagas preenchidas 95
Quadro 2.14: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Nota do último colocado 96
Quadro A2.1: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Tipo de Ensino 101
Quadro A2.2: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por graus 101
Quadro A2.3: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por número de anos de formação 101
Quadro A2.4: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da CNAEF 102
Quadro A2.5: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento 102
Quadro A2.6: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos 102
Quadro A2.7: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por regiões 103
Quadro A2.8: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas 103
Quadro A2.9: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado 103
Quadro A2.10: Duração dos percursos formativos por tipo de Ensino 103
Quadro A2.11: Duração dos percursos formativos por grau 104
Quadro A2.12: Duração dos percursos formativos por número de anos de formação 104
Quadro A2.13: Duração dos percursos formativos por categorias da CNAEF 104
Quadro A2.14: Duração dos percursos formativos por dimensão do par curso/estabelecimento 104
Quadro A2.15: Duração dos percursos formativos por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos 105
Quadro A2.16: Duração dos percursos formativos por regiões 105
Quadro A2.17: Duração dos percursos formativos por percentagem das vagas preenchidas 105
Quadro A2.18: Duração dos percursos formativos por nota do último colocado 105
Quadro 4.1: Indicador de sucesso e insucesso dos estudantes no 1º ciclo do ensino 118

superior (em percentagem)
Quadro 4.2: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o nível etário 119
Quadro 4.3: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o sexo 120
Quadro 4.4: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo o contexto familiar 121
Quadro 4.5: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o contexto de residência em período lectivo 122
Quadro 4.6: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais 123
Quadro 4.7: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais 125
Quadro 4.8: Indicadores de sucesso e insucesso dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior 126
Quadro 4.9: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior (em percentagem) 127
Quadro 4.10: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória anterior 128
Quadro 4.11: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória passada 129
Quadro 4.12: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das instituições educativas e das áreas de estudo em que se inscrevem 131
Quadro 4.13: Indicadores de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as áreas de estudo no ensino superior 132
Quadro 4.14: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo a distribuição de horas semanais declaradas na ocupação em diferentes actividades 133
Quadro 4.15: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as principais despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês) 134
Quadro 4.16: Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes *(regressão logística)* 136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002) 22
Figura 1.2: Modelo analítico de Vincent Tinto (1997) 25
Figura 2.1. Inscritos no Ensino Superior (milhares) 56
Figura 2.2. Inscritos no 1ª ano pela primeira vez no Ensino Superior por ciclo de formação 56
Figura 2.3. Diplomados do Ensino Superior 57
Figura 2.4 Fluxos de Inscritos no 1º ano pela 1ª vez e diplomados por género (totais de formação terciária) 58
Figura 2.5: Taxas de sobrevivência por tipo de ensino 63
Figura 2.6: Taxas de sobrevivência por grau 64
Figura 2.7: Taxas de sobrevivência por número de anos previstos no plano curricular 65
Figura 2.8: Taxas de sobrevivência por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação 66
Figura 2.9: Taxas de sobrevivência por dimensão do par curso/estabelecimento 68
Figura 2.10: Taxas de sobrevivência por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos 69
Figura 2.11: Taxas de sobrevivência por Regiões 70
Figura 2.12: Taxas de sobrevivência por percentagem de vagas preenchidas 71
Figura 2.13: Taxas de sobrevivência por nota do último colocado 72
Figura 2.14: Duração dos Percursos Formativos 74
Figura 2.15: Duração dos Percursos Formativos por tipo de ensino 75
Figura 2.16: Duração dos Percursos Formativos por Grau 76
Figura 2.17: Duração dos Percursos Formativos por número de anos de formação 77
Figura 2.18 Duração dos Percursos por Áreas de Educação e Formação 78
Figura 2.19 Duração dos Percursos por dimensão do par curso/estabelecimento 79
Figura 2.20 Duração dos Percursos por proporção de alunos inscritos no 2º e 3º ciclos 80
Figura 2.21 Duração dos Percursos por Região 81
Figura 2.22 Duração dos Percursos por percentagem de vagas preenchidas no par curso/estabelecimento 82
Figura 2.23 Duração dos Percursos por nota do último colocado 83
Figura 2.24 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por tipo de ensino 85
Figura 2.25 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por grau 86
Figura 2.26 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação 88
Figura 2.27 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento 90
Figura 2.28 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos 92
Figura 2.29 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Regiões 93
Figura 2.30Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas 94
Figura 2.31: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado 96
Figura 5.1: Esquema (modelo) analítico 145
Figura 5.2: Estrutura e parâmetros analíticos 147
Figura 5.3: Aproveitamento escolar no 1º ano do curso Y 174

Figura 8.1.: Quotas de entrevistados – CIES-ISCTE 386
Figura 8.2: Quotas de entrevistados – ISFLUP 387
Figura 8.3: Guião de entrevista 388
Figura 8.4: Principais percursos-tipo identificados – CIES-ISCTE 1306
Figura 8.5: Principais percursos-tipo identificados – ISFLUP 1312
Figura 8.6: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – CIES-ISCTE 1318
Figura 8.7: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – ISFLUP 1355

ÍNDICE DE CARTOGRAMAS

Cartograma 3.1: Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, em 2007, por unidade orgânica 109
Cartograma 3.2 Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica e tipo de tutela 110
Cartograma 3.3: Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica, tipo de estabelecimento e tipo de tutela 112
Cartograma 3.4: Alunos inscritos (1º ano, 1ª vez) no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento 113
Cartograma 3.5: Diplomados no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento 115

1. INTRODUÇÃO: UM MODELO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO SUCESSO, INSUCESSO E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, José Madureira Pinto, Ana Caetano, e Eduardo Alexandre Rodrigues

1.1. Problema e objectivos

A problemática do sucesso escolar no ensino superior tem vindo a ganhar, progressivamente, crescente interesse público. Compreende-se que seja assim, num quadro societal em que o conhecimento de elevado índice de elaboração formal se tornou mola central dos processos de criatividade, inovação e desenvolvimento, e em que a expansão alargada da escolarização das populações passou a abranger também o ensino superior.[1]

A formação de nível superior deixou de representar, antes de mais, um status prestigiante de uma minoria extremamente reduzida da população, para se constituir numa aquisição certificada de conhecimentos e competências de alta qualificação por parte de um conjunto cada vez mais vasto de pessoas. Este processo incide em particular nas novas gerações, mas envolve também, de maneira crescente, gerações mais velhas, empenhadas em iniciativas de formação ao longo da vida.

As repercussões desta grande alteração verificada no ensino superior são decisivas para a vida pessoal de cada um dos detentores dessas formações certificadas de nível elevado, tanto no plano das suas capacidades profissionais e oportunidades económicas como nos dos acessos culturais e do exercício da cidadania. O mesmo se pode dizer, já não só a nível dos indivíduos mas também a nível das sociedades, quanto aos potenciais acrescidos de uma população crescentemente qualificada para gerar modernização e desenvolvimento e para melhorar a qualidade de vida num país, num contexto global cada vez mais interdependente mas também cada vez mais exigente.

Em suma, para o ensino superior a questão já não é a de regular o acesso ao status académico de uma minoria muito restrita mas a de assegurar uma formação efectiva de nível superior a uma população estudantil alargada. A promoção do sucesso escolar no ensino superior, incluindo o combate ao insucesso e ao abandono, situa-se nuclearmente neste quadro.

Dito de outro modo, a promoção do sucesso escolar no ensino superior não pode deixar de ser considerada actualmente um objectivo fundamental de políticas públicas e da acção das instituições universitárias e politécnicas, e o insucesso e o abando escolar não podem deixar de ser considerados problemas preocupantes (para os estudantes por ele afectados, para o sistema de ensino superior e para a sociedade portuguesa no seu conjunto), tanto mais quanto se verifica hoje em dia um conjunto de circunstâncias específicas, entre as quais: a importância crescente que têm as qualificações superiores no quadro actual de uma economia cada vez mais alicerçada

[1] Ver, entre muitos outros, Reich (1991), Giddens (1990 e 2007), Florida (2002 e 2008), Costa, Machado e Ávila (2007), OECD (2007 e 2008).

no conhecimento e na inovação; a importância que essas qualificações tendem rapidamente a adquirir numa sociedade em que o acesso à cultura, a qualidade de vida e o exercício da cidadania implicam também, cada vez mais, a aquisição e a mobilização de conhecimentos e competências de nível elevado; os acentuados défices de qualificações que continuam a verificar-se na sociedade portuguesa, nomeadamente os défices de qualificações superiores, apesar do intenso alargamento da escolarização registado nas últimas décadas, nos vários níveis de ensino; o persistente atraso comparativo da sociedade portuguesa neste domínio, no âmbito de espaços internacionais como a União Europeia ou a OCDE, com as limitações às capacidades de competição e colaboração internacional que esse atraso comporta, designadamente nas esferas económica e política, científica e tecnológica, artística e cultural. Não será difícil admitir que os níveis de insucesso e abandono verificados no sistema de ensino superior português resultem em desperdício de recursos, frustração de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais.

As perguntas que se colocam habitualmente a este respeito são: Quais as taxas de sucesso, insucesso e abandono que se verificam no sistema de ensino superior português e nos seus diversos segmentos? Que características têm os estudantes e as instituições que apresentam maior vulnerabilidade ao abandono e insucesso, e quais as características de estudantes e instituições que apresentam maior propensão para resultados de sucesso? Como agir, e a que níveis, para potenciar o sucesso e diminuir o abandono e o insucesso dos estudantes do ensino superior?

Há já alguns elementos de resposta a estas perguntas, provenientes de indicadores administrativos nacionais e estudos diversos realizados no país. Mas o diagnóstico está longe de se poder considerar suficientemente esclarecedor, abrangente e aprofundado. Dispõe-se, igualmente, de um conjunto alargado de estudos e investigações realizados noutros países, cuja consulta comparativa pode ajudar a situar a questão e a avançar na sua análise. Após ponderação, por um lado, das aquisições mais importantes registadas na bibliografia especializada internacional e dos trabalhos já realizados ou em curso a nível nacional, a seguir sinteticamente referenciados, chegou-se a um novo conjunto de perguntas, mais específicas e precisas, para a resposta às quais este projecto pocurou dar contributos significativos. Estas perguntas de partida, já mais focadas e pressupondo uma elaboração conceptual e metodológica que adiante se explicita, podem formular-se da seguinte maneira:

> i) Que modalidades principais, ou *percursos-tipo*, assumem os trajectos estudantis de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior?
>
> ii) Que factores condicionantes, ou, mais precisamente, que combinações de *factores e processos* favorecem as situações de sucesso e quais estão na base dos problemas de insucesso e abandono no ensino superior?
>
> iii) Que identificação é possível fazer de *"variáveis alteráveis"*, isto é, de aspectos susceptíveis de intervenção efectiva, à escala de influência e no âmbito de acção das diversas instâncias e agências envolvidas, no sentido de suscitar medidas eficazes e promover boas práticas, com vista a potenciar o sucesso e diminuir o abandono e o insucesso no ensino superior?

O presente projecto centrou-se nas três perguntas anteriores. Foi nesta perspectiva que a equipa procurou trazer contributos de valor cognitivo acrescentado específico, dadas as experiências e competências de dominante sociológica que teve a possibilidade de convocar. Outras equipas e outras instâncias estão certamente mais vocacionadas para contributos de natureza diferente e complementar. É o caso de equipas que têm vindo a desenvolver no país programas de pesquisa sobre sucesso/insucesso no ensino superior, segundo abordagens de dominante psicológica, na área das ciências da educação. É também o caso, noutro plano, dos levantamentos e indicadores de carácter institucional, abrangendo regularmente todo o ensino superior nacional, como os do GPEARI, embora seja necessário completar e aperfeiçoar o sistema nacional de indicadores institucionais neste domínio, para o que este projecto procurou também fornecer alguns contributos. É o caso, ainda, de equipas que, também numa perspectiva de dominante sociológica, realizaram ou estão a realizar análises de âmbito mais localizado, centradas numa determinada instituição.

Perante um problema de carácter tão complexo e multidimensional, é fundamental que se consigam complementaridades produtivas entre diferentes perspectivas e agentes. Nesse sentido, o presente projecto, para além dos seus objectivos específicos de pesquisa e análise (dirigidos ao fornecimento de respostas aprofundadas às três perguntas de partida acima enunciadas), incluiu também um conjunto de contactos e desenvolveu uma rede alargada de colaborações com instituições de ensino superior, associações de estudantes, equipas de intervenção e outros grupos de investigadores, assim como com as instâncias nacionais de produção institucional de indicadores.

No conjunto, os objectivos deste projecto foram, pois, os seguintes:

a) identificar e analisar as modalidades relevantes de percursos estudantis no ensino superior, a nível nacional, nomeadamente *percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono*;
b) identificar e analisar as *constelações de factores explicativos* que se conjugam na produção desses percursos-tipo;
a) identificar *"variáveis alteráveis"* neste domínio e fornecer indicações fundamentadas susceptíveis de serem utilizadas a nível das políticas públicas, das instituições de ensino superior e da intervenção cívica (estudantil ou outra) na promoção de *medidas institucionais* e de *boas práticas* que ajudem a potenciar o sucesso e combater o insucesso e o abandono no ensino superior;
b) produzir resultados de diagnóstico, a respeito dos tópicos anteriores, combinando abordagens analíticas *aprofundadas, intensivas e multidimensionais* com uma *perspectiva abrangente, de âmbito nacional*, e um levantamento de informação alargado, nos *diversos subsistemas do ensino superior*;
c) produzir um conjunto de contributos analíticos a partir do *sistema nacional de indicadores* existente neste domínio, procurando explorar algumas das suas potencialidades e limites, com vista ao aperfeiçoamento de uma monitorização quantificada de parâmetros relevantes do sucesso, insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior;

d) contribuir para o *avanço do conhecimento*, em particular no domínio específico da investigação sobre o ensino superior, mas também no âmbito alargado das ciências sociais em geral, designadamente através da exploração das virtualidades cognitivas de um modelo teórico e de uma estratégia metodológica que colocam *os trajectos pessoais* no centro de *uma análise sociológica a três níveis: estrutural, institucional e individual*;
e) contribuir para o *envolvimento* reflexivo das *instituições de ensino superior* e das *estruturas associativas estudantis* na análise desta questão e na intervenção sobre ela;
f) contribuir para o *conhecimento recíproco e a cooperação científica* entre grupos de investigação, estudo e intervenção que no país se debruçam, sob diversas perspectivas, sobre o tema aqui em causa, e estabelecer *redes de colaboração* a este respeito com instituições de ensino superior e associações de estudantes;
g) *formar jovens investigadores*, contribuindo para aumentar o potencial científico nacional neste domínio;
h) difundir os contributos cognitivos relevantes deste projecto junto da *comunidade científica nacional e internacional*.

1.2. Estudos de referência, modelos teóricos e níveis de análise

Os fenómenos de abandono, insucesso e sucesso no ensino superior contam já com um importante e considerável corpo de trabalho de investigação, sobretudo nos Estados Unidos da América, mas também no Canadá, na Austrália e em países europeus como o Reino Unido ou a França. Trata-se, neste sentido, de um domínio de estudos consolidado, não só porque tem vindo ao longo dos anos a apresentar contribuições fundamentais para a compreensão dos trajectos dos estudantes neste nível de ensino, como também por se orientar, em termos gerais, de acordo com uma lógica de cumulatividade do conhecimento científico e pelo diálogo profícuo e operatório que os diferentes trabalhos mantêm entre si[2]. Neste âmbito, é possível identificar um importante conjunto de ferramentas analíticas que podem ser mobilizadas com vantagem para uma abordagem centrada nas configurações dos percursos estudantis pelo ensino superior.

Atendendo ao facto de que esses trabalhos se têm vindo a debruçar sobre diferentes níveis de análise, importa neste contexto recuperar as principais contribuições em três vertentes analíticas que, embora distintas, assumem um cariz complementar e articulado: a estrutural, a institucional e a individual.

O *nível estrutural* de análise caracteriza-se pela ênfase atribuída a variáveis externas ao sistema de ensino superior e aos enquadramentos sociais desse sistema e dos seus agentes. De facto, é possível mapear um conjunto de trabalhos que coloca em evidência a importância de factores como a idade, o sexo, a etnia, as origens sociais ou a relação com o mundo do trabalho na explicação dos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Se alguns autores, nesta perspectiva específica, destacam sobretudo a

[2] Ver Braxton e Hirschy (2005), Grayson e Grayson (2003), Harvey, Drew e Smith (2006) e Pascarella e Terenzini (1991, 2005) para o mapeamento dos principais contributos nesta área.

posse diferencial de recursos económicos, escolares e culturais (dos estudantes e das suas famílias de origem) quer no acesso, quer no desempenho académico, quer ainda na relação mais vasta que estabelecem com e nas instituições de ensino superior[3], outros referem-se sobretudo à importância das matrizes de socialização de género[4] e às diferenças étnicas[5] e outros ainda destacam a relevância de variáveis como o desempenho de uma actividade profissional, a situação conjugal e a existência de filhos nos trajectos dos estudantes denominados "não tradicionais"[6].

Importa também referir que, já desde as suas origens, a sociologia em Portugal tem dedicado especial atenção à população estudantil do ensino superior. Ainda que muitos desses estudos não direccionem o foco analítico para a configuração dos percursos dos estudantes no que diz respeito aos fenómenos do sucesso, do insucesso e do abandono, encontra-se já desenvolvido um importante corpo de trabalhos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior e sobre as condições sociais dos estudantes[7]. Deve também ser destacado um conjunto de investigações e análises sociológicas pertencente ao domínio da sociologia da educação que, embora não se reporte ao ensino superior, assume grande relevância para a compreensão dos fenómenos do sucesso, insucesso e abandono, porquanto se centra nos estudantes e nas suas vivências e práticas, no insucesso escolar noutros níveis de ensino, nas mudanças institucionais na escola e também nos processos sociais de transição dos jovens para a vida adulta (Abrantes, 2003; Benavente et al., 1987; Benavente et al., 1994; Cabral e Pais, 1998; Grácio, 1997; Guerreiro e Abrantes, 2004; Guerreiro e Pegado, 2006; Lopes, 1996; Pais, 1993)[8].

No âmbito das análises que evidenciam a importância de factores estruturais para a compreensão do sucesso, insucesso e abandono, destaca-se sobretudo a proposta analítica de José Madureira Pinto (2002) que, perspectivando o ensino superior como um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, conceptualiza essas relações de forma indissociável dos traços estruturais e vectores de transformação da sociedade global (ver figura 1). Assumir que o ensino superior tem lógicas de funcionamento e transformação induzidas, em parte, por factores exógenos obriga a aproximar os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono de processos

[3] Ver, a este respeito, Berger (2000), Brint e Karabel (1989), Cabrera et al (1992), Cabrera, Nora e Castaneda (1993), Carpenter, Hayden e Long (1998), Gilbert (1991), Gilbert e Auger (1988), Gilbert et al. (1997), Grayson (1997), Grignon (2000, 2003), Grignon e Gruel (1999), Gruel (2002), Karabel (2005), Karabel e Astin (1975), Leathwood e O'Connell (2003), Longden (2004), Martin, Karabel e Jaquez (2005), Paulsen e John (2002), Quinn et al. (2005).

[4] Ver, a este respeito, Gruel (2006), Gruel e Thiphaine (2004), McNabb, Sarmistha e Sloane (2002), Richardson e Woodley (2003), Watts (1997).

[5] Ver, por exemplo,, Grayson (1998).

[6] Também designados por "*mature students*". Ver, a este respeito, Bean e Metzner (1985), Laing e Robinson (2003), Ozga e Sukhnandan (1998), Wylie (2006).

[7] Ver, por exemplo, Almeida, Costa e Machado (1988), Almeida et al. (1996), Almeida et al. (2003), Balsa et al. (2001), Casanova (1993), Costa, Machado e Almeida (1990), *Eurostudent Report* (2005), Fernandes et al. (1998), Fernandes (2001), Machado, Costa e Almeida (1989), Machado et al. (2003), Martins, Mauritti e Costa (2005), Mauritti (2002), Nunes (2000).

[8] Importa também referir os contributos de várias correntes da sociologia da educação das últimas décadas (van Zanten, 2000), desde as chamadas "teorias da reprodução" e "teorias da resistência" às que se centram na "escola", nos "currículos e nos "modelos pedagógicos".

sociais aparentemente tão distantes como o da evolução das estruturas económico-produtivas e do emprego, o das lógicas e estratégias de mobilidade social e de reconversão classista ou o da natureza do movimento de transformação cultural em curso nas sociedades contemporâneas – para além, obviamente, dos que dizem directamente respeito às orientações de política educativa e científica, influenciadas, elas próprias por sistemas de valores e desígnios ideológicos mais ou menos explícitos.

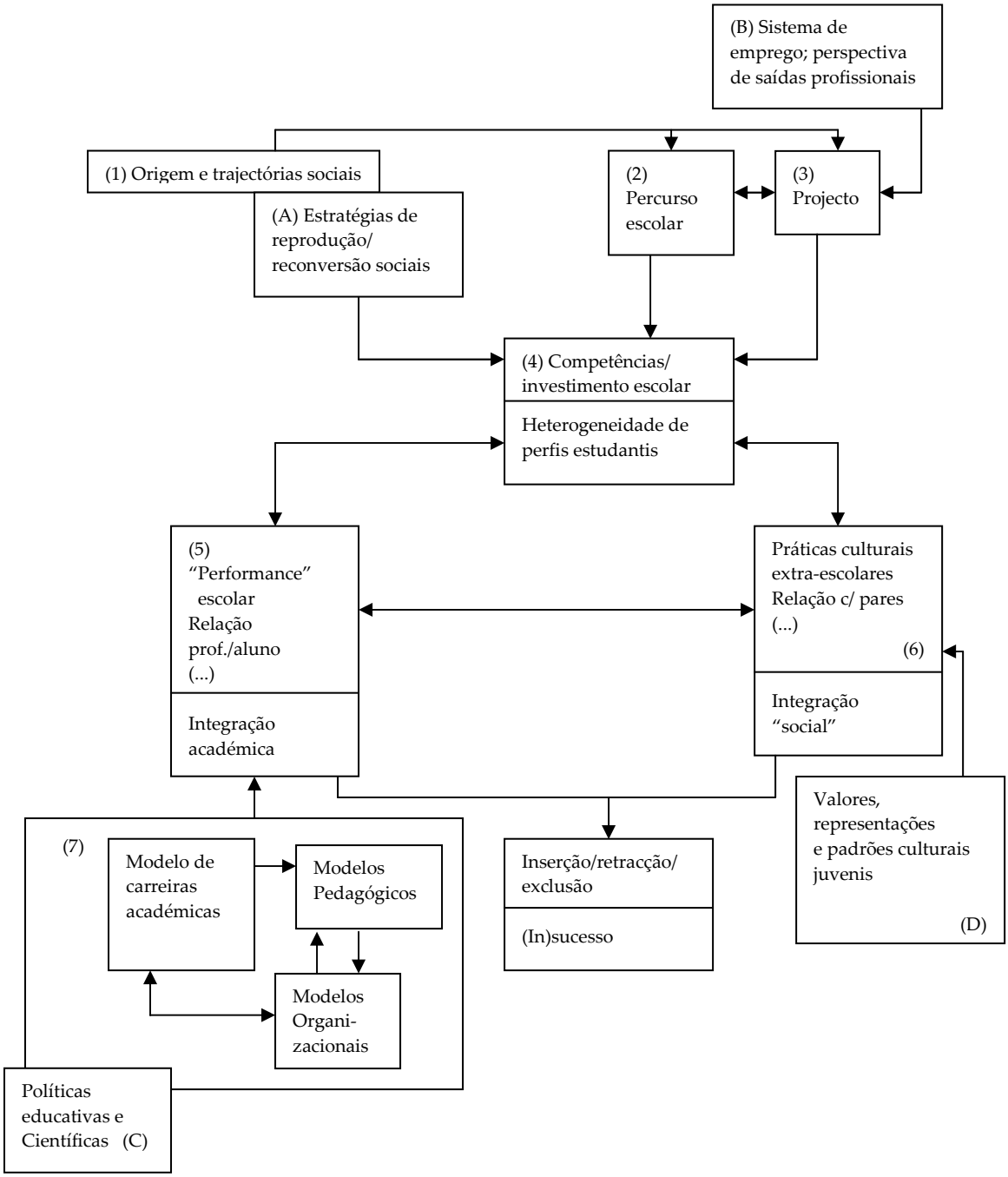


Figura 1.1: Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002)

Apesar da importância atribuída a este nível analítico, o autor não deixa também de considerar a especificidade e a diferenciação interna do sistema de ensino superior português, que se manifesta sobretudo em três modalidades distintas: distinção entre Universidade/Ensino Politécnico e Público/Privado, sendo ainda necessário cruzar os seus termos, para uma melhor compreensão do alcance de tal diferenciação; distribuição entre grandes blocos disciplinares – Ciências Exactas, Ciências Experimentais, Ciências Sociais, Humanidades… –, a que correspondem estratégias e práticas de ensino-aprendizagem, bem como padrões de incidência de sucesso e insucesso escolar com exigências assaz heterogéneas; e configuração do triângulo ensino/investigação/prestação de serviços nas instituições de ensino superior.

De acordo com Madureira Pinto (op. cit.), pensar o sistema de ensino superior como conjunto de colectivos de trabalho obriga ainda a ponderar o(s) modelo(s) organizacionais que, independentemente dos outros factores de diferenciação assinalados, nele se privilegiam. Apesar da relutância do sector de ensino superior em interiorizar a problemática pedagógica, a verdade é que o "serviço" que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, a actividades de ensino, e estas abrangem um conjunto de destinatários que, nas últimas décadas, não tem cessado de se expandir. Tal expansão trouxe consigo, como não podia deixar de ser, maior heterogeneidade social dos públicos estudantis, característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino.

Entretanto, os níveis de afeição e sucesso escolares não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também das modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem. Os estudos sobre práticas culturais e modos de vida juvenis revelam que o universo dos "colegas" está longe de se confundir com o universo dos "amigos" e que os lugares de encontro predominantes e mais marcantes no quotidiano dos estudantes do ensino superior transcendem em muito o contexto físico das escolas. Mas o que também se verifica é que as aulas e bibliotecas, os bares, as cantinas das faculdades, bem como, obviamente, as respectivas festas, surgem em lugar de relevo no conjunto de locais de encontro com os amigos que são referenciados no grupo juvenil sob análise. Para os estudantes em geral, e porventura ainda mais para os que não residem com o respectivo agregado familiar, o espaço de sociabilidade das escolas assume importância crucial no desenho do seu quotidiano.

Madureira Pinto destaca também a importância da influência específica de estratégias de reconversão ou confirmação classista accionadas pelos protagonistas dos processos em causa – como que a sugerir que a interiorização, por estes, de conhecimentos sobre as referidas lógicas terá acabado por intervir, enquanto componente dotada de autonomia relativa, na relação das classes sociais com a escola.

A especificidade dos percursos escolares propriamente ditos – muito dependente dos circunstancialismos organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões interaccionais presentes na instituição escolar anteriormente referenciados – foi sendo, do mesmo modo, inserida, em lugar de destaque, nas análises em causa. A intenção foi trazer a primeiro plano, nas explicações sociológicas e propostas de

intervenção em matéria de sucesso e insucesso académico, a espessura própria das relações sociais que, a nível institucional, impõem limites e abrem oportunidades às práticas, segundo lógicas não redutíveis a determinações estritamente estruturais.

Mas os modelos de análise sobre insucesso escolar têm vindo a integrar também a dimensão das trajectórias sociais virtuais, tal como surgem interiorizadas nos estudantes, sob a forma de "vocações", projectos socioprofissionais, motivações, níveis de auto-satisfação, etc. A dimensão, só na aparência exclusivamente "subjectiva", da formação de aspirações sociais não pode, entretanto, deixar de ser definida, pelo menos em parte, e tendo em conta desfasamentos temporais não despiciendos, por referência às dinâmicas objectivas do mercado de trabalho – e aqui está como, nesta matéria, é importante dar atenção a factores supraindividuais e suprainstitucionais do investimento escolar.

A evolução do universo simbólico-cultural dos grupos juvenis (que tem na cultura escolar apenas um dos seus pólos), pode, por sua vez, estar associado à inculcação de disposições , ao desenvolvimento de competências e mesmo ao surgimento de uma atitude global face ao saber e às técnicas da sua transmissão relativamente divorciadas dos padrões e critérios de excelência instituídos no e pelo sistema de ensino.

Uma eventual tendência para a criação de focos de resistência e de dissidência cultural (ausência às aulas, participação relutante nas suas dinâmicas comunicacionais…) será uma das manifestações desse divórcio. Mas, porventura, sê-lo-á também, ainda que de forma paradoxal, a adesão entusiástica a práticas de convivialidade ou a actividades lúdico-artísticas que, embora circunscritas ao espaço físico das escolas, contendem com o ritmo e as tarefas escolares convencionais.

O modelo proposto por Madureira Pinto, apesar de enfatizar as componentes estruturais para a análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, integra, como se viu, um conjunto diversificado, complexo e articulado de dimensões e níveis analíticos e é nessa medida que se assume como um contributo fundamental para a compreensão desses fenómenos.

Um segundo grupo de trabalhos evidencia, em particular, a importância dos *contextos institucionais* na análise dos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Neste âmbito, o modelo teórico proposto por Vincent Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997) adquiriu reconhecidamente, na bibliografia especializada desta área, o estatuto de modelo paradigmático, orientando, mais ou menos explicitamente, muita da produção teórica direccionada para estas temáticas nos últimos 30 anos. Influenciado pela análise de Durkheim (2001) sobre o suicídio – tal como o trabalho de Spady (1970), que Tinto utilizou como referência para a análise do abandono no ensino superior –, este modelo tem como premissa básica que a decisão de abandono ou de permanência no ensino superior é indissociável do grau de integração dos estudantes nos sistemas social e académico das instituições que frequentam. Cada estudante ingressa num estabelecimento de ensino com um conjunto de características individuais, associadas ao meio social de origem, ao percurso escolar anterior e aos seus atributos individuais, e encontra-se empenhado na prossecução de objectivos, nomeadamente a conclusão de determinado curso, em determinado estabelecimento de ensino. Incorporando uma perspectiva longitudinal, o autor considera que estes objectivos, apesar de serem dotados de alguma durabilidade, podem ser reformulados através das relações que os estudantes mantêm no contexto institucional, encontrando-se, nesse sentido,

dependentes do grau de integração académica desses estudantes na instituição (onde têm lugar actividades e interacções mais centradas na educação formal e onde os diversos agentes do estabelecimento de ensino assumem particular importância) e do nível de integração social no estabelecimento de ensino (onde decorrem actividades e interacções exteriores ao domínio mais formal de ensino-aprendizagem).

O insucesso e o abandono são, portanto, explicados fundamentalmente pela falta de adequação entre os valores e expectativas dos estudantes e os valores e características do contexto académico que frequentam, ou pela ausência de experiências significativas e positivas de interacção socializadora. Ambos os processos acabam por originar um défice de integração. Níveis altos de integração académica e social reforçam os objectivos e o nível de dedicação do estudante relativamente ao curso e à instituição.

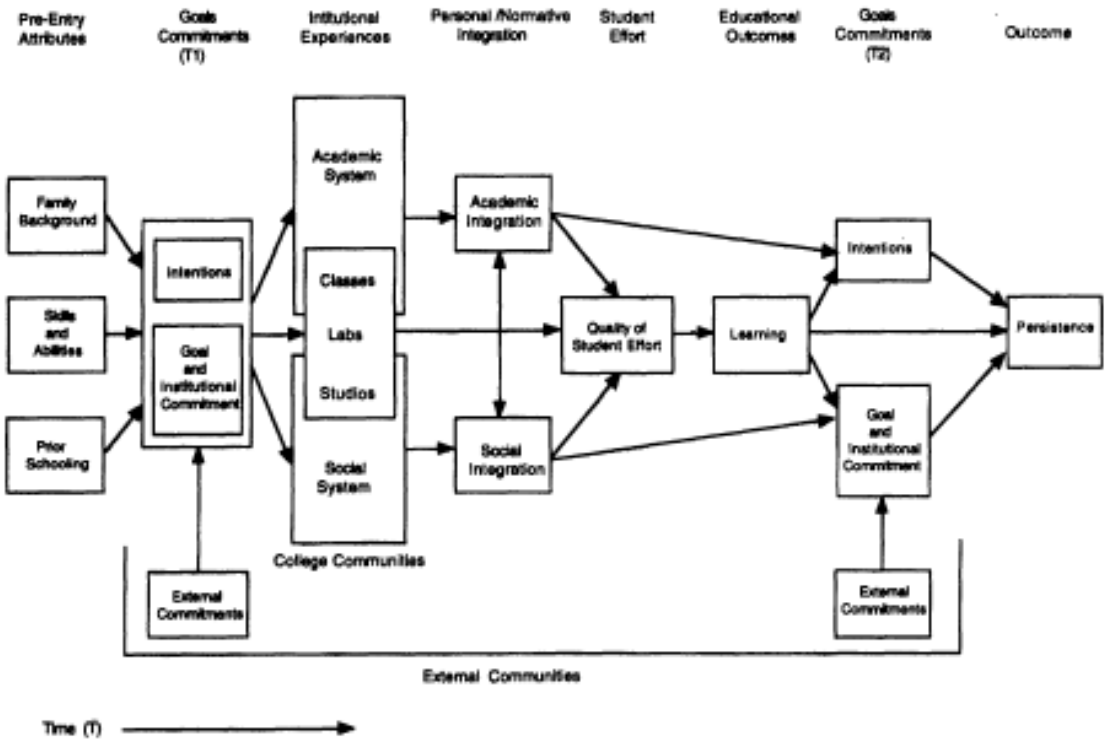


Figura 2.2: Modelo analítico de Vincent Tinto (1997)

Não obstante o seu estatuto paradigmático no contexto dos estudos sobre o sucesso e insucesso, e particularmente sobre o abandono no ensino superior, este modelo analítico tem sido sujeito a várias críticas que lhe apontam algumas limitações, das quais podem aqui ser referidas algumas das mais importantes (Berger e Braxton, 1998; Braxton, Hirschy e McClendon, 2004; Cabrera et al., 1992; Cabrera, Nora e Castaneda, 1993): o pouco espaço concedido aos factores de construção de percepções, comprometimentos e preferências "externos" à instituição que contribuem para explicar o insucesso; a atenção insuficiente dada às percepções e experiências dos

estudantes tal como são por eles subjectivamente veiculadas; a inadequação do modelo relativamente aos diferentes tipos de contextos institucionais (consoante sejam residenciais ou não, por exemplo); o número restrito de factores que tem em consideração para explicar as decisões de abandono; a conceptualização do abandono como um fenómeno puramente negativo; algumas limitações quanto às variáveis explicativas da integração social e uma definição pouco clara do conceito mais geral de integração. A crítica mais comum que é feita ao modelo de Tinto prende-se com a conceptualização das variáveis ditas "externas", entendidas como influenciando apenas os objectivos iniciais dos estudantes. De acordo com Cabrera et al. (1992, 1993), os factores externos (como, por exemplo, o apoio e encorajamento da família e do grupo de amigos) desempenham um papel crucial na configuração das experiências académicas. Em resposta a estas críticas, Tinto tem vindo a aperfeiçoar o seu modelo, nomeadamente com a introdução de mais variáveis externas, como é possível ver na figura 2.2 (Tinto, 1997).

Outros autores, trabalhando com o modelo teórico de Vincent Tinto, têm vindo a modificá-lo com o objectivo último de o tornar mais eficaz em termos heurísticos, seja acrescentando-lhe dimensões analíticas[9], seja articulando-o com outros modelos, como o elaborado por Bean[10] (Cabrera et al., 1992; Wylie, 2006) ou o elaborado por Astin[11] (Berger e Milem, 1999). Nesses esforços de síntese teórica são referidos os ganhos de inteligibilidade dos fenómenos do insucesso e abandono que se conseguem pela combinação de vários modelos explicativos, que podem ser vistos como complementares.

Este conjunto de trabalhos partilha, portanto, uma ênfase atribuída às dinâmicas das experiências dos estudantes no seio das instituições de ensino superior, destacando a importância de factores organizacionais na integração académica e social dos mesmos[12]. De referir, em particular, factores como a área de estudos, o tipo de instituição, a estrutura curricular do curso, as práticas pedagógicas, o tamanho das turmas, os processos de avaliação, os calendários académicos, as estruturas de apoio

[9] Ver, a este respeito, Beekhoven e Hout (2003), Berger e Braxton (1998), Berger (2000), DesJardins, Ahlburg e McCall (1999), Elkins, Braxton e James (2000), Pascarella e Terenzini (1977, 1979), Pascarella, Duby e Iverson (1983), Pascarella, Terenzini e Wolfle (1986), Strauss e Volkwein (2004).

[10] O modelo de Bean (1980, 1983) analisa a influência das intenções comportamentais (de abandonar ou persistir) no processo de abandono. O autor explora o cariz interactivo de crenças, atitudes e intenções, e a articulação entre estas e a experiência académica dos estudantes. É destacada a importância articulada de três conjuntos de factores sobre as atitudes e decisões e, portanto, na explicação do fenómeno do abandono: individuais, organizacionais e ambientais/externos.

[11] Para Astin (1984, 1987), o fenómeno do abandono deve ser entendido a partir dos graus de energia física e psicológica que os estudantes dedicam à experiência académica, sendo que esses graus de envolvimento devem ser compreendidos mais em termos comportamentais do que em termos representacionais. Este autor afirma que o envolvimento está relacionado com os resultados académicos obtidos, sendo por isso encarado como o principal factor explicativo.

[12] No nível institucional, é de sublinhar a proficuidade de articulação destes trabalhos com as potencialidades analíticas de um conjunto vasto de teorizações e investigações que abrange desde as chamadas "teorias dos sistemas de regras sociais" e "teorias neo-institucionalistas" às "teorias do individualismo institucionalizado" (Burns e Flam, 2000; Beck e Beck-Gernsheim, 2001; Powell e DiMaggio, 1991; Scott, 2001).

aos estudantes (serviços de aconselhamento e acompanhamento, apoios financeiros, etc.), a qualidade e quantidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição dos estudantes (bibliotecas, recursos informáticos, etc.) e as modalidades de divulgação de informações direccionadas para os futuros alunos[13]. Mantz Yorke (1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c)[14], por exemplo, direcciona o foco analítico do seu trabalho para conjuntos de itens que permitem dar conta da qualidade da experiência académica dos estudantes. De um conjunto de 36 factores identificados como potencialmente explicativos do abandono do ensino superior, o autor elaborou 6 factores compósitos, cuja importância relativa para os vários grupos de estudantes é variável: fraca qualidade da experiência académica, incapacidade para lidar com as exigências do curso, insatisfação com o ambiente social da instituição, escolha errada de curso, dificuldades económicas, insatisfação com os recursos institucionais.

Uma parte significativa dos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal sobre os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono enquadra-se também neste tipo de abordagens, que enfatiza a influência dos contextos institucionais nos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Em termos gerais, apresentam como principais objectivos identificar as causas e factores que intervêm privilegiadamente na configuração de perfis de sucesso e insucesso[15] de modo a desenvolverem estratégias de intervenção. As causas do insucesso tendem a ser associadas não apenas aos alunos – que ingressam no ensino superior com diferentes níveis de preparação académica, de motivação e com expectativas e objectivos diferenciados e diversificados[16] –, como também aos professores – cujo trabalho é muitas vezes limitado pelas dificuldades que o sistema de ensino lhes coloca e que têm muitas vezes uma fraca preparação pedagógica[17] –, aos currículos – nem sempre correctamente estruturados – e às próprias instituições – que tendem a considerar os alunos não pela sua singularidade, mas por

[13] Ver também Astin e Oseguera (2005), Braxton e Mundy (2001-02), Christie, Munro e Fisher (2004), Grayson (1997, 1998), Herzog (2005), Jansen (2004), Johnes (1997), Ozga e Sukhnandan (1998), Pike e Kuh (2005), Pike, Kuh e Gonyea (2003).

[14] Ver também York e Thomas (2003) e York e Knight (2004).

[15] Para uma discussão mais alargada das principais causas do abandono e do insucesso académico no ensino superior em Portugal ver, por exemplo, Bessa (2002), Cabral e Tavares (2002), CNE (2002), Curado e Machado (2006), GAPE (1991), Martins (2004), Nóvoa, Curado e Machado (2005), Soares e Taveira (1999), Tavares et al. (2000) e Tavares et al. (2002a).

[16] Ver, a este respeito, Almeida e Ferreira (1999), Almeida et al. (2000), Bessa (2000), Bessa e Tavares (2000), Bessa e Tavares (2005), Fernandes (2001), Gonçalves et al. (2001), Morais, Almeida e Montenegro (2006), Pereira (1999), Santos (2000), Soares, Almeida e Vasconcelos (2001), Tavares et al. (2003). De referir também que, em termos gerais, a bibliografia nacional atribui muita importância à transição do ensino secundário para o ensino superior, como se pode ver em Almeida (2001), Almeida, Vieira e Raimundo (2006), Azevedo e Faria (2001), Bessa e Tavares (2004), Diniz e Almeida (2006), Estrela e Friães (2001), Martins e Campos (2005, 2006), Mendes (2006), Monteiro, Tavares e Pereira (2005), Ramos et al. (2006), Santos (2000), Santos e Almeida (2001), Soares et al. (2000), Soares e Almeida (2001), Tavares, Santiago e Lencastre (1998) e Tavares et al. (2000).

[17] Ver, a este respeito, Gonçalves et al. (2001), Huet e Tavares (2004), Melo et al. (2000), Reimão (2001), Santiago (2001), Santiago, Ferreira e Teixeira (2001), Silva (2005), Souza et al. (2001), Souza, Tavares e Brzezinski (2004), Tavares (1999), Tavares (2005a, 2005b) Tavares e Huet (2004), Tavares, Huet e Silva (2001), Tavares et al. (2002b).

aquilo que são os padrões, exigências e requisitos comummente partilhados para a frequência do ensino superior.

Neste sentido, as dimensões de análise definidas por estes autores para o estudo do insucesso académico dizem respeito, precisamente, à acção dos agentes identificados e à relação estabelecida entre eles nas instituições de ensino superior. Veja-se, por exemplo, o quadro analítico desenvolvido por Silva et al. (2001)[18] constituído por quatro dimensões de análise: individual (percurso escolar, desempenho escolar, dados socioeconómicos, contactos pessoais e factores psicológicos), pedagógica/didáctica (interacção professor-aluno, nível de atractividade do curso, ritmos de trabalho, organização curricular e transmissão de conhecimentos), institucional (equipamentos e serviços, condições de frequência e grau de integração/participação) e ambiental externa (transição para um novo espaço de vida cultural e geográfico).

O insucesso académico foi também analisado pelos autores portugueses por referência ao conjunto de subsistemas identificados nas instituições de ensino superior (Tavares et al., 2000): funcional (mecanismos formais de participação dos alunos na tomada de decisão e procedimentos daí resultantes), informacional (sistemas de informação direccionados para a integração e apoio aos alunos), cultural (crenças, representações, mitos e símbolos desenvolvidos por professores e alunos relativamente à instituição e aos processos em que nela participam), político (processos institucionais de negociação entre alunos e outros actores da instituição), social (motivações, expectativas e auto-representação dos alunos) e pedagógico/científico (organização dos currículos, do conhecimento científico, dos processos de ensino-aprendizagem).

O conjunto de trabalhos (nacionais e internacionais) direccionados para a análise dos contextos institucionais conceptualiza o ensino superior como um subsistema relativamente autónomo, cujas estruturas, processos e dinâmicas devem ser compreendidos na sua diversidade e complexidade. Alguns autores, mobilizando o conceito de habitus de Pierre Bourdieu (1979), referem-se mesmo à existência de habitus institucionais para designar a especificidade de cada contexto organizacional e das matrizes de socialização – que nele são actuantes – e que contribuem acentuadamente para a configuração das experiências estudantis (Reay, David e Ball, 2001; Thomas, 2002)[19].

O trabalho desenvolvido por Bernard Lahire (1997) sobre os *modos de estudar* assume-se também como um importante contributo para a compreensão da diferenciação interna do subsistema de ensino superior. De acordo com o autor, os estudantes não só não prosseguem todos o mesmo tipo de estudos, como também não o fazem nas mesmas condições materiais, culturais, escolares e familiares. A relevância destas considerações é indissociável da diferente valorização social e escolar dos

[18] Também presente em Correia (2003), Correia, Gonçalves e Pile (2004), Lourenço e Mendes (2000a, 2000b, 2000c) e Mendes, Lourenço e Pile (2001). Neste âmbito, ver também o esquema analítico aplicado na Universidade do Algarve em Tavares et al. (2000) que contempla quatro dimensões referentes aos relacionamentos no interior da instituição: aluno, aluno-professor, aluno-universidade e aluno-outros.

[19] Hermanowicz (2003) refere-se antes à estrutura e à cultura de "retenção" das instituições de ensino superior para dar conta dos processos e mecanismos organizacionais que influem nas decisões dos estudantes de permanecerem ou de abandonarem o ensino superior.

diversos estabelecimentos de ensino superior. Na realidade, as instituições apresentam diferentes graus de legitimidade social e cultural, assumem potencialidades distintas relativamente à empregabilidade dos seus estudantes e, por conseguinte, podem influir no desempenho futuro de actividades profissionais diferenciadas em termos simbólicos e económicos. Neste sentido, é possível identificar perfis de estudantes de acordo com as instituições frequentadas e segundo os cursos em que ingressam, na medida em que os diferentes tipos de escola e curso são produtores de estilos de trabalho escolar distintos e configuram modos de investimento no estudo também eles diferenciados.

A análise levada a cabo pelo autor permite perceber que as origens sociais influem fortemente no acesso dos estudantes a diferentes tipos de estudos, mas que não constituem necessariamente a principal variável explicativa das experiências estudantis no seio de cada contexto institucional. Lahire refere a importância das matrizes de socialização características das instituições, áreas de formação e cursos na configuração dos percursos estudantis e no investimento dedicado aos estudos. Neste âmbito, identificou para o contexto francês quatro grandes linhas de clivagem relativamente às diferenças entre estabelecimentos e cursos: estudos curtos e profissionalizantes/estudos longos e generalistas; estudos científicos/estudos literários; forte enquadramento pedagógico/fraco enquadramento pedagógico; e forte grau de renúncia relativamente ao extra-escolar/fraco grau de renúncia relativamente ao extra-escolar.

O contributo de Lahire para a compreensão dos fenómenos de sucesso, insucesso e abandono estende-se ainda, e sobretudo, à elaboração de ferramentas teóricas e metodológicas para abordagem do *nível de análise individual*. Embora não se tenha debruçado especificamente sobre o ensino superior, a este nível, o autor analisou os percursos escolares de crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, procurando perceber a existência de trajectórias distintas (sucesso, insucesso e abandono) delineadas em contextos sociais similares (Lahire, 1995)[20].

Este trabalho enquadra-se na obra mais vasta de Lahire, na qual tem vindo a explorar em particular as variações inter e intraindividuais dos comportamentos, procurando explicar a complexidade interna dos indivíduos. Trabalhando sobre a matriz teórica de Pierre Bourdieu (1979), o autor recupera o conceito de dsiposições e, neste sentido, a importância do passado incorporado dos agentes na análise das suas práticas e comportamentos. Contudo, de acordo com Lahire (2002, 2004, 2005), o sistema de disposições não deve ser entendido como totalmente unificado, coerente e presente em todos os momentos e domínios das práticas dos indivíduos. O património disposicional é fundado em elementos heterogéneos de forças desiguais, sendo que numa mesma pessoa coexistem disposições heterogéneas e sincréticas resultantes de diferentes tipos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, etc.), que constantemente se vão actualizando. Isto porque as sociedades contemporâneas, sendo profundamente diferenciadas, são constituídas por múltiplos e heterogéneos universos, campos e contextos de socialização e interacção. Evoluindo através desses quadros sociais durante toda a sua existência, cada indivíduo interage não apenas com estruturas heterogéneas que vai incorporando, como também com toda uma infinidade

[20] Para um trabalho semelhante desenvolvido em Portugal alguns anos antes ver Benavente et al. (1987).

de outros indivíduos, portadores de sistemas de disposições com graus diversos de contraste ou congruência com os seus. Este quadro de plurisocialização potencia a incorporação de sistemas de disposições dissonantes e sincréticos que subjazem a constelações multímodas de hábitos e práticas.

Cada indivíduo é constituído por uma conjunção de disposições variadas que não têm necessariamente de possuir uma ligação de homologia entre si. A importância da classe social, por exemplo, enquanto instrumento analítico explicativo é central, mas há também que atender às características que diferenciam os indivíduos, mesmo aqueles que se posicionam no espaço social de forma similar. Esta noção encontra-se particularmente presente na análise que o autor elaborou sobre os trajectos escolares das crianças provenientes de meios populares e é fundamental para compreender a configuração de percursos escolares considerados de contratendência, ou inesperados, por referência às condições sociais da família de origem dos estudantes[21].

O principal contributo de Lahire para a análise dos percursos estudantis passa, então, pela conceptualização das variações individuais como resultando da interacção entre a pluralidade de disposições incorporadas e combinatórias sempre diferentes – e, por isso, "únicas" – de feixes de inserções e interrelações variáveis. Atendendo ao conjunto de pessoas com as quais um indivíduo interage, à posição que ocupa nessas relações, às actividades em que investe no relacionamento com essas pessoas, o património de disposições e competências encontra-se, de acordo com o autor, sujeito a forças de influência diferentes. O que determina a activação de determinada disposição num contexto específico é, no fundo, o produto da interacção entre forças internas – disposições constituídas no decurso das socializações passadas – e externas – respeitantes aos elementos do contexto que influenciam, em maior ou menor grau, o indivíduo, no sentido em que constrangem ou solicitam elementos dos seus sistemas de disposições.

Assim, o património disposicional dos indivíduos não se encontra totalmente activo em todos os contextos, sendo que, face a cada situação nova que se lhes apresenta, mobilizam, ainda que nem sempre conscientemente, esquemas incorporados solicitados pela situação específica com que se deparam. Os contextos em que se encontram podem ser mais ou menos ajustados face aos seus sistemas de disposições incorporados, manifestando algum grau de harmonia ou entrando mesmo em contradição com os mesmos. Portanto, apesar da situação presente não explicar por si mesma práticas e representações, no fundo é ela que desperta e mobiliza, constrange e deixa em estado de vigília, ou actualiza os hábitos incorporados dos agentes.

No fundo, o grande desafio do seu trabalho é precisamente destacar a produção social do indivíduo e demonstrar que o social não se reduz ao colectivo, estando igualmente presente nas características mais singulares de cada pessoa. De acordo com o autor, o indivíduo é a realidade social mais complexa passível de ser analisada, contendo em si, através dos seus sistemas de disposições e dos múltiplos contextos em que se insere, aquilo que designa por "plis singuliers du social" (Lahire, 1998).

Outros autores têm vindo também a centrar o seu foco analítico nos indivíduos, particularmente nos estudantes, mas num sentido distinto do de Lahire. Em termos gerais, muitos desses trabalhos abordam os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior numa perspectiva psicológica, recorrendo a análises

[21] Ver também Benavente at al. (1987), Feinstein e Peck (2008) e Feinstein e Vignoles (2008).

quantitativas extensivas que permitem identificar os factores que os estudantes consideram influir com maior intensidade nos seus percursos[22]. Estes trabalhos centram a explicação dos fenómenos em variáveis individuais como a motivação, a vocação, as competências, a autonomia, a auto-regulação ou a satisfação[23]. O principal contributo destes trabalhos reside na consideração de que o sucesso, o insucesso e o abandono são também constituídos por dimensões subjectivas e não apenas pela quantificação de classificações escolares e do tempo despendido para concluir disciplinas e o próprio curso.

Pontos de convergência

A quantidade e diversidade de trabalhos de investigação realizados sobre as temáticas aqui em análise evidenciam não só a relevância social que os fenómenos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior assumem nas sociedades contemporâneas, como também a importância do seu estudo para um conhecimento aprofundado dos factores e processos que participam na sua configuração. Em termos gerais, encontram-se já mapeados os principais factores explicativos, ainda que nas diferentes abordagens lhes sejam dadas ênfases distintas. A existência de um diálogo profícuo entre grande parte dos trabalhos referidos e a partilha de referências paradigmáticas, como é o caso do modelo de Vincent Tinto, possibilitam a identificação de um conjunto de pontos de convergência entre os diversos trabalhos que podem ser mobilizados como instrumentos analíticos para qualquer estudo sobre os percursos estudantis.

Antes de mais, importa destacar o reconhecimento generalizado da complexidade dos fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, o que resulta na criação e mobilização de modelos de análise que permitem dar conta da sua multidimensionalidade e da diversidade de agentes que neles intervêm. Embora muitas abordagens, como se viu, enfatizem em particular certas dimensões e escalas de observação, na realidade reconhecem também a importância de outros factores e vertentes analíticas na explicação dos fenómenos. No fundo, ainda que centrem, em termos gerais, a análise nas perspectivas dos estudantes, que são entendidos como os principais agentes destes processos (embora não os únicos), não se restringem, em grande parte dos casos, aos contextos institucionais dos estabelecimentos de ensino que

[22] Em Portugal destacam-se os questionários Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior (ETApES) (Bessa e Tavares, 2004), Questionário de Envolvimento Académico (QEA) (Soares e Almeida, 2005), Questionário de Experiências e Transição Académica (QETA) (Azevedo e Faria, 2001), Questionário de Satisfação Académica (QSA) (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002), Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida e Ferreira, 1997), Questionário de Percepção dos Alunos do Secundário e do Superior (QPASS) (Souza, Tavares e Brzezinski, 2004), Questionário Percepção do Ensino pelos Alunos (PEA) (Morais, Almeida e Montenegro, 2006), Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES) (Diniz e Almeida, 2005) e Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) (Soares et al., 2006).

[23] Ver, por exemplo, Allen (1999), Clifton et al. (2004), di Pietro (2004), Jackson (2003), Kahn e Nauta (2001), Larose et al. (1998), Leathwood e O'Connell (2003), Mäkinen, Olkinuora e Lonka (2004), McKenzie e Schweitzer (2001), Napoli e Wortman (1998), Rickinson (1998).

os estudantes frequentam e reconhecem também a importância de outras esferas por onde os mesmos se movem e a influência de factores exógenos à relação que estabelecem com as instituições de ensino.

Outra noção partilhada pela generalidade dos trabalhos referidos é a importância que assume o 1º ano de frequência do ensino superior, por ser nesse período que os estudantes enfrentam maiores dificuldades de adaptação e de integração nos contextos institucionais, o que pode ser determinante para a decisão de permanecerem ou de abandonarem esse nível de ensino. Esta fase é indissociável dos processos de transição (para o ensino superior, para a vida adulta) que experienciam e do facto de se encontrarem no entrecruzamento de múltiplas esferas sociais (escolares, familiares, sociabilidades, lazer, trabalho).

O conceito de integração, geralmente recuperado do modelo proposto por Tinto, é também um dos elementos mais referidos nas diversas abordagens. Nem sempre é conceptualizado da mesma forma, mas tende a ser utilizado como instrumento de questionamento e problematização acerca dos modos de relação entre os estudantes e as instituições e da forma como os mesmos se inserem nas várias esferas dos estabelecimentos que frequentam.

É também importante destacar que, em termos de conceptualização dos fenómenos aqui em análise, existe o reconhecimento, particularmente em Portugal, de que o abandono e o insucesso não são sinónimos, nem o segundo deve ser percepcionado como a única causa do primeiro, ainda que possam surgir, em muitos casos, associados. Para além disso, são muitos os autores que se referem ao facto de o insucesso não se restringir a quantificações formais das instituições relativamente ao número de anos de conclusão dos cursos, incorporando também uma dimensão subjectiva que dá conta do sentido que os estudantes atribuem aos seus percursos pelo ensino superior.

A demonstração de que existe uma forte ligação estatística (a que corresponderá uma relação de determinação social igualmente nítida) entre a origem de classe dos estudantes e os seus percursos escolares constitui também uma das aquisições mais consolidadas da sociologia da educação, encontrando-se também presente em muitas abordagens sobre os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Por outro lado, se a origem social é uma variável explicativa central no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, já durante o período de frequência dos cursos a sua influência deve ser pensada em estreita articulação com as matrizes de socialização características dos diferentes contextos institucionais.

Grande parte dos trabalhos desenvolvidos tem por objectivo contribuir, mais ou menos directamente, para a criação e implementação de planos de combate ao abandono e ao insucesso[24]. Muitos deles tendem, nesse sentido, a delimitar áreas prioritárias de intervenção e medidas concretas de acção que passam, sobretudo: (i) por

[24] Ver, por exemplo, Bessa (2002), Braxton, Milem e Sullivan (2000), Braxton, Hirschy e McClendon (2004), Campbell e Campbell (1997), Cabrera, Amaury e Castaneda (1993), Cabral e Tavares (2002), Estrela e Friães (2001), Faria (2001), Gansemer-Topf e Schuh (2006), Guilherme et al. (2003), Jansen (2004), Jardim e Pereira (2005), Kahn e Nauta (2001), McKenzie e Schweitzer (2001), Ozga e Sukhnandan (1998), Pascarella, Terenzini e Wolfle (1986), Pascarella e Terenzini (2005), Pereira et al. (1999), Pereira et al. (2006), Rickinson (1998), Santiago et al. (2001), Seidman (2005), Tavares et al. (2002a), Tavares et al. (2006), Tinto (2005, 2006).

acções de informação, esclarecimento e orientação aos estudantes candidatos ao ensino superior; (ii) pelo desenvolvimento de competências cognitivas e académicas (organização e gestão do tempo e do volume de trabalho, métodos de estudo, autonomia, auto-regulação) e relacionais (intrapessoais e interpessoais); (iii) pela promoção da saúde psicológica (estabilidade emocional, bem-estar, motivação, orientação vocacional) e física (prevenção de comportamentos de risco face a determinado tipo de doenças e dependências) através de apoio psicológico individualizado de forma continuada; (iv) pelo apoio financeiro e aconselhamento relativo à gestão de recursos económicos; (v) pelo estímulo do debate, da reflexão e da partilha de vivências entre estudantes, professores e instituições de ensino superior; (vi) pela reorganização e reestruturação de horários, avaliações, carga horária e currículos; (vii) pelo fomento da inserção dos estudantes nas comunidades académicas através da criação de serviços e programas de apoio e de mentorado e realização de actividades extracurriculares que possibilitam a criação de grupos de partilha de interesses; (viii) pelo acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos durante todo o seu percurso académico; (ix) pela contínua formação e avaliação de professores; (x) pela promoção de estágios e saídas profissionais.

A implementação das estratégias definidas por estes programas implica uma mobilização dos diversos agentes do meio não apenas para a organização de sessões de formação com grupos de estudantes, onde é estimulado o desenvolvimento de competências (através da realização de determinadas actividades e trabalhos) e o debate, reflexão e partilha de experiências entre professores e alunos, como também para a criação de gabinetes de apoio aos alunos, particularmente de acompanhamento psicológico, e de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos professores. Os indícios empíricos disponíveis relativamente ao êxito de algumas iniciativas destinadas a combater o insucesso e abandono são ainda muito escassos. Por outro lado, o facto de algumas estratégias poderem vir a ser bem sucedidas não pode de forma alguma garantir a sua aplicabilidade noutros contextos institucionais, particularmente em países diferentes.

Questões em aberto e perspectivas inovadoras

Nos estudos acima referidos, desenvolvidos a nível nacional e internacional, permanece em aberto um conjunto de questões importantes.

Na bibliografia especializada, são mencionados de forma recorrente problemas de conceptualização e de medida, de explicação e de interpretação, de comparação e de modalização. Por exemplo, na interpretação do significado dos elementos quantitativos de sucesso/insucesso acima referidos, não se pode deixar de ter em conta, por um lado, que em dados e estudos relativos aos Estados Unidos da América ou a diversos países europeus, se encontram valores não muito distantes dos nacionais. Mas, por outro lado, também não se pode descurar o facto de, nesses estudos e registos, nem sempre serem usados os mesmos indicadores e os mesmos processos de medida.

Os próprios conceitos utilizados são muito menos claros do que pode parecer à primeira vista. O que é tomado como "sucesso", "insucesso" e "abandono" varia bastante de estudo para estudo, e, em consequência, muitas vezes os dados empíricos correspondentes também não são directamente comparáveis. Se a bibliografia em

Portugal se centra sobretudo em três conceitos (sucesso, insucesso e abandono), por outro lado, a literatura anglo-saxónica recorre a um amplo conjunto de designações para se referir aos mesmos processos (*retention, completion, attrition, withdrawal, drop-out, departure, non-completion, stopout*). Torna-se, por exemplo, complicado encontrar uma designação correspondente ao conceito de insucesso geralmente utilizado nos trabalhos desenvolvidos em Portugal, na medida em que o número de anos de conclusão de um curso parece assumir maior importância no contexto português, sendo raramente referido nos diversos trabalhos sobre estas temáticas realizados noutros países. A literatura anglo-saxónica especializada, por sua vez, mobiliza recorrentemente um conceito que adquire um sentido totalmente diferente daquele que é atribuído ao mesmo conceito em Portugal. Se a noção de "retenção" é encarada de forma positiva, por exemplo, nos Estados Unidos da América, uma vez que significa a manutenção dos estudantes no sistema de ensino superior, por outro lado em Portugal o mesmo conceito assume geralmente um cariz negativo, por estar associado ao prolongamento indefinido dos trajectos estudantis devido a reprovações e a fracos desempenhos escolares. Importa, pois, reelaborar estes conceitos de forma mais precisa, quer no plano teórico, quer no plano operatório, como condição essencial para tornar comparáveis as respectivas medidas e interpretáveis de forma mais fina os seus significados.

Para além disso, não se pode deixar de ter em conta que os sistemas de ensino superior e os contextos sociais envolventes são também muito variados. As comparações têm, pois, de ser feitas com alguma cautela em termos analíticos. O mesmo se pode dizer, por maioria de razão, das inferências interpretativas e explicativas que se apoiam nessas comparações.

As investigações e os estudos realizados neste domínio, tendo sem dúvida contribuído para originar aquisições teóricas e empíricas significativas (e mesmo relativamente consolidadas, em certos casos), apresentam ainda algumas limitações visíveis no plano científico, quando se pretende produzir resultados cognitivos teoricamente elaborados e empiricamente suportados, e no plano da intervenção, quando se pretende tomar os referidos estudos como base para a acção institucional, com vista à promoção do sucesso e ao combate ao insucesso e ao abandono.

Muitos desses estudos, apesar da diversidade de pressupostos, teorias e modelos que neles se podem encontrar, desenvolvem estratégias analíticas semelhantes, procedendo não só à identificação estatística, em determinadas populações estudantis, de factores de sucesso/insucesso, como também à medida do peso explicativo de cada factor nessas populações. Embora essas pesquisas permitam identificar um conjunto de factores explicativos, revelam também que o peso de cada um deles, e a maneira como se combinam, variam muito de instituição para instituição. Além de que a variância explicada por cada factor, em si mesmo, é em geral baixa. Importa, pois, dar atenção analítica suplementar à identificação de constelações de factores, e à sua capacidade explicativa relativamente a cada situação típica, seja a nível das instituições, seja a nível dos indivíduos.

Para além disso, variáveis como sejam a motivação, as expectativas, os objectivos e as metas pessoais são frequentemente utilizadas como factores independentes que tendem a moldar o desempenho académico dos estudantes e a influir decisivamente nas decisões de permanência ou abandono do ensino superior. De um ponto de vista sociológico, será mais rigoroso e profícuo em termos analíticos

encarar essas variáveis como fazendo parte de sistemas mais amplos de representações, valores e disposições individuais que, estando recursivamente articulados com os comportamentos, não deixam eles próprios de ser encarados como factores dependentes de estruturas, processos e dinâmicas localizados quer fora, quer dentro das instituições de ensino superior.

Por outro lado, os resultados de investigação acumulados convergem, de um modo geral, na importância atribuída aos percursos sociais e escolares dos estudantes, isto é, ao carácter decisivo da dimensão diacrónica destes fenómenos. Porém, os estudos levados a cabo, normalmente através de inquéritos e testes aplicados num determinado momento temporal, não assentam num desenho metodológico que permita aprofundar essa dimensão de trajecto pessoal dos estudantes. Torna-se, pois, da maior importância prosseguir uma estratégia analítica que incida de maneira pormenorizada e aprofundada nos trajectos pessoais e escolares dos estudantes do ensino superior, procurando identificar percursos-tipo (do ponto de vista do sucesso/insucesso/abandono) e caracterizar as constelações de factores interferentes nesses percursos.

Outros estudos, voltados prioritariamente para a análise das medidas de promoção do sucesso e combate ao insucesso e ao abandono, focam aspectos organizacionais e preconizam e/ou avaliam a acção ao nível das instituições. Estas análises são muito importantes para identificar parâmetros e processos organizacionais mais ou menos relevantes, mas os efeitos da acção institucional, tal como se inscrevem nos trajectos escolares concretos dos estudantes, não têm ficado suficientemente esclarecidos a este nível. Tanto para a compreensão em profundidade de processos multifacetados tão complexos como os implicados nos trajectos de sucesso/insucesso no ensino superior, como para a concepção e aplicação de estratégias eficazes de intervenção e para o desenvolvimento de boas práticas, parece pertinente, pois, procurar desenvolver um esforço de diagnóstico com características específicas, em certa medida inovadoras neste domínio.

Em síntese, procurar-se aqui apoiar esse diagnóstico, fundamentalmente, numa análise sociológica a três níveis (estrutural, institucional e individual), integrando-a segundo uma perspectiva processual focada centralmente nos trajectos pessoais e escolares dos estudantes.

1.3. Metodologia

Em consonância com os objectivos e as concepções teóricas que se mencionaram, o projecto desenvolveu uma metodologia múltipla, envolvendo fundamentalmente: análises documentais; análises de indicadores estatísticos e de bases de dados institucionais; análises de inquéritos extensivos; realização de entrevistas em profundidade. O procedimento metodológico central foi a entrevista biográfica a estudantes do ensino superior.

O plano metodológico do projecto é devedor de três grandes contribuições do progresso do conhecimento científico em ciências sociais: a) o cariz cumulativamente conflitual do património de aquisições cognitivas sempre provisórias e forjadas na e pela pesquisa empírica; b) o exercício do pluralismo metodológico, assente na conjugação bem temperada entre intensividade e extensividade, abordagens

quantitativas e qualitativas, procedimentos indutivos e dedutivos, fruto, enfim, do reconhecimento do cariz relacional do objecto de estudo (o insucesso escolar é um fenómeno que se constitui em diferentes domínios de actividade, contextos institucionais, momentos de socialização e de incorporação de disposições, elas próprias com géneses e propriedades desiguais); c) uma especial atenção às *relações sociais de observação* que atravessam os processos de pesquisa, envolvendo práticas sociais específicas em que confrontam agentes diversificados e com recursos e lógicas de acção e justificação igualmente distintos.

Desta forma, ao nível de análise estrutural fez-se corresponder metodologicamente, por um lado, o levantamento de indicadores quantitativos sobre o sucesso escolar, recolhidos a partir de fontes oficiais (GPEARI, DGES), e a respectiva análise, explorando comparativamente as potencialidades e limites de diversas medidas do fenómeno em estudo (capítulo 2). Em complemento, efectuou-se uma análise de base cartográfica das distribuições territoriais de alguns desses indicadores (capítulo 3). Ainda ao nível estrutural levou-se a cabo uma análise aprofundada, com recurso a métodos estatísticos de regressão logística, de dados de um inquérito nacional a uma amostra representativa de estudantes do ensino superior, na qual se procuraram determinar factores causais de percursos escolares com ou sem reprovações (capítulo 4).

O nível de análise institucional também foi operacionalizado através de diversos procedimentos metodológicos: um conjunto de estudos de caso organizacionais de instituições de ensino superior, accionando um feixe integrado de técnicas de pesquisa, sobretudo análises documentais e entrevistas a diversos tipos de actores sociais envolvidos, nomeadamente estudantes, professores, responsáveis de órgãos de gestão e responsáveis de serviços de apoio (capítulo 5); uma análise dimensional das representações de um conjunto amplo de estudantes do ensino superior sobre o sucesso/insucesso escolares e os seus factores, obtidas por entrevista (capítulo 6); uma análise das perspectivas expressas sobre o tema de dirigentes associativos estudantis, recolhidas igualmente por meio de entrevistas (capítulo 7).

Quanto ao nível de análise individual, o procedimento metodológico utilizado consistiu na realização de um conjunto alargado de estudos de caso de estudantes do ensino superior, contemplando uma grande diversidade de trajectos pessoais e escolares. Partiu-se da realização de entrevistas de cunho biográfico, as quais foram trabalhadas e analisadas segundo diversos procedimentos analíticos, culminando na elaboração de 170 "retratos sociológicos" (Lahire, 2002), a partir dos quais foi possível identificar percursos-tipo dos estudantes do ensino superior, assim como as dimensões e os factores desses percursos (capítulo 8).

Cada um destes capítulos corresponde a um conjunto específico de resultados do projecto. Porém, de acordo com os fundamentos teóricos e com o desenho metodológico da pesquisa, esses resultados são complementares entre si, procurando-se com eles proporcionar uma análise multi-nível integrada de um fenómeno complexo, o dos percursos de sucesso, insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior.

1.4 Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.

Allen, David (1999), "Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence", *Research in Higher Education*, 40 (4), pp. 461-485.

Almeida, Ana Nunes, Maria Manuel Vieira, e Alexandra Raimundo (2006), *À Entrada: Um Retrato Sociográfico dos Estudantes Inscritos no 1º Ano (Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 2)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.

Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1988), "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-44.

Almeida, João Ferreira de, José Machado Pais, Anália Cardoso Torres, Fernando Luís Machado, Paulo Antunes Ferreira, e João Sedas Nunes (1996), *Jovens de Hoje e de Aqui*, Loures, C. M. Loures.

Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.

Almeida, Leandro S. (2001), "Acesso, integração e sucesso académico. Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano", em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio – Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Almeida, Leandro S., e J. A. Ferreira (1997), *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*, Braga, Universidade do Minho.

Almeida, Leandro S., e J. A. Ferreira (1999), "Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior. Fundamentação e validação de uma escala de validação de vivências académicas", *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 1, pp. 157-170.

Almeida, Leandro S., Ana Paula C. Soares, Rosa Maria Vasconcelos, José Viriato Capela, João B. Vasconcelos, Jorge Miguel Corais, e Álvaro Fernandes (2000), "Envolvimento extracurricular e ajustamento académico. Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas", em Ana Paula Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.), *Transição para o Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho, pp. 167-187.

Astin, Alexander W. (1984), "Student involvement. A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Personnel*, 25, pp. 297-308.

Astin, Alexander W. (1997), "How "good" is your institution's retention rate?" *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 647-658.

Astin, Alexander W. e Leticia Oseguera (2005), "Pre-college and institutional influences on degree attainment", em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 245-276.

Azevedo, Ângela Sá, e Luísa Faria (2001), "Transição para o Ensino Superior. Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm (22 de Junho de 2006)>.

Balsa, Casimiro, José Alberto Simões, Pedro Nunes, Renato do Carmo, e Ricardo Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Colibri/CEOS.

Bean, J. P. (1980), "Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition", *Research in Higher Education*, 12, pp. 155-187.

Bean, J. P. (1983), "The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process", *Review of Higher Education*, 12, 155-182.

Bean, J. P. e B. S. Metzner (1985), "A conceptual model of non-traditional student attrition", *Review of Educational Research*, 55, pp. 485-540.

Beck, Ulrich, e Elisabeth Beck-Gernsheim (2001), *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Thousand Oaks, Sage.

Beekhoven, S., U. de Jong e H. Van Hout (2003), "Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses", *Higher Education*, 46, 37-59.

Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, IED/Rolim.

Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.

Berger, Joseph B. (2000), "Organizational behavior at colleges and student outcomes. A new perspective on college impact ", *The Review of Higher Education*, 23 (2), pp. 177-198.

Berger, Joseph B., e John M. Braxton (1998), "Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration. Examining the role of organizational attributes in the persistence process", *Research in Higher Education*, 39 (2), pp. 103-119.

Berger, Joseph B., e Jeffrey F. Milem (1999), "The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence", *Research in Higher Education*, 40 (6), pp. 641-664.

Bessa, José A. (2000), *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Bessa, José (2002), "Insucesso escolar no ensino superior. Causas e soluções", comunicação apresentada em Seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade", Braga.

Bessa, José, e José Tavares (2000), "Abordagens e estratégias de regulação do estudo em alunos do 1.º ano das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro", *Psicologia*, 14 (2), pp. 173-188.

Bessa, José, e José Tavares (2004), (ETApES) Experiências na transição académica para o ensino superior. Construção e validação de inventário, <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_etapes.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Bessa, José, e José Tavares (2005), "Ganhos de realização e satisfação académica em estudantes do Ensino Superior", comunicação apresentada em LEIES. II Seminário Temático, Aveiro.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Minuit.

Braxton, John M., Amy S. Hirschy e Shederick A. McClendon (2004), *Understanding and reducing college student departure*, ERIC Higher Education Report, Volume 30, nº 3, São Francisco, Jossey-Bass.

Braxton, John M. e Amy S. Hirschy (2005), "Theoretical developments in the study of

college student departure", em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 67-87.

Braxton, John M., Jeffrey M. Milem, e Anna Shaw Sullivan (2000), "The influence of active learning on the college student departure process", *The Journal of Higher Education*, 71 (5), pp. 569-590.

Braxton, John M., e M. E. Mundy (2001–02), "Powerful institutional levers to reduce college student departure", *Journal of College Student Retention. Research, Theory and Practice*, 3(1), pp. 91–118.

Brint, Steven, e Jerome Karabel (1989), *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*, Oxford, Oxford University Press.

Burns, Tom R., e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais. Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.

Cabral, Ana Paula, e José Tavares (2002), "Insucesso Escolar no Ensino Superior. Causas e soluções", em AA.VV., *XVII Jornadas de Política Social. Jovens. Suas problemáticas e Estratégias de Intervenção*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Cabral, Manuel Villaverde, e José Machado Pais (coods.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta.

Cabrera, Alberto, Maria Castaneda, Amaury Nora, e Dennis Hengstler (1992), "The convergence between two theories of college persistence", *The Journal of Higher Education*, 63 (2), pp. 143-164.

Cabrera, Alberto, Amaury Nora, e Maria Castaneda (1993), "College persistence. Structural equations modeling test of an integrated model of student retention", *The Journal of Higher Education*, 64 (2), pp. 123-139.

Campbell, Toni e David Campbell (1997), "Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention", *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 727-742.

Carpenter, Hayden e Long, 1998

Casanova, José Luís (1993), *Estudantes Universitários: Composição Social, Representações e Valores*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto da Juventude.

Christie, Hazel, Moira Munro, e Tania Fisher (2004), "Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students", *Studies in Higher Education*, 29 (5), pp. 617-636.

Clifton, Rodney A., Raymond P. Perry, Christine Adams Stubbs e Lance W. Roberts (2004), "Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students", *Research in Higher Education*, 45 (8), pp. 801-828.

CNE (2002), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português. Actas*, Lisboa, CNE.

Correia, Tânia (2003), *Insucesso Académico no IST*, Lisboa, GEP/IST.

Correia, Tânia; Isabel Gonçalves e Marta Pile (2004), "Insucesso Académico no IST", <http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso_Academico.pdf (22 de Junho de 2006)>.

Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), "Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, 105-106, pp. 193-221.

Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta Editora.

Curado, Ana Paula, e Joana Machado (2006), *Estudo sobre o Abandono (Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 3)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.

DesJardins, S.L., D.A. Ahlburg e B.P. McCall (1999), "An event history model of student departure", *Economics of Education Review*, 18, pp. 375-390.

di Pietro, Giorgio (2004), "The determinants of university dropout in Italy: a bivariate probability model with sample selection", *Applied Economics Letters*, 11, pp. 187-191.

Diniz, António M., e Leandro S. Almeida (2005), "Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES). Metodologia de construção e validação", *Análise Psicológica*, XXIII (4), pp.461-476.

Diniz, António M., e Leandro S. Almeida (2006), "Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano. Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 29-38.

Durkheim, Émile (2001 [1897]), *O suicídio. Estudo sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.

Elkins, Susan A., John M. Braxton e Glenn W. James (2000), "Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence", *Research in Higher Education*, 41 (2), pp. 251-268.

Estrela, Maria Teresa, e Rita Friães (2001), "Para uma prevenção do insucesso escolar nos alunos de 1º ano da U.L." em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio. Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Eurostudent Report 2005. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* (2005), Hannover, HIS.

Faria, Maria Cristina Campos de Sousa (2001), "Apoio psicopedagógico e sucesso académico", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm (22 de Junho de 2006)>.

Feinstein, Leon e Stephen C. Peck (2008), "Unexpected pathways through education: Why do some student not succeed in school and what help others beat the odds?", *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp. 1-20.

Feinstein, Leon e Anna Vignoles (2008), "Individual differences in the pathways into and beyond Higher Education in the UK: A life-course approach", *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp. 115-133.

Fernandes, António Teixeira, António Joaquim Esteves, Isabel Dias, João Teixeira Lopes, Maria Manuel Mendes, e Natália Azevedo (1998), *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*, Porto, Afrontamento/C. M. Porto.

Fernandes, António Teixeira (coord.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e Práticas Culturais*, Porto, Afrontamento.

Florida, Richard (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York, Basic Books.

Florida, Richard (2008), *Who's Your City?*, New York, Basic Books.

Gansemer-Topf, Ann M. e John H. Schuh (2006), "Institutional selectivity and institutional expenditures: examining organizational factors that contribute to retention and graduation", *Research in Higher Education*, 47 (6), pp. 613-642.

GAPE (1991), *Estudo de Identificação das Causas do Insucesso Escolar no IST*, Lisboa, Instituto Superior Técnico.

Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.

Giddens, Anthony (2007), *Europe in the Global Age*, Cambridge, Polity Press.

Gilbert, S. N. (1991), *Attrition in Canadian Universities*, Ottawa, Commission of Inquiry on Canadian University Education.

Gilbert, S. N., e M. Auger (1988), *Student finances and University Attrition*, Ottawa, Department of the Secretary of State of Canada.

Gilbert, S., J. Chapman, P. Dietsche, P. Grayson, e J. Gardner (1997), *From Best Intentions to Best Practices. The First Year Experience in Canadian Post-Secondary Education*, South Carolina, University of South Carolina / National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.

Gonçalves, Fernando, Sandra Valadas, Luís Faísca, e Carla Vilhena (2001), "Abordagens à aprendizagem de estudantes universitários, rendimento académico e modelos de ensino", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/ (22 de Junho de 2006)>.

Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.

Grignon, Claude (dir.) (2000), *Les Conditions de Vie des Étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.

Grignon, Claude (2003), *Les Étudiants en Difficulté, Pauvreté et Précarité*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, OEV.

Grignon, Claude, e Louis Gruel (1999), *La Vie Étudiante*, Paris, Presses Universitaires de France.

Grayson, J. Paul (1997), "Academic achievement of first-generation students in a canadian university", *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 659-676.

Grayson, J. Paul (1998), "Racial origin and student retention in a Canadian University", *Higher Education*, 36, pp. 323-352.

Grayson, J. Paul, e Kyle Grayson (2003), *Research on Retention and Attrition*, Montréal, Canada Millennium Scholarship Foundation.

Gruel, Louis (2002), *Les Conditions de Réussite dans L'Enseignement Supérieur*, Paris, OVE.

Gruel, Louis (2006), *Amphis, discothèques et lave-linge. Quelques clés pour comprendre les différences de réussite selon qu'on est fille ou garçon*, Paris, OVE.

Gruel, Louis e Béatrice Thiphaine (2004), *Des meilleurs scolarités féminines aux meilleurs carrières masculines*, Paris, OVE.

Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas. Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, CITE.

Guerreiro, Maria das Dores, e Elsa Pegado (coords.) (2006), *Os Jovens e o Mercado de Trabalho. Caracterização, Estrangulamentos à Integração na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*, Lisboa, DGEEP.

Guilherme, Joana, João Patrício, Rui Mendes, Luís Lourenço, Marta Graça, e Tânia Correia (2003), *Monitorização e Acompanhamento do Percurso Escolar. Diagnóstico e Prevenção do Insucesso*, Lisboa, GEP/IST.

Harvey, Lee, Sue Drew, e Maria Smith (2006), *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*, Centre for Research and Evaluation Sheffield Hallam University.

Hermanowicz, Joseph C. (2003), *College Attrition at American Research Universities: Comparative Case Studies*, Nova Iorque, Agathon Press.

Herzog, Serge (2005), "Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: a first-to-second year analysis of new freshmen", *Research in Higher Education*, 46 (8), pp. 883-928.

Huet, Isabel, e José Tavares (2004), "A qualidade do ensino nas universidades. Estudo de caso", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_qualidadensino.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Jackson, Carolyn (2003), "Transitions into higher education: gendered implications for academic self-concept", *Oxford Review of Education*, 29 (3), pp. 331-346.

Jansen, E. (2004), "The influence of the curriculum organization on study progress in higher education", *Higher Education*, 47, pp. 411-435.

Johnes, Jill (1997), "Inter-university variations in undergraduate non-completion rates: a statistical analysis by subject of study", *Journal of Applied Statistics*, 24 (3), pp. 343-361.

Jardim, Jacinto e Anabela Pereira (2005), "Programa de desenvolvimento de competências (PDCIIP) promotoras do sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pdciip.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Kahn, Jeffrey H. e Margaret M. Nauta (2001), "Social-cognitive predictors of first-year college persistence: the importance of proximal assessment", *Research in Higher Education*, 42 (6), pp. 633-652.

Karabel, Jerome (2005), *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Nova Iorque, Houghton Mifflin Company.

Karabel, Jerome, e Alexander W. Astin (1975), "Social class, academic ability, and college "quality"", *Social Forces*, 53 (3), pp. 381-398.

Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.

Lahire, Bernard (1997), *Les Manières d'Étudier*, Paris, La Documentation Française., Les Cahiers de L'OVE, nº 2.

Lahire, Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.

Lahire, Bernard (2004), *La Culture des Individus. Dissonances Culturelles et Distinction de Soi*, Paris, La Découverte.

Lahire, Bernard (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp.11-42.

Laing, Chris e Alan Robinson (2003), "The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model", *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), pp. 175-185.

Larose, Simon, Donald U. Robertson, Roland Roy e Frédéric Legault (1998), "Nonintellectual learning factors as determinants for success in college", *Research in Higher Education*, 39 (3), pp. 275-297.

Leathwood, Carole e Paul O'Connell (2003), "'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education", *Journal of Education Policy*, 18 (6), pp. 597-615.

Longden, Bernard (2004), "Interpreting student early departure from Higher Education through the lens of cultural capital", *Tertiary Education and Management*. 10 (2), pp. 121-138.

Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.

Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000a), *Análise Geracional dos Abandonos no IST*, Lisboa, GEP/IST.

Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000b), *Análise Geracional dos Abandonos no IST. Uma*

problemática escolar, Lisboa, GEP/IST.
Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000c), *Análise Geracional dos Abandonos no IST. Síntese Comparativa*, Lisboa, GEP/IST.
Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, e João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp. 189-209.
Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
Mäkinen, Jarkko, Erkki Olkinuora e Kirsti Lonka (2004), "Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies", *Higher Education*, 48, pp. 173-188.
Martin, Isaac, Jerome Karabel, e Sean W. Jaquez (2005), "High school segregation and access to the University of California", *Journal of Educational Policy*, 19 (2), pp. 308-330.
Martins, António Maria (2004), "Determinantes do (in)sucesso académico na universidade", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_Amartins1.pdf (30 de Junho de 2008)>.
Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior* (Eurostudent), Lisboa, DGES-MCTES.
Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2005), "Entre o secundário e o superior. Trajectórias e orientações escolares dos estudantes recém chegados ao IPS", *Interacções*, 1, pp. 125-148.
Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: os alunos do Instituto Superior de Santarém*, s/l, Politécnica.
Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 85-116.
McKenzie, Kirsten e Robert Schweitzer (2001), "Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students", *Higher Education Research & Development*, 20 (1), pp. 21-33.
McNabb, Robert, Sarmistha Pal e Peter Sloane (2002), "Gender differences in educational attainment: the case of university students in England and Wales ", *Economica*, 69, pp. 481-503.
Melo, Maria do Céu, José Luís Silva, Álvaro Gomes, e Flávia Vieira (2000), "Concepções de pedagogia universitária. Uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino ministrado na Universidade do Minho", *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 125-156.
Mendes, Francisco Emiliano Dias (2006), *Contributos Para a Caracterização das Relações Entre as Classificações do Ensino Secundário e o Desempenho no Ensino Superior Politécnico*, Castelo Branco, Politécnica.
Mendes, Rui, Luís Lourenço, e Marta Pile (2001), "Abandono Universitário. Estudo de caso no IST", comunicação apresentada em Lisboa.
Monteiro, Sara, José Tavares, e Anabela Pereira (2005), "A adaptação dos estudantes do primeiro ano à vida universitária e o sucesso académico como função de relações significativas", comunicação apresentada em 9th European Congress of

Psychology, Granada – Espanha.
Morais, Natércia, Leandro S. Almeida, e M. Irene Montenegro (2006), "Percepções do ensino pelos alunos. Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 73-86.
Napoli, Anthony R. e Paul M. Wortman (1998), "Psychosocial factors related to retention and early departure of two year community college students", *Research in Higher Education*, 39 (4), pp. 419-455.
Nóvoa, António, Ana Paula Curado, e Joana Machado (2005), *Factores de Sucesso e Insucesso Escolar na Universidade de Lisboa: Relatório Preliminar (Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 1)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
Nunes, Adérito de Seda (2000), *Antologia sociológica*, Lisboa, ICS.
OECD (2007), *Education at a Glance 2007*, Paris, OECD.
OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society* (3 vols.), Paris, OECD.
Ozga, Jenny, e Laura Sukhnandan (1998), "Undergraduate non-completion. Developing an explanatory model", *Higher Education Quarterly*, 52 (3), pp. 316-333.
Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.
Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (1977), "Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition", *The Journal of Higher Education*, 48 (5), pp. 540-552.
Pascarella, Ernest e Patrick Terenzini (1979), "Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout", Sociology of Education, 52, pp. 197-210.
Pascarella, Ernest, Patrick Terenzini e Lee Wolfle (1986), "Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions", The Journal of Higher Education, 57 (2), pp. 155-175.
Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (1991), *How college affects students*, San Francisco, Jossey-Bass.
Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (2005), *How college affects students*
Pascarella, Ernest, Paul Duby e Barbara Iverson (1983), "A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting", Sociology of Education, 56, pp. 88-100.
Paulsen, Michael B. e Edward P. St. John (2002), "Social class and college costs: examining the financial nexus between college choice and persistence", *The Journal of Higher Education*, 73 (2), pp. 189-236.
Pereira, A.M.S. (1999), "Sucesso versus Insucesso. Taxomomia das necessidades do aluno", em José Tavares (ed.), *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. I*, Aveiro, SPCE, pp. 129-136.
Pereira, D. J. C., L. Lencastre, M. S. Lemos, e M. P. Guerra (1999), "Promover o sucesso académico. Um estudo de caso relativo ao Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto", comunicação apresentada em II Seminário de Investigação e Intervenção psicológica no Ensino Superior, Aveiro.
Pereira, Anabela M. S., Elisa Decq Motta, António Luzio Vaz, Carolina Pinto, Olga Bernardino, Ana Carvalhal de Melo, Joana Ferreira, Maria João Rodrigues, Augusto Medeiros, e Pedro Nuno Lopes (2006), "Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior. Estratégias de intervenção", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 51-59.
Pike, Gary e George D. Kuh (2005), "A typology of student engagement for American colleges and universities", *Research in Higher Education*, 46 (2), pp. 185-209.

Pike, Gary, George D. Kuh, e Robert M. Gonyea (2003), "The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes", *Research in Higher Education*, 44 (2), pp. 241-261.

Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.

Powell, Walter W., e Paul J. DiMaggio (ed.) (1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.

Quinn, Jocey, Liz Thomas, Kim Slack, Lorraine Casey, Wayne Thexton, e John Noble (2005), *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from Higher Education*, York, Joseph Rowntree Foundation.

Ramos, Ana Vaz Ferreira, Ana Cristina Marques Daniel, George Manuel de Almeida Ramos, Ivone Teresa Gregório Cravo, Maria Constança Simões Rigueiro, Constantino Mendes Rei, e Jorge Manuel Pascoal Amado (2006), *Relação Entre o aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior Politécnico*, Castelo Branco, Politécnica.

Reay, Diane, Miriam David e Stephen Ball (2001), "Making a difference? Institutional habituses and higher education choice", *Sociological Research Online*, 5 (4), <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html (30 Junho 2008)>.

Reich, Robert B. (1991), *The Work of Nations*, New York, Random House.

Reimão, Cassiano (org.) (2001), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*, Lisboa, Colibri.

Richardson, John e Alan Woodley (2003), "Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education", *Studies in Higher Education*, 28 (4), pp. 475-493.

Rickinson, Barbara (1998), "The relationship between undergraduate *student counselling and successful degree completion", Studies* in Higher Education, 23 (1), pp. 95-102.

Santiago, Rui A. (2001), "Condicionantes da intervenção pedagógica dos professores do Ensino Superior. Efeito do "Managerialismo" e relação entre as tarefas académicas", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm (22 de Junho de 2006)>.

Santiago, Rui A., Carlos Ferreira, e Leonor Teixeira (2001), "Percepções dos professores do ensino superior sobre as tarefas e actividades que desenvolvem no seu meio de trabalho", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/ (22 de Junho de 2006)>.

Santiago, R., J. Tavares, M.C. Taveira, L. Lencastre, e F. Gonçalves (2001), "Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. Avaliação", *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 6 [3(21)].

Santos, Luísa (2000), *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*, Braga, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino / Aprendizagem, Universidade do Minho.

Santos, Luísa e Leandro S. Almeida (2001), "Vivências académicas e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1.º ano", *Análise Psicológica*, XIX (2), pp. 205-217.

Scott, W. Richard (2001), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, Sage.

Seidman, Alan (2005), "Where we go from here: A rentention formula for student success", em *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 295-316.

Silva, Isabel Huet e (2005), "(Des)Motivação para a docência e aprendizagem no Ensino Superior", comunicação apresentada em LEIES. II Seminário Temático, Aveiro.

Silva, Tânia, Paulo Custódio, Luís Lourenço, e Rui Mendes (2001), *Abandono Universitário. Estudo de caso no IST*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

Soares, Ana Paula, e M. C. Taveira (1999), "Adaptação do questionário de factores de sucesso/insucesso para alunos do 1º ano da Universidade do Minho", comunicação apresentada em VII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Formas e Contextos, Braga.

Soares, Ana Paula, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.) (2000), *Transição para o ensino superior*, Braga, Universidade do Minho.

Soares, Ana Paula C., e Leandro S. Almeida (2001), "Expectativas académicas e adaptação à Universidade. Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm (22 de Junho de 2006)>.

Soares, Ana Paula, Leandro S. Almeida, e Rosa M. Vasconcelos (2001), "Envolvimento extracurricular e adaptação académica. Diferenças de género, curso e ano de frequência", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm (22 de Junho de 2006)>.

Soares, Ana Paula, R. M. Vasconcelos, e Leandro S. Almeida (2002), "Adaptação e satisfação na Universidade. Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica", em L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e A. S. Pouzada, *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, Guimarães, Conselho Académico, Universidade do Minho, pp. 153-165.

Soares, Ana Paula, e Leandro S. Almeida (2005), "Questionário de Envolvimento Académico (QEA). Novos elementos para a sua validação", *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 10 (2), pp. 139-158.

Soares, Ana Paula, Leandro S. Almeida, António M. Diniz, e M. Adelina Guisande (2006), "Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU). Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 15-28.

Souza, Dayse Neri de, José Tavares, Iria Brzezinski, e Anabela Pereira (2001), "Percepção sobre o (in) sucesso acadêmico dos professores e alunos do 1º ano das Universidades de Aveiro e Federal de Pernambuco", comunicação apresentada em IV Encontro de Pesquisa de Educação do Centro-Oeste, Brasília.

Souza, Dayse Neri de, José Tavares, e Iria Brzezinski (2004), "O impacto do regime avaliativo no (in)sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_regimeavaliativo.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Spady, W. (1970), *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*, Interchange, 1, pp. 64-85.

Strauss, Linda C. e J. Fredericks Volkwein (2004), "*Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions", The Journal of Higher Education*, 75 (2), pp. 203-227.

Tavares, José (1999), "Formação do professor universitário em Portugal", *Revista Interuniversitaria de Formacion del Professorado*, 34, pp. 209-218.

Tavares, José (2005a), "Fórmula compósita e progressiva de avaliação dos alunos no ensino superior", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pt_forma_composita_de_avaliacao.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Tavares, José (2005b), "Docência, aprendizagem e sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Tavares, José, Rui A. Santiago, e Leonor Lencastre (1998), *Insucesso no 1º ano do Ensino Superior. Um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Tavares, José, Rui Santiago, Maria do Céu Taveira, Leonor Lencastre, e Fernando Gonçalves (2000), "Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior", em Ana Paula Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.), *Transição para o Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho, pp. 189-214.

Tavares, J., e Isabel Huet e Silva (2001), "Sucesso Académico no Ensino Superior. Um olhar sobre o professor universitário", em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio. Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Tavares, T., A. Pereira, A. A. Gomes, A. P. Cabral, D. N. Souza, I. Huet Silva, e J. B. Oliveira (2002a), "Insucesso escolar no ensino superior. Causas e soluções", comunicação apresentada em Seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade", Braga.

Tavares, José, Iria Brazezinski, Ana Paula Cabral, e Isabel Huet e Silva (org.) (2002b), *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Tavares, José, José Bessa, Leandro S. Almeida, Maria Teresa Medeiros, Ermelindo Peixoto, e Joaquim Armando Ferreira (2003), "Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior. Estudo na Universidade dos Açores", *Análise Psicológica*, XXI (4), pp. 475-484.

Tavares, José, e Isabel Huet (2004), "Novas formas de ensinar e aprender no ensino superior. Envolvimento dos actores e organização dos processos, conteúdos, tempos, espaços e respectiva avaliação", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_braga.pdf (30 de Junho de 2008)>.

Tavares, José, Anabela Pereira, Ana A. Gomes, Ana Paula Cabral, Cláudia Fernandes, Isabel Huet, José Bessa, Rita Carvalho, e Sara Monteiro (2006), "Estratégias de promoção do sucesso académico. Uma intervenção em contexto curricular", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 61-72.

Thomas, Liz (2002), "Student retention in higher education: the role of institutional habitus", *Journal of Educational Policy*, 17 (4), pp. 423-442.

Tinto, Vincent (1975), "Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
Tinto, Vincent (1982), "Limits of theory and practice in student attrition", *The Journal of Higher Education*, 53 (6), pp. 687-700.
Tinto, Vincent (1988), "Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving", *The Journal of Higher Education*, 59 (4), pp. 438-455.
Tinto, Vincent (1993), *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence ", *The Journal of Higher Education*, 68 (6), pp. 599-623.
Tinto, Vincent (2005), "Moving from theory to action", em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 317-333.
Tinto, Vincent (2006), "Enhancing student persistence. Lessons learned in the United States", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 7-13.
van Zanten, Agnès (2000), *L'école. l'État des Savoirs*, Paris, La Decouverte.
Watts, Martin (1997), "Gender segregation in higher educational attainment in Australia 1978–94", *Higher Education*, 34, pp. 45-61.
Wylie, John R. (2006b), "Non-traditional student attrition in higher education: a theoretical model of separation, disengagement then dropout", comunicação apresentada AARE Conference 2005, <http://www.aare.edu.au/05pap/wyl05439.pdf (30 de Junho 2008)>.
Yorke, Mantz (1998a), "Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education. Costs to the public purse, and some implications", *Higher Education*, 36, pp. 181-194.
Yorke, Mantz (1998b), "Non-completion of undergraduate study. Some implications for policy in higher education", *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20 (2), pp. 189-202.
Yorke, Mantz (1999), *Leaving Early. Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Londres, Falmer.
Yorke, Mantz (2000), "The quality of the student experience. What can institutions learn from data relating to non-completion?" *Quality in Higher Education*, 6 (1), pp. 61-75.
Yorke, Mantz (2001a), "Formative assessment and its relevance to retention", *Higher Education Research & Development*, 20 (2), pp. 115-126.
Yorke, Mantz (2001b), "Outside benchmark expectations? Variation in non-completion rates in English higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (2), pp. 147-158.
Yorke, Mantz (2001c), "Telling it as it is? Massification, performance indicators and the press", *Tertiary Education and Management*, 7, pp. 57-68.
Yorke, Mantz, e Liz Thomas (2003), "Improving the retention of students from lower socio-economic groups", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), pp. 64-74.
Yorke, Mantz, e Peter Knight (2004), "Self-theories. Some implications for teaching and learning in higher education", *Studies in Higher Education*, 29 (1), pp. 25-37.

2. ANÁLISE ESTRUTURAL: O QUE MOSTRAM OS INDICADORES

Nuno de Almeida Alves, e Pedro Jacobetty

2.1 Introdução

O presente capítulo aborda uma das dimensões extensivas do projecto "Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas". O capítulo, após esta breve introdução, apresenta-se dividido em quatro partes fundamentais. A primeira procura dar conta da evolução ocorrida no ensino superior em Portugal ao longo dos últimos anos em termos de número de instituições, cursos e alunos. A segunda aborda a taxa de sobrevivência no ensino superior, indicador habitualmente utilizado para medir a respectiva taxa de sucesso escolar em termos nacionais e internacionais (OCDE). A terceira e quarta partes procuram fornecer estratégias quantitativas analíticas complementares a esta análise, procurando superar algumas das deficiências operacionais identificadas relativamente às taxas de sobrevivência.

O trabalho aqui desenvolvido assenta fundamentalmente nos dados anualmente recolhidos pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) com base no Inquérito aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior (DIMAS). Através deste suporte é recolhida e disponibilizada informação sobre diplomados, inscritos e inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior relativamente a todos os cursos de todos os estabelecimentos de ensino superior em Portugal. Outra fonte utilizada neste relatório é a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), que anualmente organiza os concursos nacionais de acesso ao Ensino Superior e nessa medida disponibiliza informação relativa ao número de vagas, vagas preenchidas e classificação do último colocado respeitantes ao conjunto dos cursos e estabelecimentos do ensino superior público.

Parte significativa da informação estatística aqui utilizada está livremente disponível ao público (por exemplo no sítio Web do GPEARI), outra, mais específica, como a resultante dos concursos nacionais de acesso, foi-nos gratuitamente cedida pela DGES para fins de investigação científica. Os dados respeitantes ao número de anos passados até à conclusão dos cursos foram adquiridos ao GPEARI. Do lote de informação estatística considerada necessária à plena execução deste projecto, só não foi possível aceder na íntegra ao número de anos de formação previsto no plano de estudos do conjunto dos cursos respeitantes à totalidade dos estabelecimentos do ensino superior. É por essa razão que as análises relativas às taxas de sobrevivências no ensino superior e número de anos passados até à conclusão se limitam aos anos lectivos de 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006, anos relativamente aos quais dispusemos da supracitada informação por estar presente nas publicações "Sucesso Escolar no Ensino Superior" relativas aos anos em apreço (OCES: 2006, 2007 e 2008).

De qualquer forma, o objectivo deste relatório e do projecto de investigação que o sustenta não é a reelaboração da matéria empírica que pode ser efectuada em primeira mão pela instituição que recolhe a informação de base que lhe dá corpo mas

sim fornecer informação complementar à providenciada pela elaboração de taxas de sobrevivência. Cada uma das formas de medidas que propomos para a observação extensiva do sucesso escolar no ensino superior – taxa de sobrevivência, duração dos percursos formativos e fluxos de novas entradas e de diplomação – será analisada em função de um conjunto alargado de variáveis independentes que ajudarão à sua caracterização e entendimento.

As variáveis independentes aqui utilizadas estão agrupadas em três dimensões fundamentais: a natureza do estabelecimento de ensino; as características da formação ministrada; e, finalmente, um conjunto de variáveis que constituem uma aproximação analítica possível a uma medida de qualidade dos estabelecimentos de ensino/cursos ministrados.

No que mais directamente reporta à natureza do estabelecimento de ensino localiza-se o seguinte conjunto de variáveis: o tipo de ensino (distinguindo entre estabelecimentos do ensino público e particular e cooperativo, bem como entre os subsistemas universitário e politécnico); a região onde está localizado o estabelecimento (distribuída em função das sete regiões da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos); e a proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos face aos inscritos na formação inicial.

No respeitante às características da formação ministrada, convoca-se o subsequente grupo de variáveis: a área de educação e formação (de acordo com o disposto na Portaria 256/2005, publicada no Diário da República N.º 53, I Série – B de 16 de Março de 2005); o grau atribuído pelo curso frequentado; e o número de anos de formação previsto no plano de estudos do mesmo.

O último conjunto de variáveis, a percentagem de vagas preenchidas e a nota do último colocado no concurso geral de acesso, constitui uma hierarquização aproximada da qualidade dos cursos e estabelecimentos com base nas escolhas e estratégias formuladas pelos candidatos, de acordo com a maximização das possibilidades de ingresso num determinado par curso/estabelecimento a partir das condições por estes reunidas.

Através deste conjunto de variáveis pensamos ser possível analisar cada uma das medidas propostas para o exame do sucesso e insucesso no ensino superior com maior detalhe, quer da informação que cada uma delas disponibiliza quer aos matizes que cada uma destas apresenta, apontando simultaneamente tanto a respectiva capacidade heurística como algumas das suas fragilidades analíticas.

2.2. Oferta e procura do Ensino Superior em Portugal: 1998-2006

Antes de iniciarmos a análise da informação estatística acerca do sucesso e insucesso no ensino superior em Portugal, julgamos útil o exame prévio de um conjunto de dados relevantes para a apreensão do desenvolvimento deste sistema de ensino e de formação pós-graduada, uma vez tal tem efeitos decisivos sobre a interpretação da informação que será trabalhada mais à frente.

Serão abordados, ao longo deste capítulo, os somatórios anuais do seguinte conjunto de dimensões relevantes da evolução do ensino superior: estabelecimentos, unidades orgânicas, cursos, graus, áreas científicas, de alunos, de inscritos no primeiro ano pela primeira vez e de diplomados. Este conjunto de dados será abordado no

âmbito do seguinte conjunto de dimensões analíticas: institucional, agrupando estabelecimentos e unidades orgânicas; formativa, reunindo a informação respeitante a cursos, graus e áreas de educação e formação; e, finalmente, a respeitante aos somatórios de alunos segundo os diversos segmentos já referidos.

2.2.1 Estabelecimentos e Unidades Orgânicas

Os dados referentes à dimensão institucional evidenciam a relativa estabilidade do sistema no conjunto de anos lectivos considerado.

Quadro 2.1: Estabelecimentos e Unidades Orgânicas, 1998 – 2006

Anos lectivos	Total de Estabelecimentos	Total de Unidades Orgânicas
1998/99	162	282
1999/00	163	285
2000/01	162	288
2001/02	163	292
2002/03	171	301
2003/04	169	302
2004/05	166	305
2005/06	163	303
2006/07	157	297

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O número de estabelecimentos do ensino superior denota um módico crescimento até ao ano lectivo de 2002/03, sendo tal processo contemporâneo do crescimento do número de alunos deste segmento de ensino até esta altura. Após o estabelecimento deste pico, inicia-se uma fase de ligeira redução anual do número de estabelecimentos, entre 2 e 3 por ano, verificando-se a diminuição mais acentuada no ano terminal desta série: 2006.

A evolução do número de unidades orgânicas apresenta algumas diferenças ligeiras relativamente ao assinalado para os estabelecimentos de ensino. Estas são significativamente mais numerosas porque a maior parte das universidades mais antigas estão divididas por uma série de unidades orgânicas habitualmente designadas por faculdades e/ou institutos. Os estabelecimentos de ensino mais recentes como as Universidades do Minho, Aveiro, Beira Interior ou o ISCTE, ou os estabelecimentos de ensino públicos e privados de fundação ainda mais recente são constituídos apenas por uma única unidade orgânica. O número de unidades orgânicas no lapso de tempo considerado tem vindo a crescer de forma muito ligeira, tendo-se verificado uma diminuição ainda não comparável à quebra do número de estabelecimentos apenas desde o ano lectivo de 2005/06.

No respeitante ao número de cursos ministrados (conducentes à obtenção de diversos graus), os dados constantes no quadro 2.2 apontam para ritmos de crescimento substancialmente diferentes. Até ao ano de lectivo de 2000/01, o volume total de cursos cresce à razão de pouco mais de uma dezena por ano, verificando-se no ano lectivo seguinte uma ligeira quebra antecedente de um período em que o ritmo de

criação de novos cursos acelera drasticamente. Entre os anos lectivos de 2001/02 e 2005/06, o número de cursos existente no sistema cresce a um ritmo de largas dezenas ao ano, verificando-se o pico de crescimento no ano lectivo de 2005/06, com 138 novos cursos relativamente ao ano transacto; no ano em que menos cresce (2003/04), regista-se a adição de 76 novos cursos ao sistema.

Quadro 2.2: Cursos e Graus 1998 – 2006

Anos Lectivos	Total de Cursos	Total de Bacharelatos	Total de Licenciaturas	Total de Mestrados	Total de Doutoramentos	Total de Outros
1998/99	1428	400	1499	369	197	72
1999/00	1441	324	1588	404	224	184
2000/01	1456	256	1618	414	287	239
2001/02	1453	171	1733	423	310	269
2002/03	1570	139	1793	495	324	270
2003/04	1646	121	1856	535	402	284
2004/05	1739	107	1936	575	399	294
2005/06	1877	95	1986	629	476	366
2006/07	2229	59	2483	710	524	357

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O crescimento verificado entre os anos lectivos de 2005/06 e 2006/07 é excepcional, uma vez que se deve à entrada em funcionamento de novos cursos adaptados às regras do processo de Bolonha, acarretando a entrada em funcionamento de novos cursos a par da continuidade dos seus antecessores, motivando a provisória duplicação parcial de certos segmentos de formação superior.

Os dados respeitantes à evolução do número de curso conferentes dos diversos graus demonstram a mudança operada no sistema ao longo do conjunto de anos lectivos que medeiam entre 1998/99 e 2005/06. O último ano lectivo constante na tabela não será aqui tido em conta dada a profunda alteração operada pelas regras do processo de Bolonha e respectivas implicações na duplicação de alguns graus referida anteriormente.

O primeiro dado a ter em conta é a desvalorização relativa do grau de bacharel reduzindo a oferta destes cursos no sistema para cerca de ¼ entre 1998 e 2005. O decréscimo de disponibilidade deste grau mais elementar da formação superior ocorre devido à sua transformação noutros localizados nos "outros" cursos, em torno de graus como o "Diploma de Estudos Superiores Especializados", "Licenciatura Bietápica", "Complementos de Formação", entre outros.

O trajecto seguido pelos restantes graus oferecidos pelo sistema de formação superior revela um cenário semelhante. Os cursos de licenciatura são os que menos crescem (33%), podendo considerar-se excessiva uma taxa média de crescimento anual de licenciaturas de cerca de 4% num contexto, pelo menos a partir de certa altura, de diminuição do número de alunos, embora tal possa apontar igualmente para um cenário de diversificação da oferta de formação existente. As taxas de crescimento de mestrados e doutoramentos no período em análise (70% e 140%, respectivamente) vêm confirmar o investimento na oferta e procura na formação pós-graduada, efectuada por parte de alunos e instituições de ensino universitário, em Portugal ao longo dos últimos anos.

Tal crescimento opera-se por um conjunto diverso de circunstâncias que importa reter. Em primeiro lugar, há que ter em conta o crescimento do sistema científico ocorrido em Portugal ao longo destes últimos anos. Maiores volumes de financiamento de bolsas, equipamento científico, projectos e unidades de investigação tiveram assim correspondência num aumento ainda em maior escala do número de vagas de formação pós-graduada, parte desse aumento susceptível de alimentar em recursos humanos o sistema científico. A par do crescimento do número de carreiras científicas, parece ter-se verificado também um correspondente aumento das necessidades de recursos humanos em certos segmentos de qualificação científica e tecnológica por parte de um mercado de trabalho com um tendencial crescimento de posições mais intensivas em conhecimento.

Em complemento ao referido conjunto de circunstâncias motivadoras do crescimento da formação pós-graduada subsiste ainda um outro que, se bem que genericamente positivo, deve constituir um sinal de preocupação por parte dos poderes públicos: a existência de alguma carência na procura de recém-licenciados por parte do aparelho produtivo e administrativo português poderá conduzir uma parte significativa destes indivíduos, ainda jovens, ao engajamento em cursos de formação pós-graduada com vista à obtenção de qualificações e graus que aumentem as suas possibilidades de integração no mercado de trabalho; essa estratégia não deixará provavelmente de ter a médio prazo resultados em média favoráveis aos jovens que assim se qualificam adicionalmente, tal como tem impactos positivos nos níveis da qualificação geral do país; mas pode, para alguns dos envolvidos nessas estratégias de qualificação, conduzir, sobretudo no curto prazo, à frustração de expectativas depois do investimento material e simbólico efectuado, se às qualificações iniciais com pouca procura no mercado de trabalho se adicionarem graduações complementares com equivalente ou ainda menor procura.

2.2.2 Áreas de Educação e Formação

O número total de cursos conferentes de grau analisados em função das categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação ilustra a evolução ocorrida no conjunto de áreas científicas nelas contidas, bem como a respectiva proporção do sistema de ensino superior (ver quadro 2.3). Em termos do crescimento do número de cursos no período entre 1998 e 2005[1], é o conjunto de formações agrupado em torno da Saúde e Protecção Social que detém o maior crescimento (duplicação) de efectivos no período temporal em análise. A área dos Serviços segue-se-lhe com um aumento de 86%. Num plano intermédio de incremento figuram duas categorias de educação e formação: Ciências, Matemática e Informática (58%) e Artes e Humanidades (53%). Com crescimentos um pouco menores situam-se os cursos nas áreas da Agricultura (32%), Ciências Sociais (23%), Engenharia (21%) e, finalmente, a Educação com 13%.

[1] Mais uma vez, o ano lectivo de 2006/07 não é tido em conta por via do aumento extraordinário de cursos que o processo de Bolonha implicou para o sistema.

Quadro 2.3: Cursos por Categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, 1998 – 2006

Anos / CNAEF	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007
Agricultura	63	64	80	70	72	77	76	83	93
Artes e Humanidades	379	390	401	408	451	517	526	578	642
Ciências Sociais, Comércio e Direito	618	616	640	599	639	670	709	761	976
Ciências, Matemática e Informática	300	308	336	345	373	398	426	474	560
Educação	405	483	476	488	494	480	467	457	408
Engenharia, Indústrias Transforma-doras e Construção	414	430	422	431	459	484	497	502	669
Saúde e Protecção Social	218	270	288	313	326	360	377	436	473
Serviços	140	163	171	190	207	212	233	261	312

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Da observação deste conjunto de resultados, salienta-se o facto relativamente óbvio de serem as áreas científicas com menor número de cursos as que revelam maior potencial de crescimento, com uma clara excepção para a Agricultura. Nas detentoras de posições intermédias, em termos de número de cursos, é possível observar trajectórias relativamente divergentes. Artes e Ciências sobem muito francamente, Engenharia e Educação detêm subidas moderadas, sendo que esta última sofre, inclusivamente, uma severa quebra a partir do pico registado no ano lectivo de 2001/02[2]. A área de educação e formação mais numerosa, Ciências Sociais, Comércio e Direito é a que menos cresce do conjunto aqui analisado.

Os ritmos diferenciais de crescimento deste conjunto de categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação afectam muito claramente a representatividade de cada uma destas no sistema, no âmbito do período temporal em consideração. A alteração mais notável é claramente a da área de Saúde e Protecção

[2] Do conjunto de áreas de educação e formação em análise é a única com números próximos nos anos de início e termo da análise, resultado que até seria pior caso não se verificasse algum volume de duplicações decorrentes do processo de Bolonha a compensar a sangria ocorrida nesta área de estudos. A justificação residirá no reconhecido excesso de oferta de profissionais de ensino, singular destino profissional do corpo de licenciados destes cursos, num momento de quebra acentuada do número de estudantes do ensino básico e secundário por razões demográficas.

Social, com uma subida de 8,6% para 12,3%, tendo paralelo apenas no decréscimo das áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito (de 24,4% para 21,4%) e Educação (de 16,0% para 12,9%). Serviços, Ciências, Matemática e Informática e Artes e Humanidades e, em oposição, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção constituem os pólos de variação positiva e negativa, respectivamente, de uma banda de variação mais estreita. A Agricultura mantém-se como a área menos representativa do sistema, em torno dos 2%.

As variações assinaladas não permitem afirmar que se está a assistir a uma alteração profunda na oferta de cursos por parte do sistema de ensino superior em Portugal. Fica, contudo, o registo da verificação de algumas tendências que, assumindo a sua continuidade num tempo longo, podem sustentar processos de mudança, de facto, no sistema. Falamos sobretudo do decréscimo registado em áreas como a Educação e as Ciências Sociais, Comércio e Direito e o acréscimo da Saúde e Protecção Social e Ciências, Matemática e Informática, embora tal não nos permita concluir que se está a processar uma reconversão parcial do sistema pelo privilégio das áreas científicas e tecnológicas em detrimento da formação humanística, até pelo resultado menos positivo na área das Engenharias.

2.2.3. Inscritos e Diplomados no Ensino Superior

Até aqui temos vindo a observar a evolução recente do sistema do Ensino Superior pelo lado da oferta por parte dos estabelecimentos de ensino. A partir deste momento analisaremos os dados referentes à procura, através dos totais de alunos inscritos, no primeiro ano pela primeira vez e, finalmente, os diplomados. Este conjunto de dados será analisado tendo em conta dois ciclos fundamentais de formação, a formação inicial, correspondendo ao conjunto de cursos e respectivos graus enquadráveis na categoria de primeiro ciclo de formação (fundamentalmente os bacharelatos e licenciaturas) e a formação pós-graduada, incluindo todos os cursos e graus posteriores de formação (complementos de formação, especializações e, fundamentalmente, mestrados e doutoramentos).

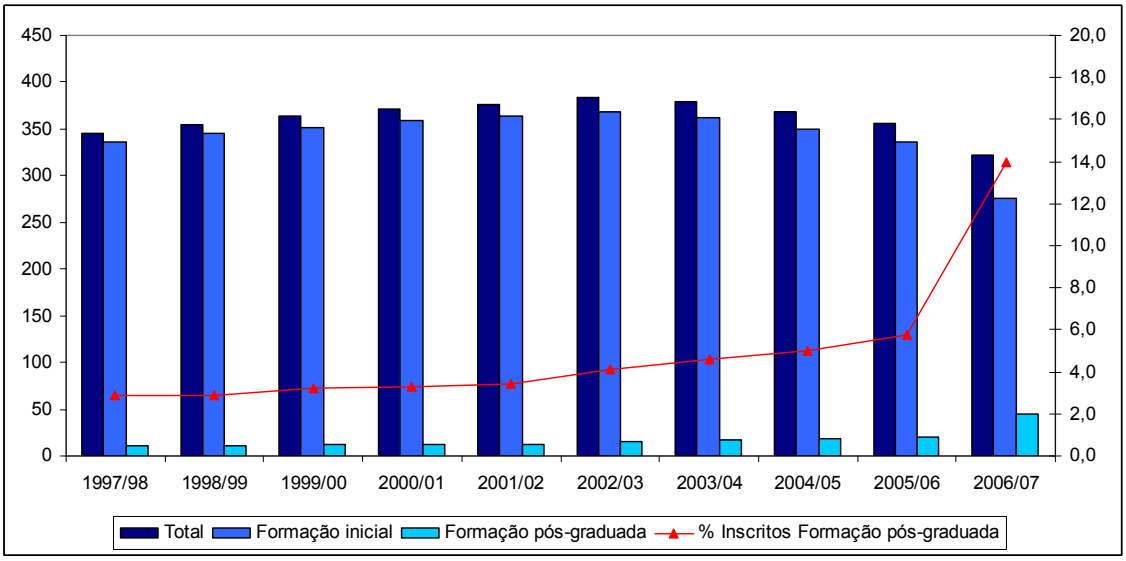
O número total de inscritos no ensino superior acompanhou o crescimento verificado no sistema até ao início do século XXI, embora com menor expressão do que o registado relativamente ao número de cursos (ver figura 2.1). A quebra verificada a partir do ano lectivo de 2003/04 é parcialmente recuperada no último ano lectivo em análise, mas devido ao crescimento muito elevado do número de total de alunos inscritos em cursos de formação pós-graduada (de 25 mil para cerca de 50 mil).

Apesar da percentagem relativa ao volume de inscritos em cursos de pós-graduação ter crescido de forma sustentada ao longo deste lapso temporal é notória a sua duplicação na transição entre os dois últimos anos lectivos (de cerca de 6% para 13%), devendo-se tal ao efeito do processo de Bolonha, com a redução do primeiro ciclo de formação para três anos e a correspondente mobilização dos diplomados para o prosseguimento da formação.

Os números respeitantes aos alunos inscritos no primeiro ano pela primeira vez apresentam um comportamento diferente. Embora não se verifiquem variações muito significativas de um ano para o seguinte, regista-se alguma irregularidade nos fluxos de entrada no ensino superior, tanto para o ciclo de formação inicial quanto para a pós-graduada. Esta irregularidade manifesta-se até ao ano lectivo de 2002/03, após o qual se

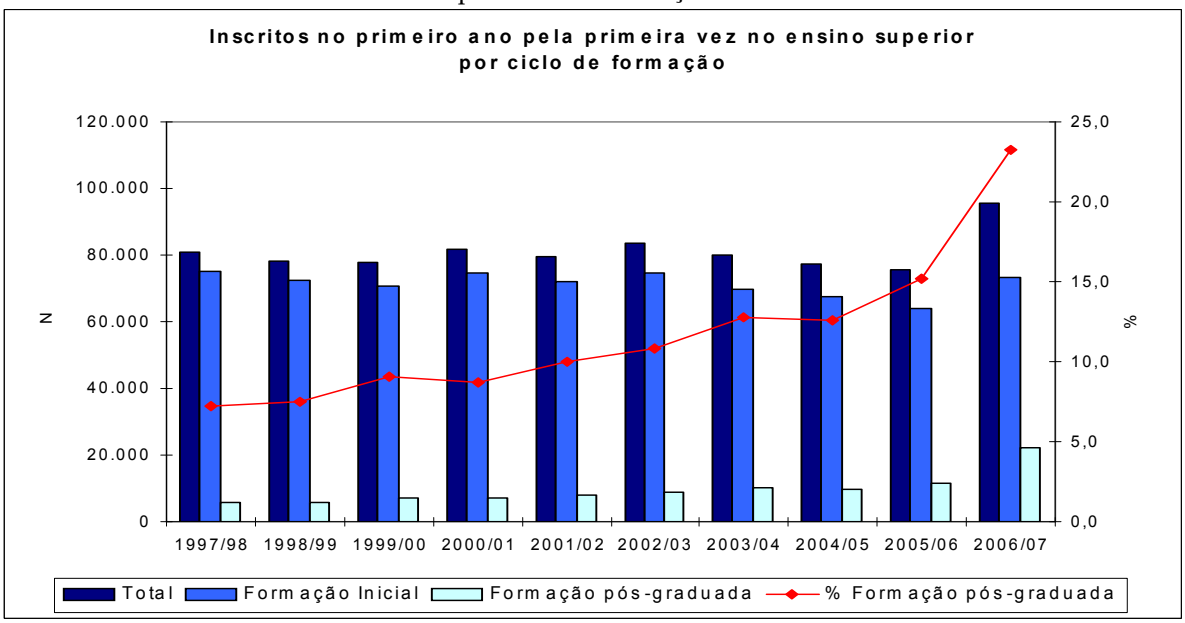
inicia um decréscimo ligeiro mas contínuo até ao ano lectivo de 2005/06. Neste período a perda de novas inscrições no primeiro ciclo é parcialmente sustida pelo acréscimo substancial de matrículas em cursos de pós-graduação.

Figura 2.1: Inscritos no Ensino Superior (milhares)



Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Figura 2.2: Inscritos no 1ª ano pela primeira vez no Ensino Superior por ciclo de formação



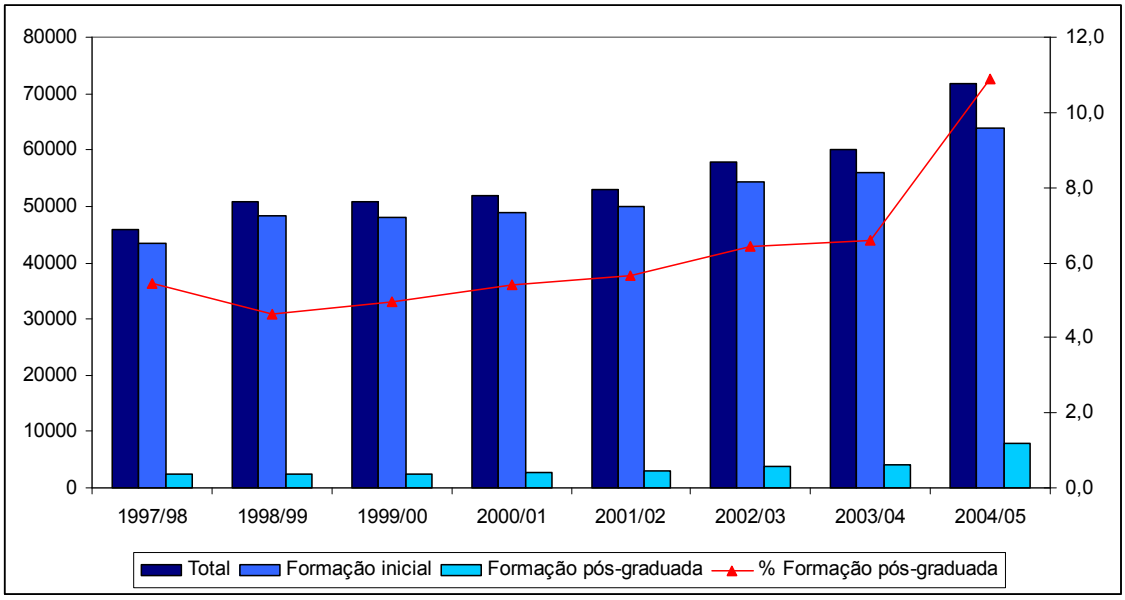
Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Tal como relativamente ao total de inscritos, verifica-se uma inversão da tendência de quebra de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ano lectivo de 2006/07, aqui bem mais explícita pelo facto de não se encontrar diluída no conjunto global de inscritos no ensino superior. Verifica-se mesmo uma subida significativa do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez, não somente nos matriculados

em cursos de pós-graduação como nos cursos de formação inicial, fundamentalmente graças ao forte impulso conferido pelas novas condições de entrada no ensino superior para maiores de 23 anos

Os números referentes aos diplomados do ensino superior variam muito significativamente quanto ao observado nas figuras 2.1 e 2.2. Verifica-se um crescimento substantivo e continuado do número total de diplomados entre 1997/98 e 2005/06, cifrando-se a diferença entre os pontos extremos da série em cerca de 50% (ver figura 2.3). A percentagem de diplomados de cursos de pós-graduação apresenta, também, um crescimento sustentado, embora só acumule números de dimensão relevante (de 5% para 11%) no último ano da série. Tais números sugerem um grande aumento da eficiência de diplomação, desconhecendo-se se tal se deve a uma melhor organização do sistema de educação terciária e correspondente melhoria da qualidade do ensino, a uma maior preparação e empenho por parte dos estudantes na conclusão dos cursos nos quais se encontram matriculados, aos dois factores em simultâneo ou a um eventual outro, como a diminuição da exigência na formação por parte dos estabelecimentos de ensino com vista ao aumento do output de diplomados. O teste destas conjecturas necessitaria de mais informação empírica e pesquisa de terreno complementar aos dados de que aqui se dispõe.

Figura 2.3: Diplomados do Ensino Superior

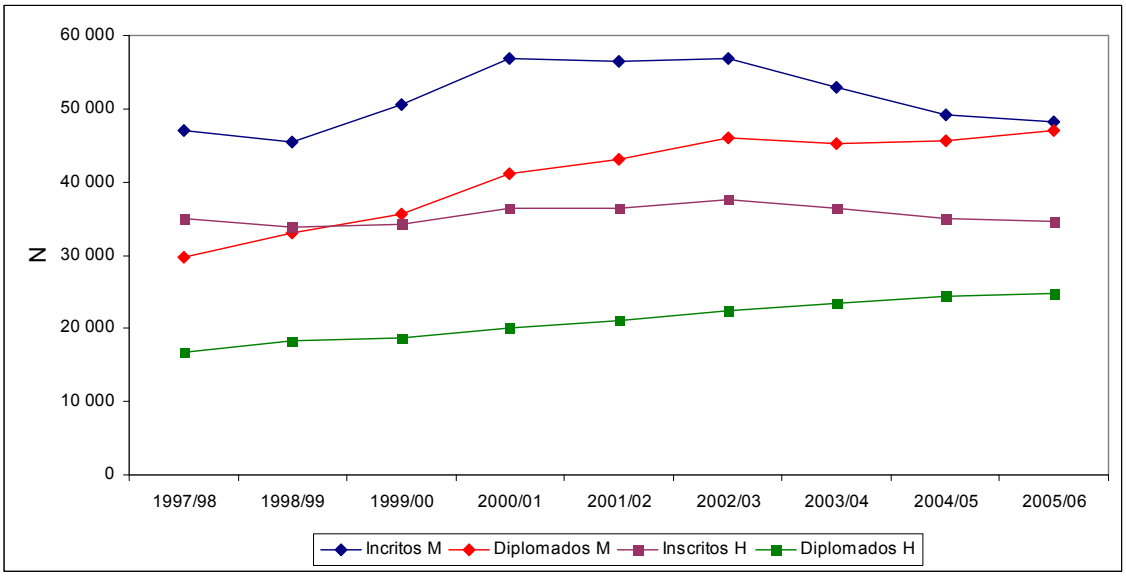


Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Um último dado relevante para a caracterização do desenvolvimento do sistema de ensino superior em Portugal ao longo dos últimos anos é a sua elevada taxa de feminização. Entre os anos lectivos de 1997/98 e 2005/06 os volumes de inscrição e diplomação das mulheres são sistematicamente superiores aos apresentados pelos homens (ver figura 2.4). Em média, o volume anual de diplomados do sexo feminino é aproximadamente o dobro da obtida pelos homens, representando uma proporção próxima dos dois terços do total dos diplomados. Trata-se, no entanto, de uma tendência desde há muito consolidada na sociedade portuguesa: desde o início dos

anos 90 que as mulheres representam mais de 60% do volume global de diplomados por ano lectivo, sendo o culminar de uma tendência de crescimento iniciada nos anos 60 – tendo sido alcançados 25% de feminização em 1960 e 50% em 1980 (Barreto e Preto, 1996: 93).

Figura 2.4: Fluxos de Inscritos no 1º ano pela 1ª vez e diplomados por género (totais de formação terciária)



Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O processo de feminização da participação e diplomação no ensino superior não é, todavia, característico apenas da sociedade portuguesa, verificando-se com maior ou menor expressão numa parte significativa dos países ocidentais.

Uma taxa de participação feminina na educação terciária ligeiramente maioritária é algo que se tem vindo a generalizar por todos os países ocidentais ao longo dos últimos anos. A média da União Europeia a 27 países situava-se, em 2005, nos 55%, e os pontos extremos entre os 61% da Estónia e os 51% apresentados pela Grécia e Holanda. Se em 1998 ainda eram alguns os países onde a participação masculina era mais elevada (nomeadamente da Europa Ocidental e Central e Japão), em 2005 a Suíça e o Japão permanecem como as únicas excepções. Contudo, a feminização da educação terciária é bastante mais notória quando analisamos os dados respeitantes aos respectivos graduados, sendo claramente superior o número de diplomados do género feminino por cada 100 do género masculino para uma parte muito significativa dos países em análise.

Em 2005 apenas a Suíça e a Turquia apresentam um menor número de mulheres diplomadas relativamente aos homens. A maior parte dos países da Europa Ocidental e Central apresenta números um pouco abaixo da média europeia e Portugal, juntamente com uma parte significativa dos países do Norte da Europa e de Leste, apresentam taxas de feminização dos diplomados da educação terciária em redor da duplicação do número de mulheres graduadas relativamente aos homens.

Quadro 2.4: Taxa de Feminização da Educação Terciária

	% Mulheres Inscritas		Mulheres Diplomadas por 100 Homens (ISCED5-6)	
	1998	2005	1998	2005
Alemanha	47	50	101	113
Áustria	49	54	90	107
Bélgica	--	54	127	140
Bulgária	61	52	181	143
Chipre	--	52	187	156
Dinamarca	56	57	129	144
Espanha	53	54	134	138
Eslováquia	51	55	122	133
Eslovénia	55	58	133	162
Estados Unidos	56	57	133	138
Estónia	57	61	193	235
Finlândia	54	54	161	163
França	55	55	126	127
Grécia	50	51	--	160
Holanda	49	51	118	130
Hungria	54	58	124	181
Irlanda	53	55	122	125
Islândia	60	65	181	208
Itália	55	57	127	135
Japão	45	46	99	98
Letónia	59	63	173	239
Lituânia	60	60	168	198
Luxemburgo	52	--	--	--
Malta	--	56	108	154
Noruega	57	60	150	162
Polónia	57	58	185	193
Portugal	56	56	191	188
República Checa	48	52	125	130
Roménia	50	55	111	133
Suécia	56	60	140	173
Suíça		46		74
Reino Unido	53	57	122	138
Turquia	--	42	72	78
UE27	53	55	131	142

Fonte: Eurostat/Education Indicators (non-finance)/ tertiary education participation, tertiary education graduates (1998 e 2005)

A justificação para estes números reside habitualmente na invocação do argumento da tradição de maior paridade entre géneros no conjunto de países do Norte da Europa e do antigo bloco socialista. Relativamente a Portugal, a explicitação destes números deverá ter em conta a elevada participação feminina no mercado de trabalho desde a década de 60 em virtude da emigração e da eclosão das guerras coloniais. Contudo, proporções de feminização dos graduados em redor dos dois terços deverão alicerçar-se em algo mais do que a paridade de géneros, que constituiria

um bom argumento para a mera repartição igualitária dos diplomados. A justificação para tal desproporção entre géneros poderá antes residir na diferencial estruturação dos processos de transição para a vida adulta entre rapazes e raparigas, que parecem provocar uma maior perturbação de trajectórias no género masculino, originando perdas não apenas à partida (pelo menor volume de homens que conclui o ensino secundário e ainda menor número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior) como durante o processo formativo e consequente diplomação (pela ainda menor proporção de homens diplomados).

2.3. Taxas de sobrevivência no Ensino Superior

2.3.1. Taxas de sobrevivência e de cobertura no ensino superior nos países da OCDE

A elaboração e análise das taxas de sobrevivência no ensino superior constituem um dos meios privilegiados de determinação da eficiência deste num determinado território (GPEARI, 2006, 2007 e 2008) ou na comparação mais ou menos alargado de um conjunto de países (por exemplo, OECD, 2007). A taxa de sobrevivência designa, *grosso modo*, a proporção de diplomados de um determinado ano escolar em análise face ao volume de inscritos pela primeira vez no ano lectivo "n" anos antes (sendo n o número de anos correspondentes à duração do curso).

Quadro 2.5: Taxas de Sobrevivência nos Países da OCDE (2004)

Países	Taxa de Sobrevivência* (%)
Alemanha	75
Bélgica (Flandres)	80
Espanha	75
Finlândia	71
França	79
Grécia	56
Hungria	62
Irlanda	78
Islândia	69
Japão	90
México	69
Holanda	76
Nova Zelândia	50
Polónia	66
Portugal	66
República Checa	63
Suécia	61
Reino Unido	71
Turquia	76
OCDE	70

*Contabilizando o total da educação terciária: ISCED 5 (A e B) e ISCED 6
Fonte: OECD, Education at a Glance 2007

Esta medida de *output* de diplomados apresenta, no entanto, algumas fragilidades que devem ser tidas em conta aquando da sua análise: o cálculo não

contempla eventuais transferências de curso e transferências de estabelecimento de ensino, dados que deste modo são menos correctamente contabilizados como abandono. A medida em que esta omissão afecta o cálculo e a taxa obtida depende fundamentalmente da área científica e, mais especificamente, do curso em análise[3]. Um outro elemento que afecta o cálculo é a retenção de alunos. Um aluno que não complete a sua formação superior no ano previsto produz o efeito esperado no cálculo da taxa de sobrevivência, contudo, produzirá também um incremento menos ajustado dessa mesma taxa do ano de conclusão, uma vez que não será considerado no respectivo lote de alunos inscritos no primeiro ano pela primeira vez. É tomando em consideração este conjunto de advertências[4] que utilizamos a tradução literal do inglês deste conceito e não a sua tradução enquanto taxa de sucesso no ensino superior (GPEARI, 2006, 2006 e 2008).

A taxa de sobrevivência no ensino superior no conjunto dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) cifra-se nos 70%. A posição cimeira neste indicador é a do Japão, com 90%, apresentando a Nova Zelândia o resultado mais frágil (50%). Bélgica (Flamenga) e França seguem-se-lhe com resultados próximos dos 80%. Portugal situa-se relativamente próximo desta média (66%) e com uma posição também relativamente intermédia face ao conjunto dos países da Europa do Sul, balizado entre os 75% apresentados pela Espanha e os 56% da Grécia. Não é claramente reconhecível a formação de tendências de blocos de países – como a Europa do Norte e do Sul, por exemplo – coincidentes com resultados próximos neste indicador, situação provavelmente resultante da grande dispersão de resultados (40% entre máximo e mínimo) reveladora de uma clara diversidade do quadro geral dos países constituídos pela OCDE.

Este indicador pode ser interessantemente articulado com um outro, revelador da taxa de cobertura do Ensino Superior no conjunto de países da OCDE, a taxa bruta de inscritos na educação terciária[5]. A consideração conjunta destes dois indicadores permite testar o tipo de relação entre a eficiência do sistema e o respectivo grau de cobertura para o conjunto de países em apreço. Evidenciam-se, assim, um conjunto de casos-tipo muito significativamente distintos entre si.

Um primeiro grupo de países caracteriza-se pela apresentação de taxas de sobrevivência elevadas em simultâneo com taxas de cobertura relativamente baixas – Japão (90%-54%), França (79%-65%), Holanda (76%-58%), Irlanda (78%-58%) e, de

[3] Há, por exemplo, um conjunto de cursos da área da saúde que é muito afectado pelo enorme potencial de atracção da licenciatura em medicina, proporcionador do desenvolvimento de uma série de estratégias alternativas de acesso a esta formação superior muito socialmente valorizada. Uma dessas estratégias consiste na solicitação de transferência para a licenciatura em medicina com equivalência a algumas unidades curriculares por parte dos inscritos no primeiro ano pela primeira vez em cursos da área da saúde. Uma outra assenta na repetição de provas de acesso e do processo de candidatura a medicina por parte dos alunos já inscritos em diversos cursos da área da saúde, beneficiando já da experiência da exigência e das práticas de estudo características dos alunos do ensino superior.

[4] Bem como um outro conjunto de dados, relativo ao número de anos decorrido até à diplomação, que apresentaremos no capítulo seguinte deste relatório.

[5] Efectuando-se o seu cálculo através do quociente entre o volume global (independentemente da idade) de inscritos na educação terciária (ISCED 5 e 6) e o total da coorte considerada, neste caso entre os 19 e os 24 anos.

forma mais extrema, a Turquia (76%-29%) e o México (69-24%). Nestes dois últimos países é legítimo considerar que as taxas de sobrevivência relativamente elevadas se devem a um relativo efeito de fechamento tendencial do sistema do ensino superior aos alunos oriundos de estratos socialmente mais favorecidos. No entanto, o mesmo processo não deverá acontecer nos casos da Holanda e Japão.

Um outro conjunto de países apresenta a tendência inversa, ou seja a acumulação de taxas de sobrevivência mais baixas com índices de cobertura do sistema mais elevados. É o caso da Grécia (56%-80%), da Suécia (61%-84%), da Nova Zelândia (50%-86%). Os países são muito diferentes entre si, mas os dados que apresentam poderão indiciar o facto de constituírem sistemas de ensino superior tendencialmente mais abertos e inclusivos e, nessa mesma medida, dotados de menor eficiência do que sistemas onde a selecção à partida é mais forte.

Quadro 2.6: Taxa Bruta de Inscritos na Educação Terciária nos países da OCDE (2004)

Países	Taxa Bruta de Inscritos (%)
Alemanha	--
Austrália	72
Áustria	49
Bélgica	62
Canadá	62**
Coreia	89
Dinamarca	74
Espanha	66
Eslováquia	36
Estados Unidos	82
Finlândia	90
França	56
Grécia	80
Holanda	58
Hungria	60
Irlanda	58
Islândia	68
Itália	63
Japão	54
Luxemburgo	12**
México	24
Noruega	79
Nova Zelândia	86
Polónia	62
Portugal	56
República Checa	43
Singapura	--
Suécia	84
Suíça	45
Reino Unido	60
Turquia	29

Fonte: UNESCO, Tertiary Indicators, http://stats.uis.unesco.org/unesco/
** 2003

Numa posição diferente estão os países com taxas de sobrevivência e de cobertura mais próximas, como é o caso de Portugal (66%-56%) mas onde a primeira assume, geralmente, valores superiores. Em tendência oposta situa-se a Finlândia, apresentando uma taxa de sobrevivência semelhante à média da OCDE (71%) face à quase universalidade de inscritos no ensino superior na coorte populacional considerada (90%).

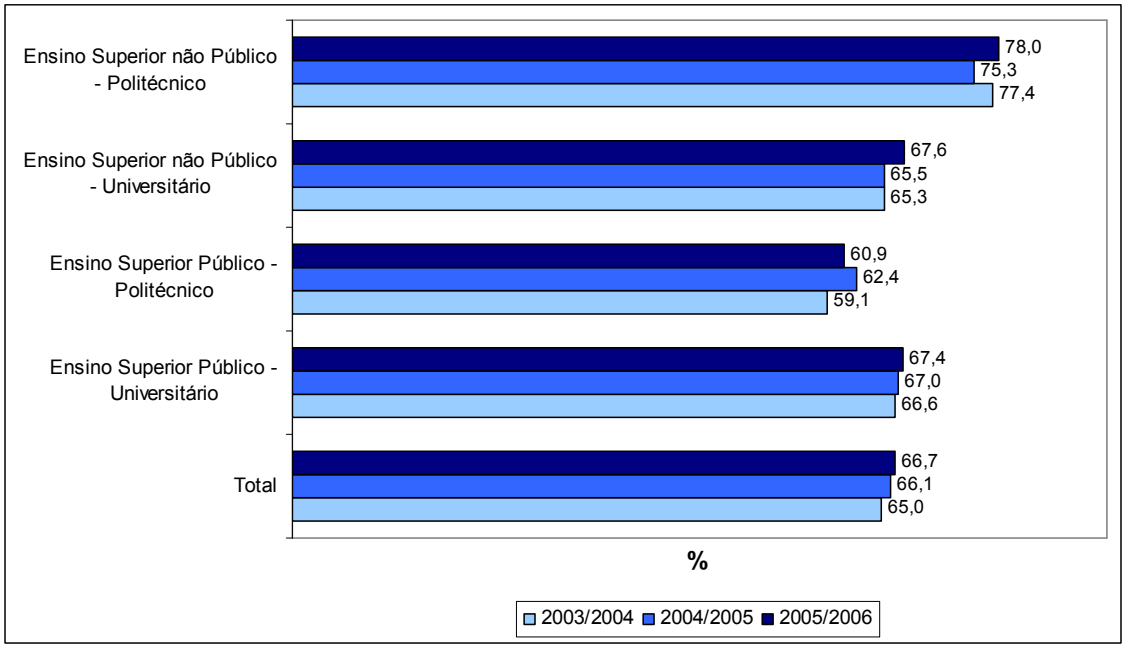
No conjunto dos indicadores internacionais apresentado, Portugal situa-se numa posição intermédia, distando cerca de 4% menos que a média calculada para ambos. É, portanto, uma situação relativamente confortável, sobretudo quando comparada com a distância que muitas vezes se verifica entre Portugal e os seus parceiros europeus relativamente a muitos indicadores económicos e sociais. Trata-se, ainda, de um resultado que tem vindo a ser ligeiramente melhorado ao longo dos últimos anos, como atesta a análise a que se procederá de seguida.

2.3.2 Taxas de sobrevivência do Ensino Superior em Portugal

Natureza e tipo de ensino

A taxa de sobrevivência para o Ensino Superior em Portugal apresenta um muito ligeiro incremento (2%) no conjunto dos três anos lectivos balizados entre 2003/04 e 2005/06.

Figura 2.5: Taxas de sobrevivência por tipo de ensino



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

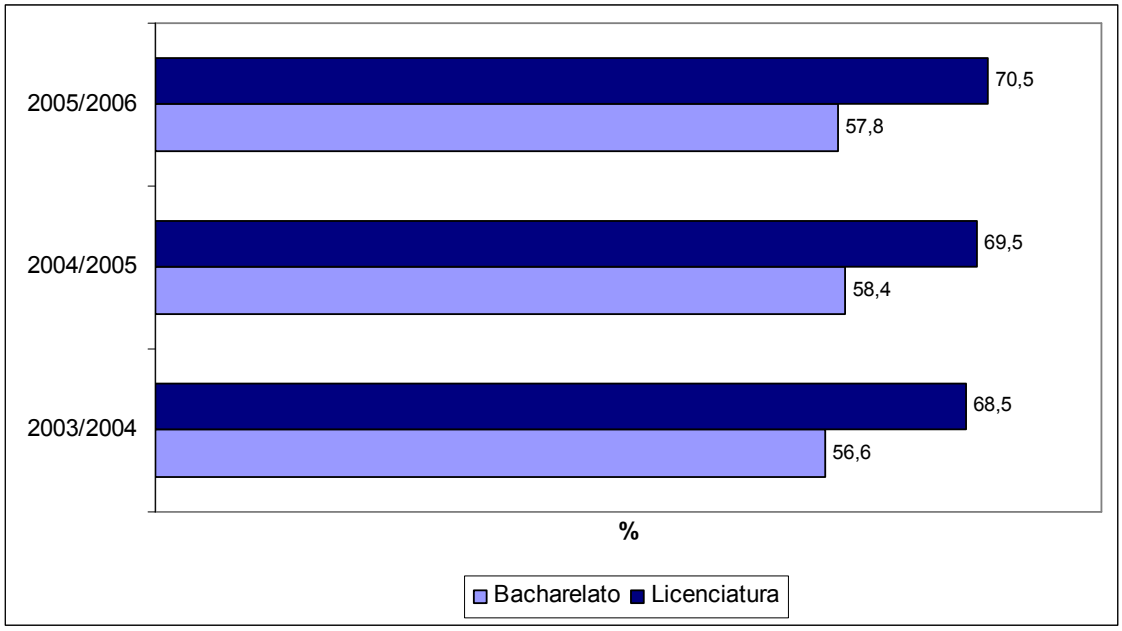
A segmentação da análise por via da natureza do ensino privilegia ligeiramente o ensino não público (69% contra 63%, cf. Quadro A2.1 em anexo), contudo este representa apenas cerca de um terço do conjunto de alunos em apreço. Tal deve-se especialmente à ocorrência de taxas de sobrevivência claramente acima da média no

segmento do ensino politécnico (entre 77% e 78%) verificando-se, por oposição, um nivelamento relativo nos resultados obtidos pelo ensino universitário público e não público. Tal constatação prejudica seriamente a justificação de que o resultado obtido pelo ensino não público adviria fundamentalmente do custo das propinas neste segmento de ensino, propiciando estratégias de conclusão dos cursos em tempos tão próximos quanto possível do seu limite mínimo. A justificação para as elevadas taxas de sobrevivência no ensino politécnico não público centra-se antes na elevada proporção da formação nas áreas da saúde e protecção social e educação (cerca de um terço do total para cada uma das áreas), áreas de educação e formação que acumulam as mais elevadas taxas de sobrevivência no ensino superior. Em oposição, o ensino politécnico público é bem mais equilibrado em termos de distribuição por áreas científicas, sendo mesmo o único caso em que área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é a mais numerosa, reflectindo-se tal facto no resultado da taxa de sobrevivência respectiva.

Graus académicos e número de anos de formação

A análise da progressão das taxas de sobrevivência consoante os graus académicos atribuídos revela um ligeiro aumento da diferença na produtividade de diplomação entre os dois graus. As licenciaturas têm progredido um pouco, 2% nos três anos em análise, ao passo que os bacharelatos têm tido um desenvolvimento um pouco mais sinuoso.

Figura 2.6: Taxas de sobrevivência por grau



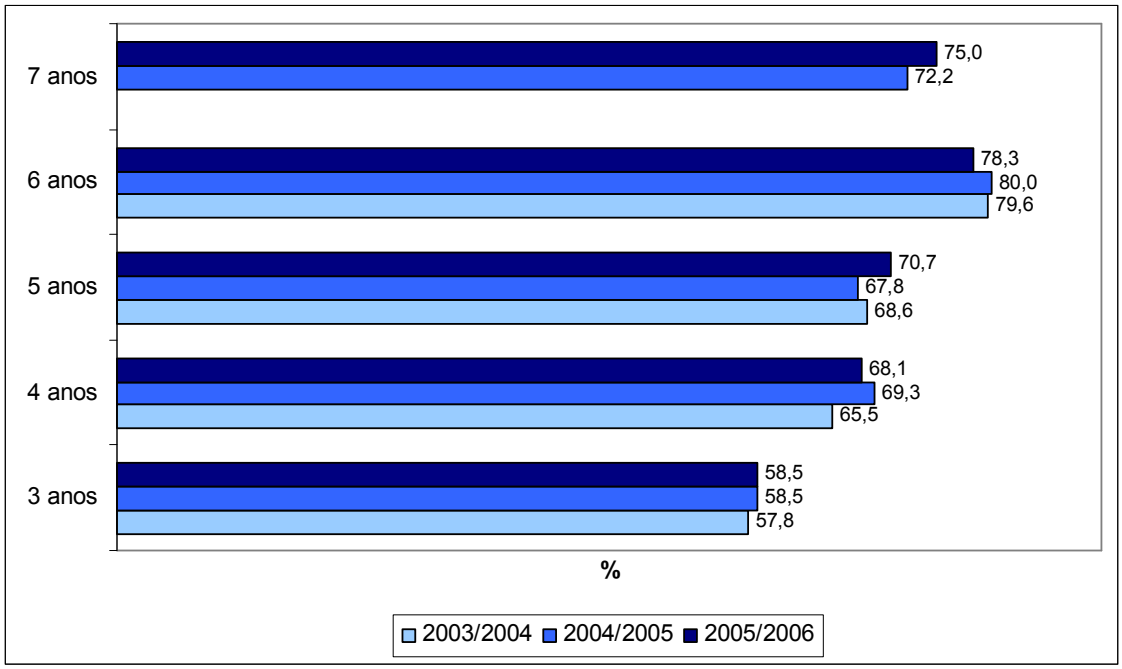
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os dados aqui reflectidos não suportam a noção de que os bacharelatos poderiam propiciar taxas de sobrevivência mais elevadas exclusivamente por via da duração do tempo de formação, conduzindo a uma limitação significativa de

abandonos e/ou prolongamentos do tempo de formação para além do inicialmente previsto.

A confirmação do atrás referido surge com a análise das taxas de sobrevivência por número de anos contemplados nos curricula dos cursos. É notória a progressão dos resultados das taxas de sobrevivência consoante a extensão dos cursos em número de anos. Verifica-se, no entanto, a intervenção de diversos factores que é necessário salientar: a diferença de cerca de 10% registada entre as taxas de sobrevivência calculadas para os bacharelatos e para as licenciaturas de 4 e 5 anos resultam sobretudo do efeito do grau (embora a potencial articulação entre o grau e a área de educação e formação não seja também despicienda); o hiato verificado entre estas últimas e os cursos de 6 anos resulta sobretudo nas áreas de educação e formação aqui presentes, nomeadamente os cursos de medicina e arquitectura cujos resultados serão explicitados mais à frente; os cursos de 7 anos, tratando-se de formações de cariz militar (piloto-aviador), pouco numerosos e com um elevado enquadramento dos estudantes, assumem uma feição que os torna especialmente atreitos à ocorrência de taxas de sobrevivência muito elevadas.

Figura 2.7: Taxas de sobrevivência por número de anos previstos no plano curricular



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

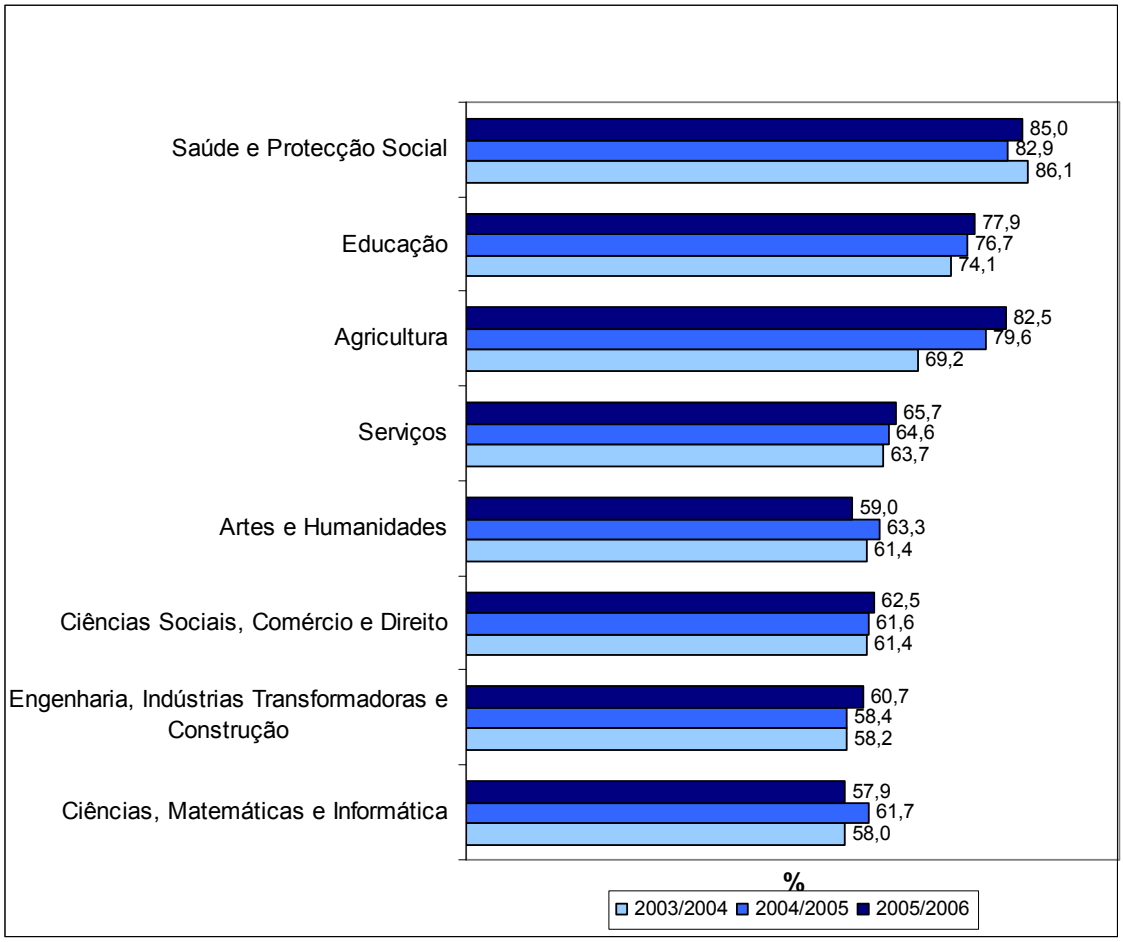
Áreas de Educação e Formação

A análise das taxas de sobrevivência no ensino superior por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação fornece um outro conjunto de elementos fundamentais para a consideração deste problema. Como é claramente visível, são as áreas da Saúde e Protecção Social, da Educação e da Agricultura que apresentam taxas de sobrevivência consistentemente acima da média para o lapso temporal considerado. As duas primeiras áreas apresentam resultados mais uniformes, enquanto a Agricultura apresenta um conjunto de subidas mais bruscas e talvez menos

consistentes. Este, no entanto, consiste no segmento de cursos do ensino superior com menor número de alunos, ajudando tal facto a explicar taxas de variação mais elevadas de ano para ano, e também menor diversidade em termos de formações e instituições (verifica-se, por exemplo, uma larga representação de alunos do curso de Ciências Veterinárias, tornando mais compreensível a inicialmente surpreendente elevada taxa de sobrevivência).

A área dos serviços coincide claramente com a média das taxas de sobrevivência, realçando, por essa via, os resultados mais frágeis apurados para o significativo conjunto restante de áreas de educação e formação. Apesar da grande diversidade interna do conjunto de formações representado (somando cerca de 70% do conjunto de inscritos no primeiro ano pela primeira vez nestes 3 anos lectivos), as taxas de sobrevivência para este conjunto situam-se sistematicamente em torno dos 60%, com um intervalo de variação de 6%. As Ciências, Matemática e Informática apresentam os resultados mais pobres, mas a distância relativamente à posição cimeira, obtida pelas Artes e Humanidades, é praticamente irrelevante.

Figura 2.8: Taxas de sobrevivência por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O que justificará, então, a distância entre as taxas de sobrevivência obtidas pelos dois blocos de formações aqui assinalados? A valorização social dos cursos e correspondente selecção inicial dos melhores alunos, expressa pelas notas à entrada,

serve apenas as formações no âmbito da saúde e protecção social (onde a nota do último colocado é superior a 16 em cerca de 50 % dos cursos do ensino público[6], ou 87% caso se considerem as notas superiores a 14). Para todas as restantes áreas de educação e formação do ensino superior público a nota do último colocado é inferior a 13 em mais de 75% dos casos).

Não sendo a selectividade à entrada a explicar a enorme diferença registada entre a taxa de sobrevivência média das formações na área da Educação e a das Ciências Sociais ou das Engenharias, por exemplo, as explicações serão de teor institucional[7] ou específico da formação em Educação, tal como uma mais elevada taxa de enquadramento lectivo dos estudantes ou até um carácter menos exigente da formação ministrada, mas tal constitui uma apreciação inteiramente especulativa e não mensurável através da matéria empírica aqui disponível.

A consubstanciação empírica da justificação destas diferentes taxas de sobrevivência consoante as áreas de educação e formação fica assim de certa forma prejudicada, aguardando-se que outros níveis de análise (institucional e dos percursos individuais dos estudantes) possam trazer uma nova e esclarecedora luz sobre o assunto.

Dimensão do curso e proporção de inscritos em cursos do 2º e 3º Ciclos

O estudo tão completo quanto possível da variabilidade das taxas de sobrevivência no ensino superior impulsionou, desde o início deste projecto de investigação, uma estratégia de construção de novas variáveis independentes para a caracterização deste processo. A primeira destas variáveis toma em consideração a dimensão dos cursos, contabilizando o número total de alunos inscritos nos diversos anos do plano curricular.

Tal como evidenciado na figura 2.9, verifica-se uma clara associação entre a dimensão dos cursos e a respectiva taxa de sobrevivência. As formações com um diminuto número de alunos detêm taxas de sobrevivência claramente abaixo da média, sendo esta alcançada apenas aquando da abordagem dos cursos com mais de 150 alunos[8].

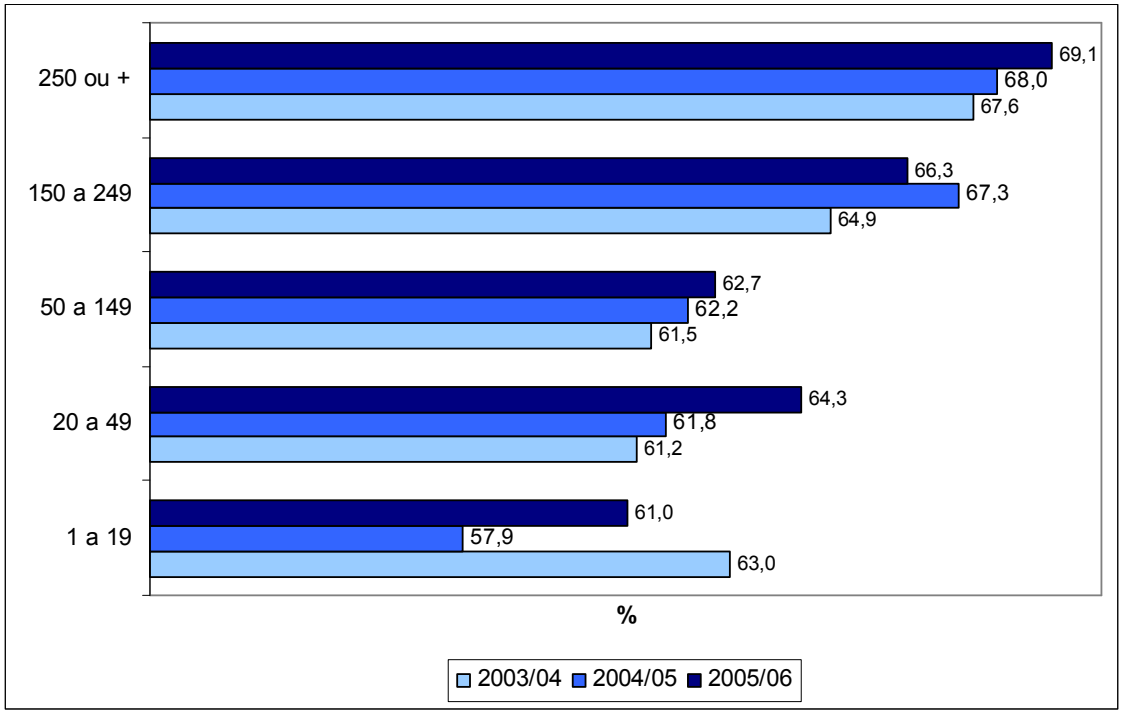
Outra das variáveis com algum potencial explicativo será a proporção de alunos inscritos nos cursos de 2º e 3º ciclo (ver figura 2.10). Tal medida poderá, de certa forma, fornecer uma caracterização suplementar do perfil das instituições do ensino superior aqui em consideração. Parte-se da hipótese de trabalho de que deverá haver uma correspondência entre superiores proporções de inscritos em cursos mais avançados de formação e mais elevadas taxas de sobrevivência nos respectivos estabelecimentos de ensino.

[6] DGES, Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior

[7] Mais particularista do que a análise de articulação diversamente combinada entre tipo (público e não público) e natureza do ensino (politécnico e universitário), cuja implicação na produção de taxas de sobrevivência diferenciadas foi empiricamente testada e invalidada.

[8] Segmento do ensino superior que perfaz 40% do total de cursos e 80% do total de alunos inscritos. Curiosamente, os cursos com menos de 19 alunos somam cerca de 12% das formações disponíveis, mas apenas 0,6% do total de alunos matriculados.

Figura 2.9: Taxas de sobrevivência por dimensão do par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

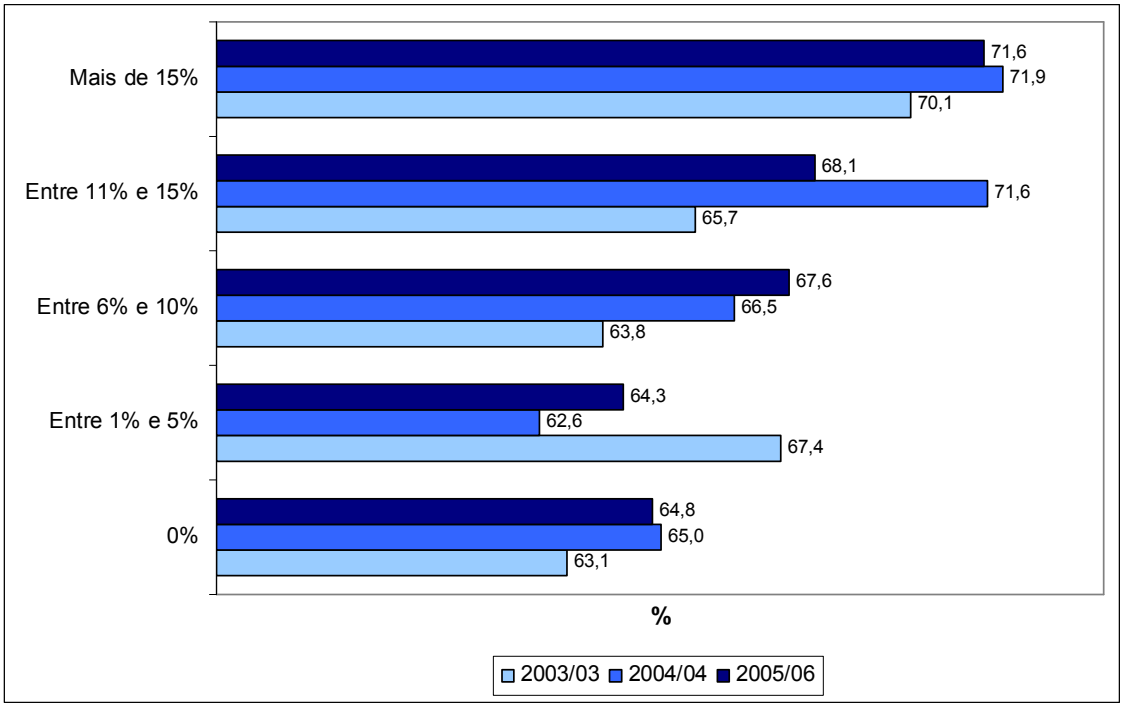
O argumento que sustenta a formulação da hipótese é simples. As instituições com mais elevados volumes de inscritos nos segundos e terceiros ciclos entre os seus alunos deterão, certamente, uma maior orientação para a investigação por parte do seu corpo docente. Tal circunstância proporcionará o seguinte conjunto de factores com potencial influência benéfica na qualidade do ensino ministrado: docentes mais qualificados (obtenção de graus e integração da experiência de investigação na experiência docente); mais recursos (equipamento científico, bibliotecas, assinaturas de revistas científicas nacionais e internacionais); centros de investigação e respectivos projectos integradores de uma parte dos alunos dos diversos ciclos de formação. As condições mais favoráveis neste conjunto de factores estão habitualmente associadas às instituições de ensino superior mais qualificadas e prestigiadas do sistema.

O paralelismo entre taxas de qualificação e de sobrevivência é a tendência geral, embora a variabilidade anual de algumas das categorias prejudique, de alguma forma, esta constatação. Uma primeira revelação curiosa nesta análise resulta do facto dos resultados obtidos por parte das instituições sem matriculados no segundo e terceiro ciclos serem um pouco mais altos do que os acumulados pelos estabelecimentos situados no patamar seguinte (entre 1% e 5% de matriculados em mestrados e doutoramentos). Tal resultará das diferentes características das instituições de ensino presentes nestas duas primeiras categorias da variável independente. Nos estabelecimentos sem inscritos no segundo e terceiro ciclos encontram-se todos os estabelecimentos do ensino politécnico, cujo sector particular e cooperativo, por exemplo, acumula as mais elevadas taxas de sobrevivência.

A categoria que acumula até 5% de inscritos nos ciclos de formação avançada é fundamentalmente preenchida pelos estabelecimentos do ensino universitário privado

(exceptuando a Universidade Católica que está representada na categoria superior a 15%), do ensino universitário público mais periférico (universidades localizadas nas Regiões Autónomas e algumas faculdades das Universidades centrais tradicionalmente menos vocacionadas para os ciclos de formação pós-graduada – Farmácia, Arquitectura e Direito). As restantes categorias apresentam resultados bastante mais regulares, afirmando a forte associação entre instituições com mais elevadas percentagens de alunos inscritos em ciclos de formação avançada e a detenção por parte destas de superiores taxas de sobrevivência no ciclo inicial.

Figura 2.10: Taxas de sobrevivência por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

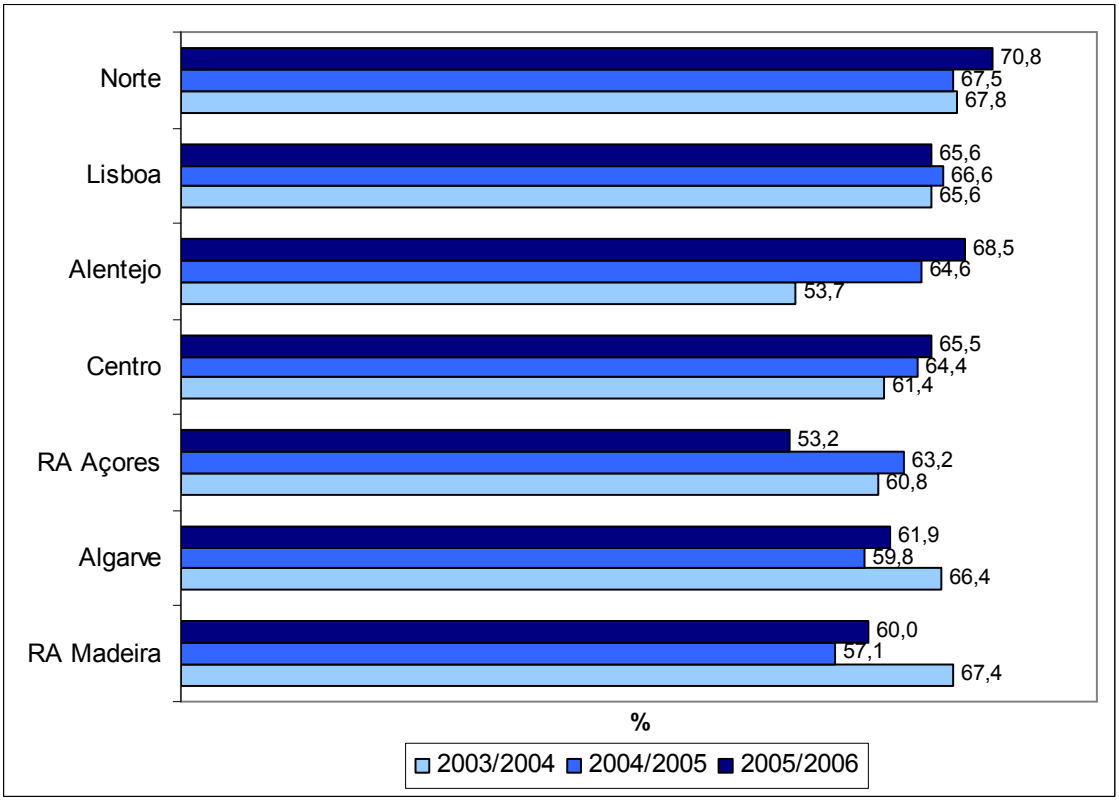
Regiões

A análise territorial das taxas de sobrevivência no ensino superior retoma, embora de forma algo indistinta, o já clássico desequilíbrio regional do país. A região Norte situa-se ligeiramente acima da média das taxas de sobrevivência nacionais, justamente o nível onde a região de Lisboa e Península de Setúbal se posiciona (ver figura 2.11).

Constituem, também, e a par da região Centro, as unidades regionais onde os resultados são mais consistentes, por ausência de variações severas nas taxas de sobrevivência ao longo dos três anos em análise, devendo-se este resultado à dimensão conjugada da proporção (90%) dos estudantes do ensino superior matriculados em instituições localizadas nestas três regiões. As restantes regiões e respectivas instituições do ensino superior caracterizar-se-ão por uma maior permeabilidade à sua circunstância periférica, expressa tanto no plano territorial quanto no do sistema do ensino superior. À excepção da região do Alentejo, verificam-se flutuações assinaláveis

entre os anos lectivos de 2003/04 e 2005/06 no número de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez em todas as regiões, sendo as consequências de tais flutuações seriamente amplificadas pela pequenez dos números de inscritos. Na região do Alentejo os resultados seriam melhores se o aumento expressivo de diplomados não se conjugasse com uma diminuição muito significativa do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez. A rápida subida da taxa de sobrevivência nesta região processa-se, assim, a par da simultaneidade da subida da eficiência de diplomação com a da sangria de novos alunos.

Figura 2.11: Taxas de sobrevivência por Regiões



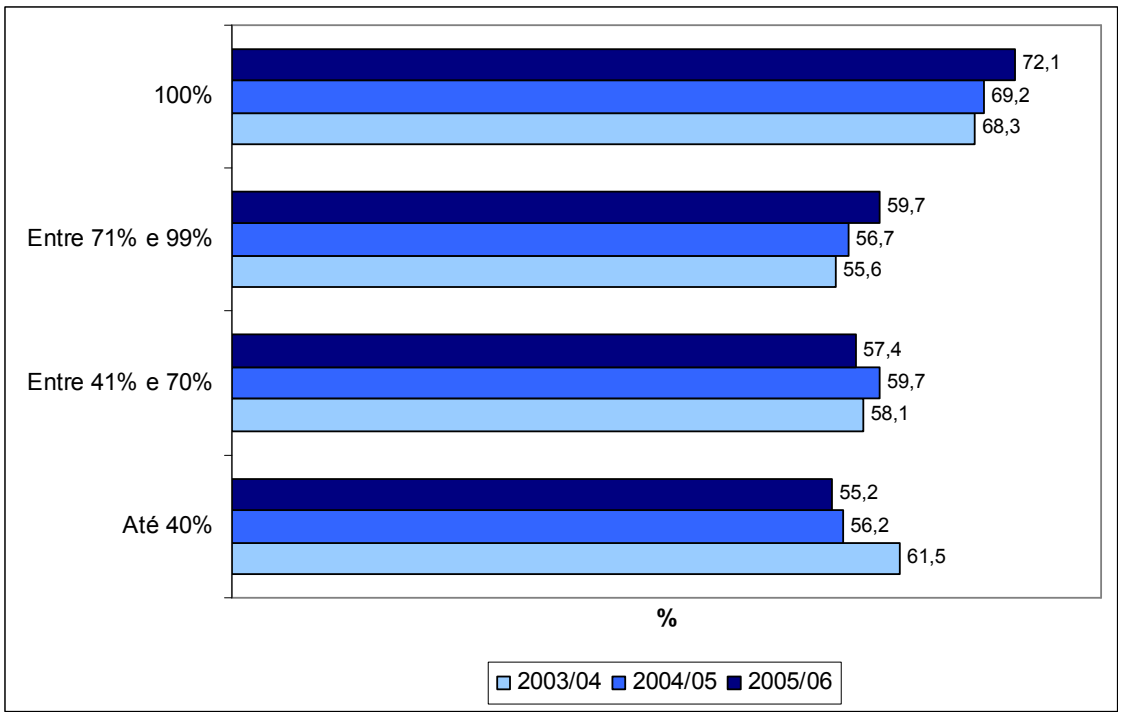
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Percentagem de vagas preenchidas e nota do último colocado

Esta análise das taxas de sobrevivência no ensino superior em Portugal termina com a sua ventilação através de duas variáveis independentes calculadas a partir dos dados referentes ao concurso geral de acesso ao ensino superior para os três anos lectivos em apreço: a percentagem de vagas preenchidas e a nota do último colocado. Trata-se de uma aproximação ao que pode ser considerado enquanto conjunto de indicadores de qualidade da formação superior escolhida pelos candidatos, expressa apenas na atractividade social manifesta dos pares curso/estabelecimento de ensino onde é ministrado. Admite-se aqui que os cursos deixados sem vagas sobrantes e que contam com mais elevadas notas de entrada do último colocado baseiam a sua atractividade nas representações sociais sobre a (melhor) qualidade do ensino ministrado e não em qualquer outro factor englobado noutro tipo de estratégia de acesso ao ensino superior (como, por exemplo, a proximidade geográfica ao local de

residência familiar ou a definição de quaisquer outro tipo de estratégias de majoração das possibilidades de entrada no ensino superior). No entanto, tais factores, se bem que não possam aqui ser tidos em conta, devem estar sempre presentes na leitura da análise aqui produzida. É ainda necessário acrescentar uma outra circunstância limitativa da interpretação dos resultados aqui produzidos: os dados aqui revelados dizem apenas respeito ao segmento do ensino superior público (universitário e politécnico), uma vez que é esta a informação de que a Direcção Geral do Ensino Superior dispõe. O ingresso no ensino superior particular e cooperativo (universitário e politécnico) é efectuado a partir de processos individualizados em cada estabelecimento de ensino e não por meio de um concurso geral de acesso.

Figura 2.12: Taxas de sobrevivência por percentagem de vagas preenchidas



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Um dos dados mais salientes do gráfico aqui apresentado é a grande diferença registada nas taxas de sobrevivência apresentadas entre os pares curso/estabelecimento que contabilizam a totalidade das vagas preenchidas (entre 68% e os 72% para os três anos lectivos em análise) e, por outro lado, os resultados claramente abaixo da média de todas as restantes categorias. Semelhante resultado é mais facilmente compreensível quando tomamos em consideração que esta primeira categoria (100% de colocações) acumula mais de metade de diplomados (58%) e inscritos no primeiro ano pela primeira vez aqui contabilizados. É também de registar a grande uniformidade de resultados, variando a taxa de sobrevivência entre 55% e 61%, entre o conjunto das formações responsáveis por taxas de colocação entre 40% e 99%. Desta grande amplitude talvez fosse expectável uma maior variabilidade de taxas de sobrevivência e não uma dicotomia tão óbvia entre 100% de colocação e todas as restantes situações.
As taxas médias de sobrevivência para o conjunto dos cursos/estabelecimentos aqui analisado (entre 63% e 64%) são um pouco mais baixas do que as taxas de referência

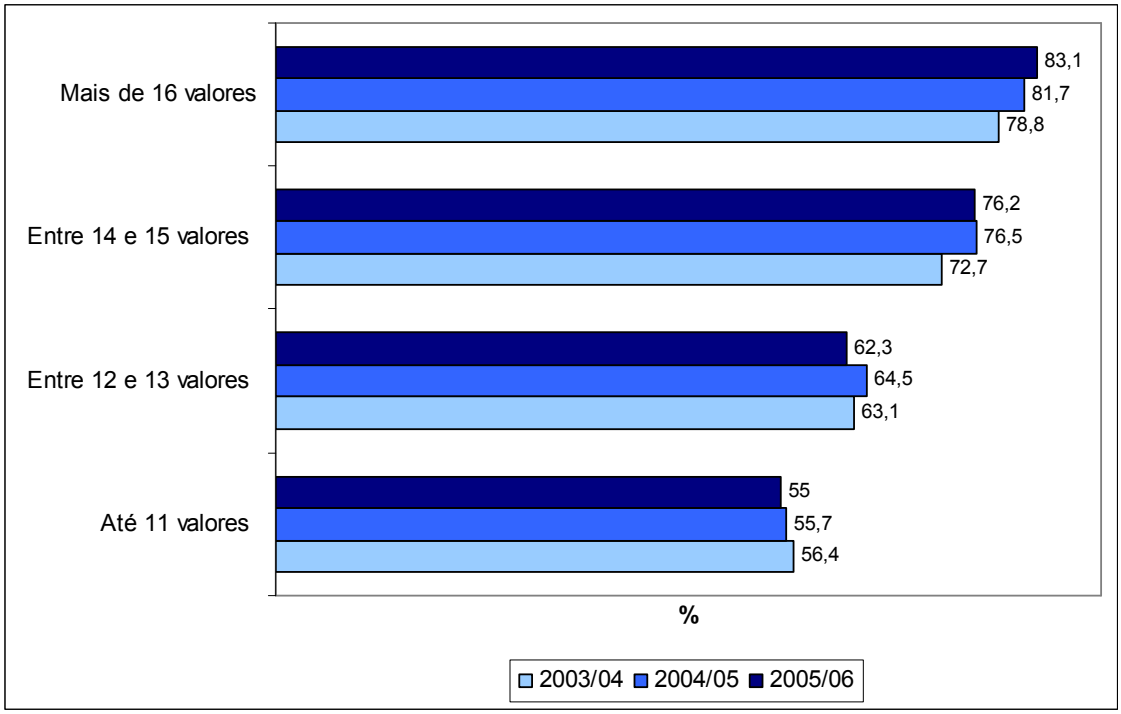
para os totais nacionais (entre 65% e 67%, tal como constante no figura 2.5). A diferença justifica-se pelo facto de aqui estar em questão apenas uma parcela (60%) do total de pares curso/estabelecimento, uma vez que o ensino particular e cooperativo não é aqui tido em conta, fazendo-se sentir com particular intensidade a falta das elevadas taxas de sobrevivência do respectivo segmento politécnico.

O resultado final a reter em função da análise das taxas de sobrevivência em função da taxa de preenchimento das vagas nos pares curso/estabelecimento é o aspecto decisivo que a procura dos cursos tem na eficácia de conclusão das formações.

Os cursos cuja procura implica o esgotamento das vagas oferecidas atingem, em média, taxas de sobrevivência próximas dos totais nacionais, os restantes, independentemente do grau de preenchimento das vagas, detêm eficácias de formação bastante inferiores.

Ao inverso desta última análise, a ventilação das taxas de sobrevivência pelos escalões de notas do último colocado resulta bem mais progressiva. A figura 2.13 demonstra claramente a forte associação positiva entre a qualificação escolar da procura e a eficácia da formação em torno de tempos de execução próximos do previsto pelo plano curricular. No entanto, uma advertência é necessária: a nota do último colocado em enquanto eixo analítico deve ser utilizada com alguma cautela. A média final do último colocado pode fazer baixar a categoria da variável para um padrão mais ou menos inferior à média das classificações dos alunos colocados em cada par curso/estabelecimento: a diferença média, para o concurso de 1999, da nota do último colocado face à média das notas dos colocados é de menos um valor, numa escala de 0 a 20.

Figura 2.13: Taxas de sobrevivência por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Em circunstâncias de elevada competição, face a cursos mais desejados pelos candidatos, as categorias apuradas pela nota do último colocado contabilizam uma menor dispersão relativamente à média. Em cursos menos pretendidos, logo menos pressionados pelo sistema de concurso[9], as vagas preenchidas pelos últimos candidatos com classificações mais baixas poderão resultar num abaixamento artificial da categoria face à média dos resultados dos candidatos nela colocados. Resultaria, assim, francamente mais ajustada a categorização da média dos entrados no concurso geral de acesso para cada par curso/estabelecimento, no entanto, tais dados não são disponibilizados pela DGES desde o concurso de 1999.

Apesar deste conjunto de factores que muito poderia prejudicar a clareza da análise, é impressionante a consistência da associação entre estas duas variáveis, marcando indelevelmente a extrema importância da selecção dos melhor qualificados à entrada no ensino superior na obtenção de mais elevadas taxas de sobrevivência por altura da diplomação destes mesmos estudantes.

2.4. Duração dos percursos formativos

O processo de cálculo das taxas de sobrevivência no ensino superior, ao medir a proporção do número de diplomados em determinado ano face ao número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ano correspondente ao início do curso (em função do número de anos previsto no plano de estudos) acaba por não reflectir devidamente a duração dos percursos formativos, aspecto que pode ser decisivo para a consideração do maior ou menor grau de sucesso ou insucesso dos estudantes do ensino superior.

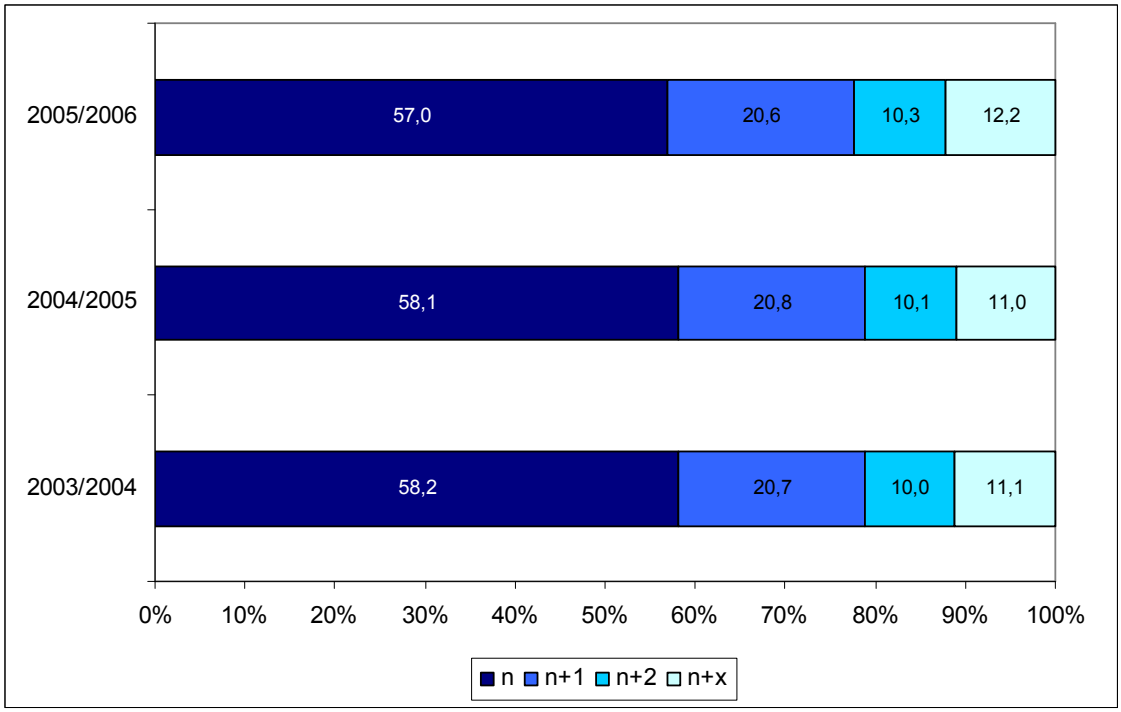
O cálculo da duração dos percursos formativos é efectuado com recurso à soma do número de diplomados consoante o número de matrículas efectuadas por par curso/estabelecimento de ensino (desde uma até mais de 10 matrículas)[10]. São categorias desta variável a "n", constituída pelo conjunto dos diplomados que completa o curso no número de anos previsto para o efectuar (entre 3 e 6 anos), a "n+1" que agrupa a soma dos diplomados que demora um ano mais do que o previsto, a "n+2", agregadora dos diplomados que concluem os seus cursos dois anos após o previsto e, por último, a "n+x", que soma todos os que despendem três ou mais anos a concluir o curso para além do previsto no plano de estudos. Foram eliminados desta análise todos os diplomados cujo tempo de conclusão do curso é inferior ao previsto no plano de estudos tendo em conta a extrema variabilidade de situações aí contidas e a respectiva perturbação que induziria na interpretação dos resultados.

---

[9] E, sobretudo, em circunstâncias de manutenção ou aumento de vagas simultânea com a quebra demográfica das coortes onde potencialmente se registam mais elevados números de candidatos ao ensino superior.

[10] O facto dos alunos se poderem diplomar com uma só matrícula ou com um número de matrículas inferior à duração do curso (de bacharelato ou licenciatura) resulta de uma eventual transferência de curso ou estabelecimento equivalência a um conjunto maior ou menor de unidades curriculares, conduzindo à conclusão do curso em menos tempo que o previsto. Estão ainda aqui contemplados cursos de duração muito limitada como especializações, complementos de formação, segundas fases de licenciaturas bietápicas, etc.

Figura 2.14: Duração dos Percursos Formativos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O primeiro aspecto a salientar é a estabilidade encontrada para esta medida ao longo dos três anos em análise, uma vez que a banda de flutuação não ultrapassa 1% em todas as categorias. É também de ter em conta a diferença registada face à taxa de sobrevivência: esta pode chegar a cerca de 10%, consoante os anos lectivos em análise. A categoria "n" da duração dos percursos formativos pode ser tida em conta como um taxa de sobrevivência absoluta, em que só são contabilizados, de facto, os diplomados que concluem os seus cursos no número de anos previsto (sendo por essa via eliminados os repetentes e diplomados com um número inferior de matrículas). Esta medida pode ainda proporcionar uma noção mais flexível do que se entende por sucesso escolar mediante o número de anos despendidos para concluir os cursos. Uma noção estrita pode contemplar apenas a categoria "n". Uma noção mais inclusiva pode integrar também os diplomados incluídos nas categorias "n+1" ou "n+2", tendo em conta que o prolongamento dos seus percursos formativos pode acontecer por diversas razões que não devem ser entendidas como insucesso escolar (melhorias de nota, compatibilização da frequência do ensino superior com uma actividade laboral a tempo parcial ou a tempo inteiro, prática de modalidades desportivas de alta competição, formação musical, actividades associativas, entre outras).

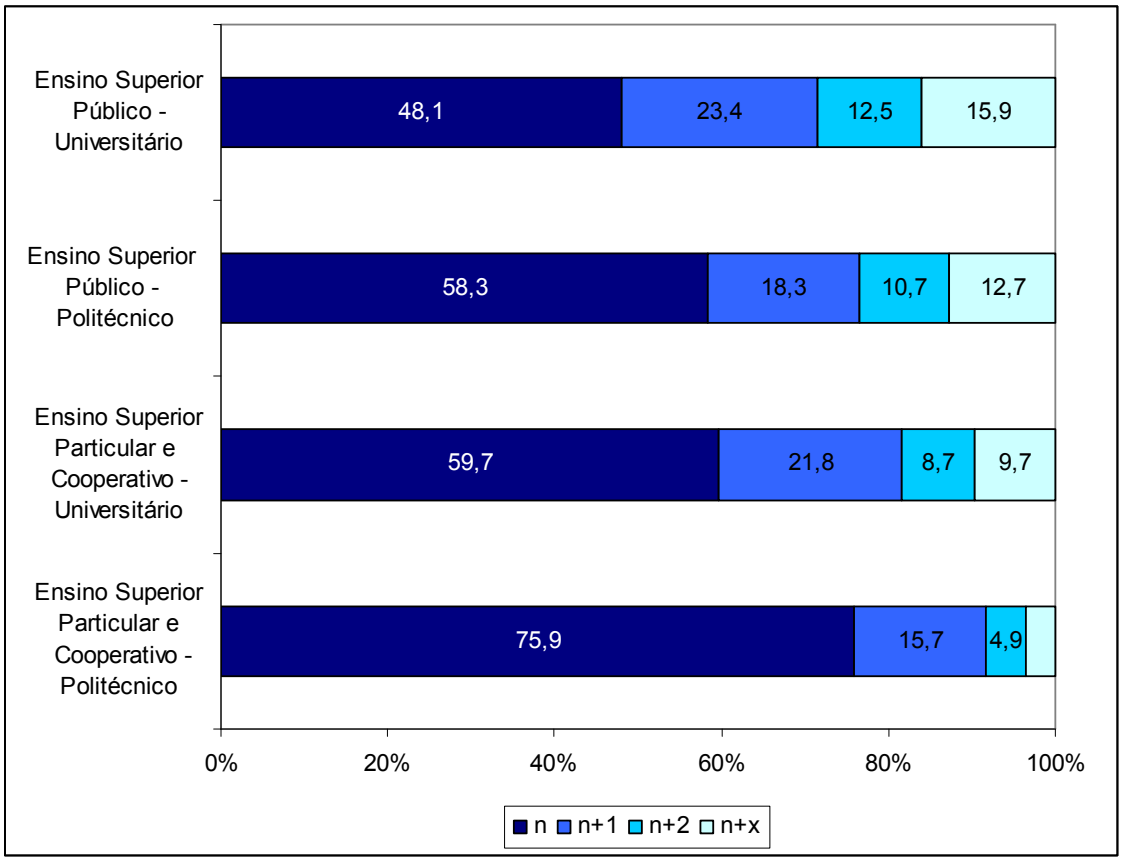
Tipo de Ensino

Quando analisadas em função do tipo de ensino[11], os resultados variam no mesmo sentido já apurado para as taxas de sobrevivência, uma vez que é o ensino

[11] A partir desta análise a duração dos percursos formativos terá em conta apenas o ano lectivo de 2005/06, uma vez que a necessária triplicação dos gráficos diminuiria a eficácia da leitura dos resultados e respectivos comentários.

politécnico não público que obtém os melhores resultados (76%). As proporções de alunos que concluem o curso no tempo previsto são significativamente menores no ensino superior não público universitário (60%), no ensino superior público universitário (48%) e politécnico (58%). Uma outra constatação é o elevado peso relativo dos estudantes que demoram mais tempo a completar a formação (mais dois anos que o previsto – "n+2" – ou três anos ou mais – n+x) no ensino universitário público (16%), seguindo-se-lhe o ensino politécnico público.

Figura 2.15: Duração dos Percursos Formativos por tipo de ensino



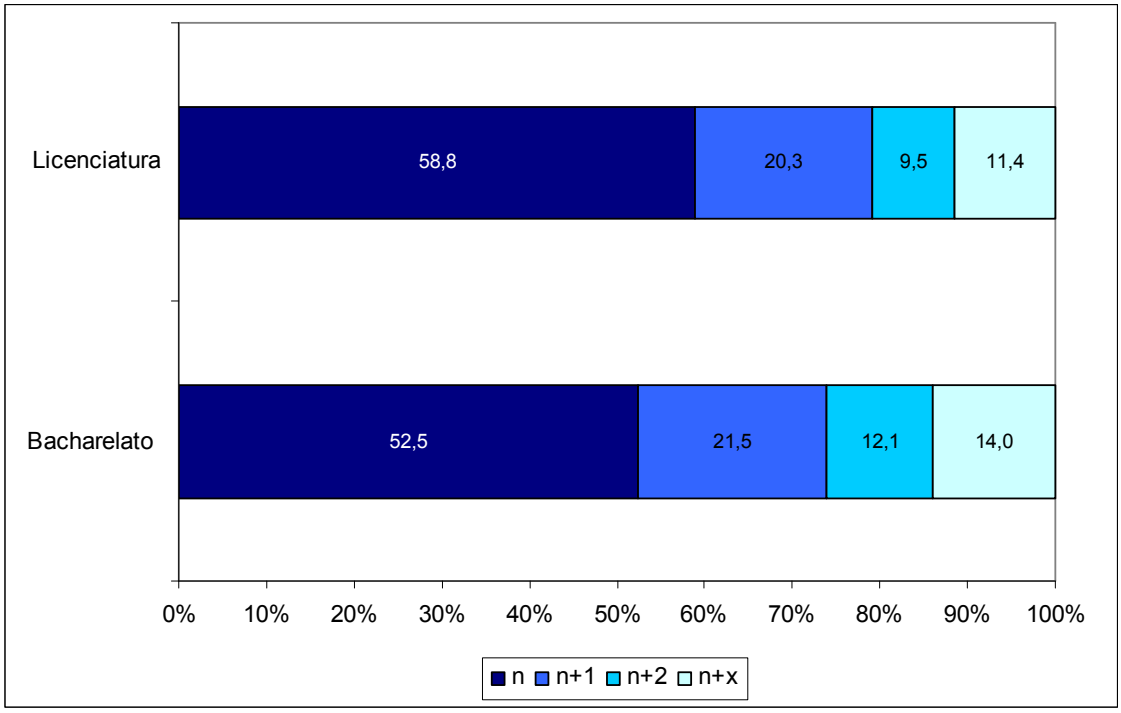
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O facto de o custo do ensino privado ser mais elevado poderia servir como explicação da adopção de estratégias, por parte dos alunos, de conclusão mais célere ou abandono face à retenção repetida e aos custos que isso acarretaria. Tal poderá ser, no entanto, uma conclusão ajustada apenas para o caso do ensino politécnico não público, uma vez que o subsistema universitário apresenta resultados bastante mais próximos do ensino público. O argumento mais acertado terá em conta a distribuição de áreas de educação e formação entre os diversos tipos de ensino, uma vez que algumas delas são mais favoráveis ao encurtamento de percursos formativos do que outras, como veremos mais à frente.

Graus académicos e número de anos de formação

Na análise da duração dos percursos segundo os graus conferidos constata-se que as licenciaturas possuem uma taxa de conclusão em "n" mais alta que os bacharelatos.

Figura 2.16: Duração dos Percursos Formativos por Grau

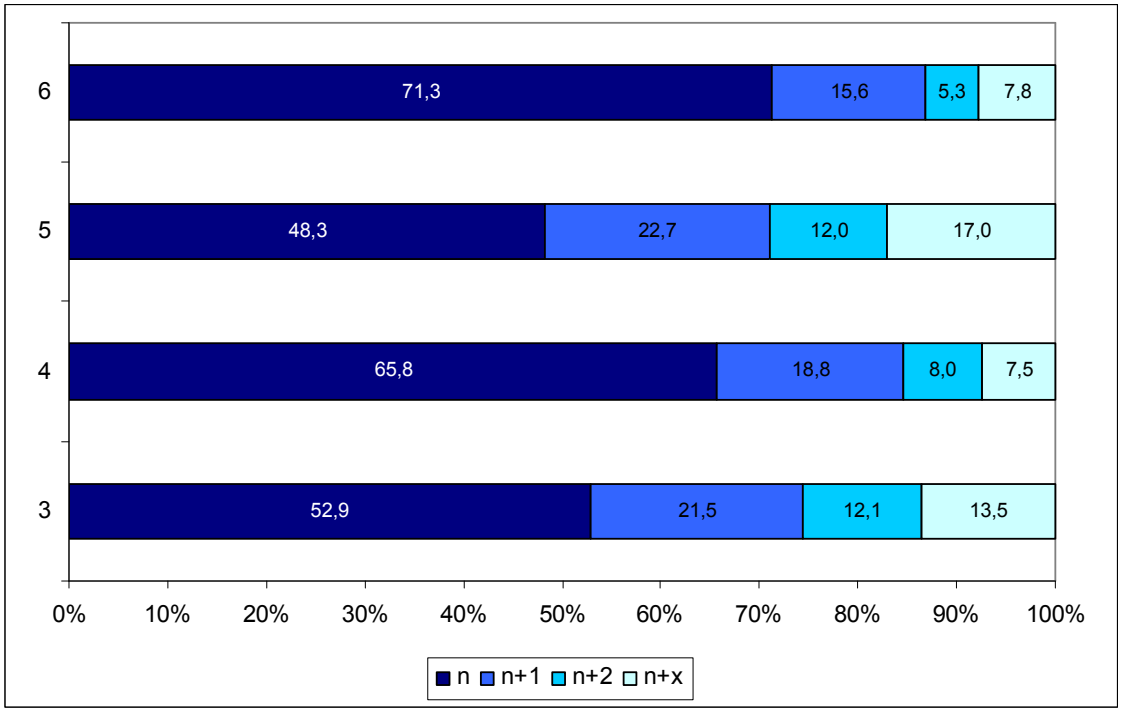


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Relativamente à duração dos cursos, verifica-se que o peso de alunos que concluem os cursos no número de anos prescrito encontra maior expressão, para os anos lectivos abordados, nos cursos de seis anos (71%). A maioria dos diplomados destes cursos integra cursos de Saúde e Protecção Social, cujos elevados níveis de conclusão nos anos previstos ajudam à compreensão destes valores. Uma outra razão conducente à presente distribuição poderá ser a existência de estratégias de maior investimento na formação, uma vez que estes alunos, na escolha de cursos mais longos, têm consciência que grandes esforços terão de ser mobilizados para concluir os seus cursos. Já nos cursos de cinco anos há um decréscimo acentuado deste número (48%), sendo a categoria onde se encontram mais elevadas percentagens de alunos que demoram mais tempo a concluir os seus cursos. Isto explica-se pelo número elevado de diplomados de cursos nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; e Ciências, Matemáticas e Informática, áreas com taxas de conclusão na duração prevista. Nos cursos de quatro anos verifica-se um aumento significativo da proporção de alunos que concluem os cursos no tempo previsto (66%). Se for considerado o facto de estes cursos serem compostos principalmente por alunos de Ciências Sociais, Comércio e Direito; Educação; e Saúde e Protecção Social; compreende-se este aumento face aos cursos com cinco anos, com

elevado número de diplomados das áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; e Ciências, Matemáticas e Informática. Já para os cursos de três anos nota-se um decréscimo da proporção de alunos que concluem o curso no tempo previsto.

Figura 2.17: Duração dos Percursos Formativos por número de anos de formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

Como será demonstrado, as áreas de formação influenciam fortemente a duração dos percursos dos alunos do ensino superior. É possível distribuir as áreas de educação por três grupos distintos. O primeiro, com taxas de conclusão na duração prescrita mais altas é constituído pelas áreas de Saúde e Protecção Social (84%) e Educação (73%). Ainda assim os valores distam bastante para estas duas categorias, o que, para além da natureza completamente distinta destas áreas de formação e do contraste entre os perfis escolares de acesso (classificações muito elevadas na primeira e relativamente baixas na segunda), sugere que se trata na verdade de realidades muito diferentes.

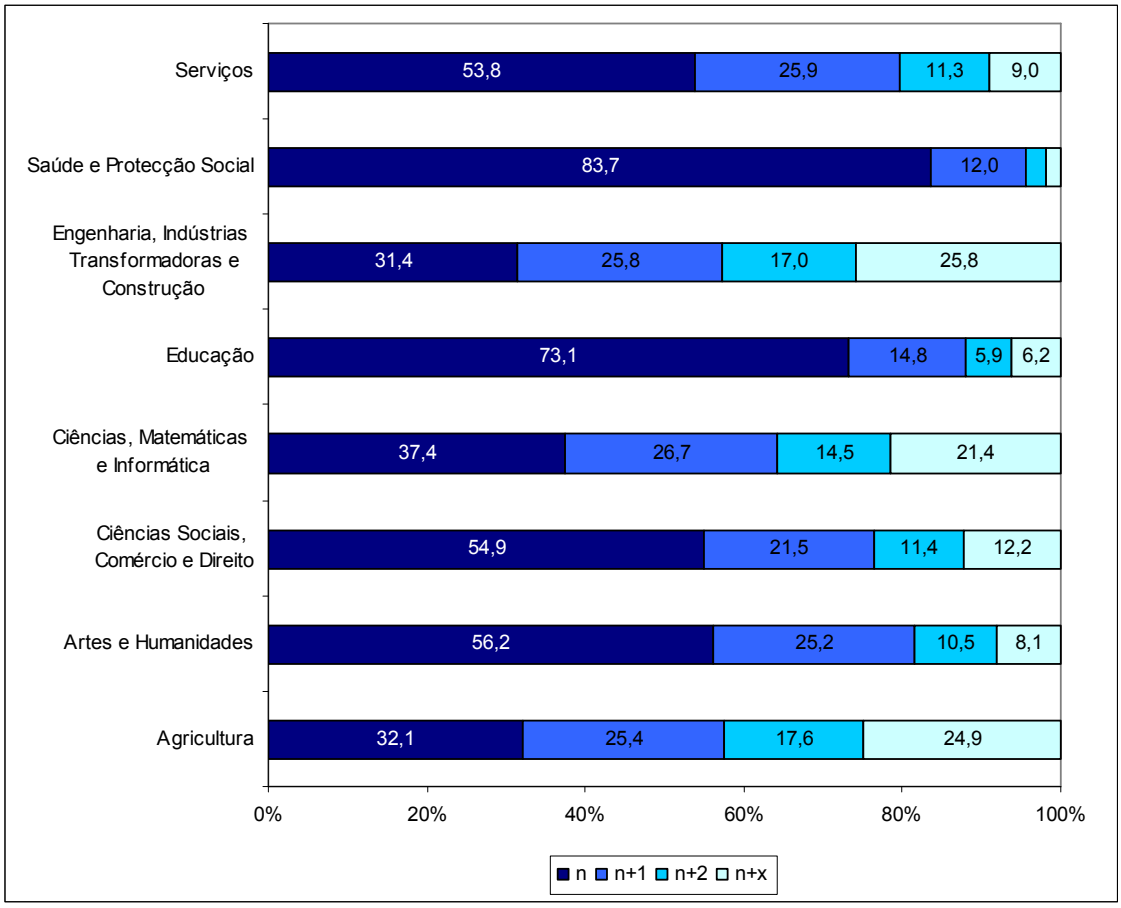
No segundo grupo, com percentagens de conclusão em "n" entre 50% e 60%, aproximadamente, estão as áreas das Artes e Humanidades, Serviços e Ciências Sociais, Comércio e Direito. Este alinhamento não difere, aliás, muito substancialmente do já verificado relativamente às taxas de sobrevivência e até com valores percentuais relativamente próximos.

Por fim, com taxas de conclusão em "n" inferiores a 40%, estão as áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; Ciências, Matemáticas e Informática; e Agricultura, caracterizadas também pelos mais altos valores das taxas de

conclusão passados dois ou mais anos do tempo de duração previsto dos cursos (n+2 e n+x).

É interessante analisar como a área da Agricultura, que apresenta uma taxa de sobrevivência elevada e ascendente, encontra-se aqui como uma das áreas em que a percentagem de conclusão no tempo prescrito é baixa e diminui nos três anos analisados. Possivelmente, por serem cursos que não atraem muitos alunos, o que diminui o número de inscritos, e terem uma grande percentagem de conclusões tardias que vão enfileirar o número de diplomados. Tal conduz a um aumento da taxa de sobrevivência embora a eficiência do sistema nesta área esteja longe de ser óptima.

Figura 2.18: Duração dos Percursos por Áreas de Educação e Formação

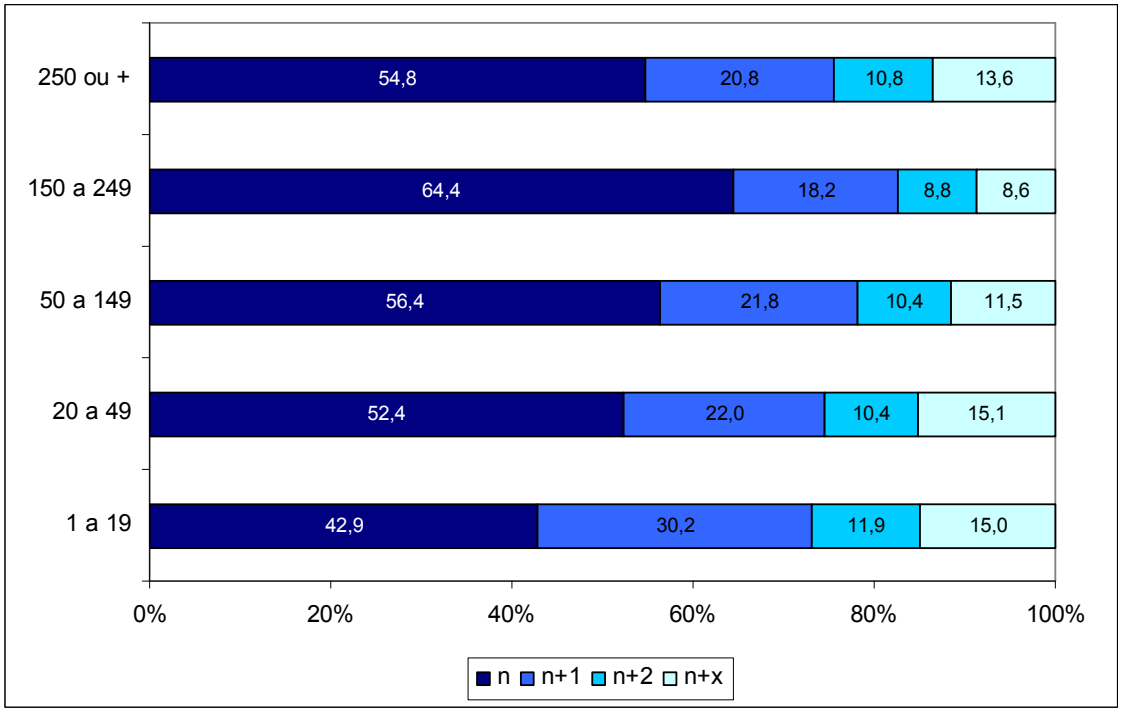


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Dimensão dos cursos e proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

A dimensão dos pares estabelecimento/curso apresenta uma distribuição curiosa relativamente à duração dos percursos formativos dos respectivos diplomados. Verifica-se um gradual encurtamento do tempo de formação (em todas as categorias) até à categoria de cursos/estabelecimentos de dimensão inferior a 250 alunos, categoria a partir da qual se verifica a inversão da tendência, com a diminuição das formações no número de anos previsto e alargamento da proporção de diplomados nas restantes categorias.

Figura 2.19: Duração dos Percursos por dimensão do par curso/estabelecimento

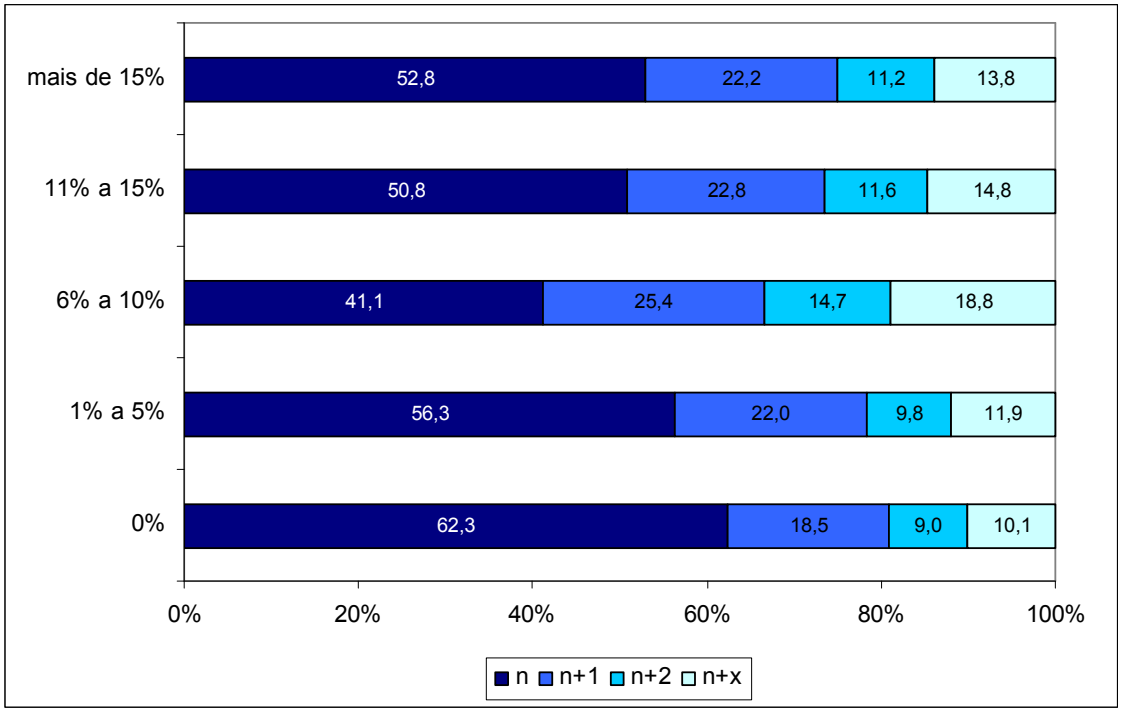


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

A mais baixa taxa de conclusão em "n" situa-se nos cursos de menor dimensão, entre 1 e 19 inscritos (43%), sendo de vincar que este número de alunos corresponde à totalidade de inscritos no conjunto de anos curriculares do curso. Nos cursos que possuem entre 20 e 49 inscritos regista-se uma melhoria substancial dos resultados, ampliando-se a categoria "n" em prejuízo da "n+1", permanecendo as restantes com percentagens equivalentes. Os cursos que apresentam maior taxa de conclusão no tempo previsto são aqueles que possuem de 150 a 249 alunos inscritos (com valores que rondam os 64%). Seguidamente, com valores idênticos, surgem os cursos com 50 a 149 (56%) e com 250 ou mais inscritos (55%).

A relação entre duração dos percursos formativos e os volumes de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos não é tão linear como a análise processada anteriormente e menos ainda do que a efectuada no ponto anterior, a propósito das taxas de sobrevivência no Ensino Superior. Os melhores resultados em termos de duração mínima dos percursos formativos são alcançados pelos estabelecimentos desprovidos de cursos do segundo e terceiro ciclos ou com as menores proporções de alunos neles inscritos. O argumento consiste no facto de as instituições de ensino politécnico, que não têm inscritos no 2º e 3º ciclos, terem taxas de conclusão em "n" superiores às do ensino universitário, mas tal não explica a intensa variabilidade dos resultados. No entanto, a fraca coerência dos resultados demonstra que não existe uma relação directa entre a percentagem de alunos de 2º e 3º ciclos e a duração dos percursos dos alunos de 1º ciclo, ao contrário do que os resultados da análise da taxa de sobrevivência sugerem.

Figura 2.20: Duração dos Percursos por proporção de alunos inscritos no 2º e 3º ciclos

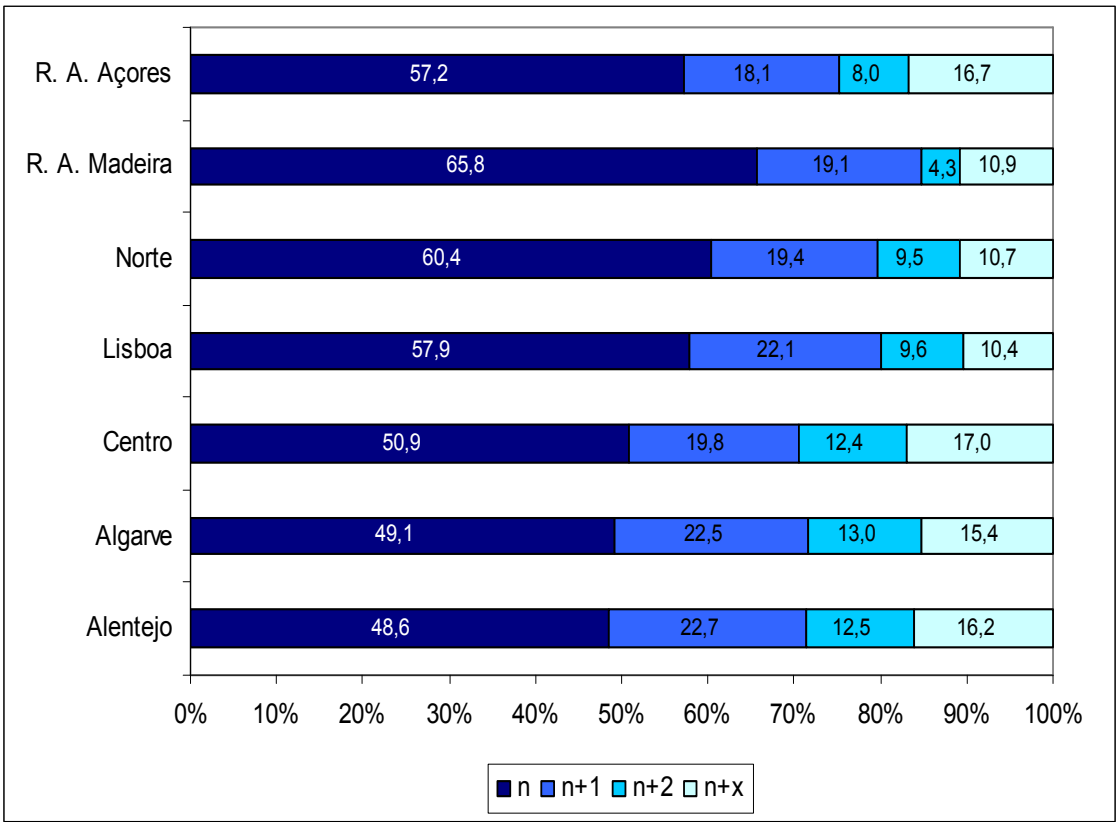


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Regiões

A análise da duração dos percursos formativos por região implica algumas cautelas analíticas, uma vez que estão aqui em comparação categorias com volumes de alunos diametralmente diferentes. A Região Autónoma da Madeira é a que melhores resultados apresenta em termos de duração dos percursos formativos, seguida das regiões Norte, Lisboa e Região Autónoma dos Açores, numa posição intermédia próxima da média nacional da duração "n" dos percursos formativos e, finalmente, as regiões Centro, Algarve e Alentejo, com resultados um pouco abaixo da média.

Figura 2.21: Duração dos Percursos por Região

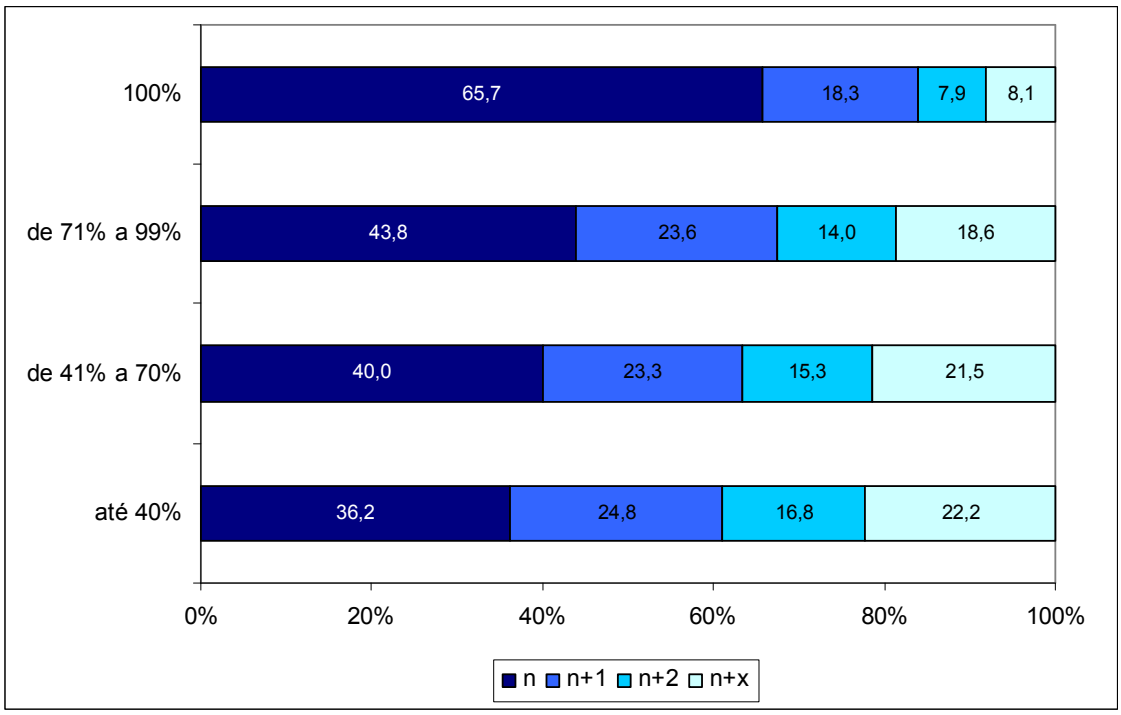


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Percentagem de vagas preenchidas e nota do último colocado

Contrariamente ao sucedido aquando da análise da duração dos percursos formativos por percentagem de inscritos nos segundo e terceiro ciclos, a distribuição das diversas categorias relativas ao tempo despendido até à conclusão do curso apresenta-se com um comportamento relativamente linear quando analisado em função dos indicadores de qualidade. Taxas de preenchimento de vagas e de notas elevadas à entrada correspondem a melhores dados em termos de duração dos percursos formativos

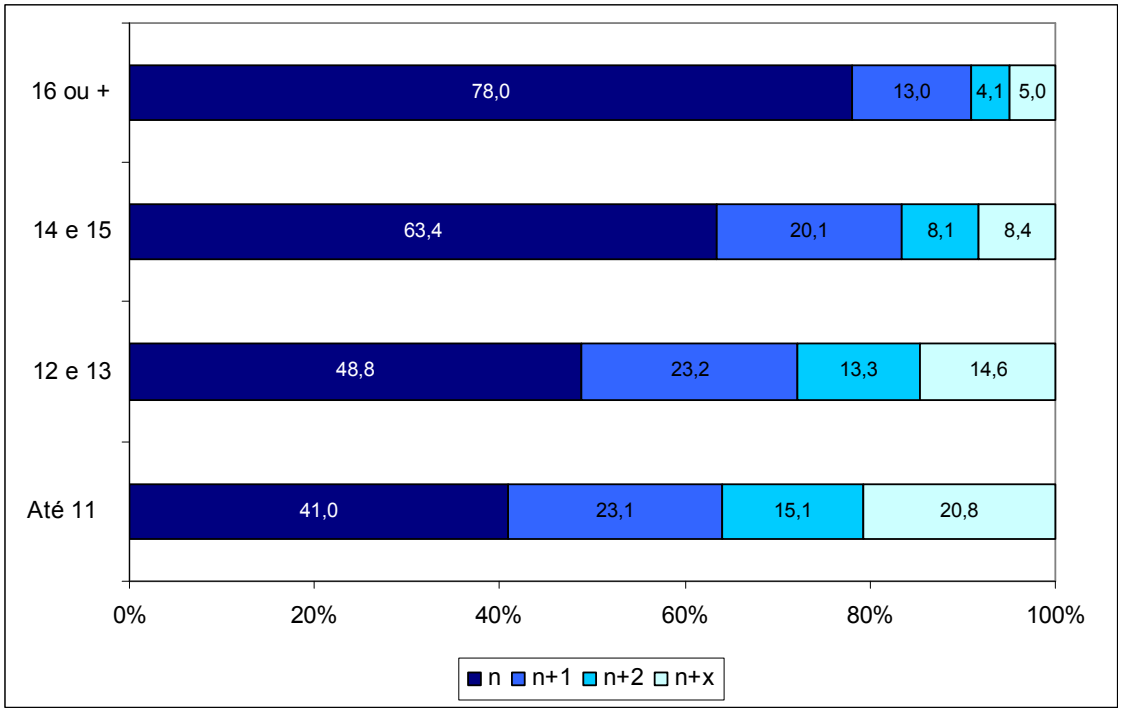
Figura 2.22: Duração dos Percursos por percentagem de vagas preenchidas no par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

A figura 2.21 demonstra que existe uma relação directa entre o número de anos que os alunos demoram a concluir os graus e a percentagem de vagas ocupadas nos seus cursos, embora haja uma grande acentuação da taxa de término no tempo prescrito nos cursos cujas vagas são preenchidas na totalidade logo na 1ª fase (taxas de colocação de 100%) face aos restantes, como já se havia constatado através da taxa de sobrevivência. Os cursos sem vagas sobrantes apresentam, para os três anos em questão, as taxas de conclusão em "n" mais elevadas quando comparados com os cursos onde as vagas são apenas parcialmente preenchidas. A taxa de conclusão no número de anos previsto para os diplomados dos cursos sem vagas sobrantes nunca é superior em menos de 10% relativamente aos diplomados dos cursos com vagas sobrantes. Esta é uma diferença significativa, que também se traduz na percentagem de alunos que concluem os cursos após três anos ou mais da altura devida (que é geralmente, nos cursos em que não sobram vagas, menos de metade dos valores que apresentam os restantes). Os cursos com uma taxa de ocupação inferior a 70% são os que possuem taxas de conclusão em "n" mais baixas (41%) e a percentagem de diplomados que demora três anos ou mais a concluir o curso do que a duração prevista (n+x) mais alta. Os cursos com uma taxa de ocupação que varia entre 71% e 99% têm valores intermédios relativamente aos previamente abordados.

Figura 2.23: Duração dos Percursos por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Ao relacionar a nota do último colocado nos cursos e a taxa de conclusão dos mesmos no tempo previsto expressa-se entre as duas uma relação com ainda maior intensidade que na análise anterior. Os cursos em que o último colocado obteve ingresso com uma nota igual ou superior a 16 valores têm taxas de conclusão em "n" de 80%. Os cursos em que esses alunos ingressaram com uma nota entre 14 e 15 valores têm a taxa de conclusão em "n" de 63%. Aqueles em que estas notas se situam entre 12 e 13 valores apresentam taxas de conclusão de 49%. Por fim, os cursos que apresentam a nota do último colocado igual ou inferior a 11 valores são os que têm a taxa de conclusão em "n" mais baixa (42%). Para as taxas de conclusão prolongada um ou mais anos, esta relação surge de forma invertida.

Estes resultados demonstram que grande parte da eficiência do sistema de ensino superior está directamente relacionada com a selectividade do recrutamento escolar, traduzida nos resultados escolares anteriores dos estudantes que ingressam nos diversos cursos e nas diversas instituições do ensino superior.

2.5. Fluxos de diplomados e inscritos no Ensino Superior

Iniciamos agora uma última secção complementar às efectuadas anteriormente, sendo esta mais orientada para o exame diacrónico da dinâmica de *inputs* e *outputs* do sistema de ensino superior, enquanto medida da sua eficiência, do que para a mensuração do sucesso escolar nele registado. Trata-se de uma medida que depende fundamentalmente do equilíbrio sistémico entre contingentes de entrada e de saída, cujo valor óptimo se situaria teoricamente próximo de 1, ou seja, de relativa proximidade entre números de diplomados e recém-entrados (ou cuja variabilidade

ocorra de acordo com um padrão relativamente estável) ao longo de um determinado período de tempo. Rácios muito abaixo da unidade podem revelar um reduzido output face ao número de entrados, exceptuando quando estamos perante um acréscimo expressivo do número de entrados ao longo da série, facto que pode ocorrer em algumas circunstâncias desde que não perdure no tempo. Valores consecutivamente superiores a 1 indiciam, necessariamente, uma quebra acentuada do número de alunos, independentemente de um maior ou menor fluxo de diplomados[12].

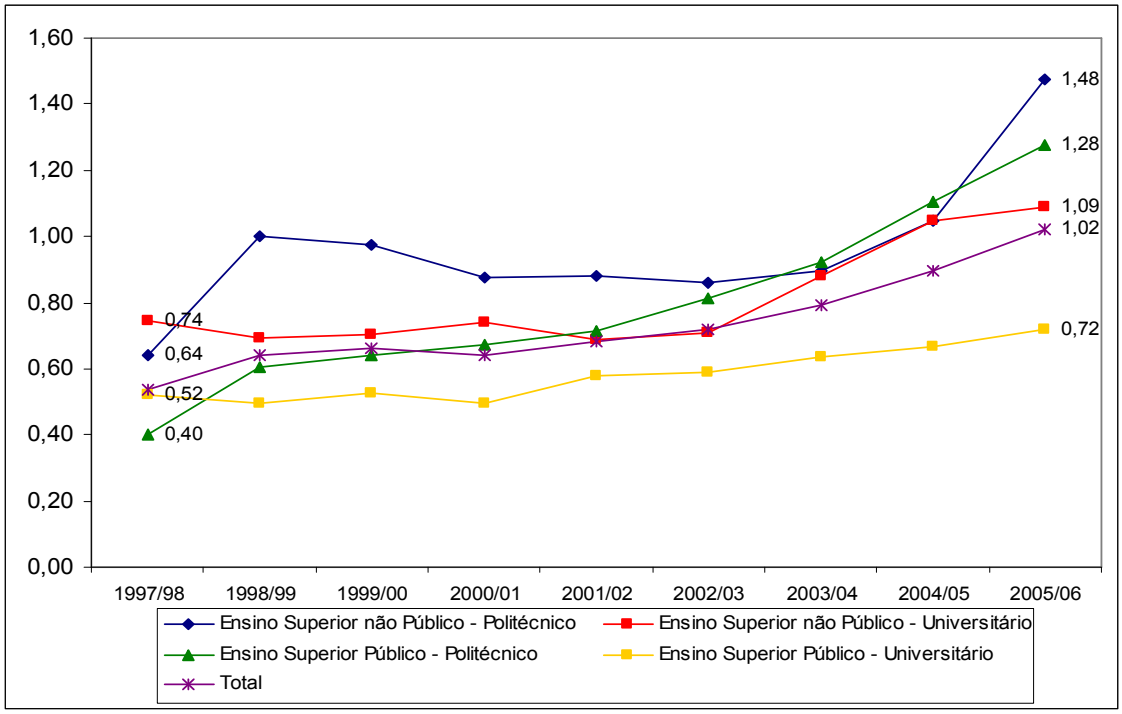
Trata-se, portanto, de uma medida em larga medida influenciada pelas circunstâncias do sistema de ensino superior e pelas alterações estruturais ou conjunturais que o percorreram no lapso de tempo considerado. No caso português, o final dos anos 90 marcou o final de uma das etapas de expansão massificadora (e democratizadora) do acesso ao ensino superior em Portugal. A progressiva contracção demográfica das faixas etárias jovens iniciada cerca de duas décadas antes não foi suficientemente compensada com novos acréscimos da taxa de participação dos jovens no ensino secundário e no ensino superior. Tal ocorrência evidencia-se sobretudo pela quebra de novos inscritos verificada a partir do início do século XXI, sendo as suas repercussões mais evidentes na diminuição registada no volume de matriculados pela primeira vez no ensino particular e cooperativo. Este consistia numa válvula de escape da política de *numerus clausus* existente no ensino superior público, absorvendo durante anos um importante contingente de candidatos que não obtinha lugar nas universidades e politécnicos públicos – para além de ou outro conjunto de alunos cujas estratégias de progressão no ensino superior passavam por uma primeira opção de ingresso no ensino privado e concordatário. Outras etapas de expansão poderão desenvolver-se a partir da actual situação, beneficiando da reestruturação do sistema decorrente do processo de Bolonha e da progressiva integração de maiores de 23 anos no ensino superior. A subida muito sustentada de inscritos em cursos de segundo ciclo e o incremento muito relevante de inscritos no primeiro ciclo no ano lectivo de 2006/07 constituem já sinais de alguma mudança no sistema de ensino, podendo conduzir a uma nova etapa de crescimento do sistema conducente à supressão de algumas carências de formação superior ainda notórias no tecido social português.

Tipos de Ensino

O rácio entre os fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez aumenta, nalguns casos muito expressivamente, em todos os tipos de ensino no lapso de tempo considerado.

[12] Contrariamente ao efectuado nos pontos anteriores, a análise dos rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no ensino superior contará com a disponibilização no texto dos dados absolutos em quadros de suporte. Tal visa uma mais imediata e detalhada informação ao leitor relativamente a uma medida que por vezes pode ser um pouco contra-intuitiva.

Figura 2.24: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por tipo de ensino



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Quadro 2.7: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por tipo de ensino

Anos / Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Politécnico - P	22566	19861	20546	22099	21306	21916	20626	18703	15724
Universitário - P	27636	29602	28414	30646	29074	30739	29150	27916	26819
Politécnico - NP	15856	12531	12139	12559	12305	13183	12616	10869	8649
Universitário - NP	8836	10248	9510	9378	9071	8639	7150	5830	5081
Diplomados									
Politécnico - P	9034	12044	13135	14890	15193	17816	19003	20704	20055
Universitário - P	14419	14730	14953	15245	16804	18169	18480	18585	19223
Politécnico - NP	10183	12509	11860	10974	10816	11318	11292	11414	12770
Universitário - NP	6567	7114	6698	6934	6234	6101	6290	6105	5539

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Verifica-se uma relativa estabilidade até ao ano lectivo de 2002/03 mas, logo após esse ano, os rácios aumentam muito substancialmente nos tipos de ensino alternativos ao ensino universitário público. O incremento mais espectacular regista-se no ensino superior politécnico (público e privado), mas tal deve-se ao decréscimo muito acentuado do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez para os dois últimos anos em análise (ver quadro) contra uma relativa estabilidade do output de diplomados. O reflexo da diminuição de novos inscritos notar-se-á nos anos subsequentes aos aqui analisados. Os rácios apurados para o ensino superior universitário (público e privado) apresentam algumas diferenças entre si. O ensino superior público apresenta uma maior estabilidade do volume de entrados, verificando-se o pico no ano lectivo de 2000/01, oscilando entre 10% e 12% relativamente aos anos de menor volume (1997/98 e 2005/06). O ensino universitário

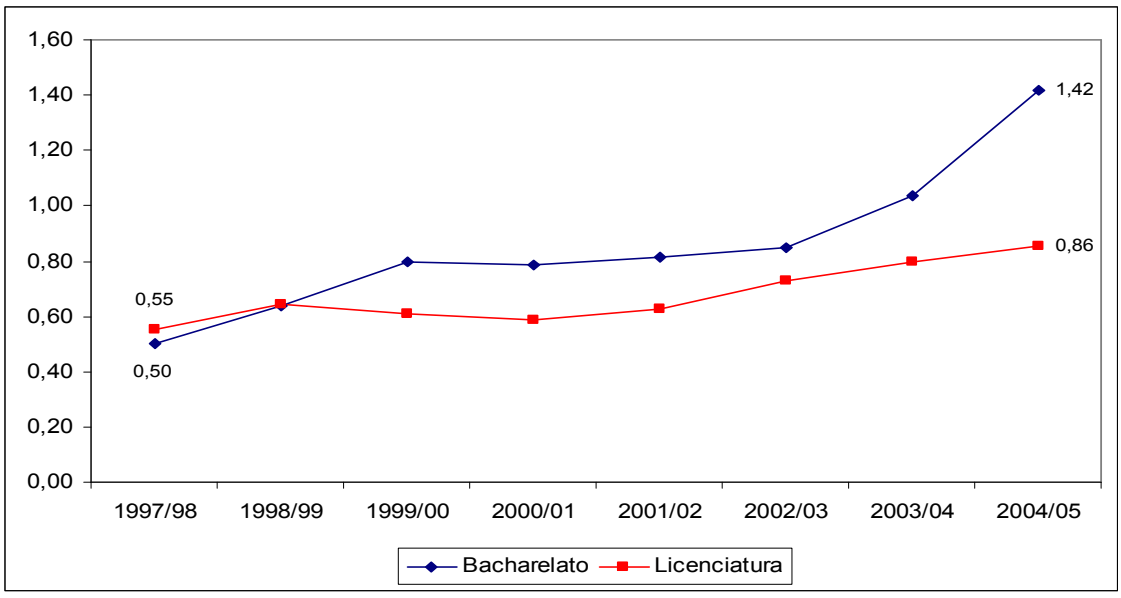
privado apresenta uma quebra de inscritos de cerca de 50% entre o pico (1998/99) e 2005/06. No respeitante aos volumes de diplomados, o sistema público apresenta um crescimento contínuo no conjunto dos anos em análise enquanto o ensino particular e cooperativo segue de forma relativamente estável até 2000/01, ano após o qual se verifica uma quebra progressiva, somando menos 22% no ano lectivo de 2005/06. É desta conjuntura que resulta o diferencial (0,4) de rácios entre os dois tipos de ensino universitário.

A estabilidade deste indicador no ensino universitário público é, por si só, um indício relevante relativamente à eficácia deste relativamente aos restantes tipos de ensino, tendo em conta a relativa constância de volumes de entrados e diplomados ao longo do tempo. Todos os restantes tipos de ensino são severamente afectados pela diminuição acentuada do número de novos entrados, a par da manutenção ou ligeiro acréscimo do número de diplomados.

Graus académicos

A figura 2.24 expressa uma realidade próxima da analisada anteriormente, até pela consonância entre tipos de ensino e graus disponibilizados pelas instituições suas ministrantes. As conclusões a retirar são exactamente as mesmas.

Figura 2.25: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por grau



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Verifica-se uma maior estabilidade na razão entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez nas instituições que conferem o grau de licenciado para o período de tempo considerado – o desequilíbrio verificado anteriormente nos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo dilui-se no maior volume do ensino universitário.

Quadro 2.8: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por grau

Anos / Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Bacharelato	25898	21572	19643	21642	21198	21882	19570	15405	25898
Licenciatura	48996	50670	50966	53040	50558	47660	43748	40868	48996
Diplomados									
Bacharelato	13049	13778	15699	17043	17307	18612	20314	21810	22306
Licenciatura	27154	32619	30947	31000	31740	34792	34751	34998	35280

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

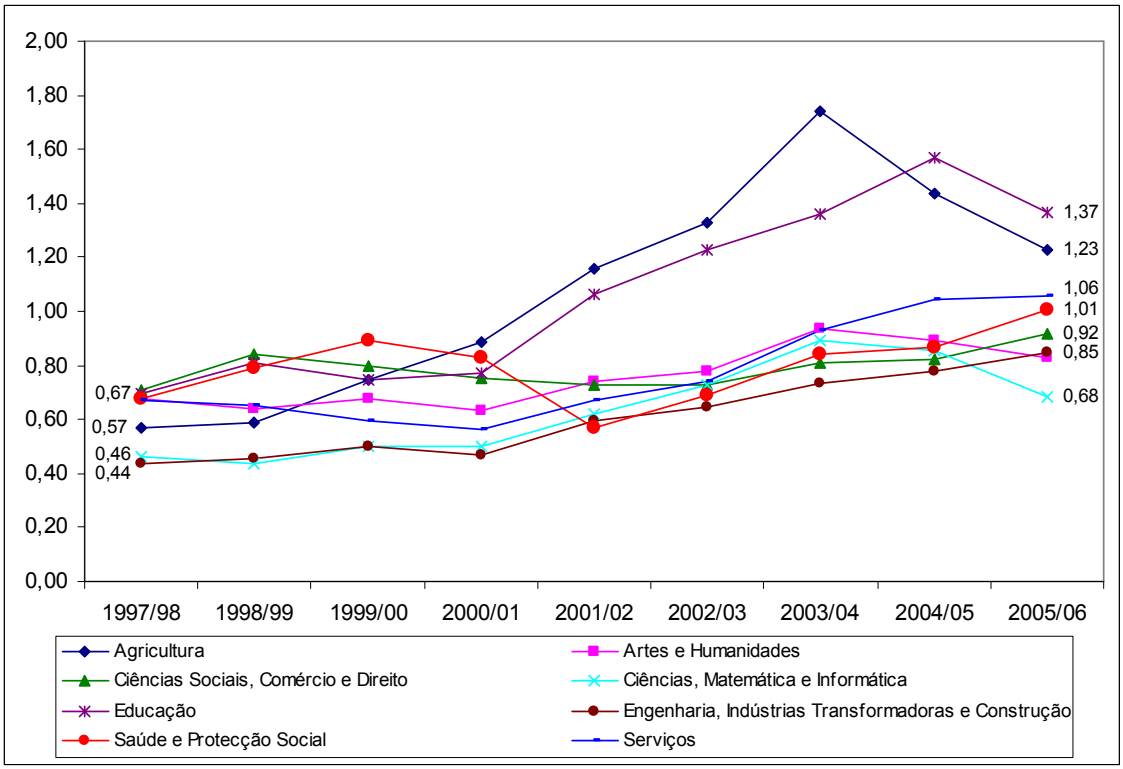
Áreas de Educação e Formação

A figura ilustrativa do rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez consoante as categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação, é elucidativa do desenvolvimento do ensino superior em Portugal durante a última década.

A primeira característica digna de nota é o extraordinário aumento (triplicação) da dispersão dos resultados do rácio entre o início (0,23) e o fim do período em apreço (0,69), consoante as diversas áreas de educação e formação. Regista-se uma considerável uniformidade até ao ano de 2000/2001 para posteriormente se produzir uma bifurcação entre o desalinhamento das áreas da Agricultura e Educação e a relativa constância de todas as restantes áreas de formação superior. Tais resultados justificam-se pela quebra em cerca de 50% do número de novos entrados nestas áreas de formação a partir do ano lectivo de 2001/2002, tendo-se mantido o ritmo de diplomação apenas na Agricultura (ver quadro). Trata-se, de facto, de duas formações do ensino superior que viram diminuir a sua atractividade social ao longo dos últimos anos: a Agricultura pelo declínio progressivo da sua representatividade na actividade económica e no produto, pelo despovoamento crescente do mundo rural e do interior do país, e pela difícil compatibilização das características da agricultura portuguesa com a política agrícola comum conduzida pela União Europeia; a Educação pelo excesso de oferta de professores dos diversos ciclos de ensino num contexto de contracção do número de alunos por razões demográficas.

Não deixa de ser também interessante confrontar os resultados aqui obtidos por estas mesmas áreas com os atingidos na análise das taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. A Educação atinge bons resultados nas análises anteriores na medida em que detém uma elevada eficiência de formação no tempo previsto para a conclusão dos cursos e, nessa medida, taxas de sobrevivência efectivas bem consolidadas. No entanto, na análise fornecida pelo rácio entre diplomados e recém-entrados surge algo prejudicada pela enorme erosão de que tem sido objecto ao longo dos últimos anos, fruto das dificuldades anteriormente enunciadas.

Figura 2.26: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os resultados obtidos pela formação na área da Agricultura induzem conclusões radicalmente diferentes. À elevada taxa de sobrevivência que apresenta sobrepõem-se os fracos resultados obtidos na análise em função da duração dos percursos formativos: é a retenção dos alunos, para além do tempo de formação previsto, conjugada com o estreitamento do número de novos entrados que possibilita a obtenção de taxas de sobrevivência enganadoramente elevadas.

Um outro caso curioso motivado pela comparação do comportamento das diversas áreas científicas perante o conjunto de variáveis independentes aqui mobilizadas é o da Saúde e Protecção Social. Apresenta resultados muito acima da média em termos de taxas de sobrevivência e de conclusão no tempo de formação previsto, embora, nesta última análise, se evidencie que muito beneficia da grande quantidade de alunos que conclui o curso antes do número de anos previsto[13] no cálculo das taxas de sobrevivência. Contudo, no plano dos rácios, apresenta resultados muito conformes à média das áreas científicas com trajectórias mais regulares, devendo-se tal a algumas interessantes sinuosidades do seu percurso.

[13] Devido a problemas de classificação das licenciaturas bietápicas.

Quadro 2.9: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

Anos Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Agricultura	1993	1909	1550	1503	1072	983	722	891	909
Artes e Humanidades	6488	6834	6615	7069	6709	6578	5746	6166	6440
Ciências Sociais, Comércio e Direito	24104	22605	22657	24007	23005	23855	21580	21506	20620
Ciências, Matemática e Informática	5670	5882	5426	5684	5061	4641	4023	4372	4554
Educação	9182	9920	9990	9348	7642	6856	5392	4222	4092
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	12962	13846	13102	13979	12832	12917	12073	12009	10942
Saúde e Protecção Social	6334	6294	6395	7418	9031	10416	10379	12331	12611
Serviços	2666	3167	3611	4163	4091	4208	3655	3773	3627
Diplomados									
Agricultura	1135	1128	1157	1331	1244	1305	1255	1282	1117
Artes e Humanidades	4377	4383	4488	4458	4960	5132	5388	5510	5320
Ciências Sociais, Comércio e Direito	17132	18986	18011	18061	16792	17426	17464	17746	18887
Ciências, Matemática e Informática	2622	2565	2697	2846	3154	3376	3595	3738	3114
Educação	6366	8022	7451	7213	8130	8438	7331	6614	5599
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	5660	6312	6549	6588	7664	8324	8879	9313	9275
Saúde e Protecção Social	4284	4985	5691	6162	5144	7180	8719	10656	12715
Serviços	1789	2062	2143	2332	2756	3111	3410	3947	3838

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O trajecto desta área de educação e formação seguia um traçado uniforme, com resultados relativamente elevados, até ao ano lectivo de 2001/02, onde ocorre uma diminuição significativa do número de diplomados relativamente ao ano anterior (16%) a par de um correspondente aumento do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez (18%), motivado pela notória e crescentemente protestada escassez de profissionais de saúde em Portugal. Tal provocou uma severa diminuição do rácio, tendo mesmo obtido o pior resultado do ano. Nos anos seguintes assiste-se a uma recuperação deste resultado até à unidade, motivada pela crescente proporção de diplomados face ao número dos recém-entrados.

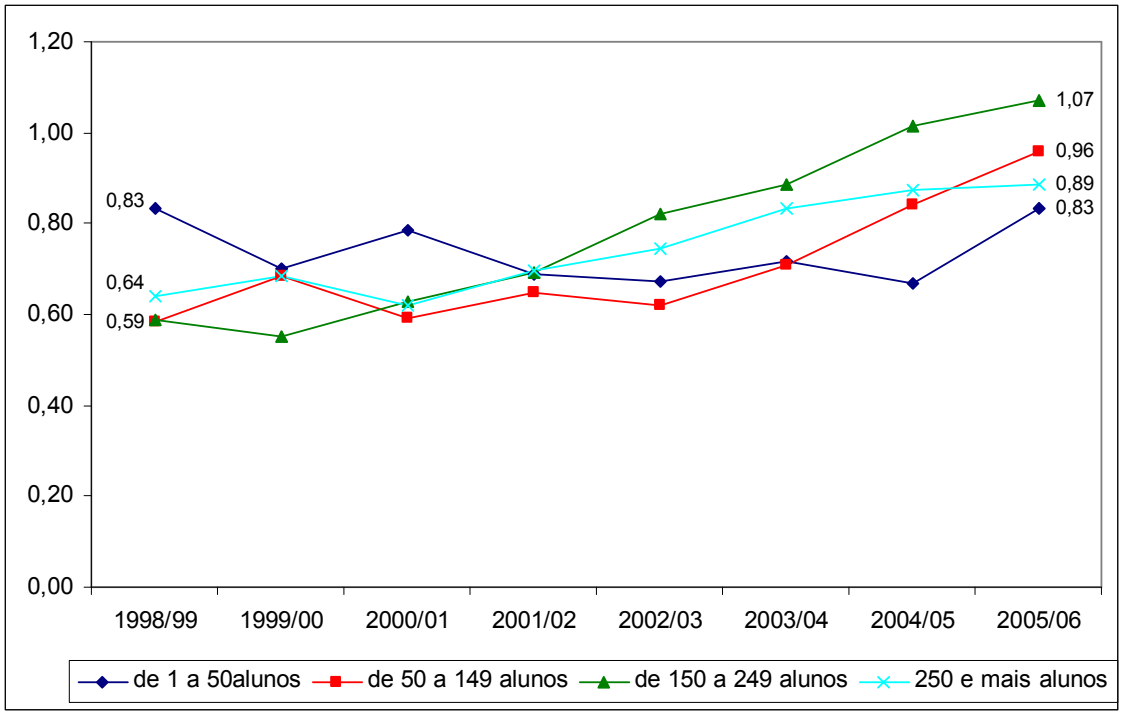
As restantes áreas científicas incluem-se numa banda de variação um pouco mais limitada embora algumas delas já se estejam a aproximar da quase correspondência entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, fruto do decréscimo assinalável destes últimos em todas as áreas científicas à excepção da Saúde e Protecção Social e Artes e Humanidades. Dentro deste grupo há ainda uma área com um comportamento menos consistente e produtor de resultados um pouco

erráticos. Trata-se do grupo formado pelas ciências, matemática e informática que concilia um ligeiro aumento dos inscritos nos últimos anos com uma relativa depressão do número de diplomados.

Dimensão dos cursos e proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

O rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano apresenta algumas variações interessantes consoante a dimensão dos cursos (ver figura 2.26). Os cursos de menor dimensão apresentam o resultado mais estável ao longo do período analisado, dado ainda reforçado por apresentarem o mesmo valor do rácio nos pontos de chegada e partida. Tal não é de estranhar face à relativa constância de volumes de inscritos pela primeira vez e diplomados no conjunto de anos lectivos em análise.

Figura 2.27: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os cursos de dimensão entre 50 e 150 alunos e mais de 250 alunos apresentam um comportamento semelhante, apesar de não serem categorias contíguas da variável independente. Os rácios dos pontos extremos diferem em pouco mais de cinco décimas e pautam-se ambos por uma perda significativa de novos inscritos (16% e 23%), bem como por um ganho percentualmente inverso (26% e 16%) do volume de diplomados ao longo do período. A nota de dissemelhança relativamente a esta análise situa-se no plano dos cursos de dimensão entre 150 e 249 alunos. Constata-se nesta categoria um ligeiro acréscimo do número de novos inscritos face a uma quase duplicação do volume de diplomados.

Quadro 2.10: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por dimensão do par curso/estabelecimento

Anos / Inscritos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
1-50 Alunos	12868	12539	11223	12392	13192	12715	13865	12468
50-149 Alunos	17146	14287	15269	13746	14341	14411	13655	13166
150-249 Alunos	11728	13971	13962	12741	14461	13471	13485	12777
250 e mais Alunos	30377	29724	34113	32734	32332	28800	26432	25275
Diplomados								
1-50 Alunos	10702	8800	8818	8519	8871	9124	9269	10391
50-149 Alunos	10043	9779	9016	8899	8882	10214	11494	12605
150-249 Alunos	6879	7681	8760	8823	11854	11938	13705	13673
250 e mais Alunos	19412	20380	21105	22803	24083	23968	23044	22436

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

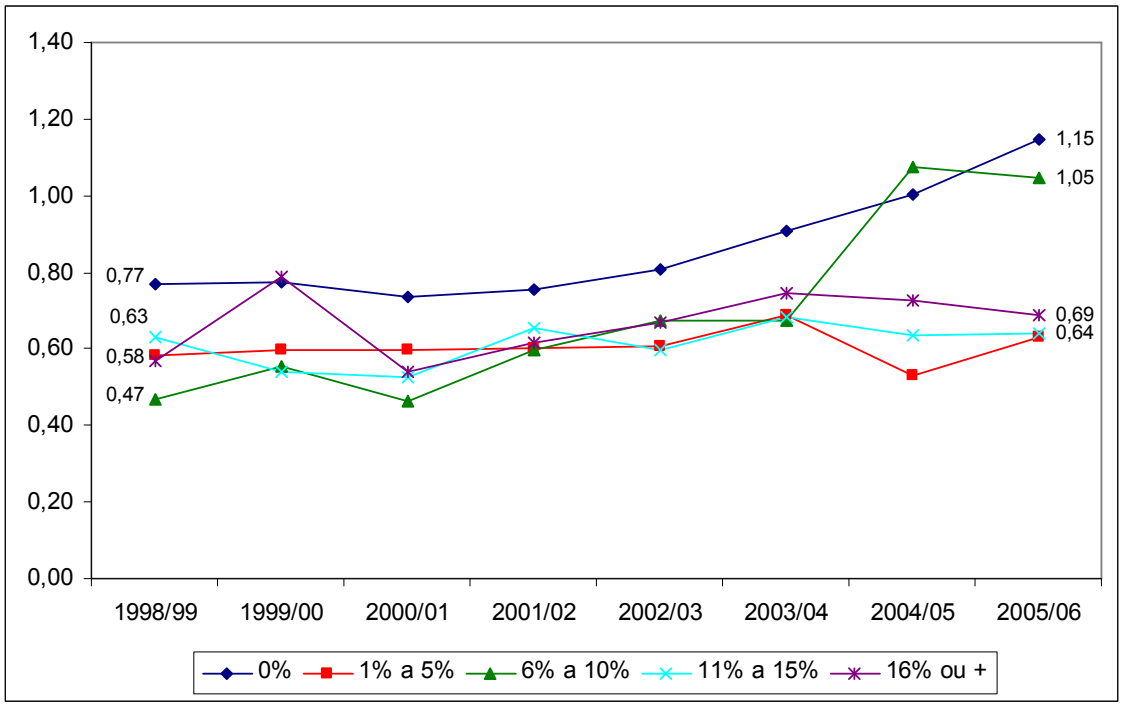
A estranheza perante este inusitado acréscimo do volume de diplomados não é resolvida com o auxílio das variáveis que poderiam fornecer informações complementares relativamente a este número. A distribuição por tipo de ensino, grau e área de educação e formação não fornece outras pistas interpretativas com vista à compreensão do fenómeno.

A análise dos fluxos de novos entrados e diplomados no ensino superior em função da proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos dos estabelecimentos constitui uma outra variável independente onde se pode associar a qualidade dos estabelecimentos à relativa estabilidade de volume de entrada e diplomação de alunos, pautada por um rácio entre fluxos abaixo da unidade (ver figura 2.27).

Os estabelecimentos com proporções mais elevadas de inscritos no segundo e terceiro ciclos (acima de 11%) têm vindo a assistir ao crescimento sustentado dos volumes de novos inscritos e diplomados ao longo do conjunto de anos lectivos em apreço. Os volumes iniciais são algo reduzidos devido ao facto de tais parcelas expressivas (mais de 10%) de inscritos em cursos de pós-graduação serem relativamente recentes no sistema de ensino universitário. A relativa constância no crescimento de inscritos e diplomados está claramente representada na estabilidade do rácio entre fluxos, contido na banda entre 0,6 e 0,7.

Os estabelecimentos com proporções de inscritos em cursos de pós-graduação entre 6% e 10% integraram esta banda de flutuação durante uma parte muito significativa deste período, tendo o respectivo rácio sofrido um incremento brusco no ano lectivo de 2004/05, mantendo uma taxa elevada no ano seguinte. Tal deve-se à existência de alguma descontinuidade no volume dos fluxos, enquanto os inscritos no primeiro ano pela primeira vez baixam ligeiramente no ano lectivo referido, o fluxo de diplomados obtém um brusco crescimento de cerca de 50%. Os estabelecimentos que não disponibilizam cursos de pós-graduação são simultaneamente os detentores de maiores volumes de novos inscritos e diplomados e os que apresentam um mais elevado rácio entre os fluxos dos mesmos. O crescimento do rácio para valores iguais e superiores à unidade a partir do ano lectivo de 2004/05 deve-se fundamentalmente à quebra do volume de inscritos em simultâneo com o aumento dos diplomados.

Figura 2.28: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Quadro 2.11: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por proporção de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos

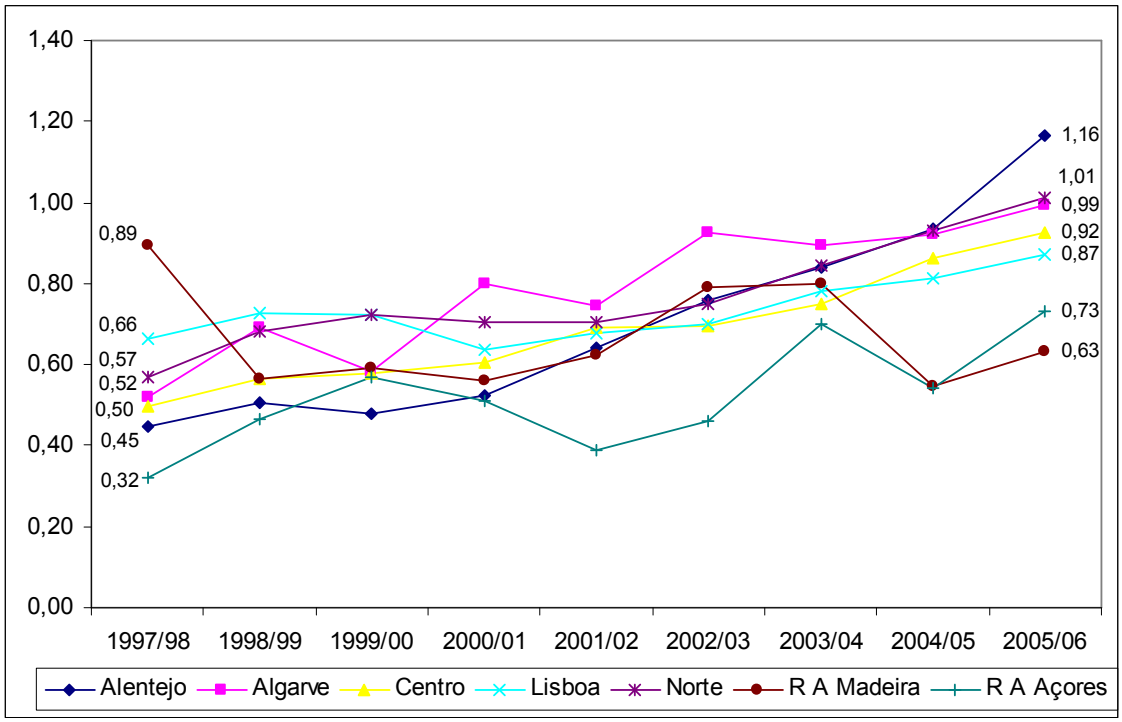
Anos / Inscritos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
0%	37185	35995	38978	37636	38648	35185	33568	30066
Entre 1% e 5%	23498	21594	21527	18671	17176	13971	14448	13874
Entre 6% e 10%	8165	7406	9660	9242	10255	9745	9283	9173
Entre 11% e 15%	2377	5497	2956	4479	4584	5816	5438	5405
16% ou mais	1993	1038	2552	2557	4804	5514	5624	5798
Diplomados								
0%	28542	27835	28665	28488	31241	31931	33636	34500
Entre 1% e 5%	13678	12866	12862	11218	10382	9643	7637	8759
Entre 6% e 10%	3811	4098	4489	5520	6903	6557	9983	9603
Entre 11% e 15%	1495	2964	1557	2933	2729	3968	3456	3471
16% ou mais	1132	816	1382	1580	3222	4099	4090	3983

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Regiões

A análise dos rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior consoante a região onde se localiza o estabelecimento de ensino vem confirmar algumas das análises efectuadas anteriormente. As regiões mais periféricas (Madeira e Açores) apresentam os resultados mais frágeis no termo do período considerado, embora partam de posicionamentos bem diferentes no seu início.

Figura 2.29: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Regiões



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

A Madeira apresenta um trajecto que a transporta da posição cimeira para o lugar mais baixo de entre os rácios entre diplomados e entrados, no entanto esta é a região mais permeável à variabilidade destes contingentes dada a pequenez do seu sistema de ensino superior. A Região Autónoma dos Açores, por seu lado, parte da posição mais desfavorável para um trajecto irregular, sempre com resultados relativamente fracos comparativamente às restantes regiões, embora duplique a proporção anual de diplomados face ao volume de recém-inscritos.

Quadro 2. 12: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Regiões

Anos / Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Alentejo	2963	3010	3220	3198	2918	2904	2563	2453	2074
Algarve	1843	1963	2005	1803	1936	1771	1915	1858	1855
Centro	14351	14117	13988	14576	13761	15111	14282	13173	12929
Lisboa	27950	28285	27079	28914	27736	28553	26450	26754	24681
Norte	24023	22468	22279	24351	23998	24568	23042	21860	20964
RA Madeira	476	673	684	582	544	626	556	695	659
RA Açores	819	775	662	712	622	735	557	698	633
Diplomados									
Alentejo	1321	1516	1538	1680	1870	2208	2156	2293	2416
Algarve	960	1355	1167	1439	1441	1636	1714	1711	1845
Centro	7151	7967	8098	8825	9488	10508	10698	11391	11955
Lisboa	18563	20511	19597	18348	18822	20046	20619	21745	21539
Norte	13712	15343	16071	17127	16935	18367	19418	20358	21230
RA Madeira	426	379	404	327	339	494	445	381	416
RA Açores	262	359	376	364	242	337	389	377	464

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

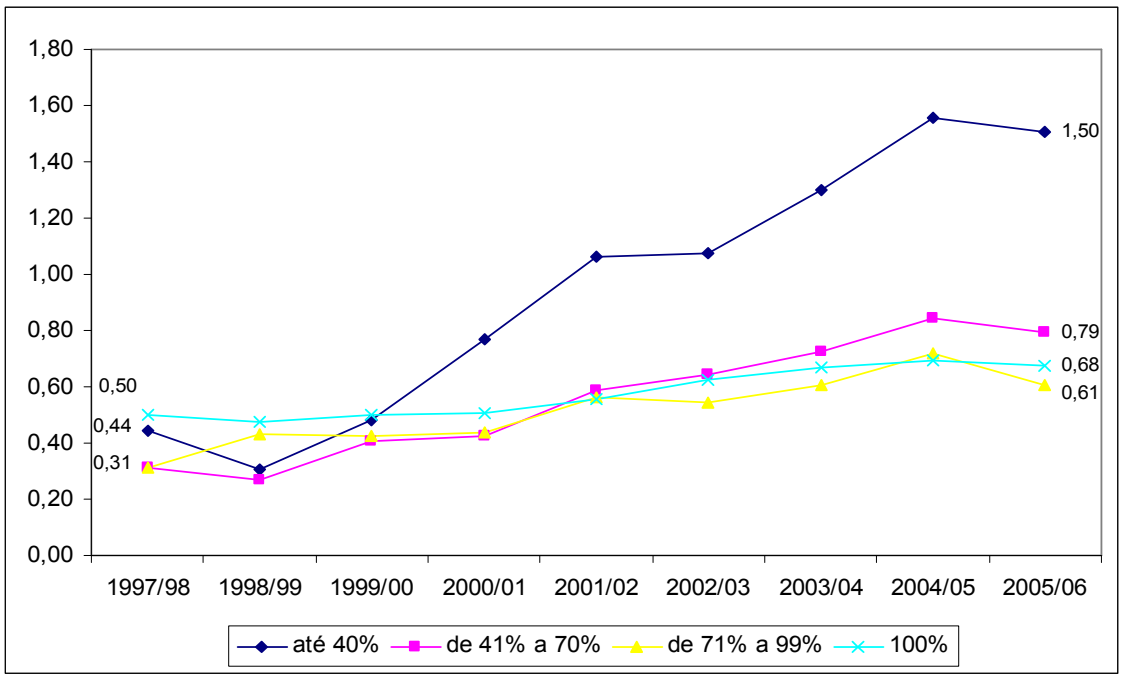
Este conjunto de resultados é também acompanhado por duas regiões com sistemas de ensino superior de base regional: o Alentejo e o Algarve. Ambas partem de posições relativamente desfavoráveis, com rácios entre diplomados e novos inscritos a rondar os 0,5 para, de forma mais ou menos acidentada se acercarem das posições cimeiras aquando do termo do período em análise. Ambas duplicaram o seu ritmo de diplomação, no entanto a região algarvia conseguiu manter o nível de novas inscrições, ao passo que o Alentejo caiu para cerca de metade. Tal deverá enunciar a diferença entre uma região que conseguiu manter a sustentabilidade do seu sistema de ensino superior e uma outra cujo cenário não pode ser descrito com recurso a um outro termo que não o declínio.

Nas regiões que concentram as universidades tradicionais bem como parte muito significativa dos novos estabelecimentos de ensino público e privado a situação é relativamente diversa. Lisboa parte de uma posição cimeira (2/3 de diplomados face a novos inscritos) e o Centro e o Norte de posições mais próximas de metade. Findo este período, a região de Lisboa é a que menos vê crescer este rácio, embora não seja a região que mais perde recém-entrados (Porto). É, no entanto a região com a menor subida no ritmo de diplomação (16%) conta 54% do Norte e 67% de Centro.

Vagas preenchidas e nota do último colocado

As duas últimas variáveis independentes de ventilação dos rácios entre fluxos de inscritos no primeiro ano pela primeira vez e de diplomados – taxas de colocação e nota do último colocado – trazem-nos algumas informações complementares relativamente ao desenvolvimento do ensino superior português ao longo dos últimos anos.

Figura 2.30: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Quadro 2. 13: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Percentagem de vagas preenchidas

Anos / Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Até 40%	1899	2493	3633	2523	4190	4641	3885	2890	5273
Entre 41% e 70%	2533	2506	5384	4957	7592	5494	6001	4367	6488
Entre 71% e 99%	2283	2663	4263	4870	5187	4843	6772	6342	5572
100%	35671	37952	32261	35867	29018	33700	29303	31398	26579
Diplomados									
Até 40%	844	760	1743	1943	4459	4997	5054	4500	7926
Entre 41% e 70%	784	668	2182	2096	4455	3536	4361	3678	5148
Entre 71% e 99%	716	1142	1803	2129	2917	2637	4123	4544	3395
100%	17833	18052	16108	18074	16135	20972	19574	21705	17995

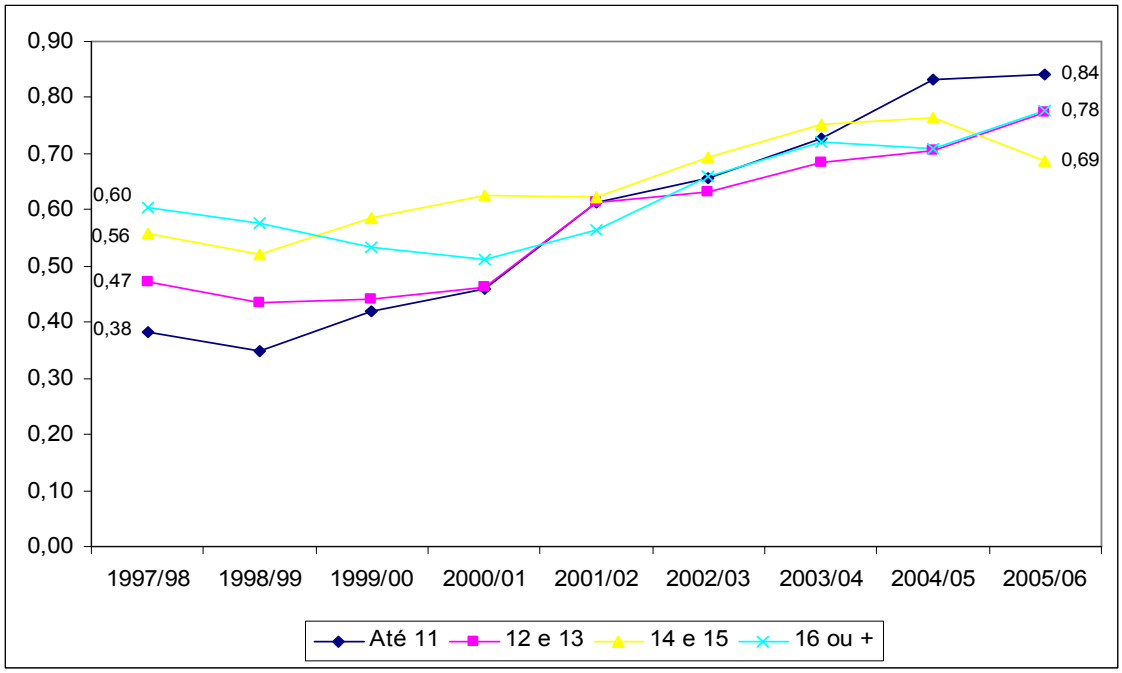
Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Um primeiro olhar sobre o gráfico indicia de imediato a clara demarcação produzida entre os pares de cursos/estabelecimentos com reduzida percentagem de preenchimento de vagas (até 40%) e as três restantes categorias. No número de anos compreendido nesta análise, o rácio desta primeira categoria de colocação no ensino superior sobe de uma relação de cerca de 50% de diplomados face a novos inscritos para cerca de uma vez e meia no final do período. Nas restantes categorias relativas às taxas de colocação dos pares de cursos e estabelecimentos verificamos não só uma maior contenção do rácio com uma correspondente estabilidade relativa de fluxos entre diplomados e novos inscritos.

Os dados absolutos relativamente a esta variável adiantam ainda alguns outros pormenores relevantes. O primeiro é o esbatimento da anteriormente clara divisão entre os pares de cursos e estabelecimentos que preenchem todas as vagas oferecidas e as restantes categorias. Se no início da série estes cursos são responsáveis por 85% dos novos inscritos e 88% dos diplomados, no seu final abrangem apenas 61% dos inscritos e 52% dos diplomados (embora devam também ser assinalados os dados do ano anterior devido à severa quebra verificada, 69% e 63% respectivamente). Curiosamente, não é absolutamente certo que esta baixa da preponderância dos cursos mais pretendidos resulte de uma eventual diminuição da pressão sobre o sistema, tendo em conta a relativa estabilidade do volume global de inscritos no primeiro ano pela primeira vez. Talvez resulte de uma valorização de cursos anteriormente menos pretendidos em virtude de da consideração de outros factores anteriormente não atendidos, como a proximidade do estabelecimento ao local de residência (através do aumento da oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino politécnico) ou até do eventual apelo de formações superiores com menor implantação nas universidades e institutos tradicionais. O aumento do volume de inscritos no primeiro ano pela primeira vez bem como de diplomados nos cursos com menor atracção suscita uma ainda maior perplexidade. No último ano da série, o total de inscritos e diplomados nestes cursos praticamente duplica o registado no anterior, desconhecendo-se se se trata de um epifenómeno se de um ajustamento aos critérios do processo de Bolonha.

A última variável independente constante deste capítulo, a nota do último colocado, evidencia um incremento diferencial do rácio entre fluxos para o conjunto de cursos analisados em função das quatro categorias de notas à entrada.

Figura 2.31: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Quadro 2.14: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Nota do último colocado

Anos / Inscritos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Até 11 valores	15595	14973	17928	18229	18737	17069	17594	16384	13782
12 e 13 valores	9767	10003	10812	12946	11113	14542	13277	14405	14329
14 e 15 valores	10688	12567	10490	10102	8797	9490	8447	8444	8140
16 e mais valores	5449	7454	6167	6796	7154	7410	6439	5627	7256
Diplomados									
Até 11 valores	5978	5221	7511	8372	11490	11230	12788	13625	11591
12 e 13 valores	4598	4340	4759	5981	6830	9188	9073	10163	11064
14 e 15 valores	5972	6542	6141	6328	5468	6572	6349	6444	5600
16 e mais valores	3286	4291	3293	3476	4030	4888	4651	3989	5635

Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

A subida mais expressiva verifica-se no rácio dos cursos com notas mais fracas de entrada (até 11), operando-se sobretudo pela estabilização do número de novo inscritos e franco incremento de diplomados no período considerado. Nas notas intermédias de entrada verificam-se duas situações claramente distintas: nos cursos com nota entre 12 e 13 ocorre um incremento de inscritos a par de um aumento ainda mais expressivo de diplomados; nos cursos com nota entre 14 e 15 acontece uma diminuição expressiva de inscritos a par de uma relativa estabilidade de diplomados. Os cursos com nota à entrada superior a 16 verificam-se acréscimos significativos nos novos entrados como nos diplomados, com ligeiro ascendente para estes últimos com a concomitante subida do rácio

2.6 Conclusão

O conjunto de dados estatísticos analisados ao longo deste segmento do relatório do projecto "Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas" atesta a mudança ocorrida no sistema de ensino superior em Portugal ao longo dos últimos dez anos (no número de instituições e cursos, bem como nos contingentes de inscritos, inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados). O início do século XXI marcou a lenta mas notória redução dos ingressos anuais de novos alunos oriundos do ensino secundário, processo compensado, numa primeira fase, pelo crescimento de inscritos em cursos de pós-graduação e posteriormente reforçado pela entrada em vigor das regras do processo de Bolonha e, numa segunda fase, pelo expressivo alargamento do contingente de alunos "maiores de 23 anos". Através destas alterações o sistema de ensino superior parece ir-se abrindo a novos públicos: aos detentores de graus que sentem a necessidade de refrescamento de competências pelo prosseguimento da formação noutros graus; aos integrantes do mercado de trabalho que procuram o reingresso ou ingresso no ensino superior com vista ao incremento de capacidades ou prosseguimento de interesses pessoais diversos.

As três medidas utilizadas para apreciar o grau de sucesso e insucesso dos estudantes do ensino superior conduzem a resultados uniformes, embora com algumas especificidades decorrentes dos processos utilizados. O único que permite comparação internacional, a taxa de sobrevivência, indica que os resultados obtidos pelo sistema de ensino superior em Portugal têm vindo a melhorar ao longo dos últimos anos e não distam, em grande medida, da média atingida pelos seus parceiros da OCDE em 2004. Os resultados obtidos através das medidas alternativas propostas, duração dos percursos formativos e rácios entre fluxos diplomados e fluxos de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior matizam, de alguma forma, os bons resultados assinalados pelo cálculo da taxa de sobrevivência assinalando as suas principais fragilidades.

A duração dos percursos formativos pode ser interpretada como uma taxa de sobrevivência absoluta, ao distinguir entre os diplomados que, de facto, concluem as suas formações no tempo previsto pelo plano curricular e aqueles que o fazem com a adição de uma ou mais matrículas. O resultado apurado para a categoria "n" é inferior em cerca de 10% ao calculado para as taxas de sobrevivência, em virtude da eliminação de todos os diplomados de cursos com duração inferior a 3 anos, do *stock* de repetentes anualmente incluído nos diplomados e ainda dos diplomados com um número de matrículas inferior ao estipulado no plano de estudos, resultantes de transferências, reingressos, etc. A mais-valia deste indicador é o seu potencial alargamento para além da taxa de sobrevivência absoluta no contexto da análise do sucesso escolar no ensino superior, tendo em conta que pode ser potencialmente redutor designar como alunos bem-sucedidos exclusivamente aqueles que terminam as suas formações no tempo inicialmente previsto. O prolongamento dos percursos formativos (sendo a razoabilidade da medida desta extensão matéria para análise individualizada) pode ocorrer sem que tal signifique o percurso de um trajecto de insucesso, podendo dever-se à realização de exames para melhoria de nota com vista à obtenção de uma melhor média final, à partilha da formação superior com um emprego a tempo integral ou parcial ou mesmo com uma outra actividade de índole formativa ou associativa

complementar à condição estudantil. O exercício deste tipo de actividades pode inclusivamente potenciar a empregabilidade aquando da conclusão da formação, convertendo-se assim "insucesso escolar" em aquisição de competências importantes para a transição para o mundo laboral e a vida cívica.

O cálculo do rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, no primeiro ciclo do ensino superior, fornece outras indicações analíticas complementares em virtude da dimensão diacrónica que introduz na análise. O rácio duplica (de 0,54 para 1,02) durante o período em estudo, operando-se tal pelo crescimento muito significativo do número de diplomados por ano (perto de 50% entre 1998/99 e 2005/06) em conjugação com a quebra acentuada (26%) do número de inscritos no primeiro ano pela primeira no mesmo período, embora com uma severa acentuação no relevo a partir do ano lectivo de 2002/03. É precisamente a partir deste ano lectivo que se verifica o crescimento acentuado do rácio, de valores próximos das medidas anteriormente consideradas (0,6), para uma taxa indiciadora da equivalência anual entre fluxos de entrada e diplomação no ensino superior. Este cenário deverá alterar-se a partir do ano lectivo de 2006/07 pela inversão das tendências evidenciadas anteriormente: os diplomados baixarão devido ao menor volume de inscritos no primeiro ano pela primeira vez a partir do ano lectivo de 2002/03 e o número de inscritos no primeiro ciclo cresce abruptamente a partir do ano 2006/07, em virtude da integração no ensino superior dos estudantes "maiores de 23 anos".

Do conjunto de variáveis independentes utilizado, é a análise em função das categorias da classificação nacional das áreas de educação e formação (CNAEF) que conduz à obtenção de resultados mais interessantes e de maior potencialidade explicativa no contexto das medidas usadas. Saúde e Protecção Social e Educação destacam-se muito claramente em termos de valores obtidos nos cálculos da taxa de sobrevivência e duração dos percursos formativos. Quanto à área da saúde, os bons resultados atingidos resultam fundamentalmente do processo de selecção efectuado à entrada no ensino superior, impulsionado pela grande valorização social destas formações e sintomas de carência objectiva e subjectiva de especialistas desta área de formação. Em virtude dos resultados dos concursos de ingresso realizados ao longo dos últimos anos, é legítimo presumir que os alunos colocados neste conjunto de cursos são, à partida, dotados não só de uma sólida preparação académica mas também de arreigados hábitos de estudo e de trabalho, características que deverão manter e melhorar ao longo da sua formação superior. Os bons resultados obtidos pela área da Educação são algo surpreendentes e, inversamente aos anteriores, difíceis de contextualizar. Parece haver nela, em todo o caso, um tipo de ensino ajustado a estudantes com menores classificações escolares à entrada. As áreas de Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção e de Ciências, Matemáticas e Informática registam, todas elas, resultados abaixo da média nas taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. As duas últimas áreas de educação e formação assinaladas acumulam ainda, juntamente com a Agricultura, os piores resultados (em redor dos 30%) em termos de conclusão da formação no número de anos previsto, indiciando a acumulação de um vasto *stock* de repetentes nos diplomados de cada ano lectivo.

A importância e significado dos resultados obtidos pela categoria Saúde e Protecção Social nas análises relativas à taxa de sobrevivência e duração dos percursos formativos repercutem-se, também, em algumas outras elevadas taxas obtidas em

determinadas categorias das restantes variáveis independentes. Os bons resultados do Ensino Particular e Cooperativo Politécnico, dos cursos mais longos (6 anos), dos pares estabelecimento/curso com a totalidade das vagas preenchidas e notas do último colocado igual ou superior a 16 valores devem-se, em parte, à presença nessas categorias de um forte contingente de cursos incluídos na área da Saúde e Protecção Social. O mesmo não acontece aquando da análise dos rácios entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, onde esta categoria tem um comportamento relativamente discreto ao longo do período em análise. Tal deve-se ao comportamento contra cíclico dos seus inscritos no primeiro ano pela primeira vez, cujo número duplica entre o ponto inicial e terminal da série pelas razões previamente enunciadas, ao contrário das restantes.

Duas outras variáveis independentes sublinham a importância da exigência e da qualidade na obtenção de maiores índices de sucesso no ensino superior: a proporção de preenchimento de vagas e notas do último colocado nos pares curso/instituição. A primeira destas variáveis apresenta como resultado mais saliente a enorme distância entre a categoria de topo (100% de vagas preenchidas) e as restantes categorias, apresentando todas elas resultados uniformes em termos de taxa de sobrevivência e de conclusão da formação no tempo previsto. A segunda variável conduz a resultados mais graduais mas que reforçam a noção de que os alunos mais bem preparados na sua escolarização detêm maiores possibilidades de prosseguimento bem-sucedido no ensino superior.

Uma última palavra para as variáveis independentes cujos resultados apurados foram menos interessantes e consistentes. A região de localização do estabelecimento, a dimensão do curso e a proporção de alunos inscritos em cursos de segundo e terceiro ciclos dos estabelecimentos em exame revelaram-se, embora com algum nível de diversidade, pouco operativas para o estudo de cada um dos níveis de medida utilizados. Na análise em função das regiões, tal poderá ter acontecido devido à desproporção entre categorias mais e menos numerosas (Porto, Lisboa e Regiões Autónomas, por exemplo); nas restantes variáveis, poderá ter sido a grande variabilidade interna às categorias a obscurecer o seu potencial heurístico. Outra variável independente até aqui omissa é o tipo e subsistema de ensino, cujos resultados nos diversos tipos de medida privilegiam sobretudo o Ensino Politécnico Particular e Cooperativo. O Ensino Universitário Público e o Ensino Universitário Privado e Cooperativo localizam-se em posições relativamente próximas à média e, por fim, o Ensino Politécnico Público apresenta resultados significativamente abaixo desta. No entanto, uma análise mais cuidada dos resultados obtidos por tipo e subsistema de ensino revela que não é esta a variável fundamental a ter em conta nesta matéria, mas sim a distribuição de áreas de educação e formação no seio das categorias relativas ao perfil institucional. É devido ao peso da Saúde e Protecção Social (35% dos cursos e 28% dos alunos inscritos) e Educação (32% dos cursos e 36% dos matriculados) que a categoria do Ensino Politécnico Privado e Cooperativo obtém tão bons resultados em termos de taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. O Ensino Universitário Privado e Cooperativo, integrando sobretudo cursos de Ciências Sociais (49% dos cursos e 55% dos alunos), localiza-se bem mais próximo da média. No Ensino Politécnico e Universitário Públicos, a distribuição de cursos e matriculados é bem mais equitativa (entre Artes e Humanidades, Educação, Ciências Sociais, Engenharias e Ciências) relativamente ao número de cursos e alunos, sendo o diferencial entre os

resultados prejudicial para o Ensino Politécnico Público devido ao maior peso neste tipo de ensino de uma área de educação e formação proporcionadora de resultados menos favoráveis: as Engenharias.

2.7 Referências bibliográficas

Barreto, António e Preto, Clara Valadas (1996), "Indicadores de Evolução Social: Educação", in *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, António Barreto (Org.), Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, pp. 89-99.

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2008), *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial*, Lisboa: GPEARI.
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_2005-2006v15042008.pdf

Observatório da Ciência e do Ensino Superior, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2006), *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2003-2004*, Lisboa: OCES.
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_04.pd

Observatório da Ciência e do Ensino Superior, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2007), *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2004-2005*, Lisboa: OCES.
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/SUCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf

Organization for Economic Co-Operation and Development (2007), *Education at a Glance 2007- OECD Indicators*, Paris: OECD.

Fontes Estatísticas:

DGES, ACESSO AO ENSINO SUPERIOR - 1ª FASE DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO, 1997-2007

EUROSTAT, Education Indicators (non-finance)/ tertiary education participation, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL

GPEARI, Diplomados do Ensino Superior, 1997/1998 – 2005/2006
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaonumeroDiplomadosES9798_200506.xls

GPEARI, Inscritos no Ensino Superior, 1998/1999 – 2006/2007
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaoNumeroInscritosEnsinoSuperior9899_200607.xls

GPEARI, Inscritos no primeiro ano pela primeira vez no Ensino Superior, 1997/1998 – 2004/2005
http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/AnexosInsc1119982005.zip

UNESCO, Tertiary Indicators, http://stats.uis.unesco.org/unesco/

2.8 Anexo

Quadro A2.1: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Tipo de Ensino

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Tipo de Ensino	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Ensino Superior Público Universitário	18201	27341	18491	27597	18961	28118
Ensino Superior Público Politécnico	12462	21104	13430	21524	12933	21241
Ensino Superior não Público Universitário	9982	15280	9951	15201	10031	14836
Ensino Superior não Público Politécnico	5033	6501	5486	7287	6059	7770

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.2: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por graus

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Graus	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Bacharelato	11672	20611	12668	21699	12375	21420
Licenciatura	34006	49615	34690	49910	35609	50545

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.3: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por número de anos de formação

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Anos de formação	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
3	11116	19248	11969	20451	11847	20240
4	15835	24182	17008	24537	18073	26525
5	16413	23940	16140	23815	15582	22027
6	2105	2645	2215	2770	2449	3129
7			26	36	33	44

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.4: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da CNAEF

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
CNAEF	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Agricultura	976	1411	904	1136	787	954
Artes e Humanidades	4147	6753	4184	6605	3727	6320
Ciências Sociais, Comércio e Direito	14106	22986	14226	23094	14280	22856
Ciências, Matemáticas e Informática	3398	5856	3505	5681	2544	4391
Educação	6238	8417	5660	7384	5071	6507
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	7646	13142	7784	13329	7716	12709
Saúde e Protecção Social	6671	7745	8185	9878	9571	11258
Serviços	2496	3916	2910	4502	2673	4068

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.5: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Dimensão	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Entre 1 e 19	1173	1863	622	1074	459	752
Entre 20 e 49	2416	3948	2071	3353	2008	3121
Entre 50 e 149	9057	14733	9645	15508	9284	14807
Entre 150 e 249	9448	14564	10588	15736	10189	15364
250 e mais	22942	33950	23842	35046	24274	35139

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.6: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Inscritos 2º e 3º Ciclos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
0%	22727	36012	23706	36462	22758	35096
Entre 1% e 5%	9396	13934	7359	11763	7712	12000
Entre 6% e 10%	6151	9637	9215	13852	8213	12148
Entre 11% e 15%	3775	5746	3582	5001	4247	6234
Mais de 15%	4131	5896	3979	5531	5398	7542

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.7: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por regiões

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Regiões	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Lisboa	17384	26509	17928	26935	16454	25099
Norte	16725	24683	17377	25749	17500	24717
Centro	7663	12480	8127	12618	8242	12583
Alentejo	1746	3249	1951	3019	1849	2701
Algarve	1324	1993	1201	2009	1332	2151
R. A. Açores	446	733	456	722	428	804
R. A. Madeira	390	579	318	557	347	578

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

Quadro A2.8: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Vagas preenchidas	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Até 40%	4512	7342	3639	6471	5723	10376
Entre 41% e 70%	3503	6029	2918	4891	3978	6934
Entre 71% e 99%	3528	6341	3548	6255	2792	4677
100%	16224	23769	18063	26103	15618	21669

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

Quadro A2.9: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Nota do último colocado	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Até 11	9918	17591	10262	18439	8671	15761
Entre 12 e 13	8174	12954	8776	13598	9043	14505
Entre 14 e 15	5174	7115	5317	6954	4936	6474
16 e mais	4108	5210	3629	4443	4936	5938

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

Quadro A2.10: Duração dos percursos formativos por tipo de Ensino

Ano Lectivo	2005/2006				
Tipo de Ensino	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Ensino Superior Público Universitário	8106	3948	2111	2682	16847
Ensino Superior Público Politécnico	7917	2491	1450	1727	13585
Ensino Superior não Público Universitário	5495	2010	801	896	9202
Ensino Superior não Público Politécnico	4241	879	276	195	5591
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.11: Duração dos percursos formativos por grau

Ano Lectivo	2005/2006				
Grau	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Bacharelato	6972	2850	1605	1858	13285
Licenciatura	18787	6478	3033	3642	31940
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.12: Duração dos percursos formativos por número de anos de formação

Ano Lectivo	2005/2006				
Anos de formação	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
3	6694	2724	1530	1705	12653
4	10512	3008	1272	1195	15987
5	6874	3231	1712	2418	14235
6	1666	364	124	182	2336
Total	25746	9327	4638	5500	45211

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.13: Duração dos percursos formativos por categorias da CNAEF

Ano Lectivo	2005/2006				
CNAEF	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Agricultura	271	214	148	210	843
Artes e Humanidades	2076	933	387	300	3696
Ciências Sociais, Comércio e Direito	7668	3005	1589	1709	13971
Ciências, Matemáticas e Informática	909	649	351	519	2428
Educação	3490	706	282	295	4773
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	2508	2063	1357	2060	7988
Saúde e Protecção Social	7378	1057	218	163	8816
Serviços	1459	701	306	244	2710
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.14: Duração dos percursos formativos por dimensão do par curso/estabelecimento

Ano Lectivo	2005/2006				
Dimensão	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Entre 1 e 19	166	117	46	58	387
Entre 20 e 49	876	368	174	253	1671
Entre 50 e 149	4811	1857	889	978	8535
Entre 150 e 249	6390	1805	871	853	9919
250 e mais	13386	5085	2629	3321	24421
Total	25629	9232	4609	5463	44933

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.15: Duração dos percursos formativos por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

Ano Lectivo	2005/2006				
Inscritos 2º e 3º Ciclos	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
0%	13969	4137	2026	2274	22406
Entre 1% e 5%	3927	1534	684	829	6974
Entre 6% e 10%	3904	1748	892	1136	7680
Entre 11% e 15%	1550	959	553	711	3773
Mais de 15%	2496	1049	528	650	4723
Total	25846	9427	4683	5600	45556

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.16: Duração dos percursos formativos por regiões

Ano Lectivo	2005/2006				
Regiões	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Lisboa	9376	3579	1551	1677	16183
Norte	10238	3282	1618	1817	16955
Centro	4345	1687	1055	1454	8541
Alentejo	865	404	222	288	1779
Algarve	595	273	157	186	1211
R. A. Açores	171	54	24	50	299
R. A. Madeira	169	49	11	28	257
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

Quadro A2.17: Duração dos percursos formativos por percentagem das vagas preenchidas

Ano Lectivo	2005/2006				
Vagas preenchidas	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Até 40%	2054	1402	929	1214	5599
Entre 41% e 70%	1616	944	617	868	4045
Entre 71% e 99%	1222	659	390	519	2790
100%	9560	2656	1153	1178	14547
Total	14452	5661	3089	3779	26981

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

Quadro A2.18: Duração dos percursos formativos por nota do último colocado

Ano Lectivo	2005/2006				
Nota do último colocado	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Até 11	3543	1996	1303	1799	8641
Entre 12 e 13	4299	2045	1175	1285	8804
Entre 14 e 15	2804	890	360	371	4425
16 e mais	3701	616	193	236	4746
Total	14347	5547	3031	3691	26616

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

3. ANÁLISE ESTRUTURAL: O ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO NACIONAL

Ana Filipa Rodrigues, Hernâni Veloso Neto, e Miguel Nogueira

De certo modo, as representações cartográficas que se apresentam neste capítulo contextualizam grande parte das dinâmicas apresentadas no capítulo anterior. A pretensão de cartografar a oferta formativa decorre da necessidade de sustentar uma leitura sem perder de vista a territorialidade das dinâmicas do ensino superior que o presente projecto de investigação procurou estudar e precisar. [1]

Os dados que permitiram a visão panorâmica da estrutura da oferta ensino superior em Portugal provêm de uma publicação intitulada "Sucesso Escolar do Ensino Superior – Diplomados 2004-2005", cuja responsabilidade é do antigo OCES (Observatório da Ciência e do Ensino Superior).

Uma das distinções existentes no tipo de ensino superior do nosso país é a caracterização em função do tipo de estabelecimento. O cartograma seguinte exprime a localização das unidades orgânicas de ensino superior[2] segundo essa tipologia, ou seja, consoante a instituição de ensino universitário ou de ensino politécnico. Numa primeira leitura, impõe-se-nos a evidência dos efeitos da litoralização e da importância do eixo Braga - Lisboa que concentra grande parte da população e grande parte das unidades orgânicas que compõem o nosso sistema de ensino superior.

Devemos realçar a maior quantidade de unidades orgânicas de ensino politécnico, tradicionalmente mais reduzidos na sua dimensão e no número de alunos, em que frequentemente a unidade orgânica é um decalque directo do estabelecimento de ensino que representa. É o ensino politécnico que equilibra o desfasamento entre a oferta de estabelecimentos de ensino superior presente do litoral e no interior do território continental: todas as capitais de distrito contam com pelo menos um estabelecimento de ensino superior público, sem prejuízo da presença de outras instituições com outro tipo de tutela. Esta associação dos estabelecimentos de ensino às capitais de distrito é, de facto, uma das principais ilações que se retiram do cartograma presente na página seguinte, e vem evidenciar o papel do ensino enquanto elemento dinamizador e impulsionador socioeconómico dos principais centros urbanos do país.

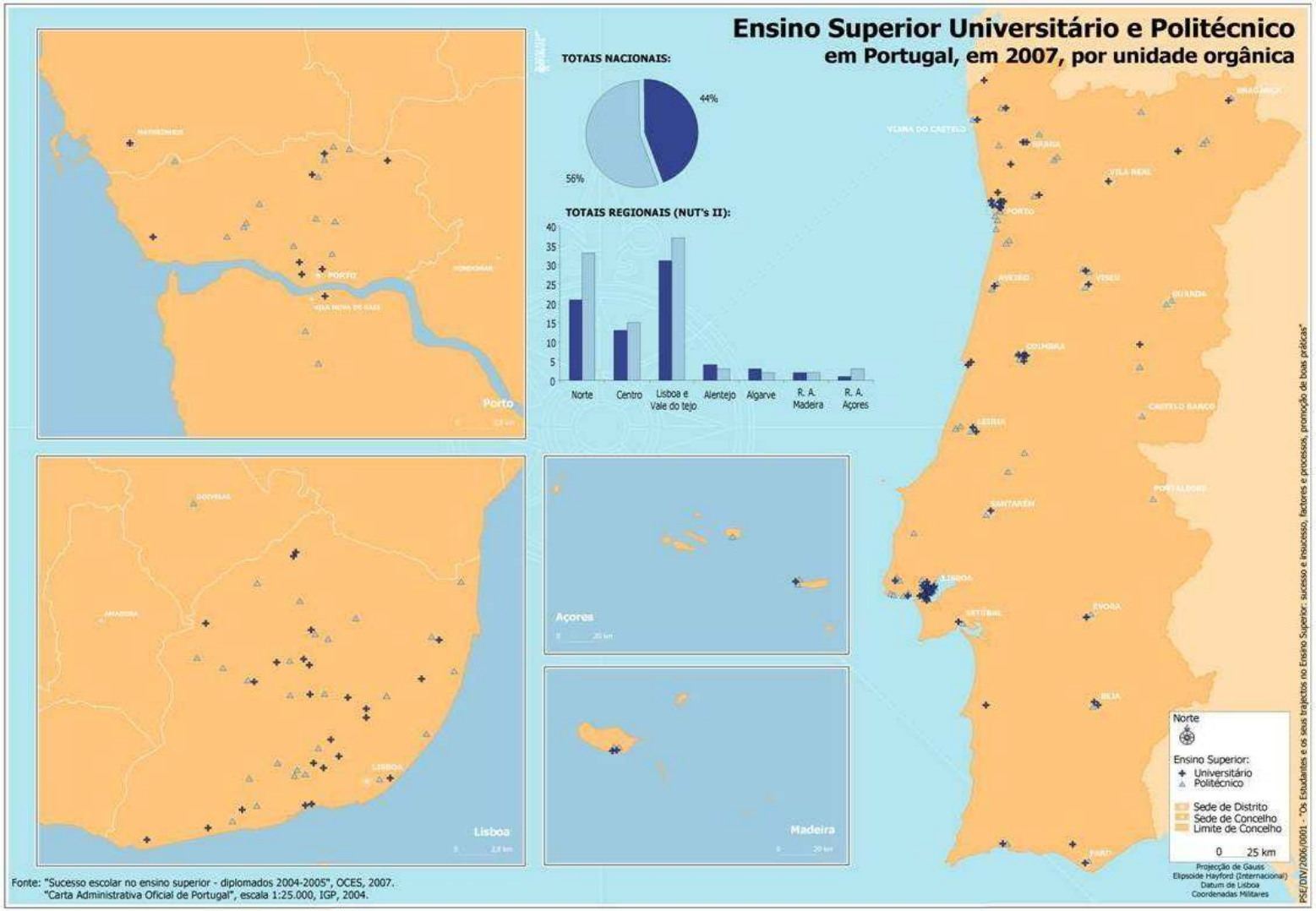
---

[1] A apresentação de documentos cartográficos no âmbito deste projecto deve-se à colaboração da Mapoteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o consórcio responsável por este estudo.

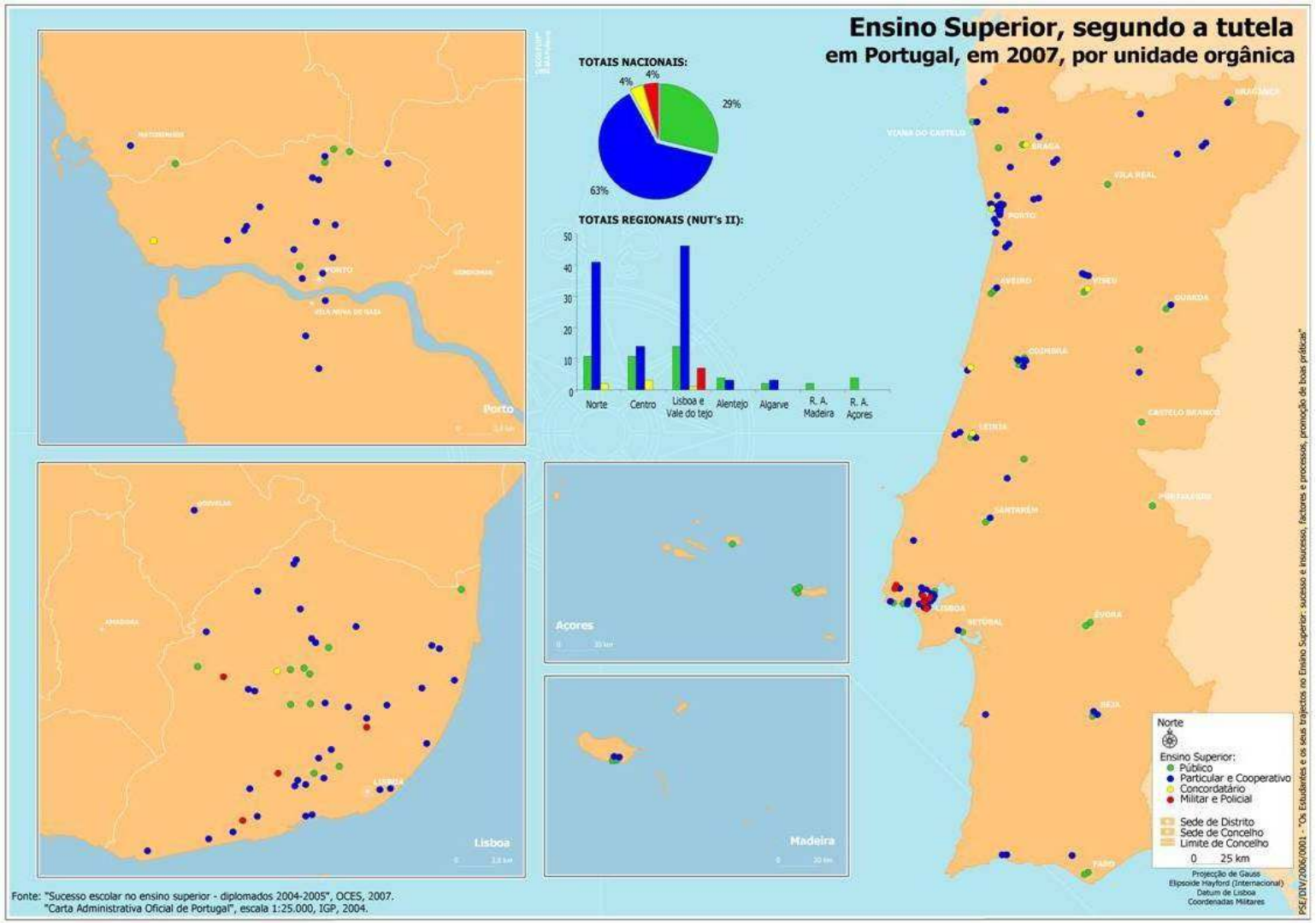
[2] O trabalho de representação cartográfica foi precedido por um trabalho de reestruturação as lógicas de codificação das instituições de ensino superior encontradas na bibliografia e bases de dados oficiais. Assim sendo, foi criado um sistema de codificação dos estabelecimento de ensino superior que respeitasse a sua tutela (Pública, Particular e Cooperativa, Concordatária, Militar e Policial), o tipo de ensino (Universitário e Politécnico), bem como as relações de propriedade real e/ou institucional existentes entre instituições. Nesta linha, uma unidade orgânica, entidade de ensino superior com autonomia e independência reconhecidas, pode ter sob si um ou vários estabelecimentos de ensino. A relação entre as faculdades (estabelecimentos de ensino) e respectivas universidades (unidades orgânicas) exprime bem o tipo relações que quisemos explicitar no sistema de codificação criado.

As duas cidades mais importantes do país protagonizam a vitalidade do ensino superior em Portugal. Ao representarmos unidades orgânicas e não estabelecimentos de ensino estamos, implica que muitos estabelecimentos de ensino não figurem no mapa. Em alguns casos, nomeadamente em Lisboa e no Porto, o rendilhado de estabelecimentos de ensino é bem mais denso.

Cartograma 3.1: Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, em 2007, por unidade orgânica.



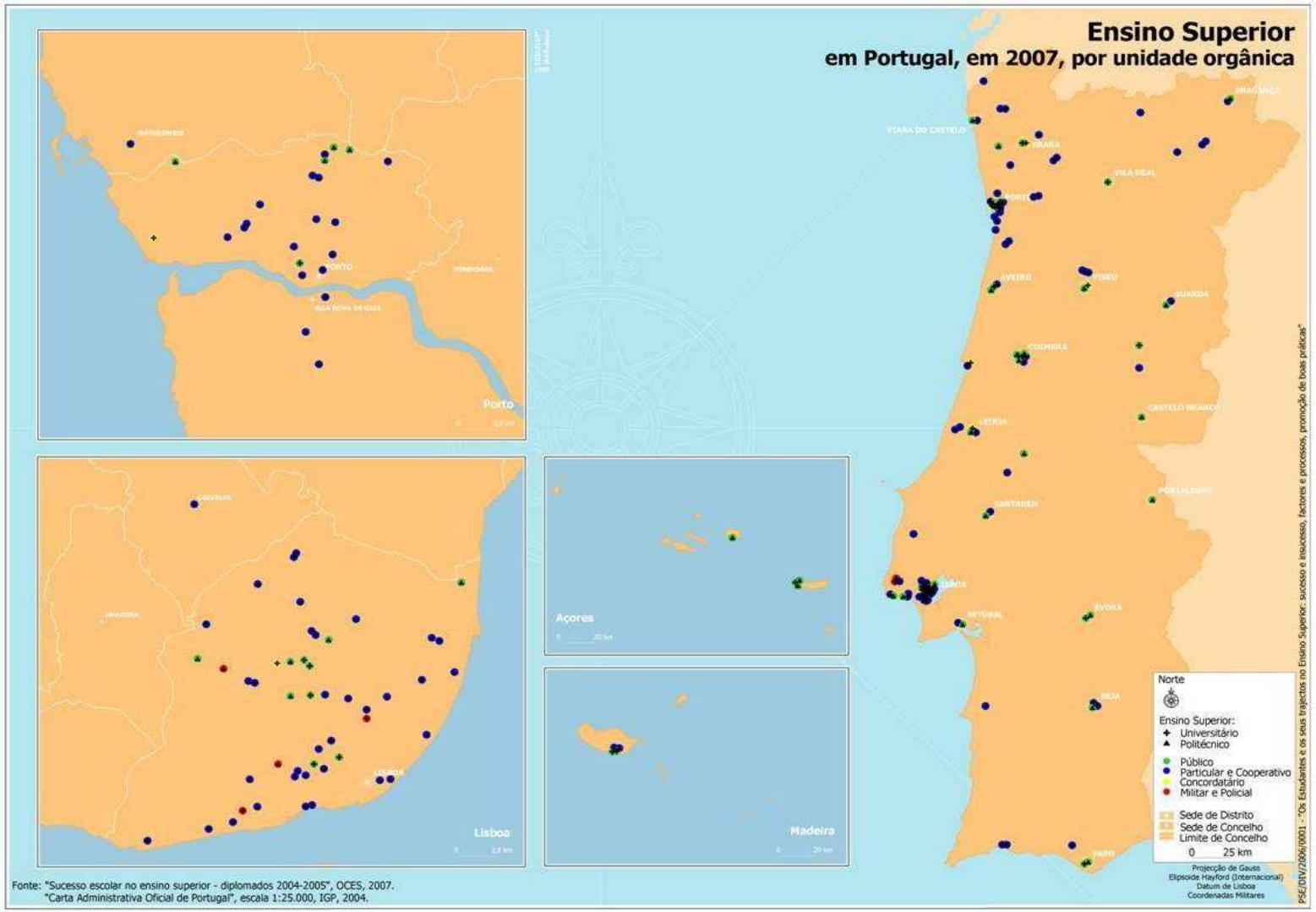
Cartograma 3.2: Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica e tipo de tutela.



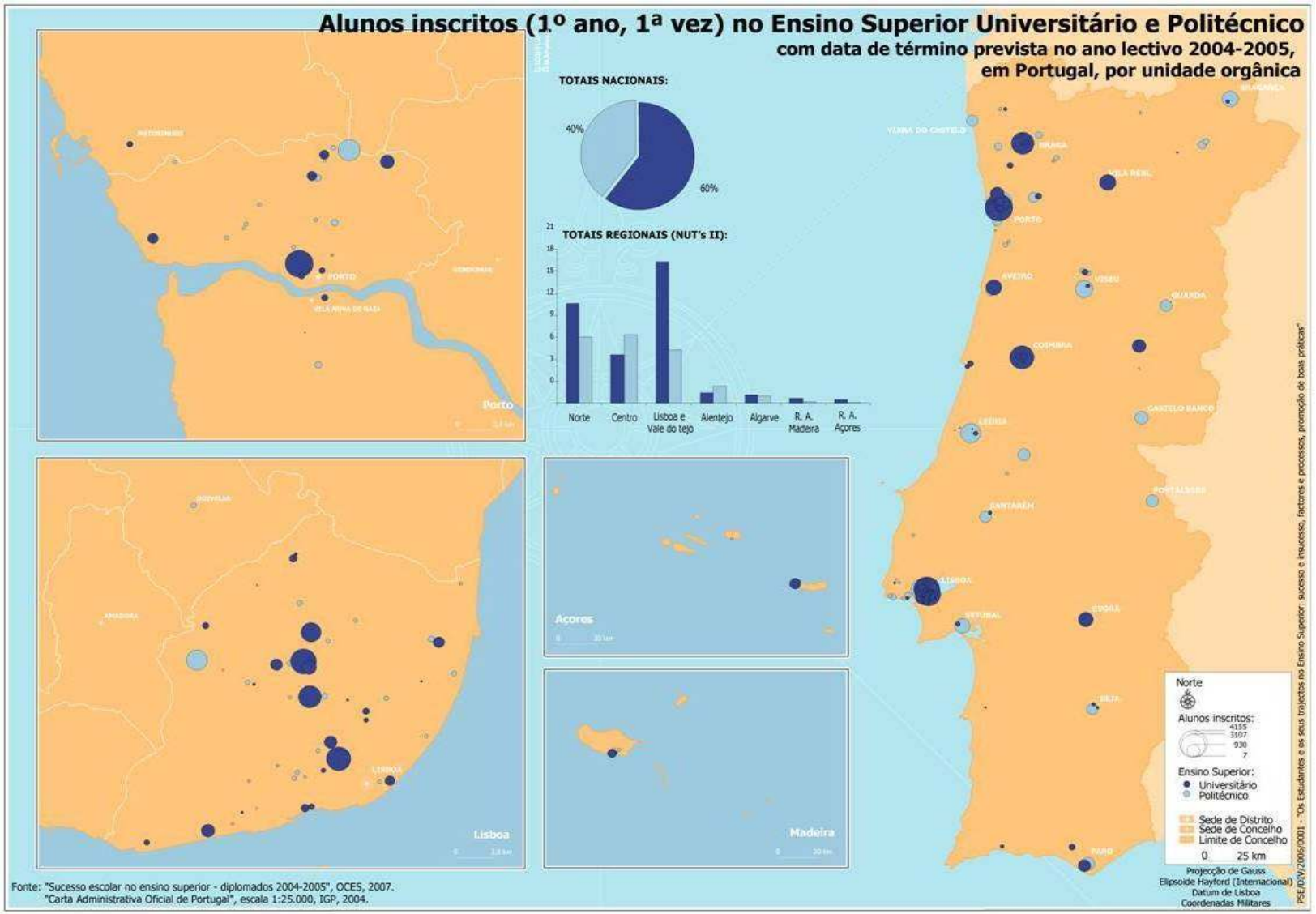
O cartograma 3.2 reflecte a localização das unidades orgânicas segundo o tipo de tutela dos estabelecimentos de ensino. É de realçar a densidade de instituições privadas. Movido por lógicas diferentes do ensino superior público, o particular e cooperativo tem uma aproximação espacial mais óbvia ao mercado que pretende captar, sem com isto excluir outros factores que possam influir na sua localização. No caso do interior do país, a existência de unidades de ensino de natureza particular e cooperativa articula-se, quase directamente, com a oferta do ensino público, beneficiando uns e outros da sua proximidade física.

O cruzamento dos dois mapas acima exibidos, conforme podemos ver no cartograma 3.3, reforça a disseminação das instituições de ensino superior de ensino politécnico e de natureza particular e cooperativa.

Cartograma 3.3: Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica, tipo de estabelecimento e tipo de tutela.



Cartograma 3.4: Alunos inscritos (1º ano, 1ª vez) no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento.

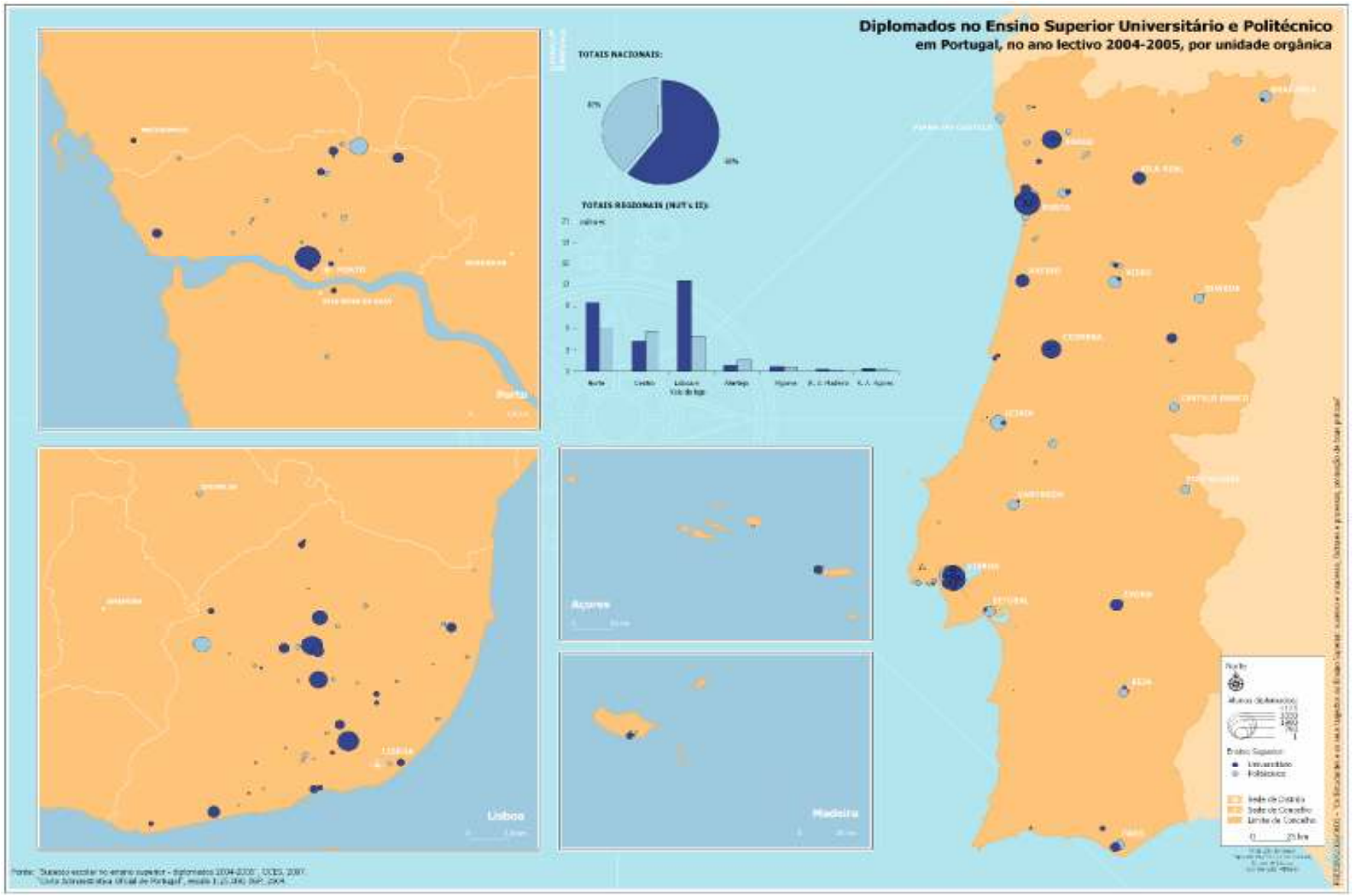


Para além da visão panorâmica com que ficámos sobre a estrutura da oferta do ensino superior, as soluções cartográficas aqui esboçadas têm como potencialidade monitorizar outro tipo dados. Neste sentido, o cartograma 3.5 apresenta o número de alunos com data de término do seu ciclo de estudos no ano lectivo 2004/05, ou seja, o número de estudantes que no ano lectivo assinalado concluiu o seu ciclo de estudos.

O peso de Lisboa, Porto e outras cidades universitárias, que preenchem o cordão litoral mais urbanizado são responsáveis pela grande parcela de diplomados. Apesar de termos verificado a maior quantidade de unidades orgânicas pertencentes ao ensino politécnico, é no ensino universitário que encontramos unidades orgânicas de maior dimensão, responsáveis pela maior fracção de diplomados no país.

Para além do investimento na representação (carto)gráfica dos dados, não esquecemos as potencialidades que este exercício nos permitiu vislumbrar, de longe não esgotada nas páginas anteriores.

Cartograma 3.5: Diplomados no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento.



4. ANÁLISE ESTRUTURAL: FACTORES EXPLICATIVOS A PARTIR DE UM INQUÉRITO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Susana da Cruz Martins, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila

Este capítulo pretende contribuir e complementar a análise sobre as *constelações de factores explicativos* que se conjugam na produção de percursos escolares diferenciados relativamente ao sucesso escolar no ensino superior.

A análise, agora desenvolvida, tem como suporte empírico dados parcelares do Inquérito às Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior, aplicado no território nacional (continente e ilhas) aos alunos do ensino superior, durante o primeiro semestre de 2006.[1] A amostra foi construída segundo o sector e subsistema de ensino, a região, a área de estudo, e o grau académico. Neste estudo deu-se especial relevo à subamostra dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior.[2]

Esta operação de inquérito foi levada a cabo a propósito da segunda participação portuguesa no Projecto *Eurostudent* e teve como referência fundamental o questionário modelo, disponibilizado no quadro desse projecto, incorporando, todavia, questões complementares para o aprofundamento da realidade portuguesa. Nos indicadores incluídos para este efeito, destaque-se, para os propósitos analíticos aqui presentes, os respeitantes às trajectórias escolares e, em particular, ao sucesso escolar.

A noção de sucesso escolar, polissémica por excelência, comporta toda uma gama de abordagens de complexo tratamento e medida, nomeadamente devido à informação empírica de que se dispõe.[3] Os indicadores sobre o sucesso e insucesso escolar dos estudantes do ensino superior, introduzidos nesta última aplicação do referido inquérito, dizem respeito à declaração sobre a experiência ou não de reprovações em todo o percurso escolar, distinguindo os vários ciclos de escolaridade, embora com primazia analítica ao percurso no ensino superior.

Pontualmente, e sempre que seja oportuno e possível, o sentido analítico conferido aos indicadores seleccionados será reforçado através de evocações de tipo transnacional, tornadas possíveis através dos dados produzidos no quadro do Projecto *Eurostudent*. Este projecto europeu tem como temáticas fundamentais o acesso ao ensino superior, as condições socioeconómicas e a mobilidade internacional dos estudantes. É razoável admitir que estas dimensões têm alguma relação com o tema

[1] As publicações decorrentes da participação neste projecto europeu são, por um lado, de aprofundamento da realidade portuguesa (Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2007) e, por outro, enquanto parceiro na análise de comparação europeia (HIS, 2005, 2008).

[2] Esta subamostra conta com um n=2828.

[3] Philippe Perrenoud (2003) chama a atenção para esta dificuldade e distingue o sucesso escolar em dois grandes níveis: um, associado ao desempenho dos alunos, quando dão resposta às normas de excelência escolar e progridem nas suas formações; outro, que diz respeito ao sucesso de uma instituição, sendo considerados os melhores aqueles que atingem os objectivos que se propõem numa situação de concorrência relativa, ou de um sistema de ensino, entendido no seu conjunto. Claro está, que estes dois níveis de sucesso estão relacionados.

aqui tratado, podendo um ou outro indicador, com referências à comparação alargada, auxiliar-nos a inferir sobre o caminho interpretativo que se está, no momento, a seguir.

Tendo por referência os modelos teóricos de Vincent Tinto (2006; 1997) e José Madureira Pinto (2002), tomou-se, de forma aproximada e na medida em que a informação empírica o possibilitava, as dimensões neles contempladas para a análise de percursos de sucesso e insucesso escolar. Assim sendo, os indicadores relativos a estes trajectos no ensino superior são analisados de acordo, não só com as condições sociais e escolares de partida (fazendo-se por isso algumas remissões para o passado escolar destes estudantes), mas também, e dentro da informação disponível, com os que dizem respeito à integração e experiências académicas e sociais desses estudantes.

4.1. O sucesso e insucesso escolar no ensino superior

A leitura do indicador relativo ao sucesso e insucesso escolar no 1.º ciclo do ensino superior permite-nos afirmar que, nas condições conceptuais e operatórias de que dispomos, 21,8% desta amostra declarou que já reprovou neste nível de escolaridade. Embora se trate de uma primeira medição do objecto em referência, acrescente-se, ainda, que os estudantes no momento de inquérito ainda não concluíram os seus cursos, não esgotando, portanto, a probabilidade de reprovarem nesta etapa do seu percurso.

Quadro 4.1: Indicador de sucesso e insucesso dos estudantes no 1º ciclo do ensino superior (em percentagem)

Ensino superior	%
Sem reprovações	78,2
Com reprovações	21,8
Total (n=2824)	100,0

A leitura deste valor comporta algum grau de indeterminação porque, para além de se basear nas próprias percepções dos estudantes sobre o conceito de "reprovação escolar", é também marcado por uma miríade de avaliações que pontuam e reorientam a trajectória escolar, e sobre o qual não existe um consenso alargado e estabilizado em relação ao que é que, exactamente, se refere.[4] No entanto, tem a vantagem de revelar grandes tendências e sentidos das relações analíticas, quando cruzado com diversas variáveis.

Outras formulações têm comportado, ainda, os prolongamentos dos estudos no ensino superior (medidos em anos de atraso), recorrentemente enquadrados nas estatísticas oficiais como insucesso escolar,[5] podendo ter a ver mais com reorientações formativas (transferências de curso ou instituição) ou, por exemplo, com a participação no mercado de trabalho, o que dificulta a prossecução de estudos nos tempos estipulados pelos planos formais das respectivas formações, não significando, propriamente, resultados escolares negativos.

[4] Aspecto referido e sublinhado por Philippe Perrenoud (2003).

[5] Veja-se o Índice de Sucesso Escolar, OCES-MCTES, 2004.

4.2. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização sociodemográfica

Os indicadores relativos ao sexo e à idade parecem estar, embora em grau variável, de alguma forma relacionados com o sucesso que os alunos obtêm no ensino superior.

Observando os dados presentes no quadro 4.2, verifica-se que a idade marca, de facto, algumas das variações de sucesso dos estudantes.

Quadro 4.2: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o nível etário

Idade	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
até 20 anos (36,5%)[6]	96,3	3,7	100,0
21 a 24 anos (47,3%)	71,6	28,4	100,0
25 a 28 anos (9,7%)	48,4	51,6	100,0
29 e mais anos (6,5%)	67,2	32,8	100,0
Total (n=2815)	78,1	21,9	100,0

$\chi^2(3) = 384{,}873$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0,370.

De acordo com os dados conhecidos, os estudantes portugueses são dos mais jovens na Europa.[7] Note-se a este respeito, a incidência dos escalões mais jovens (83,8% tem até 24 anos) no conjunto dos inscritos no ensino superior português: cerca de um terço desta população tem até 20 anos e, na sua quase totalidade, tem tido um percurso no ensino superior de sucesso (medido na taxa de reprovações declaradas).

Os escalões mais velhos são os menos representados no ensino superior.[8] No entanto o aspecto mais saliente no quadro 4.2 diz respeito ao grupo etário que se situa entre os 25 e os 28 anos. Ou seja, não são os que têm mais idade os que contabilizam maiores taxas de insucesso, mas sim aqueles que estão no escalão imediatamente a seguir à idade em que normalmente se poderá ter concluído a formação do 1º ciclo do ensino superior. Talvez, e ainda numa análise a carecer de maior fundamento, porque nesta fase do ciclo de vida os problemas de transição para a vida adulta se fazem sentir de forma mais vincada, e onde alguma perturbação nos estudos pode ser resultado de

[6] Estas percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

[7] Pelo menos numa perspectiva de comparação entre os países participantes no Projecto Eurostudent (HIS, 2005, 2008). A selecção dos grupos etários prende-se com os critérios de distribuição utilizados no referido projecto europeu.

[8] O momento de recolha dos dados pode ainda não reflectir políticas recentemente criadas, que vão no sentido da captação de públicos diversificados, procurando incentivar percursos de aprendizagem ao longo da vida, incluindo a frequência do ensino superior. O programa *Maiores de 23,* que está agora a ser implementado com o fim integrar no ensino superior trajectórias escolares que se prolongam mais no tempo e partindo de competências já adquiridas noutras esferas sociais como o trabalho, é muito recente.

esforços que, mesmo com os seus revés, caminham para uma maior autonomização face, por exemplo, à família de origem.[9]

A análise cruzada com o género reforça a constatação de algumas das tendências já registadas noutros estudos. A presença maioritária das raparigas no ensino superior já não constitui objecto de novidade.[10] Na Europa são elas que percorrem trajectórias de escolaridade mais longas e que apresentam patamares de maior certificação escolar. De facto, as raparigas parecem ter uma maior "energia escolar"[11], aspecto salientado em vários trabalhos que cruzam o género com as trajectórias escolares.

Quadro 4.3: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o sexo

Sexo	Ensino superior		
	Sem reprovações %	Com reprovações %	Total
Homens (39,5%)[12]	69,8	30,2	100,0
Mulheres (60,5%)	83,7	16,3	100,0
Total (n=2795)	78,2	21,8	100,0

$\chi^2(1) = 75{,}255$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0,164.

O quadro 4.3 reforça esta interpretação, pois tal "energia" parece ter consequências no sucesso escolar das raparigas.[13] Para tal podem existir explicações clássicas (que se prendem com mecanismos de reprodução de género) ou emergentes (de tipo emancipatório),[14] embora não deixe de causar perplexidade analítica a distância marcada entre as taxas de reprovação declaradas pelas raparigas e rapazes (cerca de 15% de diferença, sendo estes os mais penalizados no indicador de sucesso em referência).

[9] Para dar conta da complexidade destes processos de transição e muitas vezes em movimentos de "yô-yô" ver José Machado Pais (1996).

[10] De acordo com a informação do Eurostat (2006), 55% dos estudantes do ensino superior da União Europeia são mulheres. Outros trabalhos têm dado conta desta afirmação das raparigas, no ensino superior quer em Portugal (Almeida e outros, 2003; Balsa e outros, 2003; Guerreiro e Abrantes, 2004; Machado e outros, 2003; Gracion, 1997), ou mesmo num olhar mais localizado, designadamente sobre o Instituto Politécnico de Santarém (Martins e Campos, 2005) ou de Beja (Carmo, 2000), bem como numa perspectiva de comparação europeia (Azevedo, 2002; Costa e outros, 2000; Martins, 2005).

[11] Esta era a expressão utilizada por Baudelot e Establet (1992), referindo-se à população estudantil francesa.

[12] As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

[13] Ana Nunes de Almeida (2005) salienta, para o caso português, que os resultados dessa "energia" (maior volume de trabalho e investimento na escola) são vários: melhores notas, menores taxas de reprovação e de abandono e maior excelência escolar.

[14] Para o desenvolvimento dos factores que têm facilitado o maior sucesso das raparigas consultar Almeida (2005).

4.3 Sucesso e insucesso escolar: contextos familiares e de residência

Os contextos de vida dos que frequentam hoje o ensino superior, nomeadamente no que se relaciona com a sua família e residência, são uma dimensão importante para dar conta dos seus percursos e experiências escolares. São, muitas vezes, as famílias que "protagonizam a procura de educação, fazendo escolhas e desenvolvendo estratégias que visam o sucesso escolar".[15]

Quadro 4.4: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo o contexto familiar

Contexto familiar	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Vive só (2,2%)[16]	62,1	37,9	100,0
Vive com outras pessoas (sem estrutura conjugal) (4,3%)	72,3	27,7	100,0
Vive com o parceiro, com ou sem filhos (3,5%)	65,9	34,1	100,0
Vive com pais/familiares (86,6%)	79,7	20,3	100,0
Outras situações familiares (3,3%)	84,7	15,3	100,0
Total (n=2828)	78,7	21,3	100,0

$\chi^2(4) = 24{,}342$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0, 097.

Observando o quadro 4.4, evidencie-se que quem vive com os pais parece estar numa situação de maior estabilidade e disponibilidade para o estudo, obtendo resultados mais seguros no ensino superior.

O viver só (com pouquíssimos casos e portanto a recomendar todas as cautelas na interpretação) parece ser, novamente, expressão de uma situação de maior transitoriedade, reflectindo-se nos desempenhos escolares actuais, ou seja na sua formação ao nível do ensino superior.[17]

A saída do agregado doméstico de origem e a constituição de uma família própria (veja-se a categoria "vive com o parceiro, com ou sem filhos", no quadro 4.4) significa, em geral, um acrescento de responsabilidades na família e no trabalho, com tradução nas dificuldades sentidas em percorrer um trajecto escolar longo sem

[15] Tal como refere Ana Matias Diogo (2006:107) "há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família" (*idem:* 107). Uma boa parte da importância da família nos contextos e condições dos estudantes permanece quando frequentam o ensino superior, pelo menos de forma mais evidente para os países da Europa do sul (HIS, 2008).

[16] As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

[17] Sobre as transições iniciais para a vida adulta em Portugal veja-se, entre outros, Guerreiro e Abrantes (2004); Mauritti (2002); e Pais (1996; 1998).

abrandamentos.[18] Os estudantes nesta situação são aqueles que revelam uma maior percentagem de reprovações na frequência do ensino superior.

O indicador relativo aos contextos de residência em período lectivo revela-se interessante para compreendermos a diversidade de contextos vivenciais e de mobilidade destes alunos por relação ao seu desempenho no ensino superior.

Quando se analisa o quadro 4.5, ressalta que a maioria dos estudantes permanece em casa dos pais para realizar a sua formação do 1.º ciclo do ensino superior (56%). A este respeito, Portugal integra, conjuntamente com Espanha e Itália, um perfil da Europa do Sul, evidenciando processos de autonomia por parte dos estudantes face à família de difícil concretização.[19]

Quadro 4.5: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o contexto de residência em período lectivo

Contexto de residência (em período de aulas)	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Casa dos pais (55,8%)[20]	79,9	20,1	100,0
Casa própria ou alugada (25,4%)	74,6	25,4	100,0
Quarto alugado (13,2%)	75,9	24,1	100,0
Residência de estudantes (5,6%)	82,8	17,2	100,0
Total (n=2828)	78,2	21,8	100,0

$\chi^2(3) = 11{,}340$, $p < 0{,}01$; V de Cramer = 0,063.

A leitura deste quadro é de continuidade em relação ao anterior, nessa medida, sendo a casa dos pais o tipo de residência predominante em período de aulas, são os estudantes nestas condições, conjuntamente com os alojados em residências, que têm mais sucesso (medido através das reprovações declaradas). Em coerência analítica com dados anteriormente interpretados, a categoria respeitante à residência em casa própria ou alugada parece configurar um contexto de maior autonomia, mas também de maior indefinição e até transitoriedade face à entrada numa vida adulta que já terá tido início (com relações, certamente, à esfera do trabalho e, porventura, a uma nova família).

[18] No sentido de um maior aprofundamento sobre as formas como os jovens vivem a conciliação entre o trabalho, a vida familiar e o desenvolvimento de uma formação, ver Guerreiro e Abrantes (2004) para a realidade nacional; para a comparação entre alguns países europeus ver Lewis e outros (1999). O último relatório nacional respeitante ao Inquérito em referência também oferece algumas pistas de interpretação sobre esta temática (Martins, Mauritti e Costa, 2007).

[19] Ver a este respeito HIS (2005, 2008).

[20] As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

4.4. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização das origens sociais

Uma das perspectivas incontornáveis no desenvolvimento das análises aqui propostas é a ponderação da caracterização das origens sociais no sucesso escolar dos estudantes do ensino superior. Esta é, aliás, uma das questões centrais nos estudos sobre a caracterização destes estudantes, enquanto eixo dimensional de diferenciação deste segmento.[21]

O saber acumulado nesta área, através sobretudo de informação extensiva, permite ter hoje análises fundamentadas sobre a relação entre a caracterização das origens sociais e a oferta educativa no ensino superior.[22] Em termos de produção nacional, este tipo de análise tem integrado de forma articulada *indicadores socioprofissionais* e *socioeducacionais* respeitantes à família de origem dos estudantes.[23]

Quadro 4.6: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais

Indicadores de caracterização das origens sociais	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Classe social de origem (1)			
Empresários, dirigentes e profissionais liberais (18,7%)[24]	79,4	20,6	100,0
Profissionais técnicos e de enquadramento (38,1%)	78,3	21,7	100,0
Trabalhadores independentes (6,4%)	79,3	20,7	100,0
Trabalhadores independentes pluriactivos (5,5%)	74,0	26,0	100,0
Empregados executantes (10,8%)	79,9	20,1	100,0
Operários industriais (10,6%)	77,4	22,6	100,0
Assalariados executantes pluriactivos (9,9%)	79,0	21,0	100,0
Total (n=2789)	78,2	21,8	100,0
Indicador socioeducacional de origem (2)			
Básico (48,9%)	77,1	22,9	100,0
Secundário (16,7%)	79,8	20,2	100,0
Superior (34,4%)	78,8	21,2	100,0
Total (n=2822)	78,2	21,8	100,0

(1) $\chi^2(6) = 2{,}783$, *n.s.*

(2) $\chi^2(2) = 1{,}772$, *n.s.*

[21] As relações entre a escola e as desigualdades sociais não são propriamente novas na produção sociológica (veja-se Boudon, 1973; Bourdieu e Passeron, 1970; Coleman, 1966). Em termos nacionais, a produção já é vasta no que respeita às origens de classe dos estudantes do ensino superior (veja-se alguns dos trabalhos mais recentes como Almeida e outros, 2003; Machado e outros, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005 e 2007).

[22] Ver referências assinaladas anteriormente.

[23] No sentido de uma clarificação do conceito de classes sociais e a sua operacionalização em termos de categorias socioprofissionais, consultar Costa (1999) e Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova e Almeida (2003).

[24] Estas percentagens correspondem à distribuição do peso das categorias da variável em referência na amostra.

Observando o indicador de caracterização da classe social de origem no quadro 4.6, fica claro que essa variável traduz a elevada selectividade social no acesso ao ensino superior,[25] pois 56,8% dos estudantes do 1.º ciclo do ensino terciário provêm de famílias que pertencem às categorias melhor dotadas de capitais económico, cultural e social: os empresários, dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos de enquadramento. Sendo a mais preponderante no acesso a este patamar de ensino (38,1%), é esta última categoria que protagoniza o segmento mais qualificado da população, o que parece ter uma tradução directa nas trajectórias escolares dos filhos. No entanto, sublinhe-se na interpretação de tal cenário social um *duplo padrão de recrutamento*, a dar conta de um alargamento do sistema de ensino superior a outras categorias sociais que, num passado próximo, estiveram praticamente arredadas da sua frequência.[26]

Mas se, em termos de acesso, as desigualdades sociais estão ainda vincadas no tecido social que caracteriza a população inscrita no ensino superior, como é que estas se revelam em termos de sucesso escolar?

A resposta a esta pergunta é complexa. Em relação aos estudos no ensino superior (ver quadro 4.6), num primeiro olhar parece que esta variável independente – classes sociais de origem – perde valor na explicação das variações do sucesso escolar (a relação não é estatisticamente significativa). Apelando a toda parcimónia interpretativa, poderia ser avançada uma dupla perspectiva para a explicação destes resultados: por um lado, as bifurcações e os mecanismos de selecção escolares a que estes estudantes já foram sujeitos no passado, onde precisamente algumas desigualdades sociais tiveram tradução e tendo em conta o acesso ao ensino superior como um filtro socialmente marcante, atenuariam o efeito de classe social no desempenho actual; por outro lado, a variável utilizada para aferir o sucesso, estruturada em termos dicotómicos, só permite uma leitura cruzada com as reprovações (ou não) declaradas, ocultando a graduação desse sucesso, onde a classe social poderia ter uma maior capacidade explicativa.

A leitura dos indicadores socioeducacionais é de grande convergência com a relativa aos lugares de classe do grupo doméstico de origem. As desigualdades de recursos qualificacionais das famílias são muito diferenciadoras no acesso ao ensino superior (mais de um terço dos pais dos estudantes tem o ensino superior, característica que se evidencia sobrerrepresentada se compararmos com a população portuguesa), mas no que respeita ao sucesso escolar no ensino superior parece estar pouco relacionada com este tipo de resultados.

De qualquer forma, e sobretudo para o caso português, a permanência na casa dos pais torna a caracterização feita sobre as origens sociais ainda mais importante. Estas servem de contextos e enformam os percursos sociais e escolares destes estudantes até uma fase tardia nas suas vidas.

---

[25] Aliás, reconhecida em vários estudos, nomeadamente tendo por base comparações sobre qualificações e classe social entre os pais dos estudantes e o segmento da população portuguesa com idades supostamente equivalentes. Veja-se a este respeito Machado e outros (2003) e Mauritti e Martins (2007).

[26] Para a exploração deste conceito ver algumas referências como (Machado e outros, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2007; Mauritti e Martins, 2007).

A apresentação de dados sobre a trajectória e sucessos escolares anteriores por relação às origens sociais, prende-se com o facto de esta variável ter aí uma forte preponderância. O quadro 4.7 deixa ver que as origens sociais marcaram as trajectórias escolares anteriores dos estudantes, sendo os filhos dos profissionais técnicos e de enquadramento os menos afectados pelas reprovações e os que provêm da categoria dos empregados executantes os mais penalizados.

Quadro 4.7: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais

Indicadores de caracterização das origens sociais	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior[27]			Total
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso reincidente %	
Classe social de origem (1)				
Empresários, dirigentes e profissionais liberais (18,7%)	66,7	31,2	2,1	100,0
Profissionais técnicos e de enquadramento (38,1%)	76,6	21,8	1,6	100,0
Trabalhadores independentes (6,4%)	61,5	35,8	2,8	100,0
Trabalhadores independentes pluriactivos (5,5%)	60,4	36,4	3,2	100,0
Empregados executantes (10,8%)	59,5	38,5	2,0	100,0
Operários industriais (10,6%)	61,5	34,8	3,7	100,0
Assalariados executantes pluriactivos (9,9%)	62,0	33,0	5,1	100,0
Total (n=2789)	68,0	29,6	2,5	100,0
Indicador socioeducacional de origem (2)				
Básico (48,9%)	59,9	35,9	4,2	100,0
Secundário (16,7%)	68,9	30,4	0,6	100,0
Superior (34,4%)	78,0	20,6	1,3	100,0
Total (n=2822)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1) $\chi^2(12) = 72{,}554$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0,114.

(2) $\chi^2(4) = 99{,}183$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0,133.

Novamente, quando se observa o sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior, as diferenças identificadas em termos da escolaridade das respectivas famílias parecem traduzir discrepâncias importantes na trajectória escolar passada: a percentagem de estudantes que declaram não ter reprovado nesse percurso, oriundos de famílias em que um dos pais tem o ensino superior é muito mais baixa, em cerca de 18%, face àqueles em que os pais têm no máximo o ensino básico, perdendo tal força de distinção no sucesso concretizado no ensino superior.[28] À semelhança do que ficou dito

[27] *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

[28] Alguns estudos têm apontado que, até para além do desempenho ou aproveitamento escolar, as famílias estão cada vez mais mobilizadas e empenhadas na orientação das trajectórias escolares dos seus filhos, enquanto destinos escolares e profissionais. Embora os diferentes empenhos possam ter "marcas" em função da classe social, "o investimento das famílias na carreira escolar dos filhos evoluiu no sentido de uma intensificação da procura de diplomas de nível mais elevado" (Diogo, 2006:88).

na leitura do quadro anterior, estes estudantes já superaram uma série de etapas e filtros anteriores, onde, precisamente, os níveis socioeducacionais tiveram impacto (ver quadro 4.7), sendo no momento presente pouco decisivo para que se cumpra uma trajectória no ensino superior sem reprovações escolares.

4.5. O sucesso e insucesso na trajectória escolar

A propósito dos indicadores relativos ao sucesso e insucesso dos estudantes do ensino superior, e de acordo com as declarações dos próprios, é possível afirmar que 45,8% desta população já reprovou durante a sua trajectória escolar.

Quando se pergunta em que ciclo de escolaridade tais situações de reprovação se verificaram, 6,3% declara que foi no ensino básico, 28,2% no ensino secundário (valor elevado que devia merecer alguma atenção) e 21,8% no ensino superior (como ficou registado no ponto 4.1).[29]

Quadro 4.8: Indicadores de sucesso e insucesso dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior

Indicadores de sucesso	%
Reprovação no percurso escolar	*45,8*
Reprovação por ciclos de escolaridade	
Ensino básico	6,3
Ensino secundário	28,2
Ensino superior	21,8
Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior[30]	
Com sucesso	67,6
Insucesso pontual	29,8
Insucesso reincidente	2,6
Total	100,0

O indicador de grau de sucesso, apresentado no quadro 4.8, diz respeito às reprovações no trajecto anterior à entrada do ensino superior, nos vários ciclos de escolaridade, sendo a reincidência em mais do que um ciclo muito marginal (2,6%) na amostra em referência.

O sucesso no ensino superior está relacionado com os sucessos da trajectória escolar anterior (veja-se o quadro 4.9), embora com fraca intensidade (V de Cramer=0,097). Tal significa que se um aluno tem insucessos na sua trajectória anterior aumenta o risco de se deparar com situações equivalentes no ensino superior.

[29] Ver a este respeito um texto de Augusto Santos Silva (2003) que sublinha o ensino secundário como bloqueado pelas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar.

[30] *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

Quadro 4.9: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior (em percentagem)

Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior	Ensino superior	
	Sem reprovações %	Com reprovações %
Com sucesso (67,6%)	80,7	19,3
Insucesso pontual (29,8%)	73,7	26,3
Insucesso reincidente (2,6%)	63,5	36,5
Total (n=2824)	78,2	21,8

$\chi^2(2) = 26{,}560$ $p<0{,}001$; V de Cramer = 0,097.

Quando se aborda as trajectórias escolares por relação ao sucesso escolar, torna-se interessante e analiticamente produtivo perspectivar-se essa articulação de forma dinâmica nos próprios percursos dos estudantes. Daí que algumas das análises que agora se apresentam sejam alvo de remissões para etapas escolares anteriores à inscrição no ensino superior, nomadamente no que concerne a referências ao sucesso escolar (quadros 4.10 e 4.11).

Parte da informação presente no quadro 4.10 dá conta das vias de acesso ao ensino superior de acordo com os respectivos desempenhos académicos.

Os cursos gerais e os profissionais são aqueles que, de facto, revelam, maior sucesso no ensino superior. [31] Embora, quando se considera o trajecto anterior, estes cursos tenham uma maior proporção de reprovações (ver quadro 4.11).

No quadro dos cursos gerais, os estudantes do ensino superior provenientes das áreas das humanidades e de científico-naturais são os que declaram menos reprovações, relativas a antes e depois de entrarem no ensino superior (quadros 4.10 e 4.11). Ainda perspectivando a importância destes cursos do ensino secundário, sublinhe-se que se trata, não só da via de acesso mais numerosa no ensino superior (81,7%), mas também, e em termos relativos, como a única via sobrerrepresentada nesse acesso.[32] Acima de 40% dos que ingressam no ensino terciário provêm da área de científico-naturais, precisamente dos cursos gerais, constituindo esta uma espécie de trampolim de banda larga para este nível de escolaridade.[33]

[31] Refira-se a este propósito que o perfil dos cursos profissionais pode estar num processo de mutação organizacional e funcional: anteriormente administrados por um subsistema de escolas profissionais (ver a este respeito Antunes, 2005) – contexto educativo que provavelmente enquadra grande parte dos alunos que já acederam ao ensino superior por essa via – e agora tendencialmente incorporados pelas escolas secundárias da rede pública.

[32] Para uma maior descrição das vias de acesso ao ensino superior em Portugal ver Martins, Mauritti e Costa (2005; 2007).

[33] Sendo o ensino da matemática e das ciências a componente central nesta área, a sua afirmação enquanto via de ingresso no ensino superior parece contrariar algumas das percepções escolares e sociais sobre a matemática. No entanto, e num estudo feito com alunos do 9º ano (Ramos, 2004), quanto mais se valoriza a disciplina maior a tendência para se obter bons resultados, nomeadamente quando se entende esta disciplina como uma ferramenta fundamental para o sucesso escolar e profissional.

Quadro 4.10: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória anterior

Indicadores de caracterização da trajectória anterior	Ensino superior		
	Sem reprovações %	Com reprovações %	Total
Vias de acesso ao ensino superior (1)			
Cursos gerais			
Científico-natural (43,7%)	78,4	21,6	100,0
Artes (6,5%)	74,3	25,7	100,0
Económico-social (12,5%)	76,9	23,1	100,0
Humanidades (19,0%)	86,3	13,7	100,0
Sub-total (81,7%)	79,7	20,3	100,0
Cursos tecnológicos			100,0
Científico-natural (4,7%)	59,7	40,3	100,0
Artes (1,1%)	83,3	16,7	100,0
Económico-social (2,0%)	60,0	40,0	100,0
Humanidades (1,5%)	93,0	7,0	100,0
Sub-total (9,3%)	67,9	32,1	100,0
Ensino recorrente			100,0
Curso geral (2,7%)	81,6	18,4	100,0
Curso técnico (0,7%)	52,6	47,4	100,0
Sub-total (3,4%)	75,8	24,2	100,0
Cursos profissionais (3,0%)	*80,0*	*20,0*	*100,0*
Outra (1,9%)	*68,9*	*31,1*	*100,0*
Via ad hoc (ou outra equivalente) (0,7%)	*78,9*	*21,1*	*100,0*
Total (n=2817)	78,2	21,8	100,0
Ensino particular e cooperativo no ensino secundário (2)			
Frequência (16,1%)	75,9	24,1	100,0
Não frequência (83,9%)	78,5	21,5	100,0
Total (n=2795)	78,1	21,9	100,0
Recurso a explicações privadas no ensino secundário (3)			
Sim (55,0%)	22,5	77,5	100,0
Não (45,0%)	21,0	79,0	100,0
Total (n=2813)	21,8	78,2	100,0

(1) $\chi^2(13) = 80{,}226$, $p<0{,}001$; V de cramer = 0,169.

(2) $\chi^2(1) = 1{,}412$, *n.s.*

(3) $\chi^2(1) = 0{,}890$; *n.s.*

Nota: O ensino artístico não consta no quadro porque só existe um caso na amostra.

As outras vias têm pesos marginais na amostra. Contudo, saliente-se que os estudantes provenientes do ensino recorrente, apesar de terem uma trajectória escolar anterior marcada por reprovações (ver quadro 4.11), no ensino superior 75,8% declaram ter um percurso "limpo" deste tipo de situações (ver quadro 4.10). A via *ad-hoc*, através da qual terão acedido alguns destes estudantes, recentemente convertida em "Prova de Avaliação da Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos", evidencia um trajecto no ensino superior sem muitos riscos do ponto de vista da ocorrência de reprovações escolares.

Um dos indicadores apresentados nos quadros 4.10 e 4.11 diz respeito à frequência do sector particular e cooperativo no ensino secundário. De acordo com os dados apresentados, e ao arrepio da apresentação simplista dos *rankings* nacionais,

parece que essa frequência não é um factor, por si só, de promoção do sucesso dos estudantes do ensino superior.

Quadro 4.11: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória passada

Indicadores de caracterização da trajectória anterior	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior[34]			
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso reincidente %	Total
Vias de acesso ao ensino superior (1)				
Cursos gerais				
Científico-natural (43,7%)	71,0	28,4	0,7	100,0
Artes (6,5%)	71,0	26,2	2,7	100,0
Económico-social (12,5%)	67,5	29,3	3,1	100,0
Humanidades (19,0%)	77,9	19,5	2,6	100,0
sub-total (81,7%)	72,1	26,3	1,7	100,0
Cursos tecnológicos				100,0
Científico-natural (4,7%)	50,0	43,3	6,7	100,0
Artes (1,1%)	56,7	36,7	6,7	100,0
Económico-social (2,0%)	54,5	40,0	5,5	100,0
Humanidades (1,5%)	60,5	37,2	2,3	100,0
sub-total (9,3%)	53,4	40,8	5,7	100,0
Ensino recorrente				100,0
Curso geral (2,7%)	27,6	63,2	9,2	100,0
Curso técnico (0,7%)	47,4	52,6	0,0	100,0
sub-total (3,4%)	31,6	61,1	7,4	100,0
Cursos profissionais (3,0%)	*45,9*	*40,0*	*14,1*	*100,0*
Outra (1,9%)	*59,3*	*37,0*	*3,7*	*100,0*
via ad hoc (ou outra equivalente) (0,7%)	*52,6*	*47,4*	*0,0*	*100,0*
Total (n=2817)	67,8	29,6	2,6	100,0
Ensino particular ou cooperativo no ensino secundário (2)				
Frequência (16,1%)	61,7	34,1	4,2	100,0
Não frequência (83,9%)	68,8	28,9	2,3	100,0
Total (n=2795)	67,6	29,7	2,6	100,0
Recurso a explicações privadas no ensino secundário (3)				
Sim (55,0%)	64,5	32,7	2,8	100,0
Não (45,0%)	71,4	26,1	2,4	100,0
Total (n=2813)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1) Neste caso não é apresentado o resultado do teste do qui-quadrado por não estarem reunidas as condições de aplicabilidade do mesmo.

(2) $\chi^2(2) = 11,531$, $p<0,01$; V de Cramer = 0,064.

(3) $\chi^2(2) = 15,075$, $p<0,01$; V de Cramer = 0,073.

Nota: O ensino artístico não conta no quadro porque só existe um caso na amostra.

Uma outra questão, e que de certa forma contraria o que circula em algum senso comum mais mediático, refere-se à relação que existe entre a frequência de explicações privadas durante o ensino secundário e o sucesso escolar, anterior à

[34] *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *Insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

entrada no ensino superior e já na qualidade de inscrito neste patamar de ensino, apontando como pouco fundamentado a constituição deste recurso como factor de desigualdade social, pelo menos no que a este segmento específico diz respeito.[35]

4.6. Sucesso e insucesso escolar: cursos e instituições educativas

A diversidade institucional e a especificidade organizacional dá conta de um ensino superior fragmentado e pulverizado em todo território nacional.[36] Se é tarefa impossível a unanimidade no que respeita às normas e formas de excelência,[37] das quais o sucesso escolar está dependente, um sistema de ensino superior com tais características reforça, ainda mais, esta impossibilidade.

A propósito de tal diferenciação do sistema de ensino superior português, pense-se nos pares ensino universitário e politécnico e os sectores público e privado. Da sua combinação emergem quatro tipos institucionais distintos, cujos inscritos apresentam níveis de sucesso (medidos em reprovações declaradas) também eles diferenciados.

Face às variáveis agora em análise – sector e subsistema de ensino e área de formação – e para uma melhor compreensão das variações identificadas no quadro 4.12 por relação ao sucesso e insucesso escolar no ensino superior, justifica-se, a este propósito, alguma evocação ao passado escolar destes estudantes (quadro 4.13). Esta informação, embora de estatuto complementar, dá conta de lógicas de avaliação destes estudantes, discrepantes e, muitas vezes, de sentidos contrários nos seus percursos escolares.

Nesta medida, os estudantes que frequentam o sector público apresentam no ensino superior piores resultados escolares (medidos em percentagem de reprovações declaradas) face aos do ensino privado (ver quadro 3.12). Embora no percurso escolar anterior aqueles tivessem experimentado situações de reprovação de forma mais excepcional (ver quadro 3.13). Provavelmente algumas das inversões observadas, dizem respeito à variabilidade de sistemas de avaliação das próprias instituições e da sua situação no "mercado escolar".

A distinção entre o ensino universitário e politécnico também tem as suas particularidades: entre os que frequentam o sector público, os do universitário parecem ter melhores desempenhos que os do politécnico; no sector privado, os estudantes do politécnico (segmento que não chega a 10% desta população) apresentam no ensino superior uma maior taxa de reprovações, embora na trajectória anterior esta tendência esteja invertida. Este tipo de análise permite recolocar o nosso olhar sobre os vários subsistemas e tipos de ensino, bem como a reputação de uma instituição educativa e, assim sendo, a forma concorrencial como se posiciona na própria oferta escolar, aferida

---

[35] Ter em atenção que, segundo os dados disponíveis, a relação entre o recurso a explicações privadas no ensino secundário e a reprovação no ensino superior não é significativa e a relação entre aquela variável e o sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior, ainda que significativa, é muito fraca (V de Cramer=0,073).

[36] Como apelidou José Madureira Pinto (2002).

[37] Ver a este respeito Phillippe Perrenoud (2003).

não só no rigor que imprime na selecção e no ingresso dos seus estudantes, mas também no próprio decurso da escolaridade.[38]

Quadro 4.12: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das instituições educativas e das áreas de estudo em que se inscrevem

Indicadores de caracterização das instituições e educativas e das áreas de estudo	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Tipo de ensino e Instituição do ensino superior (1)			
Público universitário (41,8%)	82,9	17,1	100,0
Público politécnico (31,0%)	65,2	34,8	100,0
Sector público (72,8%)	*75,4*	*24,6*	100,0
Particular e cooperativo universitário (18,3%)	83,1	16,9	100,0
Particular e cooperativo politécnico (8,9%)	91,2	8,8	100,0
Sector privado e cooperativo (27,2%)	*85,8*	*14,2*	100,0
Total (n=2827)	78,2	21,8	100,0
Área de estudo (2)			
Educação (7,5%)	91,5	8,5	100,0
Humanidades e Artes (8,5%)	89,2	10,8	100,0
Ciências Sociais, Gestão e Direito (31,9%)	77,6	22,4	100,0
Ciências e Computação (6,4%)	78,0	22,0	100,0
Engenharias, Produção e Construção (22,9%)	60,5	39,5	100,0
Agricultura (2,0%)	67,9	32,1	100,0
Saúde e Serviço Social (15,4%)	92,6	7,4	100,0
Serviços (5,4%)	83,7	16,3	100,0
Total (n=2828)	78,2	21,8	100,0

(1) $\chi^2(3) = 134{,}377$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0, 218.

(2) $\chi^2(7) = 217{,}497$, $p < 0{,}001$; V de Cramer = 0, 278.

Um outro eixo de diferenciação interna prende-se com as diferentes áreas de estudo.[39] Estas enquadram padrões de sucesso escolar muito distintas entre elas (aliás com tradução no seu significado analítico e estatístico). Assim, a leitura dos indicadores de sucesso cruzados com as áreas de estudo faz ressaltar aspectos interessantes que vale a pena deter-nos em algumas especificações:

- As *engenharias* são a área que apresenta maior insucesso no ensino superior, no entanto no trajecto anterior encontra-se perfeitamente dentro dos padrões do conjunto dos estudantes que frequentam hoje o ensino superior.
- A área da *saúde e serviço social* apresenta níveis de sucesso muito elevados, quer no ensino superior, quer no trajecto escolar anterior. Esta é a área que melhor traduz carreiras escolares bem sucedidas.
- A *educação* é a área cuja leitura da relação entre o passado e o presente escolar é menos linear (seguida dos estudantes dos *serviços*). Trata-se de uma área de

[38] Cf. Philippe Perrenoud (2003).

[39] As áreas aqui apresentadas são as convencionadas pela Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE, 1997), aprovada pela UNESCO em 1997.

estudo em que, na comparação com a população do ensino superior, os seus inscritos têm uma taxa de insucesso anterior mais flagrante – quase metade destes efectivos conheceu algum insucesso. Mas já no ensino superior têm os maiores níveis de concretização. Tal verificação pode dever-se à forma como estes cursos são organizados e os seus alunos avaliados e, ainda, ao facto de serem formações que apelam a um forte sentido vocacional, realizadas sobretudo em contexto de ensino politécnico, e que, provavelmente, conseguem posturas de dedicação e empenho.

- Os alunos de *ciências sociais, gestão e direito* durante a formação no ensino superior têm uma percentagem de sucesso em conformidade com o conjunto dos efectivos no 1º ciclo. E são a seguir aos da saúde e serviço social aqueles que declararam um percurso anterior com menos reprovações.
- Por fim, os estudantes de *agricultura* (com um peso muito marginal no universo) têm, no ensino superior, níveis de concretização inferiores ao conjunto desta população, embora no seu passado escolar os valores de reprovação sejam muito semelhantes a este.

Quadro 4.13: Indicadores de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as áreas de estudo no ensino superior

Indicadores de caracterização das instituições e educativas e das áreas de estudo	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior[40]			Total
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso reincidente %	
Tipo de ensino e Instituição do ensino superior (1)				
Público universitário (41,8%)	80,7	18,6	0,7	100,0
Público politécnico (31,0%)	56,6	39,2	4,2	100,0
Sector público (72,8%)	*70,4*	*27,4*	*2,2*	*100,0*
Particular e cooperativo universitário (18,3%)	67,2	28,9	3,9	100,0
Particular e cooperativo politécnico (8,9%)	45,4	51,0	3,6	100,0
Sector privado e cooperativo (27,2%)	*60,1*	*36,1*	*3,8*	*100,0*
Total (n=2827)	67,6	29,8	2,6	100,0
Área de estudo (2)				
Educação (7,5%)	53,3	42,5	4,2	100,0
Humanidades e Artes (8,5%)	69,2	28,3	2,5	100,0
Ciências Sociais, Gestão e Direito (31,9%)	71,0	26,2	2,8	100,0
Ciências e Computação (6,4%)	64,8	32,4	2,7	100,0
Engenharias, Produção e Construção (22,9%)	66,2	31,2	2,6	100,0
Agricultura (2,0%)	67,9	30,4	1,8	100,0
Saúde e Serviço Social (15,4%)	74,0	24,1	1,8	100,0
Serviços (5,4%)	56,2	41,8	2,0	100,0
Total (n=2828)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1) $\chi^2(6) = 206{,}640$, $p<0{,}001$; V de Cramer =0,191.

(2) $\chi^2(14) = 46{,}186$, $p<0{,}001$; V de Cramer = 0, 090.

[40] *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *Insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade

A leitura destes dados permite aferir que existem "culturas de avaliação", contextos e objectivos de formação e, até, acolhimentos institucionais distintos, inscritos não só na quadrícula institucional, que resulta do cruzamento do sector e subsistema de ensino, mas também nas diferentes áreas de estudo.

4.7. Sucesso e insucesso escolar: apontamentos sobre o quotidiano

Como mostram alguns estudos, os modos de integração no sistema académico, enquanto contexto de interacções e onde muitas das actividades (escolares ou extra-escolares) têm lugar, estão relacionados com o sucesso dos estudantes.[41] O espaço académico é muitas vezes um contexto institucional não só de aulas, mas também de actividades relacionadas com encontros com os grupos de pares, festas e outras formas de sociabilidade.[42]

Os usos do tempo por parte destes estudantes permitem conhecer melhor quais as actividades predominantes nesse quotidiano e que tipo de relações isso pode ter com as experiências e desempenhos escolares. Nesta medida, os dados do quadro 4.14 referem-se à forma como os estudantes gastam (em média) o seu tempo durante a semana, por relação ao sucesso e insucesso vivenciado na formação do ensino superior.

Quadro 4.14: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo a distribuição de horas semanais declaradas na ocupação em diferentes actividades (horas/semana)

Ocupação em diferentes actividades	Ensino superior		*p*
	Sem reprovações	Com reprovações	
	Número médio de horas semanais		
Actividades lectivas	25,6	23,6	0,001
Estudo pessoal	14,1	13,7	n.s
Total : Lectivas e estudo	*39,7*	*37,2*	0,001
Trabalho	4,1	7,6	0,001
Lazer	24,1	21,5	0,001

A leitura dos dados permite afirmar que, na frequência do ensino superior, parece valer a pena ir às aulas, duas horas em média por semana poderá fazer diferença na taxa de reprovações destes estudantes, já que se trata de uma diferença significativa (p<0,001). No conjunto de tempos de aulas e estudo pessoal existe uma diferença de duas horas e meia semanais a ter impacto e de novo significativo (p<0,001) nos resultados escolares.

O trabalho parece fazer demorar um pouco mais os estudantes na escola. A classificação de tais casos como insucesso é perniciosa (sendo a diferença entre tempos

[41] No sentido de aprofundar as relações entre a integração nos sistemas académicos e sociais (reflectida em experiências institucionais ou escolares) com o sucesso e persistência escolares ver José Madureira Pinto (2002) e Vicent Tinto (1975).

[42] Aspecto sublinhado num outro trabalho de tipo extensivo sobre os estudantes do ensino superior, ver a este respeito Mauritti (2003)

médios também significativa p<0,001). Em muitos países europeus a experiência da existência, por exemplo, de um estatuto formal para o estudante a tempo parcial (e recentemente legislado para o sistema de ensino português), faz com que tais demoras na formação não tenham consequência no aumento dos valores estatísticos relativos ao insucesso escolar do ensino superior. Pois, muitas vezes, trata-se até de casos de sucesso individual, onde as aquisições escolares vão permitindo inserções no mercado de trabalho, garantido a estes alunos uma autonomia relativa face à família e ao estado.[43]

Os estudantes que declaram nunca ter reprovado no ensino superior despendem, em média, mais horas em lazer (p<0,001). Por outro lado, o lazer associa-se a tempos mais ocupados pelas aulas e estudo.

Quadro 4.15: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as principais despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês)

Despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês)	Ensino superior*		*p*
	Sem reprovações	Com reprovações	
	Despesas médias mensais		
Despesas em bens e serviços básicos	*352*	*396*	0,001
Despesas com o estudo	239	213	0,01
a) Despesa em materiais e livros	54	46	0,05
b) Despesa em material informático e Internet	31	29	n.s
c) Pagamentos obrigatórios à instituição de ensino	154	138	0,05

As condições socioeconómicas dos estudantes inscritos no ensino superior, marcam, certamente, as trajectórias sociais e escolares. A frequência de uma formação no ensino superior e as experiências e sociabilidades aí vivenciadas influenciam, incontornavelmente, os seus quotidianos e estilos de vida, também marcados, seguramente, pela centralidade da sua condição estudantil.

O quadro 4.15 contém despesas médias declaradas pelos estudantes durante o mês. As despesas em bens e serviços básicos dizem respeito à alimentação, à habitação, à saúde, ao vestuário e aos transportes. Como se referiu anteriormente, os que estão em casa dos pais são os que contam com uma maior percentagem de trajectos escolares sem reprovações e neste contexto residencial acabam por poupar consideravelmente mais em habitação e alimentação. O pressuposto destas circunstâncias se cruzarem reforça-se com o facto de os estudantes que declaram não ter reprovado no ensino superior apresentarem despesas médias em bens e serviços básicos mais reduzidos.[44]

As despesas com estudos parecem ser mais substantivas para os estudantes que têm uma frequência no ensino superior sem reprovações. Como seria expectável, estes estudantes gastam mais em materiais escolares e livros e, sensivelmente, o mesmo em material informático e Internet. O facto de despenderem mais em propinas prende-se com a circunstância de alguns estarem no ensino privado e de, nesse contexto institucional, contarem com uma maior percentagem de estudantes que declaram não

[43] Para uma comparação entre países ver HIS (2008).

[44] No sentido de se aprofundar eixos dimensionais de caracterização social e familiar dos estudantes ver Martins, Mauritti e Costa (2005, 2008).

ter reprovado no ensino superior (ver quadro 4.12). Esta tendência inverte-se se olharmos para todo o percurso escolar.

4.8. Sucesso e insucesso no ensino superior: um modelo de interpretação

No sentido de avaliar a importância relativa de um conjunto de dimensões na explicação de ocorrências de reprovação escolar no ensino superior, foi testado um modelo, através de uma regressão logística, baseado na hierarquia das diversas dimensões analíticas.

O primeiro bloco de variáveis preditoras (bloco 1) diz respeito a características demográficas, onde se incluiu o sexo e a idade.

Uma das análises que ressalta deste primeiro modelo, confirmando como seria de esperar as análises anteriores, é que tanto a idade como o sexo têm impacto significativo na ocorrência de reprovações na educação terciária explicando em 9% do fenómeno social em causa. Tais efeitos demonstram que a possibilidade de ocorrência de reprovações no ensino superior é maior nos estudantes mais velhos e também do sexo masculino. De facto, o modelo aqui apresentado, e ainda perspectivado de forma parcial, evidencia um padrão demográfico associado aos estudantes com reprovações no ensino superior.

Quando se acrescenta um segundo bloco, agora relativo às *origens sociais*, as relações verificadas anteriormente com as variáveis demográficas, praticamente, não se alteram.

Esse novo bloco, que incluiu as classes sociais e os anos de escolaridade dos pais, não tem impacto significativo na explicação da reprovação no ensino superior. As desigualdades sociais, muito evidentes no acesso ao ensino superior, tornam-se quase invisíveis nos impactos de variação de ocorrência de reprovações para os que entraram no ensino superior. Como é sabido, tal pode ser subsidiário quer de trajectos muito seleccionados nas etapas escolares anteriores, tendo, portanto, os chegados a este patamar de ensino adquirido recursos cognitivos e disposicionais suficientes para que as condições sociais de partida tenham uma interferência menor, quer de a variável dependente encobrir muitas gradações de sucesso. Neste sentido, não surpreende o empalidecimento da variável classe social na explicação da variável dependente tal como é apresentada.

As escolaridades do pai e da mãe, expressam situações de reprovação em sentidos opostos, embora só exista efeito significativo no caso das habilitações da mãe. Quanto mais anos de escolaridade tem o pai menor é a possibilidade de um estudante reprovar (*odds ratio*=0,973) e inversamente no caso das mães (*odds ratio*=1,032). A importância destas variáveis, à medida que o modelo geral vai sendo completado, tende a enfraquecer, embora o sentido do efeito permaneça o mesmo.

Tal como aconteceu com o bloco anterior (indicadores de *caracterização das origens sociais*) a introdução do novo bloco relativo aos indicadores de *caracterização familiar e de residência* não tem efeito significativo na explicação de ocorrências de reprovações no ensino superior.

Quadro 4.16: Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes

(regressão logística)

	Variáveis independentes	Reprovações no ensino superior					
		Odds ratio	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*
***Bloco 1**: Indicadores sociodemográficos*	Idade	1,096 ***	1,097 ***	1,108 ***	1,113***	1,106***	1,101***
	Sexo masculino *(a)*	2,143 ***	2,172 ***	2,185 ***	2,109***	1,250	1,261
	Modelo: χ^2 (2) = 137,958***						
	Nagelkerke R^2	0,090					
***Bloco 2:** Indicadores de caracterização das origens sociais*	Categorias socioprofissionais *(b)*						
	Empresário, dirigentes e liberais		0,999	0,978	0,955	0,867	0,884
	Trabalhadores independentes		1,066	1,045	1,020	0,919	0,855
	Empregados executantes		0,778	0,777	0,776	0,767	0,806
	Operários industriais		1,109	1,110	1,069	0,896	0,905
	Assalariados agrícolas pluriactivos *(b)*		1,105	1,088	1,054	0,857	0,850
	Anos de escolaridade do pai		0,973	0,972	0,973	0,975	0,976
	Anos de escolaridade da mãe		1,032 *	1,032 *	1,031 *	1,030	1,030
	Bloco: χ^2 (7) = 7,374						
	Modelo: χ^2 (9) = 145,330***						
	Nagelkerke R^2		0,094				
***Bloco 3:** Indicadores de caracterização familiar e de residência*	Contexto familiar *(c)*			1,062	1,129	0,991	0,916
	Vive só *(c)*						
	Vive c/ outros (s/ estrutura conjugal) *(c)*			0,507 *	0,533 *	0,549 *	0,502 *
	Vive c/ parceiro, c/ ou s/ filhos *(c)*			1,057	1,027	0,934	0,875
	Outra situação *(c)*			0,778	0,762	0,807	0,836
	Contexto residencial em período lectivo *(d)*						
	casa própria ou arrendada *(d)*			1,059	1,078	1,083	1,042
	quarto alugado *(d)*			1,275	1,311	1,224	1,209
	residência de estudantes *(d)*			0,847	0,867	0,755	0,786
	Bloco: χ^2 (7) = 10,146						
	Modelo: χ^2 (16) = 155,476***						
	Nagelkerke R^2			0,101			

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

(a) Variável *dummy*; *(b)*: Variável *dummy:* categoria de referência: profissionais técnicos e de enquadramento; *(c)* Variável *dummy:* categoria de referência: Vive com pais/familiares; *(d)* Variável *dummy:* categoria de referência: casa dos pais.

Quadro 4.16: Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes

(regressão logística) (cont.)

	Variáveis independentes	Reprovações no ensino superior					
		Odds ratio	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*	*Odds ratio*
Bloco 4: *Indicadores de caracterização da trajectória escolar anterior*	Reprovação na trajectória anterior *(e)*				1,106	1,036	1,073
	Via de acesso ao ensino superior *(f)*						
	cursos tecnológicos				1,594 **	1,211	1,217
	cursos profissionais				0,695	0,532 *	0,504 *
	ensino recorrente				0,747	0,782	0,733
	outros				0,549	0,549	0,514
	Sector particular e cooperativo *(g)*				1,203	1,560 **	1,659 **
	Bloco: $\chi^2_{(6)} = 15{,}664$*						
	Modelo: $\chi^2_{(22)} = 171{,}140$***						
	Nagelkerke R^2				0,110		
Bloco 5: *Indicadores de caracterização da formação e instituições educativas*	Sector de ensino: particular e cooperativo *(h)*					0,631 **	0,383 ***
	Subsistema de ensino: politécnico *(i)*					2,204 ***	2,327 ***
	Área de estudo *(j)*						
	educação					0,255 ***	0,256 ***
	humanidades e artes					0,439 **	0,433 **
	ciências e computação					1,201	1,272
	engenharia, produção e construção					1,864 ***	1,963 ***
	agricultura					1,359	1,515
	saúde e serviço social					0,235 ***	0,261 ***
	serviços					0,524 *	0,530 *
	Bloco: $\chi^2_{(9)} = 190{,}231$***						
	Modelo: $\chi^2_{(31)} = 361{,}371$***						
	Nagelkerke R^2					0,224	
Bloco 6: *Indicadores de caracterização do quotidiano*	Número médio de horas semanais em activid. lectivas						0,971 ***
	Número médio de horas semanais em estudo						1,008
	Número médio de horas semanais em trabalho						1,004
	Despesas médias mensais bens/serviços básicos						1,000
	Despesas médias mensais livros/material escolar						1,000
	Despesas médias mensais mat. Informático/internet						0,996 *
	Despesas médias mensais pagam/obrigatórios à instit.						1,002 **
	Bloco: $\chi^2_{(7)} = 32{,}549$**						
	Modelo: $\chi^2_{(38)} = 393{,}920$***						
	Nagelkerke R^2						0,242

* $p<0{,}05$ ** $p<0{,}01$ *** $p<0{,}001$

(e) Variável *dummy:* categoria de referência: com sucesso; *(f)* Variável *dummy:* categoria de referência: cursos gerais; *(g)* Variável *dummy:* 0- sector público, 1- sector particular e cooperativo; *(h)* Variável *dummy:* 0 - sector público, 1- sector particular e cooperativo; *(i)* Variável *dummy:* 0- ensino universitário, 1- ensino politécnico; *(j)* Variável *dummy:* Categoria de referência: Ciências Sociais, Gestão e Direito.

No entanto, e no que respeita ao contexto familiar, a situação que não enquadra a partilha de rendimento e habitação com os familiares de origem – *vive com outros familiares, mas sem estrutura conjugal* – configura uma situação onde é mais provável que ocorram reprovações (*odds ratio*=0,507) quando comparada com a situação *vive com pais/familiares.*

Um quarto bloco refere-se às trajectórias escolares anteriores ao acesso no ensino superior com impacto significativo. Neste novo bloco há a sublinhar que os alunos que frequentaram os cursos tecnológicos no ensino secundário têm maior probabilidade de experimentar reprovações no ensino superior (*odds ratio*=1,594).

Os indicadores de *caracterização da formação e instituições educativas* (bloco 5) são sem dúvida os que detém maior impacto na explicação das reprovações no ensino superior (*Nagelkerke* R^2 passa de 0,110 para 0,224 com a entrada do bloco 5).

Relativamente ao sector de ensino verifica-se que os estudantes que frequentam o ensino particular e cooperativo têm uma maior possibilidade de fazer a sua formação livre de reprovações (*odds ratio* = 0,631). São, de facto, os inscritos na rede pública os que contam com mais reprovações nas suas carreiras académicas (veja-se ainda no exercício da análise bivariada o quadro 4.12).

Em relação ao subsistema de ensino, outro tipo de influências podem ser identificadas quanto à ocorrência de reprovações no ensino superior: a frequência do ensino politécnico tem uma influência muito flagrante na possibilidade de ocorrerem reprovações neste patamar de ensino (*odds ratio*=2,204*)*.

As áreas de estudo conferem uma perspectiva adicional do problema de investigação em causa. De facto, uma análise detalhada sobre a importância desta variável, enquanto factor de sucesso e insucesso no ensino superior, permite sublinhar três situações quando se comparam as diferentes áreas de estudo com as Ciências Sociais, Gestão e Direito, tomadas aqui como área de referência analítica:

a) Uma, que diz respeito aos estudantes de Saúde e Serviço Social, apontando para a regularidade, em termos de desempenho, destas trajectórias escolares, expressa em percursos (presente e passado) que se deparam com menos insucessos escolares (*odds ratio*=0,235*)*.[45] Os estudantes inscritos nesta área dão conta, aliás como vários estudos têm sublinhado, de públicos feminizados e que expressam lógicas de forte reprodução social (qualificacional e socioprofissional);[46]

b) Os estudantes de Educação, nos seus trajectos, têm os maiores níveis de reprovação anterior à entrada no ensino superior (de acordo com as suas próprias declarações) e neste nível de ensino são aqueles que, a seguir aos anteriores, apresentam percursos mais "resguardados" de reprovações (*odds ratio*=0,255*)*. Este segmento, também ele feminizado[47] mas cujo recrutamento social se caracteriza por ser o mais alargado neste nível de escolaridade, consegue, de certo modo, reverter percursos com dificuldades de concretização escolar em sucesso no ensino superior;

c) Os estudantes de Engenharia, maioritariamente rapazes,[48] invertem a tendência dos anteriores no que respeita aos desempenhos escolares, tendo taxas de

[45] Outros estudos de tipo mais localizado vão dando conta desta especificidade, ver Martins e Campos (2006) e Urbano (2004).

[46] Ver a este respeito Balsa e outros (2001); Almeida e outros (2003); e Machado e outros (2003).

[47] *Idem.*

[48] *Ibidem*

sucesso no ensino básico e secundário próximas das do conjunto da população inscrita no ensino superior, mas apresentando no ensino superior as maiores taxas de reprovação (*odds ratio*= 1,864) quando comparados com os estudantes das áreas das Ciências Sociais, Gestão e Direito.

As distâncias que marcam a comparação entre os percursos dos estudantes de Educação e Engenharia são ainda reveladoras não só de culturas e instrumentos de avaliação distintos mas também de orientações e objectivos formativos e pedagógicos diferenciados (quer no enquadramento das aprendizagens, quer na mobilização vocacional), bem como de diversos tipos de acolhimento institucional (não minimizando as diferenças entre sectores e subsistemas de ensino).

Importa ainda acrescentar que com a introdução deste bloco 5 – conjunto de variáveis que descreve os factores relacionados com a experiência e integração escolares bem como com diferenciações e especificidades do sistema educativo – ganha expressão explicativa o sector particular e cooperativo no ensino secundário no que respeita à possibilidade de reprovação no ensino superior. Este modelo reforça a perspectiva de que, havendo essa frequência, aumenta o número reprovações possíveis no ensino superior (*odds ratio*=1,560), não constituindo uma vantagem nas carreiras escolares da população escolar inscrita neste nível de escolaridade.

Para finalizar o modelo explicativo das reprovações no ensino superior é introduzido um último bloco referente ao *quotidiano* dos estudantes, mais propriamente relativo aos tempos médios gastos em horas lectivas, de estudo e de trabalho, e às despesas médias mensais em bens essenciais, livros e material de estudo, internet e material informático e contribuições obrigatórias às instituições.

Apesar do peso deste último bloco não ser muito preponderante, ainda assim tem efeito significativo, vindo (no final) a explicar-se 24,2% (*Nagelkerke* R^2= 0,242) das reprovações no ensino superior.

Relativamente à contribuição dos indicadores deste bloco um primeiro apontamento evidencia que os estudantes que despendem em média mais horas nas aulas constituem o segmento menos provável de se deparar com situações de reprovação (*odds ratio*=0,971). No que respeita às despesas médias mensais, vale a pena referir as que estão relacionadas com material informático e internet, as quais evidenciam que a utilização deste tipo de ferramenta se afasta de uma situação de reprovação (*odds ratio*=0,996). Pelo contrário, os estudantes que dizem ter gastos médios mensais mais elevados com pagamentos obrigatórios à instituição de ensino superior que frequentam são os que mais reprovam (*odds ratio*=1,002).

Em síntese, refira-se que os blocos que mais influenciam a ocorrência ou não de situações de reprovação no ensino superior são, e segundo a hierarquia do seu efeito, as características institucionais do ensino superior frequentado (sector público ou privado, ensino universitário ou politécnico) e a área de formação, a idade – remetendo para os ciclos de vida individuais –, a organização dos tempos quotidianos mais ou menos dedicados a actividades lectivas, bem como as condições escolares de partida, nomeadamente as vias de acesso e o sector (público ou privado) frequentado durante o ensino secundário.

4.9. Referências bibliográficas

Almeida, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola. pistas para um debate", *Análise Social*, 176, pp. 579-593.

Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.

Antunes, Fátima (2005), "Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal", *Revista Brasileira de Educação,* 29, pp. 40-51.

Balsa, Casimiro Marques, José Vasconcelos Simões, Pedro Belchior Nunes, Renato Emídio do Carmo, e Ricardo Oliveira Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação, Lisboa*, Edições Colibri.

Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!* Paris, Máspero.

Boudon, Raymond (1973), *L'Inégalité des Chances: La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *La Reproduction: Élements pour Théorie du Systéme de L'Enseignement*, Paris, Minuit.

Carmo, Renato (2000), "As dualidades do sistema do ensino superior", *Arquivo de Beja*, série III, volume XIV, pp. 93-114.

Coleman, James, *et al.* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office.

Diogo, Ana Matias (2006), "Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório", *Interacções,* 2, pp. 87-112.

Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas: Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, DGEEP.

HIS (2005), *Eurostudent II Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, Hannover.

HIS (2008), *Eurostudent III Report 2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe,* Hanover (Relatório Intermédio).

Lewis, Suzan, Janet Smithson, Júlia Brannen, Maria das Dores Guerreiro, Clarissa Kugelberg, Ann Nilsen, e Pat O'Connor (1999), *Futuros em Suspenso: Jovens Europeus Falam Acerca da Conciliação entre Trabalho e Família*, Lisboa, ISCTE/CE, DGV: Emprego e Assuntos Sociais.

Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 45-80.

Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES.

Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: Os Alunos do Instituto Politécnico de Santarém*, Castelo Branco, Politécnica: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.

Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2007), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa, CIES-ISCTE.

Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas,* 39, pp. 85-116.

Mauritti, Rosário (2003), "Redes de sociabilidade", *em* João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (orgs.), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta, pp. 51-62.

Mauritti, Rosário, e Susana da Cruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: origens e contextos sociais", *em* António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Oeiras, Celta, pp. 85-101.

OCES-MCTES (2004), *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior Público: Diplomados em 2002-2003*, Lisboa.

Pais, José Machado (1996), A geração yô-yô: uma nova condição juvenil? *Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces Outros Olhares: As Ciências Sociais nos Países de Língua Portuguesa e os Desafios Contemporâneos, Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*.Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Pais, José Machado (1998), "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?" *em* Manuel Villaverde Cabral, e José Machado Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 189-214.

Perrenoud, Philippe (2003), "Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!" *Cadernos de Pesquisa,* n° 119, pp. 7-26.

Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", *em* CNE (org.), *Sucesso e Insucesso Escolar no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE, pp.

Ramos, Madalena (2004), "Representações sociais da matemática: a bela ou o monstro?" *Sociologia, Problemas e Práticas,* 46, pp. 71-90.

Silva, Augusto Santos (2003), "«Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal", *em* Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 173-193.

Tabachnick, Barbara, Linda Fidell (2007), *Using Multivariate Statistics*, Pearson International Edition.

Tinto, Vincent (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, 65, 89-125.

Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education,* 68, pp. 599-623.

Tinto, Vicent (2006), "Enhancing student persistence: lessons learned in the United States", *Análise Psicológica,* 1 (XXIV), pp. 7-13.

Urbano, Cláudia Valadas (2004), *A procura de Ensino Superior Politécnico – Motivações e Escolhas: O Caso do Instituto Politécnico de Santarém*, Tese de Mestrado, Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

5. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES ORGANIZACIONAIS, REPRESENTAÇÕES DOS ACTORES E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (ESTUDOS DE CASO)

Hernâni Veloso Neto, Ana Carolina Mendonça, Ana Isabel Couto, Sandra Lima Coelho, e Tânia Leão

5.1 A análise institucional-organizacional enquanto objecto

Pressupostos analíticos

O presente relatório é o resultado da operacionalização dos procedimentos metodológicos e teóricos delineados para concretizar os objectivos subjacentes ao nível meso de análise do projecto de investigação "Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas". Este enfoque analítico foi considerado no projecto com o pressuposto de atribuir centralidade às instituições do ensino superior enquanto organizações, na medida em que é no interior das mesmas que se definem percursos escolares específicos, "fortemente dependentes dos circunstancialismos organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões interaccionistas presentes na instituição escolar" (Pinto, 2002: 131).

Toda a estrutura analítica que visa apreender os factores e processos inerentes aos fenómenos em estudo – sucesso, insucesso e abandono – tinha que necessariamente reconhecer a importância de um dos actores-chave envolvido nestes fenómenos – as instituições do ensino superior. Por isso, além de se procurar contribuir para o envolvimento reflexivo das instituições de ensino superior e seus protagonistas na análise destas questões, partiu-se para o terreno com o intuito, por um lado, de perceber de que forma as estruturas e práticas organizacionais poderiam influenciar tanto as dinâmicas de promoção do sucesso e combate ao insucesso e abandono escolar como as de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem e, por outro, de identificar condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono, com vista à recolha de contributos para a identificação de boas práticas na promoção do sucesso, e no combate ao insucesso e ao abandono escolar no ensino superior.

Todavia, desde logo um desafio se colocava, como estudar um objecto caracterizado por uma forte *diferenciação interna* (idem: 122), tal como é o ensino superior em Portugal. A solução passou por analisar e enquadrar os contributos institucionais à luz das características específicas de cada uma das vertentes de ensino (tipo de estabelecimento: universitário ou politécnico; tipo de tutela: público ou privado) e inerentes a cada um dos contextos organizacionais e sociais, até porque, como refere José Madureira Pinto, "afirmar a especificidade do subsistema do ensino superior significa encará-lo como um conjunto de organizações de trabalho dotadas de particularismos" (Pinto, 2002).

Tendo em consideração uma tão elevada amplitude e diversidade do objecto de estudo – as instituições do ensino superior –, tornou-se imperativa uma postura

analítica integrada que considerasse essa heterogeneidade, mas que não desvirtuasse a apreensão da realidade e a concretização da objectividade desejada. Contudo, além desses aspectos, tinha que ser também considerado o facto de o projecto de investigação em causa atender a fortes restrições temporais de execução, pelo que seria necessária privilegiar uma abordagem de maior especialização em detrimento de uma abordagem de generalização. Ou seja, não sendo possível analisar todas as instituições de ensino superior portuguesas, seria necessário definir um conjunto restrito de estudos de caso, sem descurar, obviamente, os pressupostos que anteriormente se mencionaram. O modelo de análise delineado para abordar os estudos de caso e a estratégia metodológica traçada para o concretizar serão apresentados nos pontos seguintes.

Modelo de análise

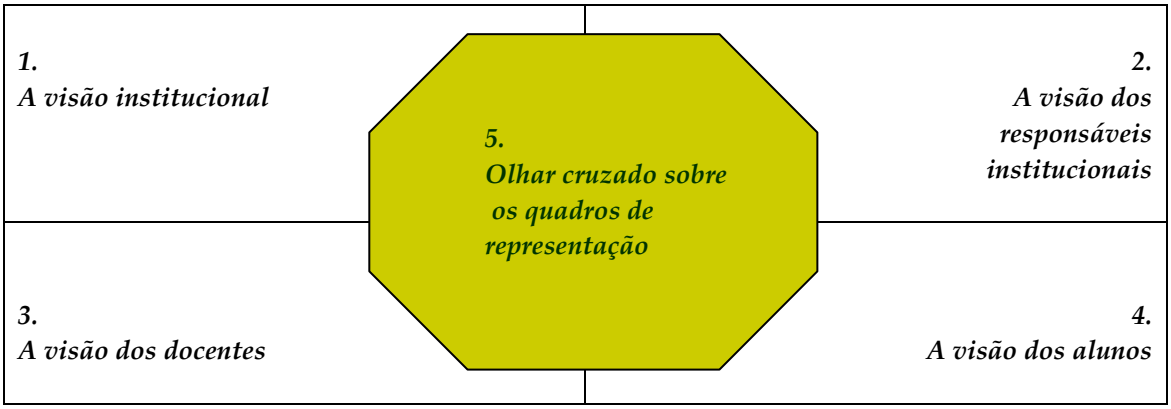
As instituições do ensino superior, enquanto organizações, compreendem estabelecimentos que transmitem conhecimentos das mais variadas áreas do saber, difundindo valores da cultura local e global. São organizações formadas por pessoas e para servir pessoas, caracterizando-se pela produção de símbolos, de ideias, de conhecimentos e de valores. Outra das suas especificidades consiste no facto de comportarem regras e estruturas organizacionais enquadradas governamentalmente, de acordo com políticas de grande abrangência, o que potencia formas de apropriação e aplicação muito particulares.

Uma vez que este nível de análise do projecto procurava focalizar a perspectiva cultural e institucional de alguns estabelecimentos do ensino superior, procurou-se ter presente que o domínio do "informal" e do "invisível" (do simbólico e dos significados construídos subjectivamente) deveria de ser analisado por referência a uma dimensão mais formal, a das regras formais uniformemente difundidas por todas as instituições do ensino superior e, por outro lado, a das regras, normas e padrões de comportamento preceituadas organizacionalmente. Seria a partir desta dimensão, formal, que se deveriam problematizar os sentidos, as lógicas e as racionalidades dos actores. Aliás, já Licínio Lima (1992), ao desenvolver um modelo analítico assente em pressupostos teóricos que visavam problematizar a questão da cultura organizacional em contexto escolar, procurara verificar eventuais desconexões ou inconsistências entre o que chamou de "plano das orientações para a acção" e o "plano da acção organizacional" propriamente dito. As inconsistências (ou *infidelidades normativas*) seriam reveladoras da criação, por parte dos actores, de *regras não formais* e *informais* – isto é, da existência de uma interessante margem de liberdade. Até porque os actores sociais, como sublinha Sarmento (2000), apesar de exteriorizarem sob a forma de universos de sentidos e de regras de conduta as formas instituídas, serão seres dotados de capacidade reflexiva, tornando-se-lhes possível o distanciamento crítico necessário à (re)construção reflexiva dos contextos educacionais saturados de significados.

Nesse sentido, procurou-se delinear um modelo de análise que reflectisse e reproduzisse, quer as práticas institucionais concretas (representações formalizadas referentes às problemáticas em estudo), quer as representações sobre as práticas e a própria problemática em estudo. O esquema analítico em questão pode ser

vislumbrado através das figuras que a seguir se expõem[1]. A Figura 5.1 procura sintetizar os principais vectores de análise, realçando o facto de a abordagem considerar cinco vectores analíticos, sendo que um se constitui com base numa síntese relacional entre os outros quatro vectores, isto de forma a evidenciar os principais pontos de convergência e divergência dos ângulos de análise.

Figura 5.1: Esquema (modelo) analítico



A Figura 5.2, por sua vez, favorece uma leitura mais desagregada do esquema analítico representado na figura anterior, na medida em que evidencia praticamente toda a estrutura de análise, bem como os respectivos parâmetros analíticos. Em determinada medida, pode funcionar como uma espécie de índice mais detalhado do presente relatório, ou pelo menos de parte do mesmo. No que concerne aos vectores de análise delineados, importa referir que se procurou um enfoque que perspectivasse, quer os aspectos mais formais referentes ao funcionamento organizacional, quer os aspectos mais informais subjacentes às lógicas de apropriação e recriação da missão, visão e burocracia organizacional. Deste modo, o primeiro vector procurou enunciar aquilo que seria a visão das instituições, tendo por base o que se encontrava formalizado documentalmente e/ou o que se poderia encontrar, uma vez que foram acrescentadas neste ponto, sempre que tal foi considerado pertinente, medidas concretas no campo da promoção do sucesso e combate ao insucesso e abandono escolar e da melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Essas recomendações decorreram tanto da reflexividade experimental da equipa de investigação como dos enunciados veiculados pela literatura especializada.

Antes de se avançar para a enumeração dos parâmetros analíticos associados aos vectores esquematizados, importa referir que os contributos veiculados para a identificação e melhoria de condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior foram apresentados como enunciados e não como acções concretas, apesar de considerarem fortes atributos operativos. Tendo em consideração a heterogeneidade a que anteriormente se aludiu, a solução que se encontrou para abarcar o largo espectro de estabelecimentos de ensino superior foi a de considerar apenas os principais domínios e os factores críticos de sucesso para os

[1] Figuras 5.1 e 5.2.

domínios em análise, de modo a que fosse possível veicular enunciados abrangentes e, simultaneamente, o mais específicos possível. Ou seja, foi considerado necessário delinear enunciados gerais com forte capacidade de operacionalização para cada um dos casos considerados, de modo a que pudessem ser convertidos ou adequados às diferentes realidades institucionais.

Feito este pequeno aparte, relembra-se que o modelo delineado para consubstanciar a análise institucional-organizacional circunscreve cinco enfoques analíticos, que se evidenciaram pela potenciação, quer de leituras isoladas, quer de leituras comparadas, quer, ainda, de leituras integradas. O primeiro enfoque, que surge categorizado na Figura 5.2, tem como designação "A visão institucional". Com esse vector, procurou-se identificar os principais mecanismos, tendo em consideração os domínios-chave definidos, que se encontravam ou poderiam encontrar formalizados. Ficou organizado em torno de domínios como: (i) os valores institucionais, que dizem respeito à missão e à visão estratégica da instituição de ensino e, mais concretamente, ao grau de consideração do sucesso escolar, da melhoria contínua do ensino-aprendizagem e da garantia da qualidade como factores estratégicos a potenciar; (ii) a avaliação e a garantia da qualidade, ou seja, as práticas e estratégias concretas de avaliação institucional e de garantia da qualidade existentes; (iii) a gestão da componente científico-pedagógica, que remete para o campo da planificação e gestão pedagógica, da avaliação e reflexão pedagógica e da monitorização de todo o processo de ensino-aprendizagem; e (iv) as estruturas de apoio, que se referem às práticas e estratégias de suporte que as instituições desenvolvem e/ou poderiam desenvolver para aumentar a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo vector analítico, designado "A visão de responsáveis institucionais do ensino superior", procurou atribuir ênfase aos agentes responsáveis pela formalização e implementação de grande parte dos mecanismos passíveis de menção no vector retratado no parágrafo anterior. Mais do que registar no discurso desses agentes institucionais os mecanismos formalizados e as intenções com que os mesmos foram colocados em prática, procurou-se vislumbrar as suas representações relativamente à actuação da instituição nos domínios em análise e ao papel assumido e/ou a assumir pelos diferentes interlocutores do quotidiano institucional, bem como as problematizações em torno dos conceitos de sucesso, insucesso e abandono escolar. Foram auscultados, a este nível, agentes com funções nos órgãos de gestão das instituições, tanto no plano científico-pedagógico como no plano administrativo-funcional. E privilegiaram-se os elementos com actuações vincadas nos domínios em análise, com o intuito de salvaguardar a recolha de contributos efectivos para o âmbito do estudo.

O terceiro vector analítico, designado "A visão dos docentes", procurou perspectivar junto de um dos principais agentes do ensino superior, o corpo docente, quais as principais condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono escolar expressos pelo mesmo. Para esse exercício, tiveram-se como referência alguns dos principais domínios analíticos anteriormente mencionados. Por exemplo: a actuação institucional, o papel das estruturas de apoio, o processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, a avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico ou os factores potenciadores de percursos diferenciados no ensino superior [(in)sucesso]. Dentro da mesma lógica, de auscultação e reflexão, procurou-se perspectivar, junto do corpo estudantil, quais as principais condições e

situações, factores e processos que se encontravam associadas ao (in)sucesso escolar no ensino superior.

Por último, considerou-se um quinto vector analítico – designado "Olhar cruzado sobre os quadros de representação" – com o intuito de potenciar uma leitura mais agregada do contexto organizacional e, simultaneamente, mais consistente, na medida em que pretendia contrapor as diferentes visões institucionais e demarcar os principais pontos de convergência e divergência. Nem todos os domínios de análise foram considerados nesse exercício, até porque foram privilegiados, em função do espectro de acção e representação dos agentes, diferentes contextos e elementos de análise. Contudo, através dos pontos comuns, foi possível um olhar cruzado sobre esse quadros de acção e representação, nomeadamente no que se refere ao papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar, ao papel das escolhas vocacionais e ao impacto do processo de transição para o ensino superior no rendimento escolar, à importância da planificação, avaliação e reflexão pedagógica, e às principais circunstâncias potenciadoras, por um lado, de percursos de sucesso, insucesso e abandono e, por outro, de boas práticas de promoção do sucesso escolar no ensino superior.

De uma forma sucinta, estes foram os cinco vectores de análise considerados. Porém, para uma análise mais distribuída desses enfoques, bem como dos elementos que lhes foram associados, será importante realizar-se uma apreciação da figura que a seguir se apresenta.

Figura 5.2: Estrutura e parâmetros analíticos

1. A visão institucional
- 1.1 Valores Institucionais (missão e visão)
- 1.2 Avaliação e Garantia da Qualidade
  - Avaliação institucional
  - Garantia interna da qualidade
- 1.3 Gestão da Componente Científico-Pedagógica
  - Metodologia e gestão pedagógica
  - Momentos e metodologias de avaliação
  - Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico
  - 1.3.4 Sistematização estatística do processo de ensino-aprendizagem
- 1.4 Estruturas de Apoio
  - Mecanismos de comunicação e atracção de novos alunos
  - Mecanismos de integração
  - Mecanismos de acompanhamento e orientação
  - Mecanismos de inserção profissional

2. A visão de responsáveis institucionais do ensino superior

2.1 Responsáveis de Órgãos de Gestão
- 2.1.1 Políticas educativas e científicas (contexto normativo)
  - Autonomia
  - Financiamento
  - Avaliação do ensino superior
- 2.1.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior
  - Base de recrutamento

- Escolhas vocacionais
- Transição para o ensino superior

2.1.3 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

- Representações sobre a actuação institucional
- Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

2.1.4 Gestão da componente científico-pedagógica

- Metodologia e gestão pedagógica
- Momentos e metodologias de avaliação
- Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

2.1.5 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

2.2 Responsáveis de Estruturas de Apoio

2.2.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

- Representações sobre a actuação institucional
- Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

2.2.2 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

3. A visão dos docentes

3.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

- Representações sobre a actuação institucional
- Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

3.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

- Base de recrutamento
- Escolhas vocacionais
- Transição para o ensino superior

3.3 Gestão da componente científico-pedagógica

- Metodologia e gestão pedagógica
- Momentos e metodologias de avaliação
- Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

3.4 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e

abandono

4. A visão dos alunos

4.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

- Representações sobre a actuação institucional
- Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

4.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

- Escolhas vocacionais
- Transição para o ensino superior

4.3 Gestão da componente científico-pedagógica

- Metodologia e gestão pedagógica
- Momentos e metodologias de avaliação
- Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

4.4 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

5. Olhar cruzado sobre os quadros de representação

5.1 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

Estratégia metodológica

A plataforma de análise pensada pretendeu espelhar algumas das variáveis consideradas relevantes para a abordagem das estruturas e dinâmicas características das instituições do ensino superior no âmbito da problemática em estudo, nomeadamente variáveis exógenas – como o contexto normativo que tende a moldar e determinar o funcionamento institucional (isto é, todo o conjunto de políticas públicas dirigidas para o ensino superior) –, bem como variáveis de cariz mais endógeno – que remetem, por sua vez, para o interior das instituições de ensino superior e suas especificidades, ao nível da gestão e relação entre três domínios centrais: componente administrativo-funcional, componente científica e componente pedagógica, de cada uma das instituições em análise. A selecção dos casos de estudo não se centrou nas questões de representatividade (desde logo penalizadas por constrangimentos de tempo relacionados com o desenvolvimento do projecto, como foi mencionado), mas na salvaguarda, dentro do possível, da diversidade de estabelecimentos de ensino superior. Diversas instituições foram abordadas, tendo sido realizado, desde logo, um breve rastreio sobre as práticas organizacionais desenvolvidas com vista à gestão e

promoção do sucesso escolar. A partir desse primeiro "olhar", mais sistematizado, sobre a realidade, foram seleccionados quatro estudos de caso, com vista a uma análise mais consolidada. De modo a salvaguardar a identidade das instituições, não serão referidos os seus nomes. No entanto, importa referir que os critérios de selecção que presidiram à sua escolha foram o tipo de tutela e o tipo de estabelecimento. Nesse sentido, foram estudadas três instituições de ensino público e uma de ensino privado. O estabelecimento de ensino privado é de natureza universitária, tal como dois dos estabelecimentos de ensino públicos seleccionados, correspondendo o quarto estabelecimento de ensino público estudado a um instituto politécnico.

A recolha de dados foi realizada através de três procedimentos metodológicos centrais: (i) análise documental, (ii) entrevistas semi-directivas e (iii) grupos focais. A análise documental incidiu, primacialmente, sobre os documentos que em seguida se inventariam. Contudo, importa referir que os mesmos não se encontravam disponíveis de igual modo em todas as instituições, e que foram alvo de análise outro tipo de documentos. No entanto, devido à sua especificidade e relação com contextos institucionais próprios, optou-se por não os evidenciar. Deste modo, os principais documentos consultados foram os seguintes:

> Planos de actividade;
> Relatórios de actividade;
> Balanço social;
> Organigrama e lei orgânica;
> Estatutos;
> Plano estratégico;
> Manual da qualidade;
> Regulamentos do campo pedagógico;
> Actas de reuniões dos órgãos de gestão (pedagógico, científico, directivo);
> Regulamentos de código académico e/ou administrativo;
> Regulamentos de atribuição de bolsas de estudo e prémios escolares;
> Inquéritos pedagógicos e respectivos relatórios de análise;
> Inquéritos de satisfação dos funcionários e respectivos relatórios de análise (docentes e não-docentes);
> Inquéritos de satisfação dos alunos e respectivos relatórios de análise;
> Guias do estudante (alunos ordinários, alunos estrangeiros, alunos com necessidades educativas especiais);
> Guia do candidato;
> Manuais de boas práticas (ensino-aprendizagem, empregabilidade, integração escolar, métodos de estudo, etc.)
> Guiões de auto-avaliação;
> Relatórios de auto-avaliação e de avaliação externa
> Relatórios de curso e relatórios de disciplina;
> Relatórios de estudos referentes à inserção profissional dos diplomados;
> Relatórios técnicos específicos que envolvessem ou se reportassem a:

- Políticas e mecanismos desenvolvidos no sentido de se realizar um acompanhamento do processo académico, de modo a sinalizar disciplinas críticas, alunos com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, casos potenciais de abandono escolar, entre outros aspectos;

- Políticas e processos de socialização instituídos ou conduzidos de forma informal, procurando sinalizar estruturas, agentes e iniciativas concretas;
- Políticas e mecanismos de acção social que favoreçam, quer a promoção do sucesso escolar, quer a minimização das situações de exclusão escolar;
- Políticas e mecanismos de orientação e apoio a candidatos, favorecendo, entre outras coisas, informação sobre os conteúdos programáticos dos cursos e perfis de entrada e saída em cada área científica;
- Políticas e mecanismos de orientação e apoio à integração no mercado de trabalho.

O segundo procedimento metodológico preconizado para a recolha de informação consistiu na *entrevista semi-directiva*. Este instrumento incidiu sobre os órgãos de gestão (nomeadamente ao nível da componente administrativa, pedagógica e científica) e sobre as estruturas de apoio (em particular ao nível de unidades com actuação nos domínios da gestão académica e do apoio/acompanhamento aos alunos). As entrevistas permitiram que se obtivesse a posição dos responsáveis das instituições relativamente às problemáticas em estudo. Convém sublinhar que tendem a ser estes agentes institucionais quem define os programas estratégicos, os planos de acção e as iniciativas institucionais no campo da promoção do sucesso escolar, bem como nos principais domínios com ele relacionados. No total, foram realizadas dez entrevistas semi-directivas, o que correspondeu a duas ou três entrevistas por instituição. A diferença no número de entrevistas realizadas por instituição ficou a dever-se ao facto de determinados representantes assumirem diversos cargos institucionais (Conselho Directivo, Conselho Científico e/ou Conselho Pedagógico), o que favorecia, desde logo, um olhar sistematizado sobre os quadros de actuação da instituição em causa nas diferentes componentes organizacionais em análise.

O terceiro grande momento de recolha de informação foi concretizado através da realização de *grupos focais*. A dinamização desses grupos de reflexão adveio da necessidade de se registar tanto a visão dos docentes, como a dos alunos, relativamente às problemáticas em estudo. A realização de entrevistas individuais afigurava-se, desde logo, inadequada, na medida em que exigia um calendário de investigação mais alargado. Desse modo, optou-se por constituir pequenos grupos focalizados de discussão por instituição, um com docentes e outro com alunos, de modo a perspectivar a visão dos mesmos relativamente à actuação da instituição, e recolher mais contributos para a identificação de condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Cada grupo focal de docentes contou com a presença de quatro ou cinco elementos. O número total de docentes que participou nas iniciativas ascendeu a dezoito. A selecção foi realizada com a colaboração das instituições, na medida em que se pensou ser pertinente obter contributos de elementos que possuíssem alguma reflexividade e afinidade relativamente às temáticas em discussão. Contudo, procurou-se assegurar a presença de docentes provenientes de áreas científicas heterogéneas e com níveis de antiguidade diferenciados.

No caso dos grupos focais com alunos, o número de presenças por grupo oscilou entre os três e os quatro elementos. No total, participaram catorze alunos, cada um deles com estatutos ou posições diferenciadas no interior da instituição. Apesar da selecção ter sido realizada com o contributo das instituições, pelas razões que

anteriormente se mencionaram, procurou-se salvaguardar alguma heterogeneidade. Assim, teve-se a preocupação de contar quer com a presença de alunos que não ocupavam cargos em nenhuma das unidades orgânicas da instituição (ou associadas à mesma), quer com a presença de alunos que ocupavam cargos dessa natureza. Relativamente aos estudantes com funções em órgãos de governo da instituição, fez-se um esforço no sentido de garantir a presença de representantes dos alunos no Conselho Pedagógico, bem como de representantes eleitos pelos alunos para a Associação de Estudantes. O intuito foi observar, dentro do possível, os fenómenos de diversos ângulos.

Esta foi, em termos genéricos, a estratégia metodológica delineada com vista à concretização dos objectivos predefinidos para este nível de análise do projecto. No capítulo seguinte, será possível conferir e analisar os resultados obtidos com a implementação dos pressupostos aqui enunciados.

5.2 A gestão e promoção do sucesso escolar como "princípio" e "fim": deambulações entre as acções e representações organizacionais apreendidas e as oportunidades de desenvolvimento perspectivadas

5.2.1 A Visão Institucional

Valores Institucionais (Missão e Visão)

A construção e modelação dos traços culturais de uma organização encontra-se ancorada, quer no conjunto de valores declarados, quer no conjunto de valores em uso. Porém, grande parte dos valores interiorizados, em particular nos domínios da acção institucional, advém das orientações, normas e padrões comportamentais que são determinados no interior de cada organização. Dois dos principais mecanismos que potenciam essas bases de actuação são a missão e a visão organizacional. A missão, independentemente da sua estirpe, remete para os intuitos de existência de uma organização. Assente nos valores e propósitos que sustentam determinada existência e actuação, funciona como fonte de orientação, delimitação e motivação de todo o processo de modelação e concretização da filosofia, da estratégia e da acção organizacional. Por sua vez, a visão organizacional remete para a objectivação estratégica da acção organizacional. Ou seja, para a definição dos objectivos de médio-longo prazo, bem como dos mecanismos que possibilitarão a sua concretização.

São estes os mecanismos que balizam a acção no interior das organizações que procuram, através de um processo de formalização dos valores que a instituição preceitua, mobilizar todos os agentes institucionais para a materialização, por um lado, dos seus intuitos de criação e de actuação (razão de existência), e, por outro lado, do que é e representa, assim como do que deseja ser. Tendo em consideração este quadro, facilmente se depreende a importância de os documentos que identificam os valores que a instituição ambiciona considerarem menções explícitas à atenção dedicada, ou a dedicar, às práticas organizacionais, em matéria de promoção do sucesso escolar e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os documentos que consideram e delimitam estes traços da instituição são os seus estatutos, os seus planos estratégicos e os seus planos de actividade.

Tradicionalmente, a orientação interna contemplada nos estatutos tem em vista garantir a constituição de uma estrutura central forte, capaz de assegurar a correcta utilização da autonomia que lhe compete, bem como afirmar e manter uma identidade própria e garantir uma gestão adequada dos meios colocados ao seu dispor. Nos casos em estudo não se identificou uma alusão directa a compromissos no campo da integração e orientação dos seus alunos, da promoção do sucesso escolar e da inovação pedagógica. Mesmo que uma instituição de ensino superior tenha por missão (i) a formação de profissionais de elevado nível, (ii) a criação, transmissão e difusão de conhecimento de excelência e (iii) o desenvolvimento científico, (e) tecnológico (em primeira instância), económico, cultural e social (em segunda instância) da sua envolvente, não ficam explícitos o seu empenhamento e compromissos para com os domínios da integração, apoio e sucesso escolar.

Não que esses compromissos estejam completamente omissos, porque não o estão; no entanto, não se encontram vincados na missão institucional. Todavia, no que toca à planificação estratégica, com maior ou menor pormenor, esses compromissos tendem a ser evidenciados. De seguida, enunciar-se-ão alguns dos objectivos traçados pelas instituições alvo de análise, para os domínios da promoção do sucesso escolar e melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem. Tendo por base uma premissa estratégica fundamental de desenvolvimento do potencial humano, científico e técnico nas suas diversas vertentes, foi possível identificar as seguintes iniciativas estratégicas:

- reforço da capacidade de integração, acompanhamento e orientação dos alunos, quer através de um maior envolvimento dos docentes e órgãos de gestão académica na função de aconselhamento e atendimento, quer através do alargamento do espectro de actuação de infra-estruturas como o Gabinete de Apoio ao Aluno ou o Gabinete de Aconselhamento Psicológico.
- promoção, quer de uma maior integração, quer de um maior acompanhamento, dos alunos estrangeiros, dos alunos deslocados e dos alunos com necessidades educativas especiais, com especial relevo para estes últimos (veiculação da necessidade de se criarem as bases logísticas, técnico-científicas, pedagógicas e de mobilidade de que estes alunos carecem).
- desenvolvimento humano enquanto eixo estratégico do desenvolvimento organizacional, focalizando o investimento na formação integral e na formação ao longo da vida, enquanto mecanismos de capacitação dos actores institucionais (alunos, docentes e não-docentes), quer para o exercício profissional, quer para o exercício da cidadania.
- reforço das parcerias e incentivos à mobilidade nacional e internacional do pessoal docente e não-docente e dos alunos, de modo a promover, quer a partilha de conhecimentos e práticas, quer a inovação e o desenvolvimento organizacional, humano e social.
- aposta na inovação e empreendedorismo pedagógico, procurando, quer o incentivo à integração e desenvolvimento das práticas de *e-learning* e de *blended-learning*, quer a realização de acções de formação, de esclarecimento e/ou de partilha de experiências com o corpo docente.
- criação, por um lado, de espaços de reflexão e inovação pedagógica (círculos de qualidade na relação e prática pedagógica), integrando tanto docentes como alunos, e,

por outro, espaços de reflexão, inovação e articulação técnico-científica (círculos de qualidade na relação academia-mercado e na prática profissional), integrando, tanto docentes e alunos ,como empresas e entidades governamentais.
- desenvolvimento do sistema de informação e comunicação, enquanto infra-estrutura de apoio a todo o processo académico (administrativo, pedagógico, etc.) e de interface entre diferentes actores institucionais.
- aumento da capacidade instalada e de prestação do serviço de documentação, seja ao nível do aumento da gama de recursos literários tradicionais e digitais à disposição da comunidade académica e da própria sociedade, seja ao nível dos mecanismos e modalidades de atendimento, seja, ainda, ao nível do desenvolvimento das potencialidades da plataforma digital de consulta e acesso às fontes de informação técnico-científica.
- melhoria das condições materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que toca às tecnologias de comunicação e imagem (a título de exemplo: Internet sem fios, biblioteca digital).
- aposta no interface com o mercado de trabalho, procurando o incremento da oferta de estágio curriculares, a divulgação das potencialidades formadoras e socioprofissionais das áreas técnico-científicas em causa e a realização de acções de formação complementares direccionadas aos interesses dos alunos e às necessidades do mercado de trabalho.
- aumento da capacidade institucional de identificação e análise das tendências ao nível da oferta e procura do ensino e do emprego, através da operacionalização, quer de um Observatório de Ensino, quer de um Observatório de Emprego.
- criação de mecanismos que favoreçam aos docentes o acesso à formação contínua e aos espaços de partilha de experiências, privilegiando as acções no campo da inovação pedagógica.
- fortalecimento dos mecanismos de avaliação e reflexão do processo pedagógico, vincando a preponderância dos inquéritos pedagógicos neste domínio, bem como do empenho dos docentes e alunos na sua preconização, análise e discussão.
- capacitação das infra-estruturas de acompanhamento do processo pedagógico com mecanismos que permitam o aumento da capacidade de detecção e combate ao insucesso escolar. Privilegiando a sistematização estatística de resultados e o desenvolvimento de estudos prospectivos, enquanto mecanismos de caracterização de contextos e de sinalização de casos.
- capacitação das infra-estruturas responsáveis pelos processos de avaliação institucional com mecanismos que permitam uma maior fiabilidade, validade e utilidade nos processos de avaliação da satisfação dos docentes, não-docentes e alunos, dos processos de auto-avaliação e dos processos de avaliação externa. Ou seja, aposta na sistematização, análise e discussão de procedimentos deste género, bem como dos resultados que deles decorrem.
- promoção de uma cultura institucional de excelência balizada na criação objectiva de condições que favoreçam o desenvolvimento de um sistema integrado de avaliação e de um sentimento de melhoria contínua de processos, recorrendo, para o efeito, a conceitos como os de sistema de avaliação em permanência e sistema de gestão da qualidade.
- aposta nas acções de divulgação da instituição e dos seus resultados e impactos na sociedade, como a participação em feiras de emprego e a organização de dias abertos

de interacção com a comunidade, de modo a aumentar a base regional de recrutamento e atrair os melhores alunos.
- reforço dos contextos de partilha de experiências, conhecimentos e necessidades com as organizações, potenciando, quer o envolvimento destas nos processos de estruturação curricular, quer a participação dos activos da academia (alunos, docentes e não-docentes) nas actividades de cariz social e/ou empresarial.
- reforço dos meios de apoio social aos alunos, especialmente através incremento de prémios e bolsas de estudo que incentivem e valorizem o sucesso escolar e a excelência académica. Recorrendo, para o efeito, a verbas da instituição e/ou a verbas/oportunidades externas decorrentes de parcerias com outras entidades.

Avaliação e Garantia da Qualidade

O quadro normativo-legal português estipula que as instituições de ensino superior devem estabelecer mecanismos de avaliação da qualidade das suas actividades (o processo deve ser transversal, cobrindo todas as unidades orgânicas e ciclos de estudo), seja no plano interno, seja no plano externo. Na actualidade, o princípio norteador de todo o quadro de avaliação institucional no ensino superior corresponde à Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, a qual define o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior.

"A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes" (Ponto 1 do Artigo 3º da Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto). O acompanhamento, verificação e validação desses processos encontra-se a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior[2], tal como define o Decreto-Lei 369/2007, 5 de Novembro. Constituída como fundação de direito privado de utilidade pública, e tendo como pressupostos a cultura de avaliação e de excelência, a garantia e melhoria contínua da qualidade das instituições e a relação aberta e transparente com a sociedade (conhecimento da eficiência e eficácia das suas instituições de ensino superior), esta agência tem como principal atribuição a avaliação e acreditação das instituições e dos respectivos ciclos de estudos.

O regime jurídico define o quadro geral de actuação, devendo as instituições de ensino superior criar os mecanismos necessários para a operacionalização dos sistemas de avaliação e de garantia da qualidade. Perante estes imperativos, será pertinente conhecer o modo como as organizações os percepcionam e se posicionam face aos mesmos. Neste ponto, procurar-se-á enquadrar a acção institucional face ao quadro legislativo e, posteriormente, dar-se-á atenção às representações sobre o mesmo (Ponto 5.2.2.1). No entanto, e antes de avançar, importa fazer uma ressalva, já que, tradicionalmente, o sistema de avaliação institucional é parte integrante, se não mesmo o pressuposto, de um sistema de gestão/garantia da qualidade (subsistema). Todavia, dado pretender-se atribuir, também, algum destaque às formas e procedimentos de avaliação, optou-se por criar dois campos analíticos. Primeiramente, enunciar-se-ão

[2] Substitui a extinta Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

estratégias no campo da avaliação e, posteriormente, no campo da garantia da qualidade.

Avaliação institucional

Como o processo de acreditação está dependente dos resultados decorrentes da avaliação, as instituições encontram-se, cada vez mais, sensibilizadas/pressionadas para o desenvolvimento efectivo de sistemas integrados de avaliação institucional. Mesmo não dispondo de Guiões de Avaliação, tal como impunha o regime de avaliação anterior, têm procurado desenvolver mecanismos de actuação adaptados às realidades concretas, tendo por base o referencial normativo.

Neste ponto, convém especificar que a lei define o quadro geral de actuação, seja em termos de princípios gerais, seja em termos de formas de avaliação. Por exemplo, o Artigo 7.º da Lei expressa a obrigatoriedade e periodicidade do processo no quadro do sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. É definido que o mesmo deverá salvaguardar a participação de todos os intervenientes do meio académico, bem como de entidades externas (no caso dos processos de avaliação externa, a independência deverá ser um traço vincado do respectivo comité), a internacionalização, a participação das entidades avaliadas na avaliação externa e a possibilidade de contraditório em relação às avaliações. Por sua vez, no Artigo 3.º, podem encontrar-se expressos os parâmetros de avaliação da qualidade que as instituições devem respeitar. No ponto 1 referem-se os parâmetros relacionados com a actuação dos estabelecimentos. Citam-se, a título de exemplo, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes [alínea a)]; a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição [alínea b)]; a estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada [alínea c)]; os mecanismos de acção social [alínea d)]. No ponto 2 são indicados os parâmetros relacionados com os resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos como, por exemplo: a adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências que devem ser asseguradas [alínea a)], evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes [alínea c)], capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes [alínea d)], sucesso escolar [alínea e)], inserção dos diplomados no mercado de trabalho [alínea f)], produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição [alínea g)], contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição [alínea m)], informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado [alínea p)].

Este referencial metodológico, em matéria de auto-avaliação (mesmo com o carácter genérico que assume, daí advindo a necessidade de ajustamento às situações concretas), contribui para a criação das bases institucionais de actuação. Em primeira instância, as organizações estão a apreender a importância de granjearem um sistema integrado de avaliação institucional e de estruturas que o conceptualizem, operacionalizem e suportem. Uma das primeiras acções organizacionais passa pela criação de comissões de avaliação, uma de cariz central e as remanescentes de cariz descentralizado (comissão e núcleos ou subcomissões), isto no caso de a instituição estar organizada de forma descentralizada, dispondo de unidades orgânicas dotadas

de autonomia administrativo-financeira e científico-pedagógica. Instituídos os grupos de trabalho, dar-se-á início ao processo de definição da política de avaliação e dos moldes em que o sistema será produzido e funcionará. Aspectos como as orientações estratégicas, os campos de avaliação, a metodologia, os procedimentos formais, a periodicidade, a estruturação dos relatórios, os suportes materiais e humanos, terão necessariamente de ser precisados.

A estabilização de aspectos como os enunciados tem permitido às organizações estabelecer ou a idealizar uma política de avaliação institucional, de um guião de auto-avaliação e de estruturas que salvaguardem a concretização dos enunciados e a operatividade do sistema. Mais do que apresentar os modelos desenvolvidos, ou em desenvolvimento, pelas organizações estudadas, encontrando-se os mesmos adaptados à realidade concreta, tendo, no entanto, como pano de fundo as exigências e orientações normativas na matéria e como propósito principal a identificação das forças, fraquezas, ameaças e oportunidades de melhoria, importa destacar alguns dos desígnios e procedimentos organizacionais que não se encontram expressos no quadro legislativo e que, de um ponto de vista filosófico, poderão ser contributos importantes (práticas a difundir) para aumentar a eficácia e eficiência de um sistema desta natureza.

Os primeiros já foram mencionados e reportam-se ao carácter ontológico do sistema, isto é, à sua formalização institucional, seja em termos de orientações políticas e estratégicas (papel que assume na instituição e aquilo que representa para a mesma), seja em termos de recursos associados ao sistema (melhoria contínua *versus* melhoria esporádica). Outro dos contributos importantes encontra-se associado à metodologia de avaliação. O regime normativo impõe que o processo de avaliação contemple procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa, pelo que cada uma das instituições de ensino superior tem que assumir a responsabilidade de realizar a auto-avaliação. A concretização da avaliação externa está dependente da auto-avaliação, na medida em que o comité de avaliação externa se baseia no relatório resultante desse procedimento. Apesar de as instituições poderem integrar nos processos de auto-avaliação entidades externas que com elas colaborem, essa possibilidade, tradicionalmente, não é activada, na medida em que pode acarretar custos elevados e algumas limitações no plano operativo, tendo em consideração as restrições ao acesso e partilha de determinado tipo de informação, o que deixa as entidades um pouco "desguarnecidas" em termos de garantias de validade e fiabilidade em relação ao processo que conduziram.

Para ultrapassar essa limitação, evidenciou-se uma possibilidade de ajustamento da metodologia proposta na lei. Tendo sempre em conta uma separação entre avaliação interna e externa, possibilitar-se-ia o recurso a mais um mecanismo de avaliação interna, a hetero-avaliação interna, ou avaliação externa-interna, como processo integrado de auto-avaliação. Através deste mecanismo, e após a realização da auto-avaliação, a comissão responsável pelo processo submeteria, aleatoriamente, o relatório à apreciação de um comité de avaliação externo ao âmbito orgânico de avaliação, que correspondesse, contudo, a uma estrutura integrante da instituição de ensino superior em causa (como, por exemplo, uma comissão de avaliação de outro curso, de outra faculdade/escola, ou mesmo uma espécie de comissão de meta-avaliação). Em face da apreciação produzida por esse comité, tendo por base um guião elaborado para o efeito, e salvaguardando a devida compatibilidade com o guião da instituição auto-avaliada, a comissão responsável pelo processo de auto-avaliação

poderia produzir, caso entendesse ser necessário, um documento de contraditório, como se se tratasse de uma avaliação externa na verdadeira acepção do termo.

O relatório final da auto-avaliação institucional seria constituído pelas três peças elencadas: relatório de auto-avaliação, relatório de hetero-avaliação interna e contraditório (quando aplicável), e reflectiria um diagnóstico e uma reflexão mais aprofundados sobre a realidade da instituição, principalmente no que toca às forças e oportunidades de melhoria, que poderão ajudar a ultrapassar as fragilidades e ameaças com que se depara a instituição. O ideal é que este documento, para além da análise *SWOT*, potencie, caso já não esteja considerado, o delineamento de um plano estratégico de intervenção ou uma espécie de roteiro para a melhoria e desenvolvimento da qualidade organizacional, nos seus diferentes domínios.

Por último, outro contributo interessante reside na existência de uma estrutura com responsabilidades de actuação no campo do apoio, acompanhamento e avaliação, seja do próprio processo de avaliação (meta-avaliação), seja da implementação e impacto das acções de melhoria identificadas. Este tipo de estrutura, que tende a ser formalizada sob a designação de gabinete ou serviço, com o devido reporte às questões da avaliação, da qualidade ou outro tipo de terminologia alusiva aos domínios em causa, pode encontrar-se sob a alçada da Comissão de Avaliação e funcionar como elemento estratégico de suporte técnico a todo o processo. Isto porque a promoção de uma cultura de avaliação e de melhoria contínua, mais do que basear-se na ambição de existência de práticas constantes de avaliação, deve alicerçar-se na existência de condições objectivas e estímulos concretos que as estabeleçam, difundam e potenciem.

Garantia interna da qualidade

O regime jurídico de avaliação do ensino superior anteriormente enunciado, estipula que os estabelecimentos devem possuir mecanismos, além da avaliação, que resultem na garantia interna da qualidade. O Artigo 17.º refere que os estabelecimentos de ensino superior devem apostar (i) na adopção de uma política de garantia da qualidade organizacional, em particular no que toca aos seus ciclos de estudos, (ii) na institucionalização de "uma cultura da qualidade e da garantia da qualidade na sua actividade" e (iii) na promoção e operacionalização de "uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade".

Esse desígnio passaria pela necessidade de as instituições conceberem e, possivelmente, certificarem um sistema de garantia da qualidade. Idealmente, tal sistema representaria uma orientação e capacitação estratégica no sentido de se desenvolver uma consciência institucional de melhoria contínua, "consolidar uma cultura de exigência e qualidade", e de assegurar que os processos organizacionais seguem um padrão no seu interior. À lógica da "garantia da qualidade" corresponde precisamente esse preceito, a uniformização de processos e procedimentos, sem descurar, obviamente, os mecanismos de avaliação e acção correctiva que lhes devem estar associados. Nas instituições de ensino superior analisadas foi possível perceber a vontade teórica de atender aos desafios lançados pelo regime jurídico anteriormente retratado e reconhecer a vontade formal, expressa na existência de um sistema de

garantia da qualidade em fase de implantação ou no lançamento dos processos conducentes à sua preparação e implementação.

Como a constituição de um sistema formal de garantia da qualidade pressupõe diversas hierarquizações estratégico-funcionais e uma revisão profunda e cíclica daquilo que são a missão e a visão institucionais, as instituições enfrentam a imperatividade de serem capazes de envolver todos os seus agentes na concepção, implementação e gestão do sistema (aliás, tal como preceitua o diploma legislativo). Como referido, um sistema de gestão pressupõe um conjunto de hierarquizações estratégico-funcionais, as quais terão de se reflectir no plano documental e processual. Assim, a hierarquia documental implicaria que as instituições elaborassem um Manual da Qualidade (topo da hierarquia), que deveria funcionar como referencial para todo o sistema. Além de considerar todos os pressupostos subjacentes ao manual (objectivos, estruturação e âmbito de aplicação) e à instituição (missão, visão, organigrama, etc.), poderia conter um conjunto de capítulos referentes à política e objectivos da qualidade, à hierarquia documental, à organização estrutural e funcional associada ao sistema, à abordagem por processos e interacção entre processos, e ao registo de actualizações do manual. O segundo nível da hierarquia documental estaria associado ao Manual de Procedimentos Gerais da Qualidade, ou seja, aos procedimentos necessários ao funcionamento do sistema, tendo por base os objectivos que se encontrem vinculados ao mesmo. O terceiro nível estaria relacionado com os Planos de Qualidade, documentos que têm por missão o estabelecimento das práticas e sequências funcionais associadas ao sistema. A estes planos podem estar associados documentos com as instruções de trabalho, as normas e especificações técnicas de determinado procedimento (por exemplo: Glossário Académico, Guia de Realização do Inquérito Pedagógico, Guia de Realização do Inquérito de Avaliação da Satisfação do Pessoal Docente, Guia de Realização do Inquérito de Avaliação da Satisfação do Pessoal Não-Docente, Regulamento de Avaliação), os suportes impressos de recolha e circulação de informação (por exemplo: Minuta de Relatório de Disciplina, Minuta de Relatório de Curso), entre outros. O quarto e último nível da hierarquia documental seria dedicado aos Registos, ou seja, à recolha, tratamento e arquivo dos dados e informações que decorreriam do funcionamento do sistema, fundamentais para a sua gestão.

Os benefícios desta estruturação documental para o processo de ensino-aprendizagem são por demais evidentes, como se foi tentando salientar ao longo da exposição, na medida em que a mesma tem subjacente toda uma lógica de uniformização processual e de definição de procedimentos. Esta constitui, muitas das vezes, uma das barreiras com que se deparam as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que se encontram estruturadas sobre o formato de um todo descentralizado, baseadas num conjunto de partes orgânicas dotadas de autonomia administrativo-financeira e científico-pedagógica. É certo que existirão especificidades associadas a cada unidade orgânica (faculdade/escola, instituto, departamento, etc.), mas não é menos verdade que existe um conjunto de procedimentos transversais que poderiam ser padronizados, contribuindo, deste modo, para uma maior harmonização funcional e avaliativa.

No entanto, para que essa harmonização seja uma realidade, tornar-se-á necessário efectuar uma hierarquização processual, considerando quer estruturas quer recursos humanos, que lhe atribuam funcionalidade, que sustentem e garantam a materialização de toda a matriz documental desenvolvida. Essa hierarquia processual

passaria pela definição de um grupo institucional responsável pela coordenação do sistema de garantia da qualidade (composto por um coordenador institucional e por gestores orgânicos, variando o seu número em função dos subsistemas existentes), pela criação de uma unidade orgânica que se incumbisse da concepção, implementação e gestão do sistema central, bem como de unidades descentralizadas que assumissem esse papel ao nível dos subsistemas, e pela definição de um grupo de gestão de processos que se responsabilizasse pela definição, articulação, avaliação e desenvolvimento do mapa de processos (composto por um coordenador institucional e por gestores orgânicos, variando o seu número em função das matrizes processuais).

Apesar de terem sido apresentados apenas os princípios ontológicos e os traços e requisitos gerais de um sistema de garantia da qualidade, ficou bem patente o nível de exigência associado ao seu desenvolvimento e gestão. Todavia, as mais-valias que podem advir dessa operacionalização serão elevadas. Um sistema de garantia da qualidade coloca a tónica na melhoria contínua e, mais concretamente, na sistematização processual que pode conduzir à mesma. A definição dos campos de actuação nos diferentes níveis da esfera institucional pode contribuir, sobremaneira, para aumentar a capacidade interna de gestão e de avaliação, mas, sobretudo, para garantir que as actividades estão a ser desenvolvidas de acordo com os parâmetros de qualidade (eficiência e eficácia) que a instituição definiu. A elaboração de mapas dos principais processos de trabalho (procedimentos, instruções de trabalho, modelos de impressos, etc.) associados às diferentes unidades orgânicas ou níveis operacionais, além de contribuir para o incremento e manutenção da coerência funcional, favorece um maior auto-conhecimento da instituição, nos seus diferentes domínios, e a preparação de planos de melhoria.

Só será possível propor melhorias organizacionais e identificar boas práticas no caso de se dispor de um conhecimento adequado sobre o modo como os processos são conduzidos, já que dificilmente se consegue aperfeiçoar aquilo que se desconhece. Não se podem emitir opiniões sobre o bom ou mau funcionamento sem se analisar o funcionamento e a realização dos processos. É por essa razão que um sistema de garantia da qualidade é, em primeira instância, uma estrutura de auto-conhecimento e uma plataforma de salvaguarda dos níveis de qualidade e da procura da melhoria contínua. Os grupos de reflexão e de trabalho estabelecidos nos diferentes patamares de um sistema desta natureza têm um papel decisivo na forma como o mesmo se vai estruturar e funcionar, na melhor maneira de atingir os pressupostos que lhe estão subjacentes, sempre atentos às oportunidade de inovar, de fazer melhor. São uma espécie de "Círculos da Qualidade" que podem trabalhar, entre outros aspectos, no sentido de reflectir axiológica e ontologicamente o sistema, de definir a matriz de processos, a interacção entre processos e os planos de melhoria considerados necessários, de propor indicadores de avaliação dos processos e recolher, tratar e analisar os dados provenientes dos mesmos, de conduzir ou supervisionar os mecanismos de auditoria, de identificar e difundir as boas práticas organizacionais, efectuando as diligências necessárias para que as mesmas sejam assimiladas e aplicadas.

As estruturas funcionais concebidas no âmbito do sistema são fundamentais, mesmo depois da fase de conceptualização e implementação. Iniciativas como a monitorização e/ou medição são pressupostos básicos do controlo de gestão, os quais, por sua vez, devem consolidar as actividades de planeamento e de programação

estratégica. A própria identificação, difusão e integração de boas práticas, por um lado, e o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de elementos processuais, por outro, são iniciativas essenciais de um sistema de garantia da qualidade. Contudo, em muitas circunstâncias, a possibilidade de inovação encontra-se para lá do âmbito orgânico e institucional, e, nesses casos, as instituições não devem ter "receio" de procurar as melhores práticas, onde sabem (ou "suspeitam") que elas existem. O *benchmarking* é uma das principais metodologias de melhoria contínua da contemporaneidade. Entendido como um processo sistemático de comparabilidade e partilha, intra e inter instituições, de experiências, procedimentos, processos, padrões de desempenho, etc., revela-se como um factor de aprendizagem regulado que tem subjacente a identificação de oportunidades concretas de melhoria e de formas como a realizar. Tal como refere Boxwell (1996), simboliza a oportunidade de aprender, com os melhores, a possibilidade de adaptar à instituição/unidade orgânica as melhores práticas identificadas noutras instituições/unidades orgânicas (Carvalho, 2001), tendo em vista um reforço das condições operacionais e das capacidades de melhoria e auto-controlo (Raposo *et al*., 2006).

Em muito pode ficar a ganhar o processo organizacional, em geral, e o de ensino-aprendizagem, em particular, se determinadas práticas, tidas como inovadores e potenciadoras do sucesso escolar, forem difundidas e integradas nos diferentes contextos institucionais/orgânicos. É esta a razão porque as instituições não se deveriam constranger face à possibilidade de realizarem exercícios de *benchmarking*, especialmente os de cariz interno. Tal opção representaria, sem dúvida, a garantia de aceder a altos padrões de qualidade e à melhoria contínua, e traduzir a procura incessante das condições mais favoráveis para a ocorrência do sucesso escolar.

Gestão da Componente Científico-Pedagógica

Metodologia e gestão pedagógica

Este ponto visa apresentar alguns dos mecanismos institucionais desenvolvidos no sentido de melhorar as condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem e o próprio impacto do mesmo (eficácia, eficiência e sucesso escolar). Tendo em consideração que a pretensão não seria a inventariação de todas as práticas institucionais desenvolvidas no domínio em causa, optou-se por sistematizar a apresentação em torno de blocos temáticos mais ou menos condensadores:

- Inovação e formação pedagógica contínua

Encontra-se bem patente na literatura que o acto pedagógico pode funcionar como elemento potenciador dos factores concorrentes para o (in)sucesso escolar. Isto é, será ao nível da prática e da organização pedagógica que reside parte do binómio sucesso/insucesso.

Nesse contexto, o programa curricular tende a emergir como verdadeiro instrumento de formação (Tavares, 2003), configurando-se como um dos principais "agentes" do processo educativo e o "lugar" onde tudo conflui e se articula. Contudo, é aconselhável que prevaleça uma visão activa e dinâmica do programa curricular, que o

mesmo não se esgote apenas na sua dimensão instituída (conjunto de temas que abrangem determinados conteúdos, consideram referências específicas e métodos e técnicas de enunciação), mas que remeta também para uma dimensão instituinte, mais flexível e que introduza outras actividades em função da formação e necessidade concreta dos alunos. Logo, a forma como é operacionalizado o programa e são geridos, desenvolvidos e transmitidos os conteúdos, face ao que é instituído, assume grande relevância, na medida que remete para a figura do docente como inculcador de outras oportunidades de ensino-aprendizagem e de boas práticas que promovam o sucesso escolar.

A dimensão instituinte remete para as capacidades do docente enquanto pedagogo, num primeiro plano, e enquanto comunicador e gestor pedagógico, num segundo plano. Essas capacidades necessitam de ser continuamente moldadas, de modo a que possam acompanhar as transformações que vão ocorrendo, quer ao nível dos paradigmas pedagógicos, quer ao nível da produção de conhecimento científico. Nas instituições estudadas foi possível identificar preocupações e iniciativas, bem como lacunas relacionadas com a inovação pedagógica e a formação contínua dos profissionais de ensino. Considerando todos esses aspectos, mais os suscitados pelas referências literárias acedidas, poder-se-iam sintetizar tais pressupostos em três grandes pontos de intervenção a este nível: (i) organização de grupos de investigação, reflexão e desenvolvimento pedagógico; e (ii) avaliação de necessidades de formação e desenvolvimento de acções de aperfeiçoamento pedagógico contínuo; (iii) articulação entre docência e investigação.

A constituição de grupos de investigação, reflexão e desenvolvimento pedagógico, possivelmente por grandes áreas científicas, apela à necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, por um lado, os moldes em que o mesmo está a ser conduzido na instituição, que resultados de avaliação está a obter e que impacto está a evidenciar nos resultados escolares e na atractividade institucional; e, por outro, como se encontra configurado e operacionalizado noutros estabelecimentos de ensino, seja no plano nacional, seja no plano internacional. O fim último será sempre a melhoria contínua e o conhecimento da realidade envolvente.

A instituição de práticas de avaliação de necessidades em termos formativos e a definição de planos de formação que atentem às necessidades diagnosticadas, assenta no pressuposto de "dar" voz aos docentes e aos seus anseios técnico-pedagógicos. A avaliação de necessidades de formação pode funcionar como um primeiro mecanismo de auto-avaliação dos docentes e das respectivas competências e práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o incremento da reflexividade sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Além dos planos formativos, anuais ou bianuais, que seriam dotados de maior especificidade técnico-científica e pedagógica, também poderiam ser desenvolvidos ciclos de sessões ou *workshops* de reflexão e inovação pedagógica, incidindo sobre temáticas como, por exemplo: (i) aprendizagem activa e ensino por objectivos; (ii) organização e comunicação curricular; (iii) ambientes e contextos de aprendizagem; (iv) utilização das tecnologias educativas; (v) estruturas e metodologias de ensino à distância; (vi) avaliação da aprendizagem.

A potenciação de mecanismos que favoreçam a articulação entre esferas da vida científica de um docente do ensino superior (docência versus investigação) remete quer para o plano da actualização contínua de competências e saberes, quer para o (desejável) plano da partilha de experiências e de conhecimentos com a sociedade e

seus agentes, quer, ainda, para o plano da oportunidade de envolver os alunos nas acções de investigação e de estreitar o hiato entre teoria e prática. Para Tavares (2003), a função de docente no ensino superior não se esgota no processo de ensino-aprendizagem. No seu entender, ao professor compete, também, ser investigador e interventor na sociedade e nas comunidades em que a instituição se insere. O autor assevera que sem bons professores e formadores ao nível do ensino superior, não será possível formar bons quadros de profissionais, não só para as instituições de ensino, mas também para muitas outras organizações. As carreiras de professor e de investigador devem, portanto, "caminhar de mãos dadas", considerando, sempre que possível, os alunos como ponto de ligação.

Será importante, por mais que o quadro normativo veicule que os docentes devem despender uma percentagem do seu tempo de serviço para a investigação, que as instituições, elas próprias, desenvolvam mecanismos que favoreçam a concretização dessa percentagem de tempo, da articulação entre docência e investigação. A investigação não deve encontrar-se, exclusivamente, dependente da obtenção de financiamentos. As próprias instituições de ensino superior, com tudo o que subjaz à sua essência, estruturação, lógicas organizacionais e necessidades funcionais, são um campo de investigação muito rico e um palco de formação em contexto de trabalho vastíssimo que pode e deve ser explorado ao máximo. Dentro da mesma lógica, as parcerias institucionais que favoreçam a identificação e construção de palcos de investigação colectiva poderão ser muito pertinentes. Permitiria que alunos e docentes delineassem e concretizassem projectos articulados de investigação e intervenção, mantendo, desde cedo, um contacto muito próximo com a realidade profissional e o exercício da profissão para o qual está a receber formação.

- Ensino e Relação Educativa à Distância

O processo de ensino-aprendizagem tem evoluído no sentido de uma maior flexibilização processual e relacional. Longe vão os tempos em que o ensino se encontrava circunscrito às "quatro paredes da sala de aula". As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm funcionado como um advento ou um revitalizante da relação educativa, não só, segundo Luísa Miranda e Paulo Dias, pela considerável qualidade e variedade de meios e abordagens que proporciona, mas porque suscita "a alunos e professores um conjunto de meios para poderem partilhar uma complexa rede de informação e recursos" (2003: 240). Um dos principais mecanismos nestes domínios é o sistema de informação e de gestão académica que as instituições de ensino superior tendem a dispor. As especificidades e capacidades do sistema tendem a variar em função das necessidades institucionais, no entanto, como enunciado, um sistema desta natureza procura fomentar o acesso e a circulação de dados e informações (considerando diferentes níveis de restrição), quer no interior da instituição, quer para a relação com o exterior.

No plano pedagógico, pode facilitar a relação educativa, especialmente no que concerne à interacção entre professor-aluno e com a disponibilização e acesso a recursos. Através de mecanismos como o *e-mail* dinâmico, *o web site* da unidade curricular e/ou a plataforma de *e-learning*, docentes e alunos podem estabelecer uma relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências. Isto porque, (i) o *e-mail* dinâmico permite que toda a comunidade

académica possa estabelecer contactos entre si, especialmente alunos e docentes (pode facilitar e/ou potenciar a circulação de informação que seja pertinente, a título de exemplo: marcação e desmarcação de aulas, testes ou atendimentos; divulgação de eventos científicos); (ii) o *web site* da unidade curricular permite a disponibilização de elementos fulcrais para a activação da relação pedagógica, como, por exemplo, o programa, os critérios de avaliação, os horários de atendimento, os recursos bibliográficos em suporte digital, sumários; (iii) a plataforma de *e-learning*, enquanto aplicação informática de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, tem a potencialidade, segundo Carvalho e Cardoso (2003), de organizar, gerir e disponibilizar, de forma integrada, conteúdos, recursos (incluindo os elementos de avaliação) e canais de comunicação que favoreçam, quer sobre a forma de sessões de trabalho síncronas, quer sobre a forma de sessões assíncronas, a transmissão de conteúdos, a aprendizagem, e a participação e interacção dos diferentes agentes do processo educativo.

Um aspecto importante a considerar prende-se com o facto de estes mecanismos, especialmente os Sistemas de Gestão da Aprendizagem (*LMS-Learning Management Systems* ou plataforma de *e-learning*), implicarem um outro nível de relação e metodologia pedagógica e, especialmente, de gestão dos diferentes contextos e momentos do processo de ensino-aprendizagem. A mudança de paradigma pedagógico ou, pelo menos, a tentativa de introdução de mecanismos de inovação no paradigma em vigência, parece ser a estratégia que as instituições procuram seguir, no sentido de flexibilizar, dinamizar e tornar mais atractivo e proveitoso o processo de ensino-aprendizagem. Com essa aposta procuram, também, um maior envolvimento e uma maior responsabilização dos alunos no processo, daí que seja perceptível a consignação de uma "nova" centralidade à aprendizagem. No entanto, a "deslocação" da tónica do ensino para a aprendizagem não decorre exclusivamente da entrada em vigor do figurino de Bolonha, apesar de, com o mesmo, essa tendência acentuar-se. No decurso da última década foi possível identificar diversas iniciativas que visavam a instituição de modalidades de ensino-aprendizagem que concretizassem esse preceito. A grande maioria encontrava-se associada à integração das novas tecnologias ao serviço da educação, enquanto factor coadjuvante ou facilitador da introdução de novas modalidades e metodologias. A mudança de paradigma pedagógico seria uma pretensão mais difícil de alcançar, uma vez que estaria mais dependente de uma política de ensino superior para que lograsse sustentabilidade e possibilidades de concretização.

O ensino à distância, com mediação e suporte por parte das TIC, assumiu-se (e tende a continuar a assumir-se) como a principal estratégia das instituições para criar novos contextos de aprendizagem e metodologias de ensino. Com a implementação do processo de Bolonha, esta modalidade revalidou os contornos de relevância que considerava, na medida em que, além de contribuir para a flexibilização e responsabilização da aprendizagem, passa a ser vislumbrada como um factor explícito de combate ao insucesso e ao abandono escolar. Isso porque é caracterizada como sendo uma modalidade de ensino que reduz ou elimina os marcos fixos de ensino-aprendizagem. Como não implica necessariamente a sincronia física e temporal para alunos e docentes, favorece a criação dos contextos de flexibilização e responsabilização mencionados anteriormente, a configuração de ambientes de

aprendizagem mais personificados, o estabelecimento das bases para a conciliação entre diferentes esferas de vida e a gestão dos tempos e ritmos de aprendizagem.

A quarta geração do ensino à distância fica caracterizada pela emergência dos ambientes virtuais colaborativos de ensino-aprendizagem, num primeiro momento sob o signo de modelos educativos não imersivos e, num segundo momento, sob o signo de modelos educativos imersivos. Através das tecnologias telemáticas, as instituições de ensino superior tendem a conceber estruturas virtuais que funcionem em paralelo às estruturas físicas (seja por substituição, seja por complemento), procurando, através dessas iniciativas, entre outras coisas, minimizar os custos operacionais de funcionamento, racionalizar os recursos existentes, fomentar as bases de interacção intra e inter institucionais, alargar o espectro de públicos, maximizar a eficiência e eficácia pedagógica e criar "ambientes alternativos" de ensino-aprendizagem.

Os ambientes virtuais, quando devidamente delineados e operacionalizados, "podem ser particularmente adequados à aprendizagem interactiva, discursiva e situada, funcionando como suportes sócio-cognitivos da aprendizagem (Laplat, 2002; Miranda e Dias, 2003: 240). O *e-learning* é um dos exemplos mais prementes de ambientes virtuais de ensino colaborativo à distância, podendo, com base nos LMS, ser utilizado como elemento de ensino-aprendizagem exclusivamente virtual ou como elemento complementar do sistema educativo presencial. Nas situações em que se recorre a um sistema misto, ou seja, de complementaridade entre sessões presenciais e sessões à distância, a modalidade assume a designação de *blended-learning* (*b-learning*). No que diz respeito à forma como os momentos de ensino-aprendizagem são realizados e geridos, a modalidade vai determinar a natureza das sessões de *e-learning*, ou seja, existe a possibilidade de ocorrerem períodos de interacção simultânea, designadas por sessões síncronas, em que alunos e docentes se "encontram" online e em que se estabelece uma relação pedagógica directa [tradicionalmente num espaço de conversação (Chat) que as plataformas dispõem], ou momentos de interacção desfasada, designadas por sessões assíncronas, em que os intervenientes operam em momentos diferenciados, recorrendo, para o efeito, aos diferentes mecanismos que as plataformas tendem a dispor [a título de exemplo: correio electrónico; área de trabalho (disponibilização de tarefas por parte do docente), repositório (disponibilização, quer por parte do docente, quer por parte dos alunos, de textos e outro tipo de material de apoio bibliográfico); fórum (espaço de debate colectivo, onde podem ser colocadas dúvidas e questões para todo o grupo).

As sessões síncronas, enquanto modalidade educativa dotada de maiores potencialidades de suscitar a imersão dos intervenientes no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, tendem a ser mais apelativas para os intervenientes do que as sessões de interacção assíncrona (dependendo dos mecanismos que implica, tende a ser uma modalidade educativa não imersiva), já que "os ambientes síncronos, tendo como principal característica a interactividade que é gerada pela quase presença dos participantes, criam um clima social que é propício à construção de comunidades de aprendizagem que partilham metas comuns" (Miranda e Dias, 2003: 240). Todavia, tendem a ser as sessões assíncronas que favorecem os momentos de ensino-aprendizagem mais aprofundados, uma vez que as sessões síncronas, pela sua configuração e característica (fluxo de participações mais ou menos constante), propendem para uma utilização nos domínios das dinâmicas de exploração (*brainstorming* grupal) e revisão temática. Isto porque, a necessidade de acompanhar e

contribuir no evoluir da discussão pode acabar por exigir maior espontaneidade e menor reflexividade nas respostas. A articulação das duas funcionalidades parece ser a melhor opção para ultrapassar os pontos menos fortes que cada uma delas possa consignar. Ou seja, "a combinação da função social de um *chat* educacional estruturado, com discussões mais reflectidas em ambientes de comunicação assíncrona e com todos os recursos de informação proporcionados pela *Web"* (idem), podem suscitar ambientes virtuais de aprendizagem que conduzem "os alunos a uma visão profunda dos temas em estudo e, assim conjuntamente com os outros alunos e o professor, à promoção dos processos de partilha e construção do conhecimento" (idem).

O *e-learning* parece ter conquistado um espaço estratégico importante nas instituições de ensino superior, na medida em que lhe atribuem centralidade como factor de inovação pedagógica (seja no plano da metodologia e gestão pedagógica, seja no plano da construção de ambientes favoráveis à aprendizagem) e de potenciação dos resultados escolares. Associam-lhe a construção de "cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de experiências entre todos os participantes, no envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva empreendorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) empática com a utilização da *Web* enquanto tecnologia de suporte" (Gomes, 2005: 235).

O futuro traçado pela planificação e pelo desenvolvimento estratégico das instituições aponta para o fomento da utilização das TIC, e, mais em específico do *e-learning*, em prol da melhoria do ensino-aprendizagem. Contudo, a posteridade traçada por segmentos importantes da comunidade científica e educativa internacional já se encontra empenhada no desenvolvimento de ambientes educativos virtuais completamente imersivos. A *Immersive Education Initiative*, responsabilidade do consórcio designado por Média Grid (reporta-se ao Grid Institute que integra instituições de ensino superior, centros de investigação, fundações e empresas de todo o mundo), centraliza-se na concepção e desenvolvimento de metodologias de educação imersiva, tendo por referência o paradigma associado ao *Second Life*. O objectivo principal será, com recurso a um ambiente digital em 3D e à combinação de diferentes tecnologias telemáticas, "emergir" alunos e docentes num ambiente completamente interactivo que potencie a aprendizagem e a "experiência sensorial" da partilha e construção do conhecimento.

Em suma, são mais desafios para as instituições de ensino superior, que terão que (re)apreender a lidar com todas os avanços tecno-pedagógicos, percebendo de que modo os mesmos poderão adequar-se e contribuir para o desenvolvimento da metodologia e gestão pedagógica e acarretar transformações e reconfigurações indesejadas das relações sociais de aprendizagem.

- Regime tutorial

A literatura científica dedicada à análise e reflexão sobre a problemática do sucesso e insucesso escolar no ensino superior tende a registar no tipo relação pedagógica e pessoal que se estabelece entre docente e aluno um factor importante de

compreensão dos resultados escolares. Num estudo retratado por Tavares (2003), sondagem mundial sobre as melhores práticas de 120 universidades empresariais realizadas pela *Corporate University Exchange*, é possível identificar que (i) a determinação das parcerias de docência e aprendizagem, de acordo com as acções a desenvolver, numa base mais flexível, autónoma e reflexiva e (ii) o desenvolvimento de novos programas-processo de docência e aprendizagem, são dois dos seis factores críticos evidenciados. O regime tutorial enquadra-se perfeitamente nessa lógica de parceria e de metodologia, na medida em que favorece uma relação de proximidade entre ensino e aprendizagem (docente-aluno), uma monitorização mais efectiva das dificuldades de aprendizagem, a adopção de medidas mais ajustadas de combate ao insucesso escolar e o fomento da dialéctica ensino-aprendizagem.

Os benefícios do regime tendem a gerar consenso, contudo, as dificuldades que podem subjazer ou subjazem ao mesmo também o fazem. Ou seja, por mais que as instituições evidenciem abertura, ambição e/ou formalização relativamente à preconização do regime tutorial, a sua concretização efectiva e generalizada tende, ainda, a encontrar-se dependente de outro tipo de requisitos, como por exemplo: a dimensão das turmas, a carga horária das unidades curriculares, a distribuição de serviço. Por isso, mais do que reconhecer que "um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino e de aprendizagem" (Roazzi e Almeida, 1988:p.56), importa salvaguardar que as instituições e/ou unidades orgânicas possuem as condições necessárias para que possam permitir aos alunos encontrar um suporte académico e social adequado e obter retro-informação, de forma continuada, sobre o seu trabalho (Tinto, 2006), isto é, um processo pedagógico colaborativo.

Momentos e metodologias de avaliação

Num dos estabelecimentos de ensino superior estudados, identificou-se um documento normativo que definia as bases da avaliação da aprendizagem na instituição. Ao funcionar como uma espécie de norma orientadora das práticas no domínio mencionado, será de prever que a mesma, desde que devidamente difundida e discutida pela comunidade académica, possa contribuir para que a actuação da plataforma de ensino se encontre, ainda mais, balizada pelas orientações científicas e pedagógicas da instituição, e beneficie de uma maior fiabilidade e congruência.

As orientações consideradas nesse documento tocam pontos como (i) as modalidades de avaliação, os parâmetros subjacentes (ii) à avaliação contínua, (iii) à avaliação final e (iv) à combinação de modalidades de avaliação, (v) os requisitos associados aos trabalhos de pesquisa e seminários, (vi) os procedimentos referentes à apresentação de resultados, (vii) as condições de prestação e consulta dos exames de avaliação e (viii) de realização de melhorias de classificação, e (ix) as disposições específicas para realizar a avaliação de alunos com necessidades educativas especiais. Sem desconsiderar a importância de todas estas componentes, será pertinente pormenorizar algumas, tendo em consideração o impacto que poderá advir da sua operacionalização para a transparência, harmonização e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro ponto retratado no parágrafo anterior é uma das componentes que interessa especificar. Esta componente centra-se nas questões relacionadas com as

modalidades de avaliação, mas sem as enunciar. Através da mesma é veiculada a importância de os docentes definirem e partilharem com os alunos, logo no início do ano lectivo, o plano de avaliação previsto para a unidade curricular em questão. Nesse plano, além dos parâmetros de avaliação e índices de ponderação, deve constar a calendarização definida para o processo de avaliação da aprendizagem, de modo a que os diferentes protagonistas possam efectuar uma gestão eficaz de todo o processo.

A enunciação das modalidades de avaliação surge destacada em pontos autónomos. Uma dessas modalidades é a avaliação contínua. No documento encontram-se referidos os elementos da avaliação a atender, frisando aspectos como a necessidade de se definir, no início do ano lectivo, um número mínimo de provas, bem como a natureza e interligação das mesmas (sendo que uma das provas deve ser um teste escrito), os momentos de inscrição / desistência nessa modalidade, as bases de funcionamento e presença nas aulas (esta modalidade de avaliação obriga a que o aluno esteja presente, no mínimo, em 75% das aulas ministradas; a sua assiduidade é verificada pela assinatura de folhas de presença), os prazos de afixação das classificações e os efeitos da avaliação contínua (o aluno que obtenha classificação negativa na avaliação contínua é considerado reprovado, tendo, no entanto, direito a realizar um exame final na época de recurso). A outra modalidade de avaliação é a avaliação final. No documento, é referido o tipo de provas, bem como os procedimentos de actuação, que lhe está adjacente. Neste caso, avaliação é constituída por uma prova escrita e, se necessário ou requerido, uma prova oral, devendo aquela anteceder sempre esta.

Outra componente a que importa aludir, diz respeito às disposições específicas para a concretização da avaliação de alunos com necessidades educativas especiais. Será pertinente registar que o regime de avaliação descrimina positivamente aqueles que devem ser tratados de uma forma diferenciada. Não deixa de ser um acto simbólico, mas que em muito pode contribuir para a configuração de um contexto de aprendizagem favorável / ajustado. Os alunos com necessidades educativas especiais gozam, entre outros aspectos, de primazia nos regimes de avaliação contínua e da possibilidade de o enunciado das provas e das respostas aos mesmos se encontrarem num formato ou suporte não convencional e adaptado às suas necessidades especiais. A orientação geral vai no sentido de que no início de cada ano lectivo seja acordado, entre docentes e alunos com necessidades educativas especiais, o regime de avaliação da aprendizagem, bem como os formatos de apresentação dos enunciados e das respostas.

Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

Este ponto visa apresentar o conjunto de mecanismos que as instituições de ensino superior podem dispor para avaliar e reflectir o processo pedagógico. Os mecanismos serão apresentados enquanto enunciados, isto é, enquanto conceito, função e processo. As considerações sobre o impacto real dos mesmos e a forma como são perspectivados pelos diferentes actores institucionais, serão apresentadas posteriormente.

O intuito subjacente a este tipo de mecanismos é a recolha de elementos que favoreçam a realização de balanços estruturados sobre o funcionamento de um processo central na vida dos estabelecimentos, como é o do ensino-aprendizagem. De seguida, vai evidenciar-se, então, que tipo de mecanismos podem existir e/ou ser utilizados, e como podem encontrar-se pensados, esquematizados internamente e estruturados processualmente.

- Inquérito Pedagógico

Os inquéritos pedagógicos são um dos instrumentos de avaliação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem mais comuns nas instituições de ensino superior. A responsabilidade de desenvolvimento deste tipo de procedimento (concepção, aplicação, tratamento e análise de dados, e comunicação dos resultados) tende a ser assumida pelo Conselho Pedagógico de cada instituição/unidade orgânica. O procedimento padrão passa pelo preenchimento do inquérito, por parte dos alunos (estando salvaguardado o anonimato do participante), no final de cada semestre que compõe um ano lectivo (2 semestres), em cada uma das unidades curriculares que funcionaram no período referenciado. A modalidade de aplicação pode variar de instituição para instituição, ou seja, pode ser aplicado com recurso ao suporte de papel ou ao suporte digital. Quando é distribuído, tende a ser aplicado nas salas de aula, funcionando a presença na aula em causa como factor de filtro dos participantes. O tratamento é realizado através de equipamentos de leitura óptica e da base de dados que desse processo é gerada. Nas situações é que se recorre às plataformas digitais, tradicionalmente através do sistema de informação de que as instituições dispõem, o filtro de participação decorre do interesse e disponibilidade dos alunos para aceder ao *web site* indicado, podendo, ainda, o sistema possuir restrições de acesso, como a assiduidade ou a necessidade do aluno indicar as unidades curriculares e os docentes que pretende avaliar (todavia, as respostas aos inquéritos encontrar-se-ão salvaguardadas pelos requisitos do anonimato). Neste caso, o tratamento seria realizado, num primeiro "falso momento", de forma automática, já que o sistema descarregaria as respostas de cada inquérito para uma base de dados no momento em que fosse validado o preenchimento, sobre a base de dados gerada pelo sistema.

Formalmente, depois de tratados, os dados seriam enviados ao Conselho Pedagógico, que, além de os reencaminhar para os directores de curso/departamento/secção e para os regentes das diferentes unidades curriculares alvo de avaliação, os analisaria e discutiria, de acordo com o que se considerasse oportuno (dependeria sempre do tipo de resultados obtidos). Por norma, não estaria prevista uma discussão ou disponibilização para a comunidade académica dos resultados do inquérito. Contudo, essa circunstância poderia ocorrer, salvaguardando, todavia, a identificação das unidades curriculares e dos seus regentes. O principal processo de análise dos resultados ocorreria ao nível dos cursos e dos docentes, transitando para o Conselho Pedagógico as situações mais complexas e exigentes no plano da intervenção. Seriam, fundamentalmente, processos de auto-reflexão ou de reflexão condicionada, por estarem dependentes da vontade de partilha e discussão mais alargada dos resultados por parte dos docentes. Todavia, tal não implicaria necessariamente a fragilização do processo, já que, da auto-reflexão, podem advir os sentimentos e as iniciativas necessárias à melhoria contínua.

O modelo de inquérito utilizado nas instituições tende a ser muito variável, isto se se considerar a micro-escala dos itens de avaliação. Porque, num plano mais abstracto, é possível identificar uma segmentação (em alguns casos manifesta, noutros casos de forma latente), em torno de cinco blocos temáticos. Ou seja, os inquéritos tendem a considerar elementos relacionados com a avaliação da unidade curricular e com a avaliação do desempenho do docente, elementos de auto-avaliação, elementos que se reportam a informações de cariz mais sócio-educativo e um espaço de observações e oportunidades de melhoria. As variáveis referentes às unidades curriculares tendem a centrar-se em torno de aspectos relacionados com a pertinência e utilidade das temáticas abordadas, com o grau de complexidade e exigência dos conteúdos trabalhados, com a adequação da carga horária, da documentação disponibilizada, da metodologia pedagógica e do sistema de avaliação. As variáveis tocantes ao desempenho dos docentes, em torno de aspectos relacionados com o conhecimento (domínio), organização e clareza na transmissão dos conteúdos, com a pontualidade e assiduidade, com a motivação e dedicação/empenho evidenciados (e a capacidade de as suscitar nos alunos), com a interacção/relação com os alunos, assim como com a disponibilidade e acessibilidade para acompanhar os alunos (nos momentos de aula e de atendimento). Por sua vez, as variáveis referentes à auto-avaliação tende a centrar-se em torno de aspectos relacionados com a assiduidade às aulas, com o tempo de estudo dedicado à unidade curricular fora do período de aulas, com o interesse, a motivação e a dedicação patenteada e com o grau de satisfação com a sua prestação na unidade curricular, e as de cariz sócio-educativo em torno de aspectos biográficos, de aspectos relacionados com o estatuto estudantil e o número de inscrições na unidade curricular.

Tendo em consideração o tipo de elementos que podem advir de um instrumento como este, será bastante evidente a sua pertinência para a clarificação, transparência e melhoria da qualidade do processo pedagógico. Ainda mais pertinente se tornaria, caso o inquérito pedagógico considerasse uma segunda dimensão, tal como foi possível identificar em alguns casos. Essa dita "segunda dimensão", passaria pela existência de um inquérito muito similar ao aplicado aos alunos para ser preenchido pelos docentes. As instituições tendem a optar por integrar as questões referentes ao acto pedagógico no inquérito de avaliação da satisfação dos docentes (numa óptica mais abstracta), tal como se evidenciará no ponto seguinte, mas se for produzido um instrumento próximo do preenchido pelos alunos, com aplicação por unidade curricular leccionada (funcionando como um mecanismo de auto-avaliação, contribuindo para o aumento da reflexividade e transparência em torno do processo pedagógico), será possível efectuar uma contraposição com a avaliação efectuada pelos alunos. Este procedimento poderá ser bastante profícuo. O inquérito poderia estar organizado em torno dos cinco segmentos que anteriormente se mencionou (o bloco temático referente ao desempenho dos docentes passaria a designar-se por desempenho dos alunos), sendo que alguns itens do inquérito teriam que ser ajustados (por exemplo: nas variáveis sócio-educativas não interessaria o número de inscrições na unidade curricular, mas o número de anos lectivos em que leccionou aquela unidade curricular), apesar da grande maioria ser passível de se manter.

- Inquérito da Avaliação da Satisfação

Além do inquérito pedagógico, as instituições do ensino superior tendem a desenvolver inquéritos de avaliação da satisfação dos actores que nela operam (alunos, docentes e não-docentes). Estes instrumentos são mais genéricos e visam a obtenção de uma apreciação global sobre as condições funcionais e organizacionais da instituição. Por princípio, não têm a mesma periodicidade dos inquéritos pedagógicos, logo, a orientação dos conteúdos e a probabilidade de sobreposição dos mesmos será reduzida. Além do mais, o âmbito de referência destes inquéritos é a instituição, no geral, e o curso a que os alunos e docentes se encontram afectos, em particular. Circunscreve uma avaliação mais genérica, sem especificações directas a unidades curriculares, fornecendo, por esse facto, informações especialmente úteis para os órgãos de gestão (directivo, administrativo-financeiro, científico-pedagógico, departamentais/unidades de ensino). A extensão e o grau de especificidade do instrumento (e, subsequentemente, o número de variáveis que nele figura), bem como a periodicidade com que o mesmo é aplicado, tende a variar em função da existência de outros mecanismos, como, por exemplo, o inquérito pedagógico, principalmente no caso de o mesmo ser extensível aos docentes. Deste modo, a realização da avaliação da satisfação, seja num âmbito anual, bienal ou trienal (periodicidades com maior recorrência), tende a encontrar-se pendente da definição de uma calendarização, de um plano de inquirições.

Os inquéritos mencionados não são mutuamente exclusivos, no entanto, quando utilizados, devem salvaguardar uma lógica de complementaridade, sem sobreposição de conteúdos (todavia, existirão sempre pontos que se tocam). Os inquéritos de avaliação da satisfação dos docentes tendem a ficar organizados em torno de blocos temáticos, relacionados com a situação profissional na instituição, a avaliação dos recursos humanos e materiais existentes, o clima organizacional, o desempenho dos alunos, a organização e funcionamento do acto pedagógico, a auto-avaliação sobre o seu desempenho enquanto docente e o espaço para observações e oportunidades de melhoria. Por sua vez, o inquéritos de avaliação da satisfação dos alunos tende a organizar-se em torno aspectos como a avaliação dos recursos humanos e materiais existentes na instituição, a avaliação da qualidade dos serviços institucionais, o clima organizacional, a avaliação da qualidade do curso e as observações e oportunidades de melhoria. Tendo em consideração o conjunto de elementos que podem fornecer, poder-se-á depreender com relativa facilidade a pertinência de processos de avaliação desta natureza, bem como o impacto dos mesmos na melhoria organizacional contínua (considerando todas as esferas da actuação), isto se os resultados forem devidamente difundidos, analisados, discutidos e operacionalizados.

- Relatório de Disciplina

Com a referência a um mecanismo como o relatório de disciplina introduz-se uma nova linha potenciadora da monitorização do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação e reflexão sobre a esfera pedagógica. O relatório de disciplina, no final de um período de relação pedagógica, assume-se como o documento primário de interacção entre o docente e os diferentes órgãos institucionais responsáveis pela supervisão do processo de ensino-aprendizagem (Direcção de Curso/Departamento/

/Secção; Conselho Pedagógico). Nesse documento, pode ser realizado um balanço e uma síntese global sobre os contornos assumidos pela relação pedagógica que findou. O docente terá ao seu dispor a possibilidade de efectuar uma reflexão, balizada e esquematizada, é certo, por um conjunto de variáveis que tendem a encontrar-se padronizadas devido à exigência suscitada pelos guiões de auto-avaliação veiculados pela extinta CNAVES, mas que não deixa de ser muito pertinente.

Em termos gerais, um relatório de disciplina pode considerar (i) um campo referente ao sucesso escolar, integrando variáveis como o número de alunos inscritos, o número de alunos inscritos avaliados e o número de alunos inscritos avaliados aprovados, bem como os rácios que podem ser apurados; (ii) um campo respeitante às horas lectivas, integrando variáveis como o número de aulas/horas previstas e o número de aulas/horas leccionadas, bem como o rácio que as mesmas ocasionam; (iii) um campo respeitante ao programa leccionado; (iv) um campo respeitante à bibliografia e aos elementos de estudo disponibilizados aos alunos; (v) um campo respeitante aos critérios de avaliação utilizados; (vi) um campo respeitante ao acompanhamento e atendimento aos alunos; e (vii) um campo de reflexão sobre o funcionamento da unidade curricular, sublinhando os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, os possíveis desfasamentos entre o previsto e o realizado, e os (eventuais) reajustamentos introduzidos e oportunidades de melhoria para futuras edições.

Quando este relatório pode ser preparado, integrado e disponibilizado automaticamente pelo sistema de informação e de gestão académica de que as instituições geralmente dispõem, é possível obter de imediato um conjunto de representações gráficas e estatísticas sobre os dados do relatório, o que, por si só, favorece uma leitura e uma análise mais operativa e atraente, seja para o próprio docente, seja para os demais actores institucionais que acedam ao mesmo. No plano teórico, é relativamente consensual a pertinência que o procedimento representa, daí a atenção que lhe é concedida enquanto elemento de monitorização e/ou medição do sucesso escolar. Todavia, essa mesma pertinência esvanece caso não ocorra uma análise mais alargada dos mesmos, especialmente no que concerne aos resultados obtidos, às dificuldades sentidas, aos reajustamentos introduzidos e às alterações que se configuram como necessárias introduzir.

- Relatório de Curso

O relatório de curso, na esteira do que sucedia com o relatório de disciplina, assume um carácter de obrigatoriedade e uma relativa importância na gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Objectiva-se pela possibilidade de reunir e sistematizar um conjunto de informação relevante para cada curso nos diferentes anos lectivos, em particular a veiculada nos relatórios produzidos em cada unidade curricular. Tal como se mencionou no ponto anterior, quando devidamente preparado, analisado e discutido, pode fornecer um conjunto de elementos capazes de promover uma melhor monitorização, avaliação e gestão do curso.

Convém não confundir este documento com o relatório de actividades que cada curso/departamento/secção tende a desenvolver. Com um cariz mais específico, amplamente centralizado no processo de ensino-aprendizagem e na relação pedagógica, este relatório demarca-se naturalmente do relatório de actividades. Apesar

da sua estruturação poder variar de instituição para instituição, à partida será possível identificar a prevalência de blocos temáticos centrais:

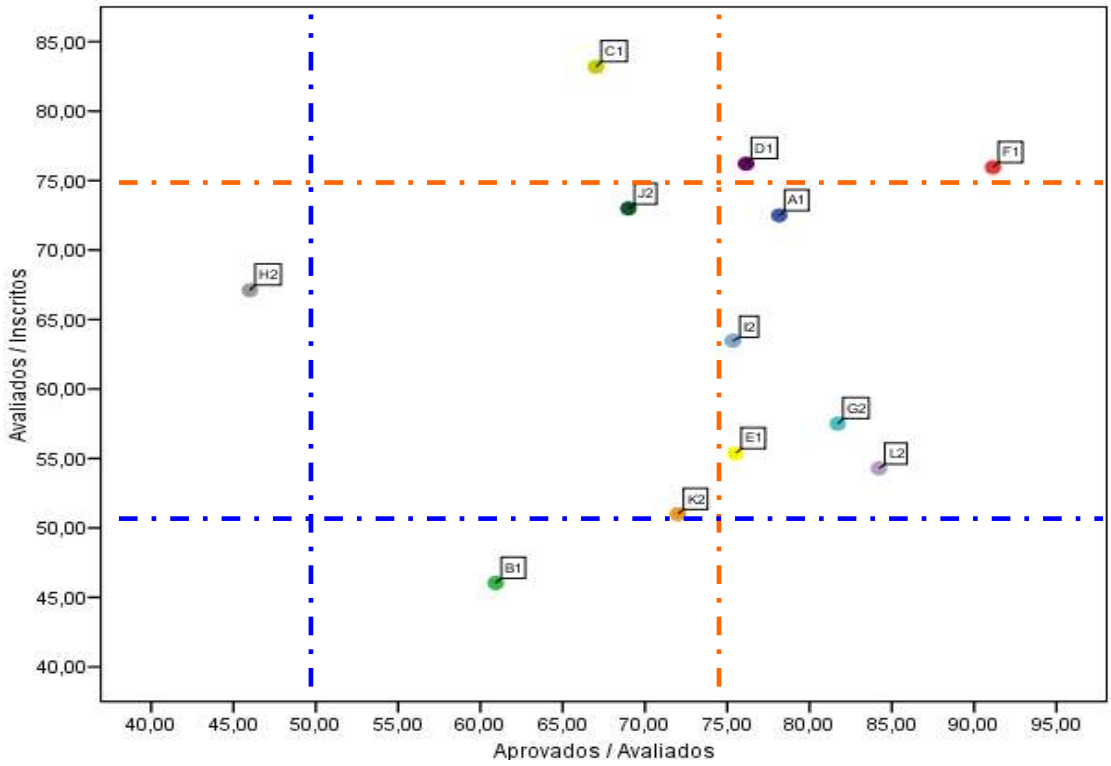
(i) Plano de estudos: reportando-se à oferta e ao programa formativa do curso, considerando a devida especificação das unidades curriculares que o integram;

(ii) Caracterização geral da população estudantil: centrando-se na população estudantil em termos da evolução do número global de alunos, no que diz respeito ao número de ingressos e número de diplomados por ano lectivo, ou à distribuição dos alunos por ano curricular e número de inscrições no curso, por estatuto de frequência, etc.;

(iii) Novos alunos: remetendo para a análise da evolução da oferta e procura do curso, centralizando a análise nos acessos ao curso e, em particular, no concurso geral de acesso ao ensino superior. Algumas das variáveis que podem ser trabalhadas são, por exemplo, o número de candidatos, o número de candidatos por regime de acesso, o número total de admitidos, os candidatos em 1ª opção, os alunos inscrito por distrito/região de proveniência, as notas de colocação;

(iv) Aproveitamento escolar: focalizando a avaliação dos resultados escolares e dos níveis de progressão escolar, este domínio analítico tende a incidir sobre o comportamento dos alunos ao longo do curso. Ou seja, tende a assumir uma forte componente estatística, com ênfase para indicadores como: (1) o número médio de inscrições em disciplinas, por aluno e ano de curso; (2) a distribuição dos alunos por anos de curso e ramos vocacionais, quando aplicável; (3) a evolução das várias taxas de aproveitamento escolar e classificações médias, nomeadamente no que se refere aos rácios suscitados pelos relatórios de disciplina (ver o ponto seguinte e, em particular, o sub-ponto C.2); (4) evolução dos índices de retenção, quer nos anos curriculares, quer nas unidades curriculares, e do peso dos alunos repetentes e dos alunos com unidades curriculares por concluir no volume total de alunos. Os rácios suscitados pelos relatórios de disciplina podem assumir neste ponto grande relevância, na medida em que diversas instituições tendem a utilizar os rácios "Avaliados/Inscritos" e "Aprovados/Avaliados" para realizar a monitorização do desempenho escolar dos cursos, definindo, através dos resultados, níveis de sucesso e de intervenção. Em determinados casos foi possível identificar normas de actuação explícitas nestes domínios e que passavam pela construção de diagramas de dispersão que contrapunham os dois rácios anteriormente mencionados (Figura 3). Esta representação tendia a ser efectuada por ano curricular, uma vez que cada ano tinha associado um critério de exigência diferenciado, apesar de o princípio subjacente ser transversal a todos, identificar e intervir sobre as unidades curriculares com problemas ao nível do desempenho escolar. Tendo por base esse princípio, foi possível evidenciar a existência de conceitos como o de "disciplina crítica" ou de "disciplina problema". Com base nos critérios estipulados pelas instituições, por exemplo, definição de uma "linha imaginária de corte" (índice referência), que poderia ser fixa (por exemplo, todas as unidades curriculares deveriam apresentar rácios superiores a 50%) ou móvel (para as unidades curriculares do 1º ano seria definido um índice de referência de 50%, no segundo de 60% e assim sucessivamente), eram identificados e analisados os casos mais problemáticos, de modo a encontrar medidas que pudessem inverter os resultados. As medidas poderiam passar pela revisão dos conteúdos programáticos, pela alteração da metodologia de avaliação ou até pela atribuição dessa unidade

Figura 5.3: Aproveitamento escolar no 1º ano do curso Y[3]



curricular a outro docente. Dentro da mesma lógica, poderia ser pertinente considerar, além de um "limiar mínimo de referência", uma "linha de corte" que se reportasse a um nível de exigência mais elevado e que favorecesse a criação de quadrantes de intervenção, tal como demonstra a Figura 3. Para cada quadrante, os órgãos de decisão poderiam estipular medidas padrão, deixando sempre algum espaço de manobra para as especificidades dos casos concretos. Além disso, ainda, as "linhas de corte" não poderiam ser "cegas", isto é, não deveriam descurar os posicionamentos na sua proximidade, tal como acontece com o elemento K2 que se encontra representado na Figura 3. Este aspecto remete para a necessidade deste tipo de análise e reflexão não ser, exclusivamente, diacrónica, já que poderá ser pertinente analisar a evolução dos índices associados, quer à unidade em questão, quer ao docente, para melhor conhecer o contexto e melhor intervir;

(v) Conclusões: campo respeitante aos diplomados que tende a reflectir uma compilação dos dados respeitantes aos diplomados do curso, atribuindo particular atenção a variáveis como, por exemplo, a duração efectiva do curso para os alunos e a classificação média final dos alunos, que, por sua vez, remetem para indicadores como

[3] Apesar do grafismo ter sido constituído com o intuito de facilitar a representação do enunciado escrito, os dados que se encontram subjacentes ao mesmo são reais. Para salvaguardar a fonte dos dados, quer a designação do curso, quer a designação das unidades curriculares, foi codificada. Como nota complementar, importa referir que a letra seria o nome da unidade curricular e o número o semestre a que a mesma pertencia e que as linhas de segmentação presentes na figura foram definidas a título exemplificativo e não como explicitação de um algum tipo de normatividade ou padrão.

a duração média de realização do curso e outros que se encontram explicitados no sub-ponto C.2 do ponto 1.3.4.

(vi) Avaliação da relação pedagógica: este campo pode considerar informações referentes aos resultados provenientes dos inquéritos pedagógicos aplicados no curso, isto quando a validade e fiabilidade dos dados assim o permitir. Se a direcção do curso assim o entender, poderiam ser apresentados os resultados obtidos por cada unidade curricular, em último caso, os resultados globais do curso. A mesma lógica pode ser aplicada aos inquéritos de avaliação da satisfação dos docentes e alunos, quando os mesmos forem aplicados, já que, tradicionalmente, não têm periodicidade anual, tal como se mencionou anteriormente.

- Relatório de Actividades

O Decreto-Lei n.º 183/96, de 27 de Setembro, denota que é imperativo, senão mesmo elementar do ponto de vista da gestão e dos pressupostos subjacentes à gestão de unidades orgânicas, que "todos os serviços e organismos da administração pública central, institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados e fundos públicos" (Ponto 1 do Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 183/96, de 27 de Setembro) se encontrem dotados de dois instrumentos fundamentais ao planeamento e controlo de gestão, o plano de actividades e o relatório de actividades. Pode ler-se, ainda, que o plano de actividades deve ter como pressuposto a definição estratégica, a programação de actividades e a afectação de recursos necessários à concretização das mesmas, e que o relatório de actividades deve procurar realizar um balanço sobre o que foi planeado e o que realmente foi realizado.

No documento normativo mencionado é, ainda, apresentado um modelo de elaboração, bastante sinóptico, para cada um dos instrumentos, o que não deixa de configurar um quadro de referência importante para as instituições. Apesar de no caso concreto prevalecer as especificidades organizacionais, não deixa de ser uma referência que as instituições podem e tendem a seguir, mesmo as de carácter privado. Nos contextos organizacionais estudados, o relatório anual de actividades encontrava-se mesmo configurado juridicamente nos estatutos das instituições. Nos artigos em questão, era possível vislumbrar quais os principais campos analíticos que as instituições definiram, bem como a necessidade intrínseca que os documentos produzidos fossem publicados e publicitados.

A configuração que se está a efectuar da existência deste tipo de documento nas instituições prende-se com duas razões. A primeira, porque as instituições tendem a conservar um campo analítico dedicado aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (admissão, frequência e sucesso escolar), sistematizando alguns dos dados recolhidos nos relatórios anteriormente enunciados, e a segunda, porque essa circunstância, além de favorecer, simultaneamente, uma leitura global e uma leitura parcelar dos resultados que a instituição alcançou, contribui para o incremento da capacidade de monitorização pedagógica da instituição e da capacidade de análise crítica sobre o seu desenvolvimento estratégico e sobre as suas necessidades e/ou oportunidades de melhoria.

Sistematização estatística de resultados do processo de ensino-aprendizagem

Este ponto enforma-se em torno da sistematização estatística de resultados do processo de ensino-aprendizagem, enquanto mecanismo potenciador da gestão e da promoção do sucesso escolar. Denote-se que o presente projecto considerava como objectivo a definição de um conjunto de recomendações de conteúdo e processo para a construção de um sistema nacional de indicadores de elevada qualidade e eficácia na monitorização quantificada dos parâmetros relevantes de (in)sucesso escolar no ensino superior. Esse intuito, além de exigir que se tente perceber de que modo as instituições trabalhavam, sistematizavam e questionavam os resultados que eram gerados automaticamente pelo processo de ensino-aprendizagem, pressupunha que se verificasse que tipo de indicadores eram utilizados para aferir o sucesso escolar, que tipo de variáveis se encontravam disponíveis, perspectivando as potencialidades de operacionalização das mesmas, e que tipo de referências eram veiculadas pela literatura.

No ponto anterior, com apresentação dos principais mecanismos potenciadores da avaliação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, já se evidenciou, de certo modo, a forma como as instituições tendiam a sistematizar os resultados, ou, pelo menos, em que documentos se baseavam para organizar e disponibilizar a informação e qual a natureza da mesma. No que se refere ao processo de sistematização propriamente dito, será importante acrescentar que as instituições tinham propensão para compilar informação relativa aos acessos, às inscrições, ao aproveitamento escolar nas diferentes unidades curriculares, às conclusões e à inserção profissional dos seus diplomados. A quantidade e a qualidade da informação disponibilizada (características inequivocamente associadas e caracterizadoras do tipo de sistematização de resultados) tendiam a variar de instituição para instituição, tal como o grau de reflexão e questionamento relativamente a essa informação. O facto de alguma da informação e procedimentos de recolha decorrerem de uma exigência normativa, na maioria dos casos de natureza legislativa, ajuda a explicar o carácter administrativo que os diferentes agentes institucionais imprimiam nos procedimentos de sistematização de resultados. O "sentimento" evidenciado face a esses domínios, colocava a tónica no senso de utilização e de rentabilização dos diversos procedimentos realizados no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, será que os mesmos estavam a ser devidamente optimizados? As reacções revelaram-se consensuais, na medida em que perspectivavam uma oportunidade de melhorar e uma necessidade de ir mais além nesse campo (*"sistematicamente vamos tendo relatórios e leituras sobre o que se passa dentro da nossa casa que não tem consequências visíveis e imediatas, e isso é alguma coisa que nos preocupa. Estamos a falar das questões do sucesso e insucesso, isto aplicar-se-ia a muitos outros domínios da gestão da nossa casa" (docente)*].

A análise do processo de sistematização de resultados adveio também da necessidade de se percepcionar como as instituições monitorizavam e/ou mediam o seu desempenho no campo escolar. Perante a menção dos termos sucesso escolar e modalidades de apuramento, tanto o discurso dos agentes institucionais como a documentação disponibilizada, focalizavam-se, primacialmente, nos indicadores e resultados produzidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

(MCTES)[4]. O maior ou menor conforto com os resultados tendiam a ajudar a compreender a natureza dos comentários relativamente às limitações dos indicadores e à forma como os mesmos, em particular a taxa de sucesso, eram considerados nos processos de avaliação e de atribuição de financiamento às instituições. Além desses indicadores, os resultados inscritos nos relatórios / fichas de disciplinas também foram bastante focalizados, especialmente o rácio entre alunos avaliados com aproveitamento e alunos inscritos *("o sucesso de uma disciplina pode dizer muito a respeito da matéria que é leccionada, do próprio docente, não sei, acho que pode, se for mesmo a análise e a comparação dos vários anos, pode trazer dados muito benéficos" (Estrutura de Apoio)*]. Ou seja, o grau de aproveitamento registado ao nível das diferentes unidades curriculares também era uma das formas como as instituições mediam e reflectiam sobre o sucesso escolar.

Em suma, o rácio de aprovados/inscritos e a taxa de sucesso apurada pelo MCTES eram os dois principais indicadores considerados, e, por consequência, os dois principais níveis de análise. Esse inter-cruzamento analítico era encarado como uma mais valia, não só pelo diagnóstico que potenciava, mas pelas próprias oportunidades de melhoria [*"isto é muito importante, mais…não é só em temos de escala, em termos de observação, naquele momento, naquele ano, mas também na constituição, partindo da reconstituição do histórico par perceber onde estamos, se estamos melhor ou pior" (docente)*]. Refira-se que o rácio de aprovações mencionado pode ser apurado por unidade curricular, ano curricular, curso, unidade orgânica e ano lectivo, enquanto a taxa de sucesso pode ser determinada por curso, unidade orgânica e ano lectivo[5], daí que representem patamares analíticos diferenciados e tenham subjacentes níveis de exigência de apuramento, também eles diferenciados. O rácio de apuramento curricular remete para uma lógica de análise e de enfoque intra-organizacional, principalmente porque o apuramento de totais institucionais não tende a ser realizado, já que pressupõe que os resultados de todos os relatórios de disciplina sejam sistematizados. A taxa de sucesso, por sua vez, remete para uma lógica inter-organizacional, senão mesmo para uma lógica nacional e internacional, independentemente de também poder potenciar um enfoque intra-organizacional. Essa circunstância fica a dever-se ao facto da taxa de sucesso traduzir um indicador concebido e utilizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para comparações internacionais, a *survival rate*.

A opção foi a de equiparar o conceito de *survival rate* ao de taxa de sucesso, a partir do qual também se poderia determinar a taxa de insucesso escolar dos diplomados em cursos de formação inicial do ensino superior. A questão é que a *survival rate*, melhor dizendo a taxa de sucesso, tal como é designada no sistema de ensino superior português, unicamente reflecte um rácio entre o número de diplomados de cada curso que se formaram num determinado ano lectivo com os alunos que se inscreveram no 1.º ano do curso, pela primeira vez, *n* anos antes[6] (DSEIOCES, 2007). Ou seja, não mede aquilo que indica medir, como tal não cumpre

[4] Na actualidade através do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI).

[5] Esta seria a estrutura principal de apuramentos, na medida em que qualquer um dos indicadores poderia gerar resultados para outro tipo de categorias de análise, como, por exemplo, as áreas científicas, o tipo de tutela ou o tipo de estabelecimento.

[6] Sendo *n*, o número anos de duração do curso.

um dos requisitos técnicos da construção de indicadores de qualidade, que é o pressuposto da validade.

Não sendo pretensão realizar-se uma apreciação dos pontos fracos do indicador de avaliação do sucesso escolar utilizado pelo ministério, já que os próprios relatórios do ministério os ressalvam e essa questão será abordada com maior detalhe no nível de análise macro do projecto, considerou-se importante, todavia, fazer alusão à existência dos mesmos, porque a pretensão de se conceber um sistema nacional de indicadores advém precisamente dessa ineficiência e porque esses pontos fracos foram questionados por alguns dos agentes institucionais entrevistados ["*era necessário fazer, fazer uma análise de como essas estatísticas são feitas porque eu cada vez mais, olho para as estatísticas e verifico consoante a forma, a fonte, as condições que foram recolhidas etc., têm muitas consequências e depois ficamos surpreendidos com alguns resultados, portanto, eu acho que a analise das condições de produção…" (docente)*].

Como os resultados referentes ao processo de ensino-aprendizagem se produzem nas instituições, os indicadores que são utilizados, ou que venham a ser utilizados, deveriam reflectir, em primeira instância, essa realidade, ou seja, deveriam reportar-se à operacionalização das variáveis de que as instituições dispõem ou poderiam dispor com base em elementos já existentes. Obviamente, esses indicadores teriam que "possuir" escala, isto é, serem passíveis de reprodução nos diferentes contextos de ensino superior português (sem descurar os contextos internacionais). Foi com esse espírito que se procurou perceber que tipo de variáveis, indicadores e metodologias se encontravam disponíveis nas instituições, de modo a que fosse possível avançar com as recomendações de conteúdo e processo para a construção de um sistema nacional de indicadores de elevada qualidade e eficácia na monitorização quantificada do (in)sucesso escolar no ensino superior.

Tal tarefa não se vislumbrar como fácil, não só pelas especificidades subjacentes ao processo educativo do ensino superior, mas pela própria dissonância conceptual existente em torno do termo sucesso escolar e do modo como o mesmo pode ser medido, aliás como se evidenciará posteriormente. Os elementos que serão apresentados de seguida, são fruto desse trabalho de pesquisa, quer ao nível da identificação das principais variáveis associáveis, directamente ou por justaposição, ao processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da avaliação da disponibilidade estatística e das potencialidades de operacionalização das mesmas nas instituições (se já favoreciam o apuramento de indicadores ou se poderiam vir a favorecer). Para uma melhor sistematização da informação, optou-se por estruturar esses elementos em torno de três questões: (A) que documentos podem ser pertinentes?, (B) que variáveis podem ser operacionalizadas? e (C) que resultados podem ser gerados?

A. Que documentos podem ser pertinentes?

Refira-se que este tópico sintetiza os principais documentos onde as instituições tendem a sistematizar e apresentar os resultados decorrentes do processo de ensino-aprendizagem:

- Relatório de Actividades;
- Relatório de Curso;

- Relatório / Ficha de Disciplina;
- Relatório da Avaliação das Actividades Pedagógicas (decorrente da aplicação do Inquérito Pedagógico e/ou do Inquérito de Avaliação da Satisfação de Alunos e de Docentes);
- Relatório referente à avaliação da inserção profissional dos diplomados (decorrente da aplicação do Inquérito aos Diplomados);
- Relatórios prospectivos ou de diagnósticos realizados sobre a problemática do sucesso, insucesso e abandono escolar.

B. Que variáveis podem ser operacionalizadas?

Tal como se tinha mencionado anteriormente, as instituições tendem a privilegiar a sistematização e apresentação de dados referentes aos acessos e inscrições, às aprovações nas unidades curriculares, às conclusões e à inserção profissional dos seus diplomados. Daí que este ponto tenha em consideração essa estruturação.

B.1 Acessos ao ensino superior

- Número de vagas (1ª e 2ª fase)
- Número de candidatos (1ª fase)
- Número de candidatos em 1ª opção (1ª fase)
- Número de colocados (1ª e 2ª fase)
- Número de colocados inscritos (1ª e 2ª fase)
- Número de colocados em 1ª opção (1ª fase)
- Número de candidatos por vaga (1ª fase)
- Número de candidatos em 1ª opção por vaga (1ª fase)
- Nota de colocação (1ª fase)
- Número de alunos inscritos por regime de ingresso
- Número de alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez

B.2 Desempenho escolar

- Número de alunos inscritos por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados com aproveitamento por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados com aproveitamento e classificação média por unidade curricular
- Número de alunos inscritos (total e / ou ano curricular)
- Número de alunos inscritos (número de inscrições e ano curricular)
- Número de alunos repetentes (total e / ou ano curricular)
- Número de alunos com disciplinas atrasadas (total e / ou ano curricular)

B.3 Conclusões

- Número de diplomados
- Número de diplomados por sexo
- Número de diplomados por idade

- Número de diplomados por regime de frequência
- Diplomados por número de anos até à conclusão
- Diplomados por classificação média final

B.4 Inserção profissional

- Número de diplomados inseridos no mercado de trabalho
- Números de diplomados inseridos no mercado de trabalho que não se encontravam empregados no momento da conclusão da licenciatura
- Número de diplomados que se encontravam a exercer na área científica de formação
- Número de meses até ao primeiro emprego
- Número de meses até ao primeiro emprego na área científica de formação
- Tipo de situação na profissão
- Tipo de vínculo contratual
- Tipo de entidade patronal
- Adequação / aplicação dos conteúdos programáticos às exigências profissionais
- Principais dificuldades sentidas no período de transição para o mercado de trabalho

C. Que resultados podem ser gerados?

Uma vez mais, os domínios analíticos que as instituições privilegiavam foram considerados, até porque a estruturação deste ponto está em perfeita harmonia com a do ponto anterior. A disposição não poderia ser encarada de uma outra forma, uma vez que os indicadores apresentados decorrem da operacionalização das variáveis anteriormente listadas. Contudo, importa frisar que essa não foi a única razão para se ter mantido a estruturação, já que se acredita que o sucesso escolar não tem que ser medido por um único indicador. Se o sucesso escolar for considerado um conceito multidimensional, isto é, concebível e registável em diferentes níveis de análise, deveriam contemplar-se indicadores que perspectivassem essas diferentes focalizações. Os estudos de caso evidenciaram que pelo menos dois níveis de análise foram considerados, porém, outros poderiam ser contemplados, caso se enunciassem e operacionalizassem outros indicadores com base nas variáveis "disponíveis".

A plataforma de indicadores que a seguir se enuncia vai de encontro a essa proposição. Tendo em consideração os elementos "disponíveis", acredita-se que o sucesso escolar poderia, pelo menos numa óptica "administrativa"/"institucional", ser percepcionado através de indicadores que reflictam a capacidade de uma instituição atrair alunos e contribuir para que os mesmos possam adquirir competências, diplomarem-se e inserirem-se no mercado de trabalho.

C.1 Atractividade Institucional e Científica

Taxa de ocupação relativa (1.ª e 2.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados}}{\text{N.º de vagas}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de vagas ocupadas por estudantes colocados.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de ocupação efectiva (1.ª e 2.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados matriculados}}{\text{N.º de vagas}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de vagas ocupadas por estudantes colocados que efectivaram a matrícula.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de inscrição (1.ª e 2.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados matriculados}}{\text{N.º de colocados}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção estudantes colocados que efectivaram a matrícula.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Candidatos por vaga (1.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos}}{\text{N.º de vagas}}$$

Notas:
a) Reflecte o número de candidatos por vaga disponibilizada.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Candidatos em 1.ª opção por vaga (1.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos em 1.ª opção}}{\text{N.º de vagas}}$$

Notas:
a) Reflecte o número de candidatos em 1ª opção por vaga disponibilizada.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de candidatos em 1.ª opção (1.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos em 1.ª opção}}{\text{N.º total de candidatos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte, tendo em consideração o número total de candidatos, a proporção de estudantes que se candidatou em 1.ª opção.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de colocação (1.ªfase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados}}{\text{N.º de candidatos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de estudantes que se candidataram à instituição/curso e conseguiram colocação.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de colocação em 1.ª opção (1.ªfase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados em 1.ª opção}}{\text{N.º de candidatos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de estudantes que se candidataram à instituição / curso em 1.ª opção e conseguiram colocação.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de colocados em 1.ª opção (1.ª fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados em 1.ª opção}}{\text{N.º total de candidatos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte, tendo em consideração o número total de colocados, a proporção de estudantes que ficou colocada em 1.ª opção.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Exigência de Acesso (1.ª fase)

Notas:
a) Reporta-se às notas de colocação dos estudantes, que, por sua vez, em função da grandeza assumida, reflectirão, quer a maior ou menor exigência de ingresso, quer a maior ou menor atractividade institucional e científica.
b) As opções veiculadas não são mutuamente exclusivas.

Opção 1: Nota do primeiro colocado

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 2: Nota do último colocado

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 3: Nota média de colocação

$$= \frac{\Sigma \text{ das notas de colocação dos estudantes}}{\text{Total de alunos colocados}}$$

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 4: Nota máxima dos últimos colocados na instituição (NMAUCI)

Notas:
a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), identifica-se o curso (e, possivelmente, o ano) com a nota do último colocado mais elevada.
b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

Opção 5: Nota mínima dos últimos colocados na instituição (NMAUCI)

Notas:
a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), identifica-se o curso (e ano, eventualmente) com a nota do último colocado mais baixa.
b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

Opção 6: Nota média dos últimos colocados na instituição (NMEUCI)

$$= \frac{\Sigma \text{ das notas dos últimos colocados em cada curso}}{\text{Número total de cursos}}$$

Notas:
a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), apura-se a nota média do último colocado.
b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

C.2 Desempenho Escolar

Taxa de Avaliação Curricular (TAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de alunos sujeitos a avaliação.
b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Taxa Relativa de Aproveitamento Curricular (TRAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}{\text{N.º de alunos inscritos avaliados}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de alunos sujeitos a avaliação que obtiveram aproveitamento.
b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Taxa Efectiva de Aproveitamento Curricular (TEAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Classificação Curricular Média (CCM)

$$= \frac{\Sigma\ (C_i * NAC_i)}{\text{Total de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}$$

Notas:
a) Sendo C_i cada classificação positiva contabilizada (com frequência) e NAC_i , o número de alunos com a classificação i.
b) Reflecte a classificação média dos alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
c) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Taxa de Reprovação (REP)

$$= \frac{\text{N.º de alunos repetentes}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte, face ao número de inscritos, a proporção de alunos repetentes.
b) Leitura por ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Alunos Repetentes no 1.º ano (PAR)

$$= \frac{\text{N.º de alunos repetentes no 1.º ano}}{\text{N.º de alunos repetentes}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte o peso das reprovações no 1.º ano no número total de reprovações.
b) Leitura por curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Alunos com Disciplinas Atrasadas (PADA)

$$= \frac{\text{N.º de alunos com disciplinas atrasadas}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:
a) Reflecte, face ao número total de inscritos, a proporção de alunos com disciplinas atrasadas.
b) Leitura por ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

C.3 Conclusões

Proporção de Conclusões N (Prop. N)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
b) Reflecte a percentagem de diplomados que despenderam o número de anos previsto para concluir o curso.
c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N+1 (Prop. N+1)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+1}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
b) Reflecte a percentagem de diplomados que despenderam um ano a mais do que o previsto para concluir o curso.
c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N+2 (Prop. N+2)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+2}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
b) Reflecte a percentagem de diplomados que despenderam dois anos a mais do que o previsto para concluir o curso.
c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N>2 (Prop. N>2)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N>2}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.

b) Reflecte a percentagem de diplomados que despenderam três ou mais anos do que o previsto para concluir o curso.
c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Tempo Médio de Conclusão (TMC)

$$= \frac{\Sigma\ (A_i * NAA_i)}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Sendo A_i, o número de anos até conclusão contabilizados (com frequência) e NAA_i, o número de alunos que demoraram o número de anos i.
b) Reflecte o número médio de anos despendidos até à conclusão do curso.
c) Leitura por curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Diferencial Médio de Conclusão (DMC)

$$= TMC - N$$

Notas:
a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
b) Reflecte o número de meses, em média, despendidos a mais para a conclusão da licenciatura.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Classificação Final Média (CFM)

$$= \frac{\Sigma\ (C_i * NAC_i)}{\text{Total de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}$$

Notas:
a) Sendo C_i, cada classificação final contabilizada (com frequência) e NAC_i, o número de alunos com a classificação i.
b) Reflecte a classificação média dos alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
c) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

C.4 Inserção profissional

Tendo em consideração que a estruturação, objectividade, profundidade e qualidade subjacentes aos inquéritos por questionário aos diplomados podem variar institucionalmente, optou-se por identificar apenas alguns indicadores chave. Assim, salvaguardando os objectivos específicos de cada instituição e todos os princípios metodológicos e epistemológicos que acautelam as lógicas de comparabilidade, os indicadores listados seriam aqueles que, por pressuposto, deveriam encontrar-se na base deste tipo de procedimento, ou seja, os indicadores primários. Cada apuramento deveria ser realizado em pelo menos dois momentos distintos, dezoito meses após a conclusão da licenciatura e 36 meses após a conclusão.

Empregabilidade Geral

Taxa Geral de Empregabilidade (TAGE)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se encontram integrados no mercado de trabalho.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa Específica de Empregabilidade (TEE)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados na área científica}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se encontravam a exercer na área científica de formação.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Emprego Pré-Existente (EPE)

$$= \frac{\text{Diplomados que se encontravam empregados no momento da conclusão}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:
a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se já encontram integrados no mercado de trabalho no momento da conclusão do ciclo de estudos.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Empregabilidade Pós-Conclusão

Taxa Geral de Empregabilidade Pós-Conclusão (TGEP)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}{\text{Diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão}} * 100$$

Notas:
a) Tendo por base o número de diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão, reflecte a proporção de diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa Específica de Empregabilidade Pós-Conclusão (TEP)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados na área científica com inserção pós-conclusão}}{\text{Diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão}} *100$$

Notas:
a) Tendo por base o número de diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão, reflecte a proporção de diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Número Médio de Meses até ao Primeiro Emprego (NUME)

$$= \frac{\Sigma \text{ Número de meses até ao primeiro emprego}}{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}$$

Notas:
a) Indica o horizonte temporal que mediou a conclusão do ciclo de estudos e a inserção profissional dos diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Número Médio de Meses até ao Primeiro Emprego na Área Científica (NUMEAC)

$$= \frac{\Sigma \text{ Número de meses até ao primeiro emprego na área científica}}{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}$$

Notas:
a) Indica o horizonte temporal que mediou a conclusão do ciclo de estudos e a inserção profissional na área científica de formação dos diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Estruturas de Apoio

Como estruturas de apoio entendem-se todos os mecanismos de divulgação, informação, atracção, suporte, integração, orientação e incentivo, cuja meta primordial é a promoção do sucesso do projecto académico, contornando constrangimentos visíveis e os pontos que fragilizam o percurso dos estudantes no ensino superior. São estruturas que podem não integrar directamente o processo de ensino-aprendizagem, mas que podem ter impacto decisivo no sucesso do mesmo.

A estrutura orgânica de uma instituição do ensino superior é, se não claramente reveladora, pelo menos indicativa da preocupação e centralidade atribuída pela instituição às questões do sucesso escolar e académico dos seus alunos. Num quadro de autonomia estatutária, pedagógica, administrativa e de estruturação orgânica, a (in)existência de serviços ou unidades orgânicas de apoio e monitorização destas questões constitui um exemplo sintomático da receptividade e sensibilidade da instituição, e respectivos órgãos de gestão, face a estes aspectos. Nos pontos seguintes, serão citados alguns dos mecanismos que a análise do contexto do ensino superior português e dos estudos de caso realizados revelaram, e outros que, não tendo sido identificados, poderão ser aventados. Os mecanismos foram organizados em torno de quatro processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos.

Mecanismos de Comunicação e Atracção de Novos Alunos

Para se apresentarem à sociedade, divulgarem os seus propósitos, mais-valias oferecidas e expectativas inerentes, as instituições do ensino superior apresentam um conjunto de sedutores mecanismos informativos e de divulgação, cujo objectivo se prende com a necessidade de atrair candidatos, mas de candidatos mais consciencializados das opções que tomam. A estratégia delineada é definida antecipadamente, tendo como alvo preferencial os estudantes do ensino secundário, apesar de abrangerem fases educativas anteriores e outros públicos. A apresentação à sociedade, recorrendo a plataformas e iniciativas que projectem não só a imagem das instituições como aquilo que têm a oferecer, é o principal intuito. Os suportes de interacção digitais ou analógicos, tais como os guias do candidato, primacialmente disponibilizados por via de páginas de Internet, onde os candidatos podem obter informação completa sobre o que podem esperar e receber da instituição, as visitas a escolas e recepção de alunos, entre outras iniciativas, remetem para a abertura de portas e convites personalizados para experimentar a vida académica em diversos níveis. São mecanismos que podem diminuir o impacto da realidade aquando do ingresso efectivo, servindo também de foco de atracção ao tentar personalizar e individualizar ao máximo o contacto, num sistema que pode conduzir a processos de identificação, chamando novos alunos e estabelecendo laços, através da difusão da mensagem de cada instituição.

- "Portal do Candidato"

Cada vez mais se vem tornando uma prática, apesar de não ser prudente indicar que a mesma se generalizou, as instituições recorrem a um espaço virtual para o

estabelecimento de uma relação com os potenciais candidatos, ou outros agentes sociais, que pretendam informar-se sobre a lógica institucional e sobre a respectiva oferta formativa. Ao estabelecer uma interlocução próxima com a comunidade e, em especial, com os potenciais alunos, numa relação de anfitrião para com os seus convidados, explicitando condições de ingresso, expectativas em relação aos candidatos, serviços oferecidos, vantagens e informações detalhadas sobre o seu funcionamento, e incentivando à reflexão sobre a opção pelas instituições como parte do projecto académico e de vida, as instituições podem estar a exercer uma influência positiva na escolha dos candidatos ao ensino superior, seja porque o estabelecimento de ensino conseguiu, dessa forma, cativar candidatos para os seus planos curriculares, seja porque contribui para aumentar o conhecimento dos candidatos sobre a realidade do ensino superior (escolhas mais informadas), mesmo que o candidato acabe por não concorrer ao estabelecimento em causa.

O espaço virtual dedicado a este fim pode assumir diversas denominações, tendo-se optado pela designação "Portal do Candidato" já que esta provou ser a que reúne maior sentido de enunciação e de reprodução [tende a ser bastante utilizada (reprodução do termo), independentemente de ser como título da iniciativa/projecto ou como elemento de explicação]. Isto é, seja como resultado da identificação do espaço como "Portal do Candidato", seja através da consideração dos objectivos da respectiva criação, a disponibilização de um portal virtual para os candidatos obterem facilmente informação sobre a instituição tende a ser um enunciado comummente utilizado. A própria informação que o mesmo considera também não varia substancialmente, sobretudo ao nível de especificação. Em termos gerais, pode concluir-se que é feita uma "interpelação directa" aos potenciais candidatos, especificando o que é estudar na instituição, aquilo que a mesma tem para oferecer e aquilo que espera receber de um candidato que opte por frequentar os seus planos curriculares.

À parte dessa "interpelação directa", comportam geralmente informação sobre (i) os cursos existentes e respectivas unidades curriculares, as modalidades de avaliação e a composição do corpo docente, (ii) os serviços oferecidos desde o ingresso até à inserção no mercado de trabalho, sublinhando o apoio permanente e contínuo ao longo de todo o percurso ao mesmo tempo que são apresentadas diversas sugestões e opções a nível académico e a nível da ocupação dos tempos livres, e (iii) as vantagens de que um aluno da instituição pode dispor, tais como, o espírito de grupo cultivado pela instituição, o apoio social e financeiro instituído e os incentivos a nível de bolsas, prémios e subsídios ao empreendedorismo profissional (início e gestão da carreira, criação do próprio emprego, etc.).

- "Semanas abertas: de fora para dentro e de dentro para fora"

As iniciativas que se enquadram neste ponto respondem a uma lógica de pré-socialização dos potenciais candidatos ao ensino superior. São iniciativas que podem permitir a "experimentação" do ensino superior – independentemente de serem, ou não, promovidas no interior das instituições – e a designação que geralmente assumem é de "Semanas Abertas". Durante as "semanas" de portas abertas ao exterior, que se podem realizar em diferentes períodos do ano lectivo ou uma única vez (podendo decorrer durante os cinco dias úteis de uma semana ou estender-se para além desse período), as instituições procuram organizar visitas às suas instalações, com vista a

patentear a sua dinâmica organizacional. As iniciativas tendem a ser vocacionadas para grupos e, em particular, para grupos de alunos do ensino secundário. No entanto, também se encontram exemplos de iniciativas que visam a promoção das visitas colectivas dirigidas a outros públicos, como, por exemplo, empresas e associações, ou de visitas individuais, dirigindo-se principalmente a candidatos a ciclos de formação pós-graduada ou a parceiros em projectos técnico-científicos.

Apesar da pertinência de todas as iniciativas desenvolvidas neste âmbito, destacam-se as que são dirigidas ao ensino secundário, uma vez que poderão funcionar como um importante mecanismo de esclarecimento vocacional e de pré-socialização com o ensino superior. Através deste tipo de visitas, as instituições de ensino superior procuram informar e esclarecer os visitantes relativamente aos cursos que ministram, sobre o que eles podem encontrar e esperar, não só a nível curricular, mas a todos os níveis da vida académica (lazer, cultura e desporto, etc.). Pode, ainda, ser proporcionada aos alunos do ensino secundário a participação em contextos reais de ensino, investigação e intervenção técnico-científica, o que pode ser de extrema utilidade, particularmente no que respeita à percepção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem diferente daquela a que estavam habituados.

Uma iniciativa que já não é tão comum, mas que poderia ter um impacto semelhante ou complementar, seria a visita de docentes e/ou investigadores das instituições de ensino superior aos estabelecimentos de ensino secundário. Organizadas, por exemplo, em torno de sessões de partilha e divulgação do conhecimento e de "dias das profissões", estas visitas poderiam ter um impacto muito positivo no esclarecimento e na orientação vocacional dos estudantes.

Na mesma linha de intervenção, mas voltando novamente ao conceito de pré-socialização de "fora para dentro", embora numa lógica de intervenção mais consistente e com potencialidades de sedimentação de informação e conhecimento muito superiores, podem encontrar-se iniciativas como os cursos ou programas de Verão para jovens estudantes do ensino básico e secundário. A denominação do programa tende a variar (a título de exemplo: escola de Verão, universidade júnior, estágios científicos de Verão para jovens, programa de Verão de ocupação científica para jovens), mas o mesmo já não se poderá dizer dos pressupostos associados. Em três pontos, e sem desvirtuar a complexidade e a especificidade dos diferentes programas, podem explanar-se as principais mais-valias subjacentes a este tipo de programas: (i) despertar e/ou afinar vocações e escolhas vocacionais; (ii) preparar os alicerces de um projecto académico e de vida; (iii) sentir o ensino superior e interiorizar as suas dinâmicas, consagrações e exigências.

O contacto directo continuado com o ensino superior e com as dinâmicas reais de ensino, investigação e intervenção técnico-científica pode ser encarado como um processo contínuo de socialização. A proposta é apresentada de modo a que, em poucas semanas, os estudantes do ensino básico e secundário possam sentir um pouco da vida académica e até, eventualmente, ver o seu interesse despertar para um futuro curso, já que pode ajudar a circunscrever potenciais áreas de formação, fomentando uma escolha mais estruturada ao nível do ensino superior. A atracção pela experiência, pela convivialidade com outros jovens, a aprendizagem em ambiente de diversão e descontracção, poderão motivá-los e concorrer para o seu encaminhamento para um determinado curso ou instituição, contribuindo, também, para um ingresso mais reflectido e com expectativas mais fundamentadas.

Em suma, esta imersão no ensino superior, seja através do "ir para dentro" ou do "ir para fora", pode contribuir para um projecto académico e de vida mais estruturado e consciente, com objectivos claros, definidos antecipadamente, e um ingresso e trajectória no ensino superior mais consequentes. As instituições de ensino superior tendem a aperceber-se, cada vez mais, da importância dessa circunstância, mas será que no plano macro-político ou governamental isso também acontece? Haverá razões para que se pense na possibilidade de desenvolvimento de um programa nacional de socialização continuada ao ambiente de ensino superior? Será esta uma via para mitigar os desfasamentos entre os diferentes ciclos de estudo, e, principalmente, a transição entre ensino secundário e ensino superior, ou deverá ser encarada, única e exclusivamente, como uma medida de marketing? Será que colocar o ensino superior, desde cedo, no horizonte dos jovens estudantes, considerando uma forte presença das experiências e interacções de curta duração com os contextos reais de ensino, investigação e intervenção, poderá contribuir para aumentar e melhorar as trajectórias estudantis e fomentar o acesso ao mercado via formação superior? Estas são questões que, pelo menos, poderão suscitar alguma reflexão em torno da pertinência de iniciativas como as mencionadas.

- Participação e/ou organização de mostras científicas, feiras de emprego e/ou feiras vocacionais

Dentro da mesma lógica, de maior clarividência vocacional e de capacitação ao nível da preparação e construção de um projecto académico, sem descurar, obviamente, a vertente de promoção e publicidade que também se encontra associada a este tipo de iniciativas, outras práticas poderão ser desenvolvidas nesse âmbito. Como se poderá depreender, os intuitos destas são, de certo modo, o reflexo do que foi mencionado no ponto anterior. No entanto, as suas características, em termos de organização e de desenvolvimento, são perfeitamente distintas, daí estarem congregadas num bloco diferente.

A designação das iniciativas é esclarecedora e, por essa razão, não se entrará em grandes especificações a seu respeito. Importa referir que uma mostra científica poderá ser uma iniciativa a integrar num programa de "Semana Aberta", com o objectivo de divulgar a lógica escolar, procurando atrair a visita de candidatos, seja através das visitas de estudo escolares, seja através das visitas familiares. Deste modo, as instituições procuram chegar aos candidatos e cativar também quem, por razões económicas ou logísticas, tenha influência na decisão final que lhes pode estar associada. Por sua vez, as feiras de emprego e/ou vocacionais são, quase sempre, espaços de promoção/atracção mais redutores, especialmente se não for a própria instituição a organizar o evento e a centrá-lo nas suas estruturas. Isto porque se tratam, na maior parte dos casos, de espaços partilhados por diversas instituições e condicionados por uma lógica de proliferação de panfletos (*"planfletomania"*), nem sempre muito cativantes e aliciadores. No entanto, não deixam de ser fontes de informação e divulgação importantes, na medida em que podem funcionar como "a ponta que traz ou que leva até ao *iceberg*".

- Inquéritos de prospecção no ensino secundário

Uma das vias para as instituições de ensino superior conhecerem a comunidade educativa envolvente, apreendendo o grau de atractividade formativa e institucional que detém, os mecanismos que as escolas secundárias utilizam para difundirem informação relativamente aos cursos e estabelecimentos de ensino superior e as estratégias utilizadas pelos alunos para obterem informação e seleccionarem o curso a frequentar, passaria pela realização de processos de inquirição centrados no ensino secundário. Aproveitando a participação em feiras de emprego e mostras vocacionais, ou através de um processo sistemático de inquirição junto dos estabelecimentos de ensino, sobretudo na área regional de abrangência, as instituições de ensino superior teriam a possibilidade de obter um conhecimento aprofundado e actualizado sobre como se desenvolve o processo de selecção vocacional e quais são as áreas científicas preferenciais, bem como a oportunidade de se darem a conhecer e, assim, cativar mais e melhores alunos.

Mecanismos de Integração

Os mecanismos de integração dizem respeito ao conjunto de práticas de suporte que as instituições podem desenvolver para facilitar o período de transição e/ou o período de integração dos novos alunos. As iniciativas poderão variar em função do tipo de estudantes e do regime de acesso a que os mesmos recorrem para aceder ao ensino superior, em geral, e à instituição, em particular. No entanto, à partida, as mesmas adequar-se-ão a todos os alunos que chegam à instituição pela primeira vez, mesmo que não seja o primeiro acesso ao ensino superior. Importa, ainda, referir que este tipo de iniciativas, apesar de ocorrerem no momento em que o estudante já se encontra a frequentar o ensino superior, possui um quadro de referência associado ao período de transição e ao início de um novo ciclo de estudos e um âmbito de aplicabilidade mais ajustado aos primeiros meses de frequência do ensino superior (momento de estabelecimento das primeiras bases de trabalho).

- Comissão de acolhimento de novos alunos

Os diferentes órgãos académicos tendem a realizar iniciativas que procuram assinalar o início de cada ano lectivo. As iniciativas podem assumir diversas configurações, tal como as estratégias e os resultados, apesar de os intuitos tenderem a ser muito similares (assinalar o início de um novo ciclo, dar as boas-vindas aos diferentes actores institucionais, especialmente aos que chegam à instituição pela primeira vez). O início de um novo ciclo tende a ser um momento importante e de grande ansiedade para os novos alunos, na medida em que pode representar, mais do que um novo ciclo de estudos, um novo ciclo de vida. Os órgãos académicos, em particular os associados aos diferentes planos de estudo, procuram levar a cabo iniciativas que minimizem o impacto desse momento e que favoreçam uma rápida integração da nova realidade. Do conjunto de iniciativas destacam-se as que são desenvolvidas pela comissão directiva do curso, sessão de apresentação do curso, e pela comissão de praxe do curso, processo de socialização estudantil, principalmente

ao nível dos pares. A esfera de actuação de cada um desses órgãos é diferente, tal como os resultados das iniciativas que promovem, apesar de os intuitos, no plano teorético, não serem tão divergentes quanto isso.

Um dos problemas que se pode encontrar, associado a este tipo de cenário, seria a sobreposição ou interferência das iniciativas, o que diminuiria o impacto que as mesmas poderiam suscitar. Por isso, pensa-se ser pertinente a existência de uma articulação clara entre as duas estruturas retratadas. A solução passaria pela criação de um grupo de trabalho que ficasse responsável, quer pela planificação e coordenação das actividades a desenvolver no início de cada ano lectivo, quer pela implementação, acompanhamento e avaliação das mesmas. O grupo de trabalho poder-se-ia designar por Comissão de Acolhimento de Novos Alunos e ser constituído ao nível de cada curso, contemplando como membros alguns representantes dos órgãos de gestão do curso (docentes) e alguns representantes do núcleo de estudantes do curso (alunos). Algumas das incumbências que o mesmo poderia assumir seriam: (i) apresentação do curso e estruturas orgânicas e funcionais que lhe estiverem afectas (realizada pelos representantes do órgão de gestão do curso); (ii) apresentação e localização funcional das estruturas orgânicas da instituição (realizada pelos represente dos estudantes) e (iii) elaboração e difusão (em suporte digital) do guia do estudante do curso (exercício conjunto).

- Guia do estudante

Como o próprio nome sugere, o Guia pretende ser uma espécie de elemento integrador e orientador da actuação dos estudantes. Nessa medida, considera-se que deveria ser um instrumento altamente potenciado (devidamente estruturado e difundido), até porque só assim cumpriria os pressupostos que o fundamentam. Era importante que cada curso concebesse um documento desta natureza, que considere informação relativa ao ciclo de estudos, bem como informação proveniente dos serviços centrais da instituição, de modo a que não favoreça unicamente a interiorização da realidade curricular a que cada aluno vai estar afecto, mas da própria lógica organizacional e funcional.

Os órgãos centrais das instituições poderiam definir, caso o desejassem, um modelo de base para a estruturação do guia. Descartando-se as especificidades orgânicas e curriculares, o guia do estudante poderia considerar um bloco informativo com elementos gerais relativos à instituição e um bloco informativo com elementos específicos dos respectivos cursos. Algumas das informações académicas que poderiam constar do referido documento seriam: (i) mensagens institucionais; (ii) estrutura orgânica e funcional (relativamente à instituição e ao curso em questão); (iii) principais contactos e mapa das instalações; (iv) calendário escolar; (v) regulamento de pagamento de propinas; (vi) regime de passagem de ano e de inscrições; (vii) estatutos de frequência universitária; (viii) seguro escolar; (ix) apoios disponíveis (Acção Social, Aconselhamento Psicológico e Pedagógico, Prémios Escolares, Mobilidade Estudantil, Inserção Profissional, etc.); (x) movimentos estudantis; (xi) plano formativo; (xii) equipa de docentes; (xiii) programa das unidades curriculares (considerando informação referente a objectivos pedagógicos, metodologia pedagógica, principais referências bibliográficas, plano de avaliação); (xiv) normas de avaliação e de frequência das unidades curriculares.

Relativamente à difusão do documento, o mesmo não teria que ser disponibilizado em suporte papel, uma vez que esse procedimento acarretaria demasiados custos para as diferentes estruturas orgânicas. O ideal seria, tendo em consideração que o documento poderia estar sujeito a uma actualização anual, que o guia fosse disponibilizado por via do sistema institucional de informação e comunicação (e-mail dinâmico e/ou *website* dos cursos). Como se mencionou, à partida, o documento teria que ser actualizado anualmente, daí que se defenda que seria pertinente que a sua difusão pudesse encontrar-se associada ao início de cada ano lectivo. Como "sinal de boas-vindas", como momento de assinalar o início de um novo ano lectivo, seria facilitado o acesso ao guia do estudante. As instituições de ensino superior têm por hábito realizar uma cerimónia a assinalar o início de cada ano lectivo, daí que se considere que o guia de estudante poderia ficar associado a esse momento, contribuindo para a disseminação das mensagens aí veiculadas. Importa, ainda, referir que a difusão do documento não teria que se circunscrever exclusivamente aos novos alunos. Porventura, o tipo de informação que se considerou, a título exemplificativo, seria também útil para os demais estudantes.

- Ciclo de sessões informativas sobre métodos de estudo e de gestão do tempo e de recursos

O acesso ao ensino superior tende assumir-se como um período de mudança, de transição, que exige uma considerável capacidade de adaptação por parte dos estudantes. Com o ciclo de estudos superior advém um paradigma de ensino-aprendizagem bastante diferente do que os estudantes tiveram no ensino secundário. Quer as modalidades de ensino, quer as estruturas e mecanismos de aprendizagem, configuram um cenário de exigência e conhecimento para o qual os estudantes nem sempre se encontram preparados. Começar bem e num nível de conhecimento mais ajustado às exigências do ensino superior não tem que depender exclusivamente da capacidade de aprendizagem e de preparação que o estudante foi capaz de manifestar e que o ensino secundário foi capaz de lhe fornecer. Os estabelecimentos de ensino superior e, mais especificamente, os agentes educativos que neles operam, podem ter um papel importante na forma como os estudantes se vão adaptar ao novo regime educativo e respectivas exigências. A experiência educativa decorrente de diversos anos de actividade, pode, indubitavelmente, contribuir para delinear estratégias para melhor receber e formar os estudantes.

Um exemplo pragmático seriam os ciclos de sessões informativas sobre métodos de estudo, gestão do tempo e recursos, que foi possível identificar em diversos cursos. Tendo por base que os estudantes nem sempre se encontram totalmente preparados para os desafios que o novo ciclo de estudos exige, algumas unidades orgânicas tendem a desenvolver, no decurso dos primeiros dois meses do ano lectivo, um conjunto de sessões informativas com o intuito de dotar os novos alunos com mecanismos e estratégias que lhes permitam fazer face a essas novas exigências. A estrutura desse ciclo de iniciativas, bem como das sessões temáticas, tende a variar em função da área científica a que se reporta, daí que possa abranger os mais variadíssimos aspectos. No entanto, existem pontos que se poderiam considerar de consenso, na medida em que tendem a continuamente referidos. Ou seja, o ciclo de sessões tende a ser organizado, sobretudo, em torno de temáticas como: (i) métodos de estudo e gestão do tempo; (ii) utilização das infra-estruturas bibliográficas; (iii)

utilização do sistema institucional de informação e comunicação; (iv) estratégias de pesquisa e gestão de conteúdos e bibliografias; (v) regras de organização e apresentação de trabalhos científicos/académicos.

A realização de iniciativas como a enunciada poderia, de facto, contribuir para o estabelecimento e/ou consolidação das bases técnico-científicas necessárias para "assentar um edifício de conhecimento" como é o 1.º ciclo de estudos do ensino superior.

- Unidade de apoio ao estudante com necessidades educativas especiais (NEE's)

A análise da demografia estudantil aponta para a existência de uma grande heterogeneidade do público estudante. No entanto, no que toca às necessidades educativas, o cenário inverte-se, ou seja, tende a ser hegemónico, já que a grande maioria dos estudantes de ensino superior não se encontra registada no regime de alunos com necessidades educativas especiais (NEE's).

Todavia, essa circunstância não pode desprezar a existência de diversos estudantes com NEE's, e as instituições de ensino superior devem procurar criar todas as condições para que também esses alunos possam ter trajectórias bem sucedidas. Uma das vias para as instituições atenderem a esse preceito poderia passar pela criação de uma unidade de apoio ao estudante com NEE's. Esta estrutura ficaria responsável, não só pela interface directa com este tipo de estudantes, mas por trabalhar no sentido de se criarem todas as condições para que os mesmos pudessem desenvolver as suas actividades académicas com o mínimo de qualidade, e interagir adequadamente com todas as estruturas institucionais.

O objectivo principal de criação deste tipo de unidade pode assumir ligeiras variações. Em função do estabelecimento de ensino, seria a prestação de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e, em especial, aos alunos e docentes. Todavia, a interface com as demais estruturas institucionais não poderia ser descurada. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, a sua actuação passaria por contribuir para que o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos também fosse possível para estes estudantes, procurando, assim, contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem e a integração dos alunos com NEE's. Das práticas que foi possível observar, este tipo de apoio poderia materializar-se através de iniciativas como, por exemplo: (i) a preparação de um guia de boas práticas ao nível do apoio a estudantes com NEE's, que orientasse a actuação de todos os actores institucionais (estudantes, docentes e não-docentes); (ii) disponibilização de documentos adequados às necessidades específicas destes alunos (a título de exemplo: transcrição de enunciados, textos, manuais de apoio para *braille*, gravação das aulas em suporte audiovisual), na medida em que os mesmos poderão não ter a mesma possibilidade que os seus colegas para conseguir retirar apontamentos das aulas); (iii) apoio ao nível técnico, como, por exemplo, a disponibilização de computadores portáteis devidamente equipados; (iv) consideração de um regulamento de apoio à realização do processo de avaliação para estudantes com NEE's (metodologias de avaliação ajustadas a esta realidade).

- Programas de tutorado

Mantendo os enunciados subjacentes aos mecanismos de integração, importa referir que os programas de tutorado têm-se revelado uma das principais estratégias institucionais para promover a integração académica dos novos alunos. Esses programas de tutorado podem assumir duas configurações distintas, que não têm de ser necessariamente exclusivas. A mais comum é o programa de tutorado docente, em que um conjunto de docentes previamente definidos fica responsável por tutorar os novos alunos do curso. O número de alunos por docente estaria dependente do número de docentes que integrasse o programa e o número de novos alunos. O papel deste tutor seria o de prestar apoio aos alunos, de modo a facilitar o processo de integração e de desenvolvimento académico dos mesmos. Seria um elemento disponível para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades inerentes a um novo ciclo de estudos e de vida, através da intervenção directa e/ou através do encaminhamento para ajuda especializada.

Num outro plano, poderia existir um programa de tutorado entre pares, isto é, um conjunto de alunos mais velhos (em termos de antiguidade na instituição), previamente seleccionados, ficaria responsável por tutorar os novos alunos do curso. Novamente, o número de tutorados por tutor estaria dependente do número de alunos mais velhos que integrasse o programa e o número de novos alunos. Em traços gerais, o papel do tutor aluno seria o mesmo do tutor docente, todavia, concretamente, os campos de actuação poderiam ser diferentes, daí se ter mencionado que as duas configurações não tinham que ser mutuamente exclusivas.

À partida, seria expectável que um plano de familiarização delineado por um docente não fosse equiparável ao desenvolvido por um aluno, já que as tónicas, porventura, seriam diferentes. Estes programas encontram-se bastante associados às funções que as comissões de acolhimento de novos alunos poderiam desenvolver, daí se considerar, dentro da mesma lógica repartida apresentada anteriormente, que o programa de tutorado poderia ser uma iniciativa a desenvolver e a gerir por essas comissões. O tutorado docente teria uma tónica mais acentuada no processo de ensino-aprendizagem, em determinados parâmetros, desempenhando um papel muito próximo do que cumpre um director de turma no ensino secundário; o tutorado aluno, por sua vez, teria uma vertente mais vocacionada para a familiarização com o universo académico e com o processo de aprendizagem, em determinados parâmetros, desempenhando um papel muito próximo do que desempenha um/a padrinho/madrinha nas comissões de praxe académica.

- Inquérito aos novos alunos

Associado ao acto de matrícula pela primeira vez numa instituição de ensino superior, costuma encontrar-se um inquérito de caracterização socioeconómica do aluno e do seu agregado familiar. O modelo de inquérito é o fornecido pela Direcção-Geral do Ensino Superior, complementado, ou não, por um outro, desenvolvido pela própria instituição. Sem se entrar no campo das variáveis que constam ou podem constar nesses instrumentos, será importante relevar o conjunto de informações que pode derivar da correcta aplicação, tratamento, análise e difusão dos resultados. Partindo-se do pressuposto de que uma instituição realizaria todas as fases decorrentes de um processo desta natureza, seria expectável que os directores dos cursos tivessem

ao seu dispor e discutissem com os docentes do curso, em especial com os que leccionariam no 1.º ano curricular, um manancial substantivo de informação sobre os alunos que iriam iniciar o ciclo de estudos.

Por este pressuposto, acredita-se que esse manancial de informação favorecia um melhor planeamento e uma maior modelação entre o ensino e a aprendizagem. Por "arrasto", poderia contribuir para atenuar os desfasamentos associados, quer ao processo de transição entre ensino secundário e ensino superior, quer ao (re)início de um novo ciclo de estudos, daí a sua consideração como um mecanismo importante.

Mecanismos de Acompanhamento e/ou Orientação

Referidos os principais mecanismos situados a jusante do ensino superior, associados à fase transição/integração, centra-se agora a atenção nas práticas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, que têm como âmbito de intervenção o período que medeia a fase de integração no ensino superior e a fase de saída do ensino superior (inserção profissional). Ou seja, são mecanismos que procuram prestar o acompanhamento e/ou a orientação de que os alunos necessitam no decurso do seu percurso no ensino superior, bem como contribuir para a melhoria contínua e para uma melhor adequação entre ensino e aprendizagem.

Importa referir que alguns dos mecanismos referidos no ponto anterior também podem funcionar como elementos de acompanhamento e/ou orientação. Ou seja, são mecanismos de apoio que não se esgotam na função de integração dos novos alunos. Os elementos que se encontram nessa circunstância são a unidade de apoio ao estudante com NEE's, os programas de tutorado e o guia do estudante. Como os pressupostos subjacentes à sua actuação se mantêm, optou-se por não os elencar novamente, bastando considerar a possibilidade dos mesmos favorecerem o acompanhamento e/ou a orientação dos alunos ao longo do seu percurso. Numa situação inversa, encontram-se alguns dos mecanismos enunciados neste ponto, em particular o que se refere à unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico, uma vez que tende a ser uma estrutura que pode visar, em função da situação dos alunos na instituição, quer a promoção da integração, quer o acompanhamento e/ou orientação, quer, ainda, o auxílio à inserção profissional, tal como se evidenciará.

- Unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico

Partindo do pressuposto de que um aluno pode, a qualquer momento do seu percurso, necessitar do apoio específico de uma unidade especializada no aconselhamento e acompanhamento psicológico e/ou pedagógico, que actue em articulação com as diferentes valências institucionais (especialmente com as que são responsáveis pela gestão do processo pedagógico/académico), tal unidade pode ser decisiva na resolução de problemas pontuais que surjam na harmonização do processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores, como, por exemplo, Luísa Santos (2001), defendem que a existência de um serviço que acompanhe e oriente o aluno na instituição, que exerça a sua actividade no âmbito do apoio ao aluno, poderá constituir um importante vector

de promoção do sucesso académico. De facto, o desenvolvimento de um conjunto de actividades que procurem contribuir para o bem-estar dos alunos – em termos pessoais e académico-profissionais –, acompanhando-os ao longo do seu percurso no ensino superior, poderá potenciar um bom desempenho académico.

As competências deste serviço poderão consistir em: (i) desenvolvimento e implementação de estudos que suportem acções de integração e de sucesso académico dos alunos; (ii) promoção, coordenação e desenvolvimento de acções que favoreçam a plena integração dos alunos, e o seu sucesso académico; (iii) aconselhamento dos alunos, no que concerne a questões de âmbito social, pessoal e académico; (iv) promoção do desenvolvimento de capacidades e atitudes pessoais, interpessoais e profissionais; (v) incentivo e promoção de acções que contemplem e integrem as diferentes minorias na escola.

O atendimento realizado por técnicos da área da psicologia clínica, da psicologia educacional, da psicopedagogia ou do aconselhamento psicossocial, tende a evidenciar-se como uma das principais estratégias de intervenção das instituições nos domínios do acompanhamento e/ou orientação dos alunos. Nos casos analisados, este tipo de serviço concretiza diversas acções que poderiam resultar em boas práticas na promoção do sucesso escolar. A título de exemplo, podem evidenciar-se as seguintes acções:

(i) Aconselhamento e/ou intervenção em áreas como a (re)orientação vocacional, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais ou a preparação para a entrada no mercado de trabalho;

(ii) Disponibilização online de diversos manuais que promovam a integração escolar e o sucesso académico, como, por exemplo, um manual de competências para a empregabilidade e um manual de estudo. Este último manual considerava conselhos úteis sobre como superar as dificuldades na transição do ensino secundário para o ensino superior, como organizar e gerir o tempo, delinear estratégias de estudo, como lidar com o insucesso, gestão da ansiedade e onde encontrar apoio;

(iii) Disponibilização online de diversa informação sobre os diferentes tipos de apoio social a que os alunos podem aceder, como bolsas de estudo, prémios escolares, entidades de apoio social, alojamento, etc.;

(iv) Realização de acções de formação e *workshops*, como, por exemplo: *workshops* de formação na área comportamental e relacional, ou cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros; o que neste caso poderá constituir um factor de inclusão deste grupo no seio da instituição, na medida em que pode contribuir para uma melhor integração de todos os alunos na unidade de ensino, bem como no meio circundante. Estes cursos visavam estimular o desenvolvimento da escrita e da oralidade em Português, o que pode contribuir para aumentar a eficácia do processo de aprendizagem e, subsequentemente, o sucesso escolar.

Em alguns dos estudos de caso realizados, foi, ainda, possível evidenciar a disponibilização de apoios individualizados de cariz terapêutico. Estes apoios consistiam, primacialmente, em consultas de psicologia, caracterizadas por uma intervenção confidencial, mais ou menos prolongada que, baseando-se numa relação empática e de apoio, permitiria ao aluno encontrar alternativas e desenvolver estratégias para a resolução dos seus problemas. Estes serviços, quando gratuitos, tal como se sucedia na maioria das situações evidenciadas, seriam de fácil acesso a todos os alunos, incluindo aqueles que se encontrassem economicamente mais

desfavorecidos, constituindo-se, deste modo, como uma prática positiva de combate ao insucesso escolar, mesmo nas situações em que o mesmo tivesse na sua génese problemas que, embora inerentes ao aluno, pudessem ser alheios à sua vida académica, e que somente respeitarem-se ao campo pessoal.

- Projectos e iniciativas que visem a detecção e eliminação de dificuldades de aprendizagem

Este tipo de projectos e iniciativas visam fomentar o acompanhamento dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, seja para favorecer um diagnóstico balizado das principais dificuldades sentidas nas diferentes áreas disciplinares, seja para colmatar ou fomentar os conhecimentos dos alunos nas áreas de saber chave dos diferentes cursos / domínios científicos, seja, ainda, para mapear os principais perfis e estilos de aprendizagem dos alunos.

A este nível podem ser consideradas iniciativas como:

(i) a monitorização do desempenho escolar dos alunos nas unidades curriculares ditas nucleares, considerando a elaboração dos respectivos documentos de diagnóstico das principais dificuldades de aprendizagem;

(ii) a realização de estudos prospectivos que permitissem a recolha de informação que potenciasse a identificação dos perfis e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo a favorecer uma maior adequação das estratégias pedagógicas a desenvolver;

(iii) a realização de projectos que favorecessem uma visão e uma avaliação holística do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de sensores de desempenho pedagógico, de estilos de aprendizagem e de satisfação/realimentação dos produtos de formação graduada, para reduzir o insucesso escolar;

(iv) o desenvolvimento de sessões formativas, com especial incidência, embora não exclusiva, no 1º ano, que visem colmatar ou fomentar os conhecimentos dos alunos nas áreas de saber chave dos seus programas de estudo (a título de exemplo: matemática, física, química);

(v) a criação de "comunidades de aprendizagem" (aproxima-se do conceito de *learning communities* proposto por Vincent Tinto, 1997). Tipicamente, as "comunidades de aprendizagem" são grupos de trabalho que se organizam em torno de um tema mais abstracto ou de um objectivo concreto de aprendizagem. Os grupos podem ser constituídos por alunos que se encontram num mesmo patamar de aprendizagem, podendo funcionar, quando utilizadas ao nível do 1º ano, como uma importante medida de socialização/integração entre pares e de diagnóstico dos conhecimentos ao nível das áreas de saber chave. Podem ainda ser utilizadas por alunos que se encontrem em patamares diferenciados de aprendizagem, permitindo, neste caso, a formação de grupos de trabalho constituídos exclusivamente por alunos, em que, tanto a monitorização das sessões como a resolução das dificuldades de aprendizagem, são realizadas por via da colaboração entre pares. Este último tipo de grupo pressupõe maior exigências no que toca à sua constituição, na medida em que se deverá estabelecer uma relação ajustada entre os que podem ajudar e os que podem ser ajudados. As "comunidades de aprendizagem", em função do objecto de trabalho definido, também podem potenciar a articulação entre diferentes áreas de saber. A título de exemplo, a matemática pode ser uma área de saber chave de diferentes planos de estudo. Em suma, as mais valias destas iniciativas prendem-se com o facto de potenciarem, tal como refere Vicent Tinto, uma aprendizagem partilhada e articulada.

- Provedor do Estudante

O quadro normativo estabelecido pelo regime jurídico de actuação das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro), indica que, "em cada instituição de ensino superior existe, nos termos fixados pelos seus estatutos, um provedor do estudante, cuja acção se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas" (Artigo 25º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro).

Nos estudos de casos realizados encontrava-se bem patente a aspiração que os estudantes se envolvessem em todas as vertentes do saber. Essa participação activa na vida da instituição pressupunha a identificação dos estudantes com os procedimentos próprios inerentes à concretização da missão da organização e com os direitos e deveres subjacentes à actuação de cada um dos agentes institucionais. Do reconhecimento e explicitação dos principais direitos e deveres dos diferentes agentes encontrar-se-ia dependente a consolidação de uma cultura organizacional forte e justa. Seria nesse âmbito, e no espírito que o sustenta, que se vislumbraria a figura do provedor do estudante, enquanto mecanismo que procuraria fomentar o contacto entre todos os agentes institucionais, potenciando o estabelecimento de um código de direitos e deveres a respeitar por todos os que se encontrassem a trabalhar na instituição em causa, independentemente de se encontrarem associados à aprendizagem, ao ensino ou ao apoio no processo de ensino-aprendizagem.

O provedor do estudante seria um docente, nomeado pelo reitor ou pelo presidente da instituição, dotado de capacidade de intervenção, nomeadamente através da mediação de situações de conflito e da preparação de propostas de mecanismos de apoio à integração dos estudantes na instituição e à promoção do sucesso escolar. Seria da sua responsabilidade a elaboração, sempre que as reivindicações submetidas e as mediações solicitadas o justificassem, de um relatório que contivesse uma proposta (ou mais) de decisão/intervenção a apresentar aos órgãos de gestão, podendo, o órgão em questão, variar em função da natureza do problema e do tipo de decisão/intervenção. Também poderia ser da competência do provedor a colecta, tratamento e análise das reclamações apresentadas relativamente à não observância das normas gerais da convivência universitária.

- Carta de direitos e deveres

A forma como os diferentes agentes institucionais actuam e interagem pode ter um impacto significativo na eficiência e eficácia organizacionais, daí que as instituições do ensino superior tendam a desenvolver documentos que possam funcionar como fontes de orientação da actuação dos diferentes actores. A Carta de Direitos e Deveres é o exemplo mais pragmático dessa circunstância, uma vez que assenta no pressuposto de que, para a consecução de um projecto de ensino qualitativo, será fundamental a definição do estatuto dos vários intervenientes da comunidade académica, de modo a estabelecer um regime normativo integrador, orientador e harmonizador das práticas e representações organizacionais.

Em geral, o documento tende a definir como direitos da comunidade académica o usufruto de ambiente que proporcione condições para o total desenvolvimento físico, intelectual, ético e cívico da sua personalidade, possibilitando

o exercício de uma crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a participação, sendo avaliado o seu desempenho, reconhecidos, estimulados e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço aplicados em prol da comunidade académica e em acções meritórias endógenas ou exógenas.

A participação, nos termos legais e estatutários, nos órgãos de administração e gestão e a possibilidade de eleger e ser eleito para os mesmos e de apresentar críticas e sugestões relativas aos seu funcionamento também tendem a estar acauteladas, num contexto de abertura e de auscultação permanente que garantem esses privilégios.

Também tende a estar prescrita a salvaguarda do respeito pela confidencialidade dos dados pessoais constantes do processo individual que acompanha o estudante ao longo do seu percurso universitário, bem como dos demais actores institucionais, onde se registam informações relevantes sobre o seu percurso e c0omportamento, designadamente as relativas a comportamentos meritórios ou a infracções e medidas disciplinares aplicadas, com a respectiva descrição dos efeitos.

Relativamente aos actores imbricados directamente no processo de ensino-aprendizagem, docentes e estudantes, foi possível identificar a especificação de diversos deveres e valores institucionais a cumprir/respeitar. Por exemplo, num dos documentos analisados encontrava-se vincado que os docentes, na sua relação com os estudantes, deveriam privilegiar o tratamento de forma equitativa, o estímulo para o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades de aprendizagem geral e individual, promovendo a cultura integral do indivíduo, fomentando o gosto pelo saber, o interesse pela aprendizagem ao longo da vida, a permanente atenção à mudança e às novas necessidades, assumindo plenamente a ideia de uma cidadania solidária e responsável, respeitando as opções e orientações dos estudantes, designadamente nos campos da sexualidade, da religião e da ideologia.

Aos docentes encontrava-se, ainda, subjacente a função de planificação dos processos de ensino-aprendizagem, objectivando a clarividência, transparência e actualidade dos programas, conteúdos e metodologias pedagógicas e o crescente sucesso educativo dos alunos, cuja aprendizagem, sustentada no método científico, deverá estimular a criatividade, a dúvida metódica, a reavaliação permanente e o exercício da liberdade de expressão, de opinião e de crítica, valorizando a investigação. Para tal, deverão os docentes organizar e disponibilizar elementos de estudo e de trabalho, sugestões bibliográficas e outras fontes de apoio à disciplina, incrementando as aprendizagens dos alunos, auxiliando-os a contornar dificuldades, desenvolvendo uma atitude positiva face às exigências do ensino superior.

Por sua vez, poder-se-ia registar o dever de o aluno zelar pelo bom nome da instituição, de não utilizar indevidamente a marca ou logótipo da instituição, de cumprir as normas que assegurem o respeito pelos seus pares, de não fazer uso abusivo de informação privilegiada a que tenha tido acesso ou que lhe tenha sido facultada de forma indevida, de não utilizar cábulas, plagiar, recorrer a materiais cujo uso fosse proibido no contexto académico ou outro tipo de fraude. No plano educativo, vincava-se a necessidade de uma atitude positiva, pautada por critérios de empenhamento, perseverança, questionamento e de valorização do conhecimento e das orientações dos docentes.

A assiduidade, pontualidade e empenho seriam deveres imputados igualmente a alunos e docentes. Sobre os processos de avaliação e de classificação das aprendizagens também eram tecidas considerações, sendo que os processos em causa

deveriam salvaguardar a sua adequação e transparência de acordo com as normas em vigor, assegurando a validade, fiabilidade e autenticidade. Aos docentes encontrava-se imputada a responsabilidade de fornecer, atempadamente, os planos de estudos, considerando, entre outras coisas, os objectivos de aprendizagem, a estrutura curricular e os procedimentos e critérios de avaliação da aprendizagem.

De forma mais específica, e de acordo com o documento em análise, os alunos tinham direito, para além do que se encontrava subjacente ao que anteriormente foi referido, à inscrição nos vários ciclos de formação existentes, com garantia da sua qualidade, em condições de efectiva igualdade de oportunidades que fomentassem o sucesso da aprendizagem, sendo a sua avaliação produzida de acordo com as regras vigentes na instituição. Para tal, deveriam ser-lhes facultados os meios e serviços necessários e as oportunidades de assistir e participar nas aulas programadas, bem como os apoios específicos adequados às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de apoio educativo (aconselhamento psicológico e orientação, acção social, etc.).

Através de um documento desta natureza, além de se poder enquadrar a acção dos diferentes agentes institucionais, seria possível perspectivar os compromissos de uma instituição para com a garantia da qualidade do ensino e, por consequência, com a promoção do sucesso escolar e o apoio sócio-educativo à comunidade estudantil, aliás como evidencia o exposto nos parágrafos anteriores. Este aspecto reintroduz a pertinência da visão institucional em criar as âncoras de actuação internas, uma vez que são essas fontes de valor, de crença, de orientação e de normatividade que poderão favorecer a emergência de uma cultura organizacional focalizada na criação das condições necessárias para a «naturalização» do sucesso escolar.

- Bolsas e prémios

Os prémios e bolsas atribuídos aos estudantes constituem formas de acompanhar, incentivar e orientar os estudantes, auxiliando-os na definição do trajecto académico e da delineação dos seus projectos de vida. Têm como objectivo a valorização do desempenho dos estudantes e a criação de condições que garantam e possibilitem o percurso académico, tentando contornar situações de precariedade social, numa filosofia de fomento da igualdade no acesso à aprendizagem e a todos os mecanismos inerentes ao ensino.

As instituições de ensino superior tendem a dispor de serviços específicos com a finalidade de prestar apoios financeiros, sociais e sócio-educativos a estudantes que de alguma forma se encontrem necessitados. No campo económico, o sistema de ensino contempla a atribuição de bolsas de estudo, tendo por base parâmetros de atribuição e de cálculo pré definidos. O valor monetário atribuído visa cobrir despesas de estadia e frequência do ensino superior, construindo uma retaguarda de apoio a quem dele necessita, procurando oferecer estabilidade, ou pelo menos contribuir para a mesma, durante o percurso académico.

A atribuição de prémios pecuniários de carácter meritório para distinguir percursos bem sucedidos ou a inovação em áreas específicas tende a ser outra das práticas instituídas no ensino para incentivar e motivar os seus alunos. A abrangência e variedade dos prémios e/ou bolsas de estudo, à partida, será o factor de maior variabilidade, na medida em o *portfólio* de prémios de mérito escolar pode variar em

função da natureza e valorização institucional destes mecanismos, enquanto vectores de promoção e incentivo ao sucesso escolar.

O estímulo para o melhor desempenho tende a ser contínuo e pode ser praticado desde o primeiro ano lectivo, na medida em que foram identificados diversos prémios que destacam e se focalizam nas diferentes fases de um percurso no ensino superior. O estímulo e reconhecimento relativamente a percursos bem sucedidos são praticados também ao nível de instituições e empresas sem relação directa com o ensino superior. Foi possível identificar bolsas e prémios de estudo atribuídos por fundações, a título pessoal ou de familiares de beneméritos das instituições, gratificando alunos e recém-licenciados que se destacaram ao longo dos anos em determinadas áreas de estudo. A relação entre as áreas de intervenção dessas instituições, empresas, fundações ou individualidades, e as que atribuem, primacialmente, os prémios de mérito escolar, é estreita, verificando-se, na maioria das situações, incentivos à inovação que podem servir de mais valia para estas. As parcerias estabelecidas resultam muitas vezes na absorção e recrutamento dos estudantes e/ou dos recém licenciados para programas de formação em contexto de trabalho ou até mesmo em oportunidades de emprego, o que não pode deixar de ser considerado uma prática estimulante, não só para os estudantes, mas para as próprias instituições de ensino superior.

A atribuição de prémios pode abranger também os docentes, na medida em que poderão existir mecanismos de incentivo à inovação e optimização do sistema de ensino, recorrendo, para o efeito, a estratégias pedagógicas que incluam as novas tecnologias para apoiar a aprendizagem e a assimilação de conteúdos. As componentes online e as plataformas digitais de ensino tendem a ser consideradas pelas instituições como fundamentais, verificando-se o seu incentivo e a atribuição de recompensas para o seu desenvolvimento, optimização e utilização, prevendo aspectos como a qualidade técnica e científico-pedagógica dos programas curriculares.

Visa-se, deste modo, a promoção de uma aprendizagem activa, de colaboração, de interacção, de acessibilidade e de inovação pedagógica. Esta acção de premiar implica, no fundo, o acompanhamento e a orientação de alunos e docentes, numa valorização contínua de desempenho, precavendo carências, oferecendo condições para a estruturação de percursos académicos, sendo o melhor desempenho e as melhores práticas continuamente incentivado e recompensado.

Mecanismos de Inserção Profissional

A integração no mundo do trabalho é um processo complexo, mais o será quando os alunos não conhecem adequadamente quais as melhores estratégias a adoptar e os elementos a explorar para aumentar o potencial de acesso a uma oportunidade de emprego, e, principalmente, quando não dispõem de estruturas que lhes prestem apoio em matérias relacionadas com o momento de transição para o mercado de trabalho. O mesmo se pode suceder com as unidades orgânicas responsáveis pelos diferentes cursos, isto quando ambicionam a possibilidade de obtenção de parceiros para que possam realizar ou desenvolver uma componente de formação em contexto de trabalho que esteja considerada nos seus planos de estudo.

Neste sentido, seria de todo pertinente que cada instituição dispusesse de uma estrutura de apoio (ou mais, dependendo do tipo organização funcional) focalizada nos domínios da inserção profissional e, mais em concreto, de um conjunto de iniciativas que pudessem funcionar como um importante recurso mediador no acesso ao mercado de trabalho. O aspecto mais importante seria a existência de um conjunto de mecanismos que trabalhassem a temática de diferentes perspectivas, e não o tipo de estruturas a que se encontrassem adstritas. Apesar da eficiência e eficácia funcionais serem aspectos a considerar permanentemente, a tónica será colocada no campo dos mecanismos e das iniciativas, até porque as diferentes perspectivas anteriormente mencionadas podem advir, precisamente, do facto da temática ser trabalhada por diferentes estruturas. Até porque, tal como se sucedia no ponto anterior, existem estruturas e mecanismos, como, por exemplo, a unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico, que podem integrar valências que trabalhem também esta problemática.

A inserção profissional representa outra fase de transição para os estudantes do ensino superior. Apesar da intervenção dos mecanismos que em seguida se enunciam poder ocorrer tanto no período de frequência do ensino superior, como no período de posterior à sua conclusão, o impacto no desempenho escolar e nos processos institucionais poderá ser sempre significativo, isto se os mesmos forem devidamente conduzidos e aproveitados.

- Unidade de inserção na vida activa (UNIVA)

Esta estrutura de apoio pode, por si só, assumir a responsabilidade de colocar em prática as orientações estratégias da instituição no domínio da inserção profissional ou ser parte integrante de um serviço de maior amplitude organizacional. A importância de uma unidade desta natureza expressa-se nas próprias funções que tradicionalmente lhe estão consignadas, ou seja, no apoio que destina aos estudantes e diplomados no processo de transição para o mercado de trabalho e às demais unidades orgânicas no interface desejável com a estrutura económica-produtiva que envolve a instituição.

As actividades de aconselhamento e orientação profissional tendem, também, a ser um dos principais campos de actuação deste tipo de unidade. No entanto, é possível que não se encontrem centralizadas, isto porque a instituição pode dispor de uma unidade de intervenção psicológica ou psicopedagógica que realize algum trabalho nesse domínio. Em paralelo com o aconselhamento e a orientação profissional podem encontrar-se actividades como a realização de *workshops* de formação sobre técnicas de procura e candidatura a oportunidades de emprego e/ou a elaboração de um manual de empregabilidade. Qualquer uma dessas actividades tende a visar o desenvolvimento de competências em domínios como a elaboração de cartas de apresentação, a elaboração de um currículo, a preparação para entrevistas de emprego e a pesquisa de oportunidades de emprego/estágio.

Outras valências que tendem a encontrar-se bastante associadas a unidades desta natureza são a divulgação de oportunidades de emprego e de formação, o estabelecimento de protocolos institucionais que favoreçam a disponibilização de estágios curriculares e/ou profissionais, a realização de estudos sectoriais sobre o mercado de trabalho e de ensino para avaliar a articulação entre a oferta e a procura de

emprego, inquéritos às empresas para aferir as necessidades e tendências em termos de recursos técnicos e humanos, entre outras. São iniciativas que poderão contribuir para a melhoria contínua de uma instituição e das respostas que a mesma fornece. Tendo em consideração a especificidade de algumas das iniciativas veiculadas, elas serão alvo de tratamento separado, representando, por si só, potenciais boas práticas.

- Protocolos e parcerias institucionais

Uma sólida colaboração com empresas, escolas secundárias, entidades governamentais e outras instituições, a nível nacional e internacional, promove o intercâmbio de conhecimentos técnicos e científicos, e a transferência de tecnologia e de *know-how* para a sociedade. Assim, um serviço que impulsione o estabelecimento de protocolos de colaboração com aquelas entidades, que disponibilize apoio na elaboração dos mesmos, de acordo com as orientações e regras internas da instituição de ensino, fomentaria, essencialmente, a colaboração a longo prazo no campo da investigação, inserção profissional e o estabelecimento de mecanismos de cooperação que possibilitassem a participação conjunta em projectos e em estudos. Estes protocolos seriam estabelecidos no contexto de uma maior aproximação entre o meio académico e a realidade empresarial, pelo que a integração de docentes, investigadores (projectos de intervenção e/ou de investigação conjuntos) e alunos no meio empresarial (estágios curriculares ou outras modalidades de formação em contexto de trabalho) e a participação de profissionais altamente qualificados em seminários, conferências, acções de formação, etc., desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, poderiam ser modalidades de cooperação enquadráveis neste âmbito.

A oportunidade de se realizarem estágios em empresas, além de se reforçar a vertente de cooperação retratada anteriormente, poderá funcionar como um factor de motivação para o alcance de bons resultados académicos, na medida em que pode contribuir para uma maior aproximação entre "prática simulada" e "prática real", bem como culminar na obtenção de experiência em contexto laboral e de uma inserção no mercado de trabalho por essa via. Quando as instituições dispõem de serviços nestes domínios, os estudantes tendem a usufruir de apoio e maiores possibilidades de identificação, selecção e formalização de experiências de formação em contexto de trabalho.

- Bolsa de emprego

A bolsa de emprego enquadra-se na estratégia de promoção e difusão das oportunidades de inserção profissional. É um mecanismo relativamente recente, mas que os serviços de inserção profissional têm adoptado e procurado desenvolver. Através das suas potencialidades, as instituições tentam aproximar os estudantes dos recursos e estratégias necessários à procura de emprego, tanto a nível nacional como internacional, bem como proporcionar uma forma de contacto privilegiada entre empresas e as instituições de ensino.

O contacto institucional, no que toca às questões da selecção e recrutamento, tende a ficar mais acessível porque as instituições de ensino superior tentam desenvolver plataformas digitais que medeiem as relações entre as diferentes partes. A infra-estrutura de base digital que se referenciou funcionaria como um sistema de apoio à

inserção profissional de alunos e ex-alunos das instituições enquanto plataforma que permitiria um espaço de interacção entre candidatos e empregadores (ou seus representantes), mediada pelos técnicos da instituição de ensino superior, uma vez que ficaria ao seu encargo a gestão da informação que seria disponibilizada, onde os primeiros poderiam, entre outros aspectos, disponibilizar os seus dados pessoais e profissionais e consultar e responder a anúncios colocados por empresas, e os segundos, entre outras dimensões, colocar anúncios de oportunidades de estágio ou emprego e consultar e seleccionar profissionais que se encontrassem inscritos na bolsa.

Este serviço tende a comportar vantagens para todas as partes, além do facto de ser bastante acessível, quer em termos monetários (pelos menos para os estudantes e ex-estudantes e para as organizações), quer em termos de manuseamento. A articulação com o mundo do trabalho que visa potenciar, além de constituir um estímulo para a obtenção de bons resultados académicos por parte dos estudantes, poderia constituir um bom mecanismo de afirmação dos profissionais que as instituições conseguem formar, bem como das áreas científicas que se encontrem associadas a esses perfis profissionais. A literatura aponta que a existência de mecanismos que promovem e apoiam o estabelecimento de relações com empresas e outras instituições, com vista à integração profissional dos corpos técnicos formados, o que poderá ser um sólido incentivo à promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono, na medida em que, vislumbrando uma perspectiva palpável de emprego, os estudantes poderão sentir-se mais motivados a alcançar bons resultados académicos.

- Observatório de emprego

O observatório de emprego pode ser um recurso bastante importante de planeamento estratégico das instituições de ensino superior. Se for perspectivado e operacionalizado no sentido de permitir a análise do processo de transição dos diplomados para o mercado de trabalho, as informações e mais valias que poderão advir dessa concretização serão consideráveis. Todavia, as oportunidades de melhorias só serão efectivas se as mesmas forem consideradas no momento de avaliação e (re)definição da política científica e pedagógica de uma instituição.

O desenvolvimento de actividades de monitorização da situação dos diplomados no mercado de trabalho e do impacto da actuação das instituições na sociedade (entre outros aspectos, focalizando a relação oferta-procura) tende a converter-se numa exigência estratégica, por contraposição com a exigência normativa. As instituições tendem a consciencializar-se da pertinência de realizarem espontaneamente procedimentos desta natureza, ajustando-os às especificidades da sua realidade. A criação de um observatório de emprego insere-se nesse quadro de actuação, sendo que o cerne da sua actuação tende a ser a realização de estudos que permitam avaliar os níveis de inserção profissional dos alunos recém-licenciados. A crença institucional, pelo menos a das instituições estudadas, tendia a assentar no pressuposto que a existência de informação sobre a situação dos profissionais da área promoveria um sentimento de preocupação institucional com a problemática, reforçaria o conhecimento sobre as diferentes realidades profissionais e, por consequência, contribuiria para uma acção institucional, nas suas diferentes vertentes, mais ajustada e um maior enriquecimento académico e profissional dos estudantes.

Em função das actividades a desenvolver, este mecanismo poderia ser centralizado institucionalmente e/ou realizado por área disciplinar. O ideal é que fosse realizado de forma centralizada, de modo a salvaguardar a harmonização de procedimentos metodológicos. Algumas das iniciativas que poderiam ser conduzidas seriam: (i) inquérito aos antigos alunos, realizado com espaçamentos temporais diferenciados, procurando avaliar as estratégias e processos de inserção profissional (1º momento de inquirição: decorridos 18 meses da conclusão do ano lectivo em análise; 2º momento inquirição: decorridos 36 meses da conclusão do ano lectivo em análise); (ii) inquérito às organizações (realização bianual), procurando avaliar, quer as suas necessidades em termos de recursos humanos, quer em termos de planos formativos; (iii) constituição de painéis de observação / inquirição, quer com antigos alunos, quer com organizações que tivessem integrado profissionais formados na instituição, de modo a seguir os percursos dos diplomados e a avaliar o impacto organizacional e social dos processos formativos da instituição.

5.2.2 A Visão dos Responsáveis Institucionais do Ensino Superior

Responsáveis de Órgãos de Gestão

Políticas educativas e científicas (contexto normativo)

Entendam-se políticas educativas e científicas como o conjunto de iniciativas de natureza governamental que visam a regulamentação, organização e desenvolvimento da ciência e do ensino superior em Portugal. Para José Madureira Pinto, este tipo de políticas, especialmente se forem de qualidade, assumem uma importância extrema no combate ao insucesso e exclusão escolar: "É inegável que estas têm, em princípio, notória dificuldade em actuar a montante do sistema de ensino, cabe-lhes, sem dúvida, responsabilidade primeira na intervenção sobre os factores de natureza propriamente institucional que se presume estarem, conjuntamente com outros, na génese dos processos de exclusão escolar" (2002: 131).

Desde o regime jurídico de funcionamento, financiamento e avaliação, passando pelos sistemas ou modelos de ensino e investigação, até aos programas operacionais de desenvolvimento da ciência e do ensino superior ou, com maior especificidade, até ao Programa de "Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior" em que se insere o presente projecto de investigação, diversas são as iniciativas de cariz legislativo e governamental que concorrem para a estruturação, programação e operacionalização das instituições de ensino superior. Por isso, num quadro mais amplo das políticas educativas e científicas, considera-se assaz pertinente perceber como as organizações se posicionam face ao mesmo, e como este enquadra a filosofia da instituição no campo da promoção do sucesso escolar e da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Serão abordados com mais detalhe os domínios da Autonomia, do Financiamento e da Avaliação do Ensino Superior.

Autonomia

Os agentes institucionais entrevistados abordaram com alguma precaução a questão da autonomia e das bases organizacionais e funcionais do ensino superior, isto na medida em que entrou em vigor em 2007 um novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) e as entidades ainda se encontram a assimilar esse novo enquadramento e as remodelações que o mesmo poderá suscitar (*"aquilo que até agora tem sido o passado, provavelmente não será futuro"*).

Tendo por base a experiência e a autonomia como medida política de enquadramento geral, foi possível avançaram um pouco mais nas reflexões sobre a problemática em causa. Os posicionamentos acabaram por variar em função da natureza do estabelecimento, mas essa circunstância vai de encontro ao que os regimes jurídicos têm designado. Um estabelecimento de ensino privado possui uma autonomia formal mais vincada que um estabelecimento de ensino público, especialmente porque as instituições públicas têm no financiamento uma fonte de dependência muito forte. Essa foi, aliás, uma das principais das razões para que tenha sido referido que *"a autonomia, tal como está actualmente, tem sido mais condicionadora do que estimulante"*. Os bloqueios evidenciavam-se a vários níveis, com especial relevo para *"o bloqueamento financeiro"*.

Outros entraves foram mencionados, mas sob a perspectiva de outros agentes e, mais em particular, sob o prisma de outro contexto institucional. A autonomia, na óptica do ensino politécnico, não foi considerada como *"um dos factores mais positivos"*, apesar de ter sido indicado que o enquadramento jurídico vinha favorecendo *"algum conforto"* em termos de acção. A apreciação menos positiva advinha do que foi denominado como *"estrangulamentos evidentes"* ou limitações à *"liberdade de criação"*. Esse sentimento decorria dos constrangimentos que se consideravam existir em domínios como a (re)definição de processos e planos formativos, o desenvolvimento de estruturas, estratégias e mecanismos de investigação científica e as políticas de *"discriminação positiva"* que permitissem ao ensino politécnico recuperar um pouco do atraso que detém face ao ensino universitário, primacialmente no que concerne ao campo da investigação.

As limitações referenciadas relativamente à (re)definição e aprovação de planos formativos encontravam-se alicerçadas no pressuposto que esses processos eram demasiadamente complexos e morosos, acabando por condicionar a actuação institucional e a sua capacidade de resposta às necessidades diagnosticadas (*"tem todo o percurso para ir, para serem aprovados, e, portanto, tem as suas demoras, tem a sua dificuldade de implementação, tem todo um processo que nos leva alguma eficácia de resposta perante as necessidades dos alunos e da comunidade"*). A dificuldade sentida no acesso à investigação científica foi outro dos aspectos mencionados, mesmo sendo reconhecido que, inicialmente, essa não seria a vocação dos estabelecimentos politécnicos de ensino público. Contudo, esse *"impedimento"* que, à partida, não seria tanto de carácter legislativo, mas que não deixava de ser considerado um *"impedimento tácito"*, ajudava a enquadrar as dificuldades e o próprio anseio por medidas de discriminação positiva que permitissem recuperar *"um pouco o atraso"* face ao ensino universitário. Sem a pretensa intenção de igualização, na medida em que as diferenças tipológicas foram consideradas importantes e necessárias, efectivou-se o desejo de que existissem mais apoios, por parte das unidades com responsabilidade de tutela e financiamento do

sector da ciência, tecnologia e ensino superior, à criação de centros e programas de investigação no ensino politécnico público.

A investigação foi considerada relevante para o desenvolvimento de uma instituição de ensino superior e dos agentes que nela interagem, mas como *"há um conjunto de instrumentos que não tem sido dado ao Politécnico, que o tem prejudicado sob o ponto de vista da sua criatividade pedagógica e científica"*, a instituição foi procurando alternativas que lhe permitissem transferir conhecimento e tecnologia do e para o meio envolvente. Nesse aspecto, a autonomia *"tem funcionado como aspecto negativo"*, como um elemento limitativo, mas essa circunstância deriva das políticas estruturais, das *"ideias de fundo"* porque, no quotidiano pedagógico, não foram veiculadas diferenças face ao ensino universitário público, *"quer dizer, nem é restritivo"*, *"nem é de alguma forma expansivo"*.

Tendo em consideração os constrangimentos reportados, especialmente por quem os manifestou, o contexto de autonomia relativa em que operam as instituições de ensino superior pode ser mais condicionador do que potenciador da acção institucional. Isto porque são óbices que podem afectar toda a lógica funcional de uma organização, e, por consequência, os próprios resultados escolares. Todavia, o facto das instituições desfrutarem de autonomia científica e pedagógica pode constituir um elemento potenciador de condições favoráveis ao sucesso escolar. A *"autonomia dá garantias de que as instituições possam desenvolver programas adequados"*, por isso é que esta era considerada essencial para os estabelecimentos de ensino superior. Mesmo que seja uma autonomia relativa, porque existem sempre as linhas gerais decretadas legislativamente, não deixa de ser *"um factor muito positivo"*, na medida em que favorece algum espaço de manobra relativamente às necessidades e particularidades dos alunos e da envolvente em que se enquadra a instituição:

> *"Desde que tenhamos, estejamos empenhados na obtenção de bons resultados, o facto de termos autonomia, penso que só ajuda."*

A autonomia era defendida, primacialmente, sobre o prisma científico-pedagógico, na medida em que é nas instituições de ensino superior *"onde estão os professores, é onde estão os investigadores, é onde estão os especialistas. Eles é que sabem da matéria, portanto, devem ter essa autonomia e essa liberdade"*. No entanto, não deixavam de existir diversas reticências sobre a forma como essa autonomia poderia ser conduzida e o impacto da mesma nas instituições de ensino público, especialmente nas que se encontram organizadas em torno de faculdades e/ou escolas, detentoras, elas próprias, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Na opinião dos agentes institucionais, devido a esse modelo de autonomia, cada estabelecimento *"vai definindo um pouco a sua política e ninguém as pode obrigar a seguir uma política comum ou respeitar a política comum definida pelos órgãos"* centrais. Essa circunstância leva a fragmentações e a desfasamentos nas lógicas organizacionais, dificultando a definição de linhas gerais de actuação e a adopção e partilha de boas práticas. Cada faculdade ou escola tende a cumprir a sua própria agenda, dificultando a transversalidade e a padronização de medidas e práticas que poderiam contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia organizacional do todo, e, subsequentemente, dos níveis de rendimento académico:

"Hoje em dia, portanto, as escolas têm uma autonomia, quase tão grande, que praticamente não há racionalidade, digamos assim, pode não haver racionalidade nos processos formativos, por exemplo."

A solução tem passado pela tentativa de criação de quadros comuns de actuação e funcionamento ao nível do que é a autonomia de cada estabelecimento, porque a transversalidade de determinadas medidas e práticas tem que ser salvaguardada, como, por exemplo, as medidas respeitantes à promoção do sucesso escolar. As próprias faculdades e/ou escolas, segundo os entrevistados, têm sentido essa necessidade de transversalidade em determinados domínios, daí que existam aberturas para a reconfiguração das bases de actuação num contexto de autonomia como o veiculado. Por isso, a *"consciencialização das pessoas"* foi uma das razões apontadas como factor que tem contribuído e que vai continuar a contribuir para harmonizar as práticas e os procedimentos no seio das instituições, bem como as bases em que se alicerça e operacionaliza a autonomia institucional. Mais duas razões foram realçadas como aspectos que têm e que vão continuar a ter influência na forma como as bases da autonomia vão funcionar ao nível deste tipo de estabelecimento: a capacidade financeira (*"há uma parte da autonomia que está a ser reduzida automaticamente, por causa da autonomia financeira*") e o RJIES.

A autonomia acaba por ser uma variável que os diferentes agentes institucionais consideraram importante, não só enquanto benefício, mas pelos próprios constrangimentos que pode causar. A forma como as instituições lidam com a autonomia, e, principalmente, como a conseguem colocar ao seu serviço, vai determinar o modo como vão trabalhar as questões do sucesso, insucesso e abandono escolar. Em última instância, a autonomia deve ser sinónimo de responsabilidade para com os alunos, as famílias, o Estado e a sociedade em geral; de dever em cumprir, com o máximo de qualidade possível, os intuitos pelos quais um estabelecimento de ensino superior se instituiu.

Financiamento

As questões financeiras são aspectos centrais em qualquer actividade produtiva, o ensino superior não é excepção à regra. No ponto anterior, já tinha sido vincado o impacto da vertente financeira na actuação institucional, mas assume aqui maior importância, visto que o financiamento público do ensino superior se encontra indexado a critérios objectivos de qualidade e excelência do desempenho das instituições (Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto) como, por exemplo, indicadores referentes à eficiência pedagógica dos cursos[7], e a contratos-programa que visem o apoio à realização de acções / programas, a título de exemplo[8], de promoção do sucesso escolar, de formação do pessoal docente e não docente, ou de investigação de excelência com efeitos estruturantes para as instituições envolvidas e para a região onde se integram.

[7] Alínea e) do Ponto 3 do Artigo 4º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto.

[8] Para analisar a totalidade das acções referidas, ver Ponto 2 do Artigo 7º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto.

Face a este cenário, considerou-se importante aferir qual a posição das instituições face às políticas de financiamento, o impacto das mesmas na instituição e como as suas práticas e os seus resultados escolares vinham influenciando os apoios coligidos. Antes de se avançar com os resultados destes questionamentos, importa referir que os aspectos enunciados no ponto anterior aplicam-se, unicamente, aos estabelecimentos de ensino superior público, já que o único financiamento público que as entidades privadas recebem é referente à Acção Social (bolsas de estudo para os alunos mais carenciados). O financiamento destas instituições deriva de receitas próprias, como, por exemplo, propinas cobradas, projectos realizados, mecenato, etc.. O ensino superior público também tem uma forte componente de receitas próprias, mas não nas mesmas proporções, uma vez que recebe verbas do Orçamento de Estado. O valor a receber por cada instituição vai depender de diversos parâmetros, alguns dos quais relacionados directamente com os resultados escolares manifestados e com as práticas de inovação pedagógica e de melhoria contínua. Por isso é que os questionamentos anteriormente referidos assumem especial pertinência, particularmente na óptica dos responsáveis de órgãos de gestão do ensino superior público, já que, tendo em consideração a experiência do quotidiano, são os agentes que melhor se podem posicionar face aos pontos de reflexão lançados.

A ideia geral que subjaz a toda a reflexão é que *"independentemente da lei, a questão do desempenho e a questão do sucesso, são questões extremamente, extremamente importantes"*. Por pressuposto, *"uma instituição de ensino superior tem que se preocupar com o sucesso dos seus estudantes"*, *"se o financiamento vai ter em conta esse desempenho dos alunos, se calhar é importante"*, mas não deve ser a razão pela qual uma instituição procura promover o sucesso escolar dos seus estudantes:

> *"Isto devia ser básico para nós, nosso objectivo. O nosso objectivo seria que todos os estudantes que entram na nossa instituição saíssem ao fim de um determinado tempo, do tempo normal, eventualmente podemos ter aqui questões pessoais a jogar, que há sempre (…), mas esse devia ser o nosso objectivo independentemente da questão do financiamento."*

Mesmo considerando que o sucesso escolar deve ser um pressuposto de qualquer processo de ensino-aprendizagem, e que a atribuição de financiamento, tendo em conta o desempenho escolar das instituições, possa ser um factor positivo, especialmente se estiver *"em causa ligar o funcionamento à excelência"*, alguns dos agentes institucionais acabaram por abordar e questionar os moldes em que o apuramento do sucesso escolar era realizado, bem como os critérios de financiamento associados a essa metodologia. Se os resultados escolares fossem medidos pelo número de aprovações, e essa fosse a base de ponderação utilizada na fórmula de financiamento, então esse procedimento seria frívolo, na medida em que introduzia alguma perversão. Essa posição encontrava-se alicerçada no pressuposto de que reduzisse *"o grau de exigência, aumentaria o número de aprovações e a taxa de sucesso ficaria empolada"*. Ou seja, o sistema de ensino superior não seria capaz de lidar com este tipo de pressão de resultados, logo seria preferível que "*o financiamento não estivesse directamente ligado ao sucesso*" ou que *"não houvesse sucesso medido pelo número de aprovações do curso"*.

A ideia que a fórmula de financiamento não se poderia basear, exclusivamente, nos rendimentos escolares, foi sendo consubstanciada e fundamentada sobre outros

prismas. Um dos apontamentos realizados tinha como baliza o ideal que o processo deveria possuir uma base de discriminação positiva. Ou seja, como o processo de ensino-aprendizagem pressupõe um conjunto mínimo de *"condições em termos laboratoriais, em termos de bibliotecas, em termos de condições de trabalho, em termos de relação docente/estudante"*, as mesmas deveriam ser consideradas, de modo a que se pudessem exigir taxas de sucesso elevadas a quem tem condições para as ter. Nessa perspectiva, o financiamento deveria englobar as condições de exercício do ensino e da aprendizagem, o tipo de ensino e o paradigma organizacional de aprendizagem e de acompanhamento dos estudantes. Se o financiamento não for adequado *"para pagar os docentes suficientes para garantir que há efectivamente uma relação docente/estudante aceitável do ponto de vista pedagógico, pois também não se pode exigir que as taxas de sucesso sejam como se existisse essa relação"*.

Relativamente ao impacto organizacional do financiamento baseado nos resultados de sucesso escolar, a premissa geral veiculada é que essa influência tem sido registada. Houve quem defendesse *"que o financiamento pode ser determinante para a melhoria do sucesso"*, mas também quem indicasse que essas preocupações sobre os níveis de insucesso já existiam, eram "*independentes de procedimentos legislativos"*. *"O facto de haver uma condicionante que favorece ou que privilegia determinadas características, vem também ajudar"*, mas não pode ser considerado como o principal móbil. Em suma, considera-se que as questões do sucesso escolar devem estar sempre presentes no quotidiano (consciente) académico, tal como as questões do financiamento acabam por estar, mesmo que mais localizadas em determinados agentes, e que não se pode descurar a relação que se vai estabelecendo entre sucesso escolar e o financiamento do ensino superior público. É uma relação que tem dois sentidos, sendo que um carece de maior clarificação. Isto porque, se a influência do financiamento nos níveis de sucesso escolar é tida como efectiva, na medida em que pode interferir com as condições de ensino-aprendizagem que são criadas para que o mesmo ocorra, já o fluxo inverso carece de clarificação, mais especificamente nos moldes em que o sucesso escolar é definido, medido e integrado na fórmula do financiamento. Isto sem descurar a influência que a qualidade dos resultados escolares pode ter no financiamento que as instituições recebem.

Avaliação do Ensino Superior

A avaliação institucional no ensino superior já foi abordada num ponto anterior. O enquadramento normativo e as práticas organizacionais evidenciados nas instituições estudadas foram devidamente aflorados nesse ponto, contudo, considerou-se ser extremamente pertinente auscultar o que os seus responsáveis pensavam sobre este domínio. Assim, tentou-se, na voz dos representantes dos órgãos de gestão, perceber como as organizações percepcionavam e se colocavam face à avaliação no ensino superior, procurando realçar o enquadramento da acção institucional face ao quadro legislativo vigente, os procedimentos, mecanismos e estratégias internas de avaliação e o impacto dos processos de avaliação nas instituições, em geral, e no sucesso escolar e nos procedimentos de promoção do sucesso escolar, em particular.

O sentimento face ao que representam os procedimentos de avaliação institucional no fomento da qualidade e da melhoria contínua no ensino superior não

deixa dúvidas relativamente à sua importância estratégica. No entanto, os diferentes agentes não deixaram de afirmar que o novo enquadramento legislativo ainda está em vigor há relativamente pouco tempo[9] (a Agência de Avaliação e Acreditação *"é um dos aspectos que nós temos de considerar. Não temos muita informação sobre como vai decorrer, não temos nós, não tem ninguém"*) e que o ensino superior se encontra numa fase de transição, de refundação devido à mudança de paradigma de ensino-aprendizagem decorrente da implementação da Declaração de Bolonha em Portugal (todos os arquivos que *"nós tínhamos de relatórios de auto-avaliação de cursos, relatórios…, estão desactualizados"*).

São circunstâncias que não podem ser descuradas, principalmente porque configuram um novo contexto para a avaliação do ensino superior e deixam as instituições bastante expectantes face ao modelo que entrará em vigor. Todavia, isso não quer dizer que os processos de avaliação institucional estejam estagnados e que as instituições estejam a aguardar que os contornos normativos se definam, porque não foi esse o cenário exposto. As instituições continuavam a tentar implementar e desenvolver, da melhor forma possível, os seus sistemas de auto-avaliação. Havia, é certo, alguma expectativa relativamente aos moldes em que seriam desenvolvidas a avaliação e a acreditação institucional e aos ajustamentos que, eventualmente, seriam necessários introduzir nos sistemas internos de avaliação, de modo a considerarem os parâmetros de avaliação que fossem indicados.

Foi veiculado que o novo sistema de avaliação e acreditação deveria contribuir para a definição de um quadro geral de actuação das instituições, respeitando aquilo que é a autonomia de cada entidade, mas concebendo um conjunto de princípios que todas compreendessem e respeitassem, tendo por base padrões europeus devidamente testados. É importante que as instituições saibam com o que podem contar, saibam a quem podem pedir responsabilidades pela qualidade do serviço prestado (*"há que pedir responsabilidades, nomeadamente em termos da responsabilidade dos docentes, da responsabilidade dos estudantes, da própria instituição"*) e que se possam estabelecer as bases e os termos de referência para a comparabilidade entre instituições, seja no plano nacional, seja no plano internacional. Isto porque existe, no contexto actual, *"uma extrema desigualdade entre as instituições, níveis de exigência completamente diferentes, dificuldade de comparabilidade pelas próprias instituições dos seus ciclos de estudo"*, daí a necessidade de uma entidade que efectue e clarifique um pouco esse trabalho.

Mesmo assim, o trabalho no quotidiano organizacional não parou, até porque, em última instância, a responsabilidade seria sempre da instituição e dos seus agentes, cabendo-lhes o papel de pensar, reflectir e avaliar o próprio trabalho, perspectivando de que modo o mesmo se encontrava em consonância com o delineado e esperado. As instituições procuravam desenvolver e rentabilizar, com maior ou menor sistematização e amplitude, os seus próprios procedimentos de avaliação institucional. Por um lado, havia casos que estavam a trabalhar no sentido de conceber um mecanismo, um processo ou uma estrutura institucionalizada de avaliação, *"não só para fazer relatórios de avaliação periódicos e para dar resposta àquilo que a lei exige, mas para ter também uma monitorização permanente de todos os aspectos da qualidade dentro do estabelecimento"*. Num dos casos, a estrutura ainda se encontrava em fase de maturação, noutro já se encontrava formalizada, estando em preparação a lógica processual. Para

[9] Novo regime jurídico da avaliação do ensino superior dista de Agosto de 2007.

essa conceptualização, contribuiam amplamente as experiências e contributos decorrentes da exploração da metodologia utilizada pelo sistema de avaliação do ensino superior espanhol. Esse dossiê estava a ajudar a instituição a construir o seu modelo de auto-avaliação e a preparar os guiões para os diferentes agentes institucionais. É um aspecto que deixa ainda mais clarividente o contexto gerado pela extinção da CNAVES e pela aprovação do novo regime de avaliação do ensino superior. Apesar de ter sido veiculado que a instituição não "andava" atrás da legislação, mas lado a lado, porque afinal de contas o quadro normativo não deixava de ser fundamental, mas não era o único móbil de acção, certo é que o novo regime acarretou um tipo de exigências e formas de encarar a avaliação institucional que o modelo anterior não considerava. É uma circunstância que obrigou a repensar a filosofia de avaliação e o desenvolvimento de mecanismos que permitam fomentar uma cultura institucional de avaliação, enquanto pressuposto de um sistema de garantia da qualidade do ensino superior.

A melhoria contínua da qualidade, a procura da excelência é, precisamente, a razão associada ao sistema de avaliação institucional em desenvolvimento noutra das instituições estudadas. O sistema em causa já foi alvo de apresentação no ponto anterior, dedicado às práticas organizacionais de avaliação institucional. Porém, realizar-se-á uma breve enunciação do mesmo, até como forma de enfatizar um pouco mais o princípio da auto-responsabilização das instituições relativamente à avaliação com que se iniciou o parágrafo anterior. O sistema estava estruturado com base na existência de comissões de avaliação, uma de pendor central e as demais de cariz descentralizado, uma vez que se tratava de uma instituição de ensino universitário público que contemplava diversas unidades orgânicas de ensino dotadas de autonomia (faculdades). O processo era composto por diversas fases. Sem considerar as questões de âmbito mais organizacional, subjacentes à constituição das estruturas de avaliação (comissões, avaliadores, etc.) e de formalização dos procedimentos de actuação (ficha de procedimentos, guiões de auto-avaliação, etc.), o modelo pressupunha processos de auto-avaliação (conduzido por cada unidade orgânica), de hetero-avaliação interna (unidades orgânicas apreciavam o relatório de auto-avaliação das demais unidades da instituição) e de avaliação externa (conduzido por uma entidade independente, possivelmente a European University Association, uma vez que é uma instituição de créditos reconhecidos pela tutela e que tem sido responsável pela condução de grande parte dos processos de avaliação das instituições de ensino superior português, incluindo o politécnico):

> *"…pretende que seja uma prática regular, portanto, de monitorização e isso levará um conjunto de recomendações e depois haverá uma monitorização regular para garantir que, quando, temporariamente ou ciclicamente, for feita avaliação externa nós estejamos digamos já com índices de qualidade muito elevados para termos uma boa avaliação (…), temos que efectivamente afinar os critérios de qualidade interna, interiorizá-los e torná-los a nossa, não a excepção que se faz de cinco em cinco anos, mas o corrente na nossa actividade."*

Importa referir que o processo encontra-se em fase de implementação, daí que não sejam veiculados elementos relativos à meta-avaliação. Esse sentido de construção acaba por ser importante, na medida em que permite evidenciar que o sistema de

avaliação irá ponderar outros níveis de análise, como, por exemplo, a avaliação dos cursos e dos resultados escolares, tendo por base uma série de parâmetros mais específicos que se encontram em fase de delineação e concertação. Isto não quer dizer que o relatório de auto-avaliação institucional não englobe parâmetros referentes aos domínios mencionados, porque considera, porém, devido ao número de dimensões que é necessário pesar na auto-avaliação institucional, esses domínios acabam por não ser muito aprofundados. Mas como o ensino-aprendizagem é o cerne da missão das instituições de ensino superior, tornava-se inevitável esse refinamento do procedimento de avaliação.

À parte desse processo de avaliação institucional, que assumia níveis e ritmos diferenciados consoante os estudos de caso, todas as instituições consideravam outros mecanismos de avaliação mais focalizados. Novamente, o grau de sistematização e concretização dos procedimentos variava de instituição para instituição, contudo, os mecanismos eram muito semelhantes e convergiam, primacialmente, em torno de dois inquéritos: o inquérito pedagógico (considerando diferentes componentes de avaliação, como, por exemplo, o desempenho dos docentes, a estruturação dos cursos, eram preenchidos pelos estudantes semestralmente) e o inquérito de avaliação da satisfação (visavam, entre outros aspectos, avaliar a qualidade dos serviços organizacionais prestados, do ensino-aprendizagem e do clima organizacional, tendo por base diferentes pontos de vista, daí que, comummente, existissem questionários para docentes, não-docentes e alunos).

Como os procedimentos de avaliação assumiam ritmos diferenciados consoante a instituição, também o impacto dos processos de avaliação nas instituições, em geral, e no sucesso escolar e nos procedimentos de promoção do sucesso escolar, em particular, era diferenciado (mais ou menos visível). Mesmo assim, existiam dois aspectos que eram transversais aos discursos dos diferentes agentes institucionais: (i) o impacto, no quotidiano organizacional e na promoção do sucesso escolar, das iniciativas realizadas no passado, ficaram aquém do que seria desejável (*"há painéis de peritos que vão às diversas instituições e depois fazem relatórios, enumeram uma série de sugestões que, maioritariamente, não são tidas em atenção"*); (ii) a avaliação institucional é fundamental para garantir a qualidade e o futuro das instituições de ensino superior, mas para isso é necessário que tenha consequências, *"porque se for simplesmente colocar meia dúzia de professores e alguns funcionários a trabalhar no levantamento dos dados, no tratamento dos dados e depois ninguém ler ou ninguém tirar consequências, é um trabalho inglório"*.

A solução, segundo os representantes institucionais auscultados, passa pela sedimentação da nova filosofia subjacente aos processos de avaliação, realizar não porque é decretado, mas porque constitui garantia da qualidade, da melhoria contínua e do futuro das instituições em causa. Mesmo que os processos de mudança não sejam tão rápidos como o desejado, é necessário criar mecanismos que coloquem pressão para que se corrijam os pontos fracos e se aposte no desenvolvimento das oportunidades de melhoria. Como exemplo, foram referenciados os processos de avaliação desenvolvidos pela extinta CNAVES, que consideravam como item de avaliação, com o devido sentido de excepção, porque poderia não ser aplicável em todas as circunstâncias, o grau de implementação das recomendações indicadas em processos anteriores. Por si só, é uma medida que não resolve o problema, mas é um contributo, porque é fundamental que existam resultados concretos e que se avaliem

essas consequências, até como forma de fomentar uma cultura institucional de avaliação:

> *"Tem que haver consequências que é para as pessoas compreenderem que efectivamente nós estamos aqui a trabalhar num sentido de melhoria contínua e, portanto, esse tem que ser um trabalho interiorizado e uma reflexão e uma consciencialização muito forte de toda a comunidade académica."*

Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

Base de Recrutamento

O intuito principal deste item passa por perceber até que ponto as instituições efectuam uma análise e uma caracterização da sua população estudantil, bem como se existe alguma relação entre essas especificidades e os resultados escolares. Para esse efeito, os contributos dos órgãos de gestão das instituições são muito pertinentes. Inicialmente, poder-se-á recorrer a uma afirmação de um representante do estabelecimento de ensino privado estudado que, no fundo, resume muito daquilo que se abordará de seguida: *"a questão principal, no nosso caso, que podia ou não favorecer a questão do sucesso ou insucesso escolar, tem a ver um bocado com a base de recrutamento dos alunos"*.

Os responsáveis dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino estudados estavam relativamente satisfeitos com os níveis de ocupação das vagas que disponibilizavam anualmente. Apenas num dos estabelecimentos de ensino universitário foi enfatizada a diminuição do número de candidaturas e de alunos inscritos. Nos demais havia algum regozijo, ora porque os níveis de ocupação vinham melhorando paulatinamente nos últimos anos ora porque os índices que possuíam eram os projectados e estavam estabilizados há alguns anos. Naturalmente que o conforto dos diferentes estabelecimentos não era o mesmo, já que havia instituições que preenchiam grande parte das suas vagas na primeira fase de candidatura e outras estavam relativamente dependentes das fases subsequentes e dos próprios concursos dos regimes especiais, como, por exemplo, o referente aos estudantes maiores de 23 anos.

Todos os estabelecimentos efectuavam um tratamento estatístico dos dados referentes às candidaturas, colocações e matrículas dos novos alunos. Novamente, registavam-se algumas diferenças inter e intra institucionais, já que em alguns casos os fluxos de entrada encontravam-se analisados e apreendidos, bem como os impactos socioeconómicos daí decorrentes, noutros apenas eram compilados alguns dados estatísticos primários, sem grandes sistematizações e análises. Independentemente da profundidade analítica, os diferentes responsáveis precisavam que o âmbito de recrutamento das respectivas instituições *"é, essencialmente, regional"*. Com maior ou menor expansividade territorial, esse é o padrão, cumprindo, de certo modo, aquilo que é a tendência do ensino superior português. Essa circunstância acaba por ter

vantagens como, por exemplo, a proximidade e a inexistência de ruptura total dos laços de afectividade e de amparo, mas também não deixa de ter alguns aspectos que podem ser menos positivos como, por exemplo, um espírito académico não tão forte e uma menor autonomização e independência dos estudantes.

Segundo estes responsáveis institucionais, são aspectos que podem ter influência no tipo de resultados escolares apresentados por um estabelecimento de ensino, embora não deixe de ser verdade que são aspectos sobre os quais as instituições têm pouca influência. A regulação da oferta formativa é realizada pelo ministério, cabendo às instituições apenas a indicação das disciplinas específicas dos cursos. Contudo, para alguns dos entrevistados, existe sempre algum espaço de influência, nem que seja indirecta. É indirecta porque o prestígio social de determinadas instituições e/ou cursos acabam por influenciar as escolhas de muitos estudantes. Essa influência também pode decorrer das políticas de comunicação e imagem institucional. Por exemplo, em dois dos estabelecimentos de ensino público estudados, as estratégias de atracção e captação de novos alunos eram mensagens fortes e vincadas dos discursos dos seus representantes (*"tudo aquilo que sejam escolas aqui da região, nós estamos presentes em tudo aquilo que são semanas académicas, semanas culturais, feiras de profissões, etc."*). Directamente as instituições podem não escolher os estudantes de 1ª ou 2ª opção, com médias de entrada mais elevadas, mas indirectamente podem fazer um trabalho de cativação de públicos. Essa parece, cada vez mais, ser a aposta das instituições, porque fruto da estagnação do fluxo de candidatos ao ensino superior, aperceberam-se que não podiam continuar à espera que os estudantes viessem ter com elas, era necessário fazer prospecção de mercado e marketing promocional:

> *"Mas a verdade é que nós não temos qualquer poder de intervenção no sentido, por exemplo, de colocar mais os de primeira escolha ou de segunda escolha ou terceira escolha. Portanto, como a entrada no ensino superior tem determinados cursos que têm uma procura mais forte que outras, quer pelas suas saídas profissionais, quer sobretudo pelo prestígio social que têm, porque em muitos casos é muito o prestígio social que existe, às vezes muito simbólico, mais do que em termos depois, por exemplo, de emprego ou de situação social"*.

Como as instituições não podem seleccionar os alunos, pelo menos ao nível do concurso nacional de acesso ao ensino superior, funciona muito a atractividade institucional e científica, o que para algumas instituições e áreas científicas é positivo, porém, para outras é muito penalizador. Um dos responsáveis institucionais referia que, por exemplo, "as ciências sociais e humanas estão a atravessar um momento difícil", muito pela *"dificuldade de existência de empregos"*, o que limita muito a atractividade e o tipo de estudantes que ingressam nestas áreas. Para este agente educativo, as próprias disciplinas específicas de acesso aos cursos limitam o perfil dos alunos que integram as diferentes áreas científicas. Socorrendo-se de estudos realizados sobre a realidade portuguesa, referia que *"os alunos que acedem aos cursos das áreas sociais são normalmente provenientes de famílias de estratos socioeconómicos e culturais mais baixos que os alunos que acedem às áreas tecnológicas"*, daí que a base de recrutamento das instituições e dos cursos pudesse ajudar a compreender, bem como contribuir, desde logo, para o tipo de resultados escolares apresentados. Por isso, defendia que *"se fosse possível que os alunos entrassem com um maior leque de disciplinas"*, as bases de

recrutamento seriam mais alargadas e diversificas, o que, provavelmente, poderia harmonizar os níveis de insucesso das diferentes áreas científicas.

O peso dos alunos colocados por via dos regimes especiais de acesso também ajuda a especificar a base de recrutamento das instituições, o perfil de alunos que as frequentam e, possivelmente, também dos resultados escolares. No entanto, à partida, não é uma relação que se possa definir com clareza. O regime especial mais focalizado foi o referente aos alunos maiores de 23 anos. A importância destes alunos nas instituições estudadas era muito diferenciada. Nos estabelecimentos de ensino universitário público estudados tinham pouca expressão, mas no estabelecimento de ensino politécnico e no estabelecimento universitário de ensino privado assumiam um papel estratégico, na medida em que tinham um maior contributo para as taxas de ocupação das instituições. O quadro legislativo estipula que as vagas destinadas a esses candidatos não podem exceder os 20% do número total de vagas gerais e as instituições consideraram cumprir esses requisitos. Nos casos dos estabelecimentos de ensino universitário público, os seus representantes indicaram que não tinham pretensão de utilizar este regime de acesso *"como mecanismo de preenchimento das vagas do acesso geral"*. Tinham grande abertura a esse tipo de candidatos, até porque consideravam existir *"muitas pessoas com imensas qualidades"* e que não prosseguiram estudos *"por razões variadíssimas, pessoais, familiares, económicas, sociais"*, mas que não deixam de ser *"pessoas extremamente válidas, com imensas capacidades"*. A experiência tem revelado que muitos candidatos que ingressaram no ensino superior por via deste concurso especial se têm evidenciado excelentes estudantes, todavia não se pode baixar os níveis de exigência, porque nem sempre isso se verifica. Estes candidatos devem ser integrados, mas não se pode *"fazê-lo a qualquer custo ou com o abaixamento dos graus de exigência"*, indicava um dos responsáveis institucionais dos estabelecimentos de ensino mencionados.

Os representantes dos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino público politécnico manifestavam a sua satisfação relativamente ao regime de maiores de 23 anos, não só porque têm um contributo importante nos níveis de ocupação da instituição, mas também porque tem permitido a muitas pessoas com potencial entrarem no ensino superior. Contudo, levantavam uma dúvida importante, até que ponto o sistema de ensino está preparado *"para diferenciar o ensino a essas pessoas"*, isto *"porque os alunos maiores de 23 anos têm uma vida profissional"*, uma vida familiar. Com o modelo de ensino-aprendizagem a evoluir no sentido de uma maior proximidade, de uma maior exigência presencial, apesar da superior autonomização no processo de construção do conhecimento, como se articularão esses processos com o perfil de aluno característico do regime de maiores de 23 anos. São dúvidas que, no entender destes agentes institucionais, se tornarão cada vez mais prementes, embora seja difícil, nesta fase, tirar ilações sobre as mesmas. Será necessário aguardar um pouco mais para ver como responde quer o sistema, quer esses estudantes, contudo, não deixam de ser aspectos que derivam do tipo de base de recrutamento das instituições e que vão, certamente, ter repercussões ao nível dos resultados escolares.

Escolhas Vocacionais

A estruturação dos sistemas de ensino implica que os estudantes, por si só ou em conjugação com a estrutura familiar e as redes de sociabilidade que integram, tenham que tomar decisões ao longo do seu percurso estudantil. Ou seja, têm que fazer escolhas vocacionais que, na maioria dos casos, influenciam e sustentam todo um projecto de vida.

Um dos responsáveis institucionais entrevistados referia que os estudantes estão, desde cedo, sujeitos a um sistema competitivo e criterioso de triagem dos percursos académicos e, em particular, dos percursos no ensino superior. Com o ingresso no ensino secundário os estudantes estão, desde logo, a pré-fabricar um trajecto académico, uma especialização profissional, mas é ao nível do 12.º ano que esse molde assume contornos mais vincados. A escolha que efectuarem pode definir toda a sua vida, mas também que tipo de resultados e trajectos vão configurar no ensino superior. A principal variável associada à escolha do curso e da instituição de ensino é a colocação em primeira opção, ou seja, o ingresso, por parte dos estudantes, na escolha que efectuaram em primeiro lugar, a entrada no curso e na instituição que desejam. Essa circunstância nem sempre é possível, daí que os estudantes que se candidatem ao ensino superior por via do concurso geral de acesso possam preencher seis opções. A questão que se coloca a este nível, será o de perceber de que modo esse cenário poderá influenciar o desempenho dos estudantes.

A opinião dos diferentes entrevistados a esse respeito era consensual, ou seja, é pertinente que os estudantes consigam aceder à opção que escolheram em primeiro lugar. Poderá não ser um aspecto decisivo para o tipo de percurso que realizam, mas certamente que é uma variável importante. Para alguns entrevistados é um aspecto que pode pesar no aproveitamento, na dedicação dos estudantes, nem que seja porque não vão estar, de certo modo, *"contrariados"*. Haverá uma força interna diferente, uma disposição *"que vai motivar o aluno, que vai fazer com que o aluno se dedique mais"*. *"Não significa que ele não possa, em certos momentos, sentir-se um bocadinho desiludido"*, porque afinal as coisas poderão não estar a corresponder como previsto, como perspectivado, mas não deixa de ser *"um factor muito importante"*:

> *"Dados os ajustamentos no acesso ao ensino superior que se traduzem em médias muito elevadas para alguns cursos, provavelmente mais apetecíveis, e isso depois acaba por remeter para outros cursos os alunos com médias claramente inferiores. Isso pode ser um factor que faz com que os alunos acabem por entrar não nos cursos que desejavam, mas nos cursos onde conseguem e isso pode ser depois um factor de insucesso pela desmotivação"*

Os responsáveis institucionais não só consideravam as escolhas vocacionais factores importantes, como tentavam perceber como as mesmas se configuravam ao nível da sua instituição, especialmente a sua influência nos rendimentos académicos dos estudantes. Em algumas das instituições esse trabalho fazia *"parte da observação normal"*, com maior ou menor profundidade, mas estava integrado nos procedimentos de sistematização estatística de dados referente ao processo de ensino-aprendizagem. No estabelecimento de ensino politécnico, grande parte dos dados decorriam de um processo de inquirição realizado *"aos alunos que entram pela primeira vez"*, no primeiro

ano, na instituição. No caso do estabelecimento de ensino privado, decorria da caracterização e análise das opções de candidaturas dos estudantes colocados que efectivaram a matrícula. Esse tipo de trabalho realizado permitia aos responsáveis institucionais afirmar o seguinte:

> *"Eles entram aqui porque querem e a percepção que eu tenho é que os alunos que dizem que estão aqui por primeira escolha são, de facto, os melhores alunos. Não quer dizer que sejam todos os alunos que entram com as notas mais altas, podemos ter alunos com médias inferiores. Aqueles alunos que estão aqui e que manifestam que claramente que esta era a sua escolha já há muito tempo e que é uma escolha informada porque têm alguém na família ou têm algum amigo (…)* (que exerce ou conhece a área profissional)*".*

Por outro lado, como os estudantes *"têm a possibilidade de fazer seis escolhas"*, muitas das opções não são balizadas por um processo de reflexão rigoroso, acabando por se tornar num problema quando os estudantes acabam por entrar em alguma dessas opções. Um dos entrevistados defendia que a entrada num curso que não o desejado pode representar uma maior probabilidade de insucesso ou de abandono, embora não seja correcto estabelecer uma relação de causa-efeito entre as duas coisas, já que existem muitos *"estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são depois bons estudantes"*. No entanto, o *"pecado original do acesso"* mantém-se e, de uma forma ou de outra, acaba sempre ter influência no tipo de percurso do estudante. Como as instituições não interferem directamente neste processo, pode dizer-se que não têm culpa desta situação, mas não deixam de ser elas a ter que lidar com a mesma. Por isso, alguns responsáveis institucionais indicavam que os resultados escolares dos estabelecimentos de ensino deveriam ser analisados à luz destes dados, porque os mesmos contribuem para se compreender a natureza do desempenho escolar:

> *"Não é exclusivamente culpa, digamos assim, da instituição mas, muitas vezes, o estudante efectivamente está num curso, mas não devia lá estar, devia estar num outro que ele escolheu em primeiro lugar, eventualmente em segundo, mas que era aquele que ele queria fazer e isso, à partida, não é garantia nenhuma, porque também ele pode achar que quer fazer um curso e a meio do curso ver que afinal não quer seguir aquela via e, portanto, quer sair e é um direito que tem, mas a verdade é que ele, não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, tem muito mais probabilidades de abandonar."*

Transição para o Ensino Superior

A transição para o ensino superior é um momento importante na vida de muitos estudantes e das suas famílias. Alguns entrevistados consideraram que *"é uma transição muito radical"*, particularmente pelas exigências e pelos desfasamentos que persistem entre ciclos de estudos. Um dos principais desfasamentos a que os

responsáveis institucionais fizeram alusão foi a preparação de base. No seu entender, não existe um ajustamento entre o nível de conhecimentos e de maturidade que os estudantes possuem à saída do ensino secundário e o nível de conhecimentos e de maturidade que são exigíveis a um estudante do ensino superior, e que são necessários para uma correcta integração neste novo ciclo de estudos:

> *"Nos primeiros tempos, tendem a ver a Faculdade como uma espécie de prolongamento da escola de onde vêm. No comportamento, na atitude, na maneira como se dirigem aos professores, na maneira como estão as aulas, na maneira como estudam"*

Os entrevistados foram frisando que os desajustamentos sempre existiram e sempre vão existir, apesar de se terem transfigurado. As lacunas actuais não são iguais às registadas há 10 anos atrás. Para alguns representantes dos órgãos de gestão, os desfasamentos têm aumentado, mas para outros verificaram-se melhorias significativas nos últimos anos, especialmente ao nível do conhecimento de línguas estrangeiras e da utilização das tecnologias de informação. Algumas lacunas que continuam a prevalecer são os défices de conhecimento em termos de raciocínio lógico (muito associado à fraca preparação de base em termos matemáticos) e de leitura, compreensão e redacção de texto. As consequências destes défices em termos de resultados são significativas, levando alguns entrevistados a associá-las ao elevado número de reprovações que acontece no primeiro ano:

> *"Todos os textos têm de ser trabalhados dentro da sala de aula, chegamos à conclusão de que é preciso ler com eles os textos dentro da sala de aula, não é, exemplificar, concretizar ao máximo tudo aquilo que está escrito na bibliografia para depois ser possível eles fazerem os exercícios escritos, senão não conseguem. Um exemplo, pedir que façam uma ficha de leitura de um texto, de uma bibliografia, não conseguem fazer, mesmo que seja um resumo não conseguem fazer, copiam o que está no livro e não conseguem dar um cunho pessoal, não conseguem escrever numa linguagem própria, têm imensas lacunas e imensas dificuldades".*

Todos os intervenientes concordaram que existem desfasamentos, mas que não adianta lamentar os mesmos, porque eles vão sempre existir, faz parte da lógica do sistema e das mudanças de nível de ensino. A questão que se coloca prende-se em saber como as instituições de ensino e os seus agentes educativos vão lidar com a situação e como a conseguem contornar. Na perspectiva de alguns representantes institucionais, é função do ensino superior "pegar" nos estudantes ao nível onde estão para os elevar até ao nível onde se espera que eles estejam à saída do ciclo de estudos superiores:

> *"Se os alunos nos chegam com estas condições, não vale a pena nós fazermos críticas (…) ao sistema de ensino e estarmos, também, de certa forma, a dar continuidade, porque se não fizemos nada para colmatar essas dificuldades, o insucesso vai ser mais do que garantido."*

Algumas das estratégias que poderiam ser seguidas para atenuar o grau de desfasamento passavam pelo desenvolvimento de sessões de acolhimento dos novos alunos, de modo a explicitar-lhes qual é a orgânica do ensino superior e *"o que é que é esperado deles"*. As cadeiras propedêuticas, *"as cadeiras introdutórias para lhes começar a dar bases e linhas de orientação para o futuro"*, também poderão ser mecanismos importantes na integração dos novos alunos e na interiorização, por parte dos mesmos, do que é o ensino superior. Outras estratégias amplamente focalizadas foram os regimes de acompanhamento dos estudantes, enquanto elos de ligação entre a instituição, o curso e os estudantes. Os mecanismos retratados a este nível foram as orientações tutoriais e os programas de tutores:

> *"Muitos destes alunos têm mais dificuldade em se adaptar ao ritmo e à exigência do ensino superior, porque não têm, do ponto de vista familiar e dos amigos, alguém e os referenciais, alguém que lhes aconselhe como é que se lida com o ensino superior, porque tem uma componente mais autónoma do que tem o ensino liceal. Coisa que nós tentamos compensar com um projecto, com um programa de tutores."*

O acompanhamento sistemático foi considerado fundamental para a integração dos novos alunos, em particular, e para os percursos de sucesso, em geral, daí que as actividades de orientação tutorial e de avaliação contínua fossem consideradas essenciais. Um *feedback* continuado pode ser a diferença entre um percurso pautado por dificuldades que não são ultrapassadas, em alguns casos contornadas, mas que, muitas vezes, acabam por "conduzir" os estudantes para fora do sistema de ensino, e um percurso em que as dificuldades são identificadas, avaliadas, interpretadas e corrigidas/limitadas.

A metodologia pedagógica também foi bastante debatida enquanto factor de desfasamento que tem influência na forma como os estudantes efectuam a integração e adaptação ao ensino superior. Os entrevistados consideravam que é preciso os docentes adaptarem a pedagogia ao tipo de alunos que encontram e não podem tornar prioritário, exclusivamente, o cumprimento do programa, tal como foi e, de certo modo, ainda é prática em algumas instituições, subalternizando as aprendizagens. A diferença de abordagens pedagógicas entre o ensino secundário e o ensino superior foi o aspecto mais realçado a este nível. A uma tónica de ensino, de direcção dos alunos, prevalecente nos estabelecimentos do ensino secundário, foi contraposta a tónica de aprendizagem, de orientação e acompanhamento tutorial, prevalecente nos estabelecimentos de ensino superior. Essa tónica tutorial será, precisamente, um dos aspectos que contribui para atenuar o desfasamento entre os ciclos de estudos, todavia, com o encurtar da duração do primeiro ciclo de estudos no ensino superior, importa saber se haverá tempo suficiente para colmatar o défice de formação de base:

> *"Apesar de continuar a haver um regime muito professoral, (…) mais distanciado do Ensino Secundário, não é?. O facto de passar para um regime de maior proximidade, que é aquilo que se pretende com Bolonha, com a tutoria, todas as Escolas têm tutorias, com o trabalho conjunto entre alunos e professores, digamos que permite aumentar o grau de pesquisa e reduzir o grau de, digamos assim, decorar de todo o sistema".*

"O que me preocupa, de facto, é que o nível de preparação do secundário é relativamente fraco e, o nível de preparação, o tempo que as escolas têm para recuperar essa formação, com Bolonha é pior, ou seja, nós o ano passado formámos alunos com cinco anos e no próximo ano formamos com três anos e meio. Quando nós passamos de um currículo de cinco anos para três anos e meio, alguma coisa se perde. Se nós diminuímos a formação superior ao mesmo tempo que a formação secundária se massifica, alguma coisa fica pelo caminho".

Tendo em consideração que o desfasamento de preparação de base é uma realidade concreta para os representantes institucionais entrevistados, tornou-se pertinente perceber até que ponto as notas de entrada no ensino superior podiam ser premonitoras de uma maior ou menor preparação de base, de maiores ou menores dificuldades em acompanhar o ritmo do ensino superior e dos resultados escolares. Apesar de considerarem que os alunos com melhores notas têm *"uma dinâmica de trabalho diferente", "mesmo que não seja aquele trabalho autónomo"* que se esperava e que devem possuir no ensino superior, e que a mesma pode ter reflexos no tipo de desempenho dos estudantes, não se pode dizer que havia um consenso sobre a relação entre estas variáveis. Isto porque um dos representantes institucionais referiu que as análises estatísticas que vinham produzindo não evidenciavam uma relação estatisticamente significativa a este nível, no entanto, noutro estabelecimento havia evidências de que as notas de entrada encontravam-se associadas ao tempo de conclusão dos cursos, ou seja, os alunos com notas de entrada mais elevadas tendiam a demorar menos tempo a concluir os seus cursos e a fazê-lo com classificações médias de conclusão mais elevadas.

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

Representações sobre a actuação institucional

A existência de uma política e de uma estratégia institucional com o objectivo de favorecer, especificamente, a promoção do sucesso escolar e combater o insucesso e abandono, é manifestada pelos representantes institucionais dos estabelecimentos de ensino estudados.

A acuidade empregada na análise dos seus discursos revela uma certa clivagem no seu posicionamento, dada a dificuldade em circunscrever ou isolar essas políticas ou estratégias, centrando-se a sua apreciação quer em iniciativas concretas das diferentes instituições, quer na visão geral, dirigida "ao todo" e não, em particular, às diversas unidades orgânicas que as compõem. Deste modo, a sua óptica é direccionada para o nível macro, pois assenta na filosofia geral do ensino superior.

Apesar da dificuldade em patentear uma posição crítica em relação à actuação institucional, e do não vislumbramento real de uma estratégia global orientadora, particularizaram algumas iniciativas formais como, por exemplo, as relacionadas com a acção social, as actividades extra-curriculares, o acompanhamento pedagógico. É salientada a preocupação transversal em dar resposta adequada às necessidades

manifestadas pelos alunos, referindo a existência de estruturas criadas especificamente com este objectivo.

Formalmente, existem serviços de Acção Social essenciais para responder a necessidades consideradas quase como fisiológicas, por se prenderem com questões da (sobre)vivência durante a frequência do ensino superior, tais como alojamento, propinas, cantinas, atribuição de bolsas de estudo. Estruturas que prestam cuidados relacionados com a saúde, seja ao nível dos cuidados médicos, seja da ajuda psicológica, foram também mencionados como providências reais, transversais às instituições. A melhoria do processo ensino-aprendizagem constitui também uma preocupação comum e, nesse sentido, referem a existência de suporte institucional nesta área que, formalmente, se aplica por meio de avaliações, da instituição de provedores de estudantes, tutores, directores de turma, Conselhos Científicos e Pedagógicos. Nesse suporte incluem-se, também, elementos informais, materializados em conceitos como o da proximidade: "Então a política que nós adoptamos aqui é a da proximidade, ouvir o aluno, ouvir o professor", "O Conselho Pedagógico, o Conselho Cientifico e por vezes o Conselho Directivo têm uma política de reunir, de não ser um trabalho burocrático, de nos reunirmos com os alunos."

O intuito de acentuar a estratégia concreta de cada instituição no âmbito da promoção do sucesso e combate ao abandono, e de salvaguardar a acção institucional nesta matéria, é evidente. No entanto, é revelada uma percepção difusa, sendo manifestada a tentativa de colmatar a informalidade acentuada através de conceitos como a proximidade, apesar de serem considerados esquissos da acção ou consequências da inexistência de uma visão particular das unidades orgânicas para estruturas organizacionais formalmente definidas, como os Conselhos, ou para a instituição global, que abarca as diferentes unidades, ressalvando a importância da uniformização da política e da transversalidade da estratégia pré-estabelecida:

> *"Tem sido considerada como missão dos Serviços de Acção Social, quer a concessão de bolsas, quer a gestão das residências. Nós não temos nada nessa matéria."*

A ideia geral sobre acção social corresponde à preocupação de assegurar às pessoas e grupos mais desfavorecidos da sociedade algum apoio, através da atribuição de variados tipos de ajuda que visam a melhoria da sua qualidade de vida. No ensino superior, a acção social desenvolve-se no âmbito das respectivas instituições, cabendo-lhes definir o modelo de gestão a implementar e a escolha dos instrumentos mais adequados para a executar.

Os apoios concedidos pela acção social escolar podem ser percepcionados de forma directa, pela atribuição, por exemplo, de bolsas de estudo; indirecta, destacando-se, entre outros, o acesso à alimentação, ao alojamento ("*criação de cantinas e residências por forma a acolher estudantes que não tenham condições para ter um apartamento ou para estarem num quarto, que necessitem desses apoios a preços muito acessíveis"*), a serviços de saúde (que abarcam o apoio médico e psicológico) e o suporte de actividades educativas, culturais e desportivas; aos estudantes portadores de deficiência são concedidos, ainda, apoios especiais.

Os responsáveis institucionais referem a centralidade do accionamento de medidas de apoio social, sublinhando que estas alicerçam toda a actividade das instituições que representam.

A base de sustentação de toda a acção social no âmbito do ensino superior é o apoio ao estudante, em todas as suas necessidades, focando-se, em especial, nas económicas, dado que uma estrutura financeira sólida é percepcionada como primordial para a frequência continuada, compreendendo, também, outras dimensões que assegurem os bons resultados académicos dos alunos. A acção social dirige-se, igualmente, para a impulsão de um processo de desenvolvimento da sua personalidade e do seu crescimento enquanto cidadãos, contribuindo para o seu bem-estar, visando a promoção de sucesso escolar e de estilos de vida saudáveis:

> *"Temos uma oficina cultural onde regularmente os alunos expõem os seus trabalhos e, portanto, de alguma forma crescem sob o ponto de vista cívico. Há aqui alguma tentativa de integrar os alunos nesse conjunto de estruturas, que não são meramente pedagógicas, são para além do pedagógico."*

O factor "*para além do pedagógico*", que corresponde a actividades extra aula que possam incrementar e auxiliar o sistema educativo, é tido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, referindo os representantes institucionais que a existência de incentivos a iniciativas culturais, à convivialidade, ao desenvolvimento criativo do aluno, o apuramento do seu sentido crítico, a motivação para a criação de rotinas nesse âmbito, são de suma importância para a sua evolução. Estes conceitos, implementados, de um modo geral, nas várias instituições estudadas, caracterizam o ensino superior no seu sentido lato, mescla de crescimento e saberes integrados, composto por várias vertentes também elas "*para além*" da área de aprendizagem escolhida pelos alunos.

Nessa perspectiva, é dada ainda grande relevância ao bem estar físico, para o qual contribuirá, indubitavelmente, o envolvimento em actividades desportivas, e que se relaciona, positivamente, com maiores níveis de desenvolvimento e com a formação ou manutenção de um auto-conceito positivo e de bem estar psicológico.

É, igualmente, apontada a existência, de grande importância, de uma unidade de apoio geral aos alunos, potencialmente eficaz, cujo sentido lato seja expressivo da sua acção, e funcione como o seu "*front office*", para garantir assistência, apoio e acompanhamento nas suas diversas necessidades, dúvidas e dificuldades, fazendo uma espécie de triagem e o posterior encaminhamento para os serviços criados para ultrapassar essas situações. A generalidade das instituições mantém um serviço específico à disposição dos seus alunos, mesmo que a designação desse serviço não seja exclusivamente identificativa da função de apoio, ressalvando-se que a proximidade, a particularização e individualização dos casos, e o conhecimento das situações vividas pelos alunos, facilitam uma actuação oportuna e eficiente.

A saúde física e mental dos estudantes são preocupações transversais às diferentes instituições, que tentam garantir a existência de serviços médicos e de unidades de apoio psicológico a que os seus alunos possam recorrer em situações de doença ou, o que sucede muito frequentemente, de stress, e na ocorrência de problemas pessoais e familiares, não deixando de ser salientada a importância da orientação vocacional, vertente em que o apoio psicológico tem um papel fundamental a desempenhar, no encaminhamento ou na redefinição de percursos:

"Agora, parece que criando condições, que supostamente permitam um melhor aproveitamento do tempo cá na casa, é de esperar que haja resultados mais positivos."

"Não podemos garantir qualidade, garantimos condições que permitam a qualidade."

A existência da figura de mediador, seja sob a forma de director de curso, seja de tutor, é também referida pelos responsáveis institucionais como essencial, no sentido de servir de ponte de ligação entre todos (professores, alunos, responsáveis institucionais e responsáveis por estruturas de apoio). A sua função é dirigida no sentido de estabelecer uma maior proximidade entre todos, e um melhor acompanhamento dos alunos, auscultando-os sobre as suas necessidades, accionando mecanismos para circunscrever e solucionar problemas, incrementando processos formativos contínuos relacionados com práticas pedagógicas (planeamento, aulas, seminários, avaliação). As unidades pedagógicas, sob a forma de conselhos, gabinetes ou qualquer outra designação estrutural, são apontadas como basilares na efectivação do apoio. Assim, os representantes institucionais aludiram à sua existência, salientando a importância do facto de incluírem alunos na sua constituição, apesar de a sua participação ser referida, muitas vezes, como insuficiente, revelando eventualmente algum desinteresse em relação a esta estrutura, que se propõe dar voz a representantes de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem e que visa estimular o seu sucesso.

A implementação de um sistema de garantia de qualidade é preocupação salientada por representantes de uma das instituições ouvidas, que referem ter recorrido a avaliação externa no sentido de se identificarem as principais fragilidades e se definirem matrizes e procedimentos gerais de acção, estratégias de combate com vista a uma melhoria crescente.

É considerada como proveitosa a existência de um observatório pedagógico, que registe não só os dados pessoais referentes aos alunos mas que abranja, também, outras dimensões das suas vidas, como situação económica, exercício de actividades paralelas, regime habitacional, deslocações a que se sujeitam, motivações e expectativas, incluindo ainda a posterior inserção profissional. A informação compilada tem como função espelhar aquilo que a instituição representa:

"A origem dos nossos alunos, onde é que eles se alocam, onde é que se alojam, qual o grau de satisfação durante o curso e porque é que eles abandonam ou não, quais as suas expectativas, qual é a facilidade e o tempo que demoraram para arranjar trabalho, onde se encontram as empresas onde estão, qual o grau de satisfação destas, que perfil profissional desejam."

A inserção profissional, o pós-curso, é uma realidade que os representantes das instituições referem dever ser contemplada pelas estruturas de apoio, promovendo o contacto preliminar com empresas e outras instituições, estabelecendo perfis profissionais, adequando expectativas entre entidade empregadora e os alunos, obtendo "feedback" do trabalho realizado por estes, averiguando o grau de satisfação de ambas as partes. Nesse sentido, a existência de unidades de inserção na vida profissional é percepcionada como essencial:

"Ver também a opinião que as próprias empresas têm de nós, qual o grau de satisfação das empresas, como é que nós conseguimos chegar lá com os nossos alunos, o que é que eles precisam de nós, em que é que podemos ser úteis."

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

As estruturas de apoio são consideradas fundamentais para a existência de referenciais representativos das instituições, através da compilação de dados. As direcções de curso e os conselhos pedagógicos são entendidos como fulcrais no estreitamento de relações entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, tendo em conta que os problemas pessoais, financeiros, familiares e até profissionais poderão afectar o seu desempenho, além de se dedicarem à resolução de questões como a das tutorias, definindo papéis. A proximidade e a criação de condições favoráveis são factores que poderão desencadear resultados positivos e permitir o rumo em direcção à qualidade. Será de sublinhar que o accionamento de mecanismos neste sentido pode não garantir a qualidade, mas garante condições que permitam a qualidade, promovendo, desta forma, a frequência e o usufruto, de modo igualitário, do ensino superior:

"Se eles tiverem dificuldades económicas, não podem comprar livros, se não tiverem condições, como têm outros, à partida também estão mais vulneráveis à possibilidade de insucesso. Tem-se trabalhado (...) no sentido de detectar situações de detectar situações de risco, situações para além do acompanhamento normal."

Gestão da componente científico-pedagógica

A forma como as componentes científica e pedagógica, especialmente no que se refere à metodologia e gestão pedagógica, aos momentos e metodologias de avaliação e à avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico são geridas pelas instituições pode ter um impacto significativo no tipo de resultados escolares. Anteriormente, este ponto foi trabalhado no sentido das práticas organizacionais concretas, enquanto enunciado e formalidade, agora procura-se aceder às representações dos órgãos de gestão relativamente às mesmas. A importância, a operacionalidade e o impacto de um conjunto de mecanismos foram colocados à consideração dos diferentes agentes institucionais e as considerações obtidas são exploradas nos três subpontos seguintes.

Metodologia e gestão pedagógica

A principal ideia defendida sustentava-se num princípio de responsabilização. É necessária *"uma responsabilidade local, ao nível do curso, que assuma como tarefa sua a qualidade da formação nesse domínio"*. A existência de um conselho pedagógico e de um

conselho científico não é suficiente para salvaguardar práticas pedagógicas eficazes e uma gestão equilibrada do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que existam boas direcções de curso, de ciclos de estudos, comissões científicas e de acompanhamento eficientes e que os estudantes tenham representatividade e se envolvam em todo o processo. Estes são pressupostos essenciais do princípio de responsabilização que inicialmente se referiu. A sistematização de procedimentos também pode ser outro desses pressupostos, na medida em que favorece a estipulação de um conjunto de processos, necessariamente testados, validados e aceites, que responsabiliza tanto quem os definiu, aprovou e tem que avaliar o seu impacto global, como quem tem a função de os aplicar e de aferir o seu impacto e eficácia nos casos concretos do quotidiano pedagógico.

Esta sistematização é potenciada quando as instituições dispõem de um sistema de garantia da qualidade, porque, por natureza, um sistema de gestão favorece essa circunstância e os estudos de caso assim o evidenciaram. Com excepção de uma instituição, as demais estavam a tentar construir um sistema de gestão da qualidade. Contudo, apenas uma dispunha de um método relativamente estruturado e operativo. Um dos eixos do mapa de processos estava confinado à formação e às práticas pedagógicas. Era um processo transversal a todas as unidades orgânicas de ensino, na medida em que se tratava de uma instituição de ensino politécnico público, constituída por diversas escolas, sustentado por um princípio de uniformização de alguns procedimentos passíveis de tal operatividade, como, por exemplo, a planificação curricular, a elaboração de programas ou a definição dos momentos de avaliação. Na passagem que a seguir se apresenta, retirada do discurso de um dos agentes institucionais entrevistados, são evidenciados com mais detalhe muitos dos procedimentos que se encontravam sistematizados:

> *"Temos toda uma série de documentos que também já estão feitos que, no fundo, pretendem uniformizar, como, por exemplo, folhas de sumário, sumário de assiduidade que nalgumas escolas são gerados pelo sistema informático e que são únicas, folhas de, de pedidos de materiais, o que é que nós temos mais, folhas para a construção dos horários, para a construção das avaliações, folhas dos programas, que são iguais para toda a gente, isso já, já utilizamos, relatórios finais de disciplina e depois vamos tentar implementar aquelas coisas que estão escritas, mas nem toda a gente pratica como, por exemplo, os relatórios da Direcção de Curso.*

As questões que se colocavam em seguida prendiam-se com o impacto desse mecanismo e o grau de concretização dos desígnios do mesmo. Acreditava-se que essas iniciativas poderiam, de facto, contribuir para aumentar a eficiência, a eficácia e a própria coerência da acção institucional. Por consequência, os resultados escolares e os níveis de sucesso seriam impulsionados, embora pressupusesse que o sistema fosse interiorizado e perspectivado da mesma forma por todos, ou seja, como uma mais valia organizacional e funcional. Esse aspecto ia, precisamente, de encontro a um dos questionamentos retratados, correspondendo, também, a uma das principais dicotomias societais, teoria e prática.

O processo de normalização ainda estava em construção (processo contínuo de actualização), apesar de grande parte dos procedimentos já se encontrarem no mapa de processos. Por isso a interiorização e a reprodução das práticas também se encontrava

em constante actualização. Nem todos os regulamentos estavam a ser seguidos, o que exigia um esforço, também este contínuo, de informação e alerta para a importância das pessoas aderirem e contribuírem para o desenvolvimento organizacional. O exemplo veiculado por um dos responsáveis pelo sistema que se está a retratar, com o intuito de evidenciar que ainda há um caminho a percorrer para se alcançar os objectivos traçados e que existem práticas, definidas como processos chave no ensino-aprendizagem, que não eram realizadas, mesmo com a sistematização processual em curso, não podia ser mais lacónico:

> *"Neste sistema de qualidade está obviamente escrito aquilo que é a prática da maioria, que já se faz, que na 1.ª semana de aulas ou na 1.ª aula o professor entrega aos alunos o programa onde está discriminado, para além dos conteúdos, dos objectivos e da metodologia, a avaliação e, portanto, o aluno, porque tem todo o direito de organizar a sua própria tarefa, tem de saber quais são os pontos de avaliação para que vai ser avaliado. Isto está no nosso regulamento, nem toda a gente faz, infelizmente, não cumpre, não cumpre, os alunos queixam-se no Conselho Pedagógico, as pessoas que não cumprem ouvem os alunos queixarem-se, não integram absolutamente nada, porque continuam exactamente na mesma".*

O exemplo evidencia a distância que pode existir entre o que está formalizado e o que é praticado, bem como o forte trabalho de envolvimento e de divulgação, de e por todos os segmentos institucionais, que a construção e operacionalização de um sistema de garantia da qualidade exige. A questão das práticas pedagógicas assumiu, ao longo de todas as conversas, bastante relevância. Todavia, nunca foi dissociada da mudança de paradigma que o processo de ensino-aprendizagem foi interiorizando nos últimos anos. A adaptação das instituições ao modelo suscitado pela Declaração de Bolonha provocou e está a provocar (e a exigir) mudanças organizacionais e pedagógicas substanciais. A alteração das bases de organização dos ciclos de estudo, das unidades curriculares e dos tempos e momentos de ensino, acompanhamento e aprendizagem, requer um período de estabilização. É sempre necessário *dar tempo ao tempo*, de modo a que as coisas possam ser harmonizadas. De qualquer modo, a tónica na aprendizagem e a maior responsabilização dos estudantes pelo processo de aprendizagem eram premissas pertinentes, e poderiam contribuir para elevar os níveis de conhecimento adquiridos e a qualidade dos resultados escolares.

O regime tutorial foi um dos aspectos mais debatidos. Referenciado como um regime relevante, assumia níveis e modalidades de prossecução diferenciados. As principais razões para esse cenário prendiam-se com as dificuldades sentidas para implementar a metodologia em turmas com um número elevado de alunos e com a existência, há alguns anos, de sistemas de tutores em unidades curriculares específicas de algumas instituições. Devido à dimensão de grande parte das turmas, diversos responsáveis dos órgãos de gestão manifestaram a dificuldade sentida pelo seu corpo docente em organizar a orientação tutorial no decorrer e fora das aulas, na medida em que isso pressupunha uma divisão das turmas (ou maior segmentação dos turnos) e um aumento do volume de horas tutoriais a disponibilizar. No entanto, como a distribuição de serviço dos docentes não considera essas necessidades – pelo menos o estabelecimento de ensino politécnico público estudado não considerava – os docentes teriam que trabalhar muito mais horas que as prevista no estatuto, e de forma gratuita,

porque a instituição dificilmente teria orçamento para remunerar as horas excedentárias. De qualquer modo, segundo o responsável institucional em causa, esse aspecto ainda não era uma imperatividade, porque os docentes que vinham efectuando essas opções, faziam-no pontualmente. Mesmo assim, não deixava de ser uma questão pertinente e que teria de ser reflectida.

A dificuldade evidenciada não se colocava com tanta pertinência nos ciclos de estudos/unidades curriculares com um número de alunos mais reduzido e/ou com um *sistema de professores-tutores* em funcionamento. Naturalmente, não era um cenário generalizável à maioria dos ciclos de estudos e unidades curriculares. Foi uma circunstância evidenciada, com maior particularidade, no estabelecimento de ensino universitário privado estudado. A instituição dispunha de um sistema de tutoria durante os três primeiros anos. Os alunos que chegavam à instituição pela primeira vez recebiam a indicação (devidamente fundamentada) de que lhes tinha sido atribuído um tutor, e que podiam, sempre que necessitassem de algum apoio, estabelecer contacto com o mesmo. Ao atribuir a cada docente sete tutorandos, a instituição procurava que fosse criada *"uma ligação informal"*, um vínculo de proximidade, onde o aluno pudesse encontrar uma referência que o poderia aconselhar e ajudar a ultrapassar dificuldades ou auxiliar a encontrar quem o pudesse efectuar. Apesar de ter sido indicado que não existia uma avaliação formal desse procedimento (em funcionamento há dois anos), foi manifestado que o *feedback* obtido até à data era positivo, tanto de docentes como de estudantes.

O sistema de tutoria foi pensado para os três primeiros anos porque *"os alunos do último ano têm o Seminário do Estudo das Práticas, em que funcionam por grupos relativamente pequenos, de dez, quinze alunos com um professor"*. Como o grupo de trabalho é mais reduzido, torna-se mais fácil aos alunos continuar a ter a referência que a instituição deseja que tenham. Devido às especificidades subjacentes à área científica de actuação, a instituição detém uma vertente de estágio desde o primeiro ano, o que, na perspectiva dos seus representantes, favorece uma espécie de *"segundo sistema de tutoria, em que os professores acabam por ter um conhecimento muito próximo daquilo que é o desempenho dos alunos, do que é a sua evolução e do que são as suas dificuldades"*.

Este formato de ensino-aprendizagem, considerando uma componente de formação em contexto de trabalho desde o primeiro ano, não foi perspectivado no sentido de atribuir um carácter mais prático aos cursos, mas porque os responsáveis institucionais consideram ser fundamental uma maior articulação entre a teoria e a prática e entre a academia e as instituições onde os profissionais que estão a formar podem exercer a sua actividade profissional. É um intercâmbio considerado *"fundamental para a aprendizagem dos alunos"*, além de ser um factor diferenciador da instituição face às demais, já que, segundo os seus responsáveis, é um critério referenciado pelos estudantes para justificar a escolha da instituição:

> *"Eles valorizam é a existência de estágio desde o princípio e a existência de estágios assegurados pela escola. Nós, na realidade, temos quatrocentos ou quinhentos alunos a fazer estágio em simultâneo. Não são muitas as escolas que conseguem organizar, ter protocolos com instituições para ter quinhentos alunos permanentemente a estagiar. Isso é uma mais valia e demonstra uma implantação da escola no meio"*

A formação em contexto de trabalho foi uma componente bastante valorizada pelos órgãos de gestão, na medida em que fomenta a qualidade da formação, a reflexão, interiorização e identidade com a actividade profissional a partir da realidade concreta, as aprendizagens e competências dos estudantes e a interligação com o meio ocupacional envolvente. A ligação entre teoria e prática não é representada *"apenas no sentido da prática pela prática, mas porque a partir da prática"* é possível estruturar todo um edificado de conhecimento e de competências fruto desse contínuo processo de socialização com a actividade profissional. Todavia, um plano de trabalhos dessa natureza tem grandes exigências em termos de definição e articulação de conteúdos, de volume de trabalho e exigências de avaliação, de acompanhamento e de tempo de dedicação por parte dos estudantes.

No caso das horas de trabalho dos estudantes, se forem associadas à componente de formação em contexto de trabalho, a componente teórico-prática com presença obrigatória em sala de aula, pode compreender-se, visto que os representantes institucionais consideravam o plano formativo exigente para os estudantes que procuravam conciliar a frequência académica com outra actividade, especialmente se a mesma fosse de cariz profissional. Com base neste caso concreto, procurou-se chamar a atenção, também, para a importância e para o impacto que a definição e gestão dos horários e tempos de ensino-aprendizagem pode ter ao nível do sucesso escolar. As práticas tutoriais também podem ser um instrumento importante a esse nível, na medida em que favorecem uma detecção precoce e um acompanhamento mais eficaz das situações mais problemáticas. O objectivo passa por tentar *"colmatar essas dificuldades no sentido de orientar o aluno, como é que deve estruturar o estudo, como é que deve relacionar os conteúdos das disciplinas entre si, como é que deve pensar na calendarização para conseguir fazer"*.

Esse princípio também se aplica aos alunos que entram para o primeiro ano, seja os que chegam do ensino secundário, seja os que provêm pelos regimes especiais de acesso (a título de exemplo: regime de maiores de 23 anos). O maior relevo foi atribuído aos estudantes oriundos do regime geral de acesso, já que a maioria dos agentes institucionais do ensino público enfatizou bastante os défices de formação de base e de metodologia de trabalho que os estudantes apresentam quando atingem o ensino superior. Naturalmente que essa circunstância acarreta desafios pedagógicos consideráveis, tanto ao nível da metodologia como da gestão do ensino-aprendizagem. No entanto, foi defendido que caberia às instituições de ensino superior ultrapassá-los. Foi uma das ideias-chave referenciadas, tendo por base um conjunto de acções de formação que as instituições poderiam desenvolver no sentido de fomentarem as competências básicas necessárias à frequência do plano de estudos em causa, assim como o papel que os tutores e/ou os directores de curso poderiam assumir a esse nível:

> *"Não vale a pena estarmos a dizer que os estudantes nos chegam mal preparados, porque já não vamos adiantar absolutamente nada (…), digo isto aqui, digo isto quando faço trabalhos com os meus alunos, quando faço formação com os professores, nós aqui no ensino superior estamos bem porque as críticas, podemos criticar todos que estão antes de nós (…), mas isso não resolve o nosso problema, portanto, as instituições de ensino superior, apesar de fazerem essa detecção da fragilidade dos alunos, precisam de encontrar meios de superar essas fragilidades para fazer uma*

formação com o máximo de qualidade possível e, portanto, cabe-nos a nós, instituições de ensino superior autónomas, encontrar esses meios".

No cômputo geral, foi enfatizada a importância das relações pedagógicas de proximidade no desempenho escolar dos estudantes e das instituições, sendo que as práticas tutoriais, apesar dos constrangimentos operacionais que consideram, assumiam especial relevo a esse nível. Para reforçar essa ideia, e rematar este tópico, pode referir-se que um dos representantes institucionais auscultados (estabelecimento de ensino universitário privado) declarou que os estudantes que estavam mais em contacto com os docentes, em parte devido à participação nos diferentes momentos de orientação tutorial, evidenciavam melhor preparação para os momentos de avaliação.

Momentos e metodologias de avaliação

O processo de Bolonha foi um tópico presente em toda a reflexão sobre a gestão da componente científico-pedagógica, daí que as questões referentes aos momentos e metodologias de avaliação tenham sido abordadas nesse contexto. Refira-se que o intuito de abordagem destes tópicos foi o de perceber qual o impacto que poderiam ter nos resultados escolares. Mesmo que não tenham sido abordados e desenvolvidos, de igual modo, em todas as entrevistas, foi possível obter algumas considerações sobre os pressupostos objectivados.

A mudança de paradigma de ensino-aprendizagem também pressupôs alterações ao nível da avaliação. Como as unidades curriculares passaram a ter a duração de um semestre e a considerarem, principalmente, um sistema de avaliação contínuo, o número de momentos de avaliação aumentou significativamente. Como acréscimo, o facto dos docentes necessitarem de um período inicial de cada semestre para enquadrarem tematicamente os estudantes, faz com que as avaliações tendam a concentrar-se num período específico, *"mais ou menos do meio do semestre ao final"*. Ou seja, na parte final de cada semestre, apesar da avaliação ser, essencialmente, distribuída, existe *"uma sobrecarga muito grande para os alunos, e eles não conseguem fazer face*", ou vão evidenciando alguma dificuldade em corresponder às exigências.

Segundo os agentes institucionais, é uma questão que se coloca com maior pertinência ao nível dos trabalhadores-estudantes. Com a instituição do limite de faltas, diversos estudantes, com especial relevo para os referidos trabalhadores-estudantes, são obrigados automaticamente a recorrer às épocas de recurso para se submeterem a avaliação. Nesses casos, os momentos de avaliação diminuíram, introduzindo outro tipo de dificuldades aos estudantes que, em determinados casos, são passíveis de suscitar abandono escolar, tal como salienta um dos representantes institucionais auscultados:

"Nesta fase em que Bolonha é muito recente, e está a levantar muitas dificuldades (…), porque o que nós começamos a perceber é que os alunos acabam por… Sentem-se incapazes e acabam por desistir, (…) chegam aqui, têm muitas dificuldades, não conseguem fazer face a essas dificuldades, e então vão embora".

A estratégia das instituições, em particular da instituição de ensino privado estudada, passava por *"fazer a avaliação em torno de dar oportunidades a todos os alunos,"* de recuperarem. As oportunidades veiculadas referiam-se à reformulação de trabalhos (*"é possível fazerem a reformulação para poderem vir a ter sucesso, porque senão aí, então íamos ter índices de insucesso elevadíssimos"*), à compensação da não comparência às aulas através da presença em aulas "extra" ou de orientação tutorial agendadas, sempre que possível, em horários mais consonantes com as disponibilidades desses estudantes, e à abertura de *"épocas excepcionais de avaliação para fazer com que os alunos possam ter mais uma oportunidade de recuperar"*.

Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

A avaliação do impacto do processo pedagógico, bem como a reflexão sobre esses resultados, é um pressuposto básico da melhoria contínua. Uma instituição não consegue apreender a qualidade do ensino-aprendizagem e detectar oportunidades de melhoria se não efectuar uma avaliação contínua do processo pedagógico e se não se debruçar sobre os resultados que daí advenham. O principal intuito deste bloco analítico é perceber como as instituições de ensino superior analisadas realizam esse trabalho, e especialmente que apreciação efectuam os seus representantes dos esforços institucionais nestes domínios, e quais os resultados que têm obtido com os mesmos. Não se efectuará uma caracterização exaustiva dos procedimentos institucionais realizados, uma vez que esse trabalho já foi desenvolvido num outro ponto, mas não se deixará de convocar os procedimentos necessários para contextualizar o quadro de representações.

Os procedimentos a que se fez referência são os que foram enunciados no ponto referente às práticas institucionais, com especial incidência para o inquérito pedagógico. Também foram abordados outros procedimentos, como os relatórios de curso e/ou de disciplina e os inquéritos de satisfação. Todavia, o foco da avaliação e reflexão pedagógica nas instituições analisadas encontrava-se no inquérito pedagógico. Todas as instituições o realizavam, mas o modo como estava formalizado e como os resultados eram gerados e usufruídos variava significativamente de instituição para instituição. Em duas instituições, o inquérito pedagógico encontrava-se integrado num processo mais amplo de avaliação e reflexão pedagógica. Num dos casos, estabelecimento de ensino universitário público, traduzia um dos "sensores de leitura" do processo de ensino-aprendizagem que a instituição tinha desenvolvido. Além de *sentir o pulso* dos estudantes à entrada (*input)* e à saída (*output*) da instituição, procuravam fazer o mesmo durante o decorrer dos ciclos de estudos. Como o inquérito pedagógico é realizado semestralmente, esse intuito fica salvaguardado, desde que os estudantes participem (a participação/adesão dos estudantes é um aspecto a abordar mais à frente). No outro caso referido, o inquérito encontrava-se devidamente formalizado e enquadrado num conjunto mais amplo de procedimentos pedagógicos e institucionais. Como a instituição dispunha de um sistema de garantia da qualidade (estabelecimento de ensino politécnico analisado) e de uma comissão de avaliação, esse procedimento obedecia a uma filosofia de práticas pedagógicas e tinha proximidade

com outros mecanismos/conceitos de avaliação e reflexão, como, por exemplo, a avaliação da satisfação por parte dos docentes.

O enquadramento das práticas de avaliação do processo pedagógico ajuda a compreender e a enquadrar toda a filosofia institucional nestes domínios, bem como os resultados que eram obtidos. Não se correrá o risco de subjectivação, se se indicar que o grau de sistematização e fruição deste procedimento tende a ser superior nos dois casos particularizados. Nas demais instituições, o inquérito era o principal, senão mesmo o único, ponto de reflexão pedagógica. Não se encontrava vincada uma linha estratégica e uma política orientadora das práticas e fontes de reflexão e integração das oportunidades de melhoria ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

É uma circunstância que pode ser bastante penalizadora, até porque todas as instituições assumiram ter algumas dificuldades ao nível da representatividade dos dados. A principal razão para esse facto era o baixo número de respostas obtidas nos inquéritos (*"numa unidade curricular com cinquenta alunos, responderem cinco, não há representatividade. Isto acaba por minar o próprio processo e o próprio sistema de melhoria"*). O problema não assumia as mesmas repercussões em todas as instituições, até porque a dimensão do corpo estudantil variava significativamente, e porque o processo era conduzido de forma diferenciada. São aspectos importantes que têm que ser considerados, na medida em que o estabelecimento de ensino privado analisado era o único em que o inquérito pedagógico ainda era administrado em suporte de papel. Frisou-se o termo "ainda", uma vez que a instituição está a equacionar a possibilidade de o inquérito pedagógico passar a ser administrado *online* (através do sistema de informação), tendo já efectuado algumas experiências nesse sentido. No entanto, não é uma intenção muito estabilizada, já que um dos responsáveis institucionais levantou algumas reticências relativamente ao sucesso da iniciativa. A adesão tem sido positiva na instituição, dado que os inquéritos são aplicados na sala de aula (*"eles participam, se nós formos com o inquérito pedagógico à sala na hora para eles preencherem o inquérito"*), isto é, porque existe uma *"política de proximidade"*, de acompanhamento. Com a implementação do sistema digital existe *"algum receio"* de que essa adesão possa diminuir.

Como a instituição não dispunha de um número muito elevado de alunos, o tratamento dos dados não era muito problemático. O próprio modelo de inquérito obedecia ao sistema tradicional de selecção das opções desejadas com base num "X", e não havia sido construído com base num sistema de leitura óptica. Porém, em instituições com alguns milhares de estudantes, como era o caso dos demais estabelecimentos, essa metodologia não era muito viável. Nem o sistema de leitura óptica se revelou eficaz, já que algumas das instituições utilizaram esse sistema antes de implementar a versão digital (*"os inquéritos nem sequer estavam tratados, os de papel, porque aquilo era tão complicado que estavam aí arquivados. E, portanto, passamos para inquéritos on-line"*). No caso concreto do estabelecimento politécnico, um dos casos onde essa circunstância ocorreu, foi indicado que os processos em suporte de papel tinham sido positivos, em termos de adesão, até porque, havendo um empenhamento por parte das direcções de curso e uma adequada planificação do processo, os inquéritos eram devidamente administrados nas sala de aulas e obtinham-se taxas de resposta positivas. O mesmo já não se poderia dizer em termos de tratamento, uma vez que os inquéritos eram tratados através de leitura óptica. Como é um instrumento que carece de algum rigor em termos de preenchimento, na medida em que as respostas

têm que ser cuidadosamente assinaladas, de modo a que a máquina consiga registar os dados, ocorreram diversas dificuldades técnicas, desde o preenchimento (*"'enganei-me na bolinha', torna a rasgar a folha, torna a começar, a recomeçar o processo"*) até ao tratamento ("*dá uma trabalheira desgraçada e é perfeitamente ineficaz, a máquina de leitura também não era muito eficaz e, portanto, estava sempre parada e era preciso uma pessoa para meter o documento e isso tornou-se complicado"*), levando a que grande parte dos dados não fossem tratados e que o processo de avaliação pedagógica tivesse uma utilidade limitada.

A informatização de todo o processo foi a solução encontrada, tanto por esta instituição como pelas outras em que a modalidade está implementada, embora isso não implicasse que essa transposição tenha sido ou esteja a ser linear, porque os diferentes agentes institucionais manifestaram a ideia de procedimento em fase de maturação. A reformulação de um processo tende a ser um momento contínuo de aprendizagem e reajustamento, e esse acabou por ser o sentimento que perpassou o discurso dos diferentes entrevistados. É certo que existiram algumas dificuldades, sejam de carácter logístico (a título de exemplo: existência e/ou gestão dos pontos de acesso à Internet em quantidade e qualidade para os alunos poderem aceder ao inquérito), informático (a título de exemplo: alojamento e acessibilidade da página do inquérito, atribuição de credenciais de acesso à página do inquérito) ou organizacional (a título de exemplo: integrar ou não o preenchimento do inquérito no período de aula), mas os conhecimentos gerados pelas experiências têm permitido às instituições melhorar o processo:

> *"Construímos esse instrumento e temos vindo sistematicamente a aplicá-lo e a utilizar os resultados desse inquérito para validação e melhoria do próprio inquérito"*.

As contrariedades retratadas decorreram da reformulação dos trâmites de aplicação do inquérito, porque as principais dificuldades associadas à avaliação do processo pedagógico são anteriores a essa fase e permanecem na actualidade. Estão relacionadas com a representatividade dos dados recolhidos e com as repercussões do processo de avaliação no quotidiano organizacional e na melhoria contínua do mesmo. O problema da representatividade foi associado à baixa participação dos estudantes na avaliação. Diversos motivos foram avançados para a reduzida adesão dos alunos ao processo, nem todos consonantes, o que reforça as diferenças inter-institucionais. Porém, a ideia-chave defendida foi o *"desconhecimento da consequência do processo"*, ou seja, como não existia divulgação e discussão dos resultados na comunidade académica, os estudantes não conseguiam descortinar a extensão do próprio processo, qual o destino dos dados que forneciam, e a utilidade dos mesmos para a instituição. Como implicação directa, estava a descrença relativamente ao processo e a redução dos níveis de motivação para participar e contribuir para identificação das oportunidades de melhoria.

Segundo os diferentes agentes institucionais, parte desta situação deriva do grau de confidencialidade associado ao processo de avaliação pedagógica. Como são atribuídos códigos às disciplinas, aos cursos, aos docentes, os estudantes não conseguem associar os resultados aos elementos que avaliaram, conduzindo a uma quebra de expectativas e, por consequência, a alguma desmotivação e um certo alheamento face à avaliação pedagógica. Logo, seria pertinente que a

confidencialidade deste tipo de informação fosse equacionada, fosse reavaliada. Na instituição politécnica analisada, esse aspecto estava a ser estudado pela Comissão de Avaliação, no sentido de aferir a possibilidade de *"reduzir parte dessa confidencialidade"* e, assim, incrementar a reflexão e discussão de resultados na comunidade académica. Na perspectiva destes responsáveis institucionais, faria sentido que os dados referentes aos docentes fossem confidenciais, mas já não faria sentido que os dados relativos aos cursos e às disciplinas também o fossem. Mesmo considerando a dificuldade de *"a estrutura central tentar corrigir um processo bloqueado"*, porque não deixa de existir um *impedimento* normativo, foi veiculada a importância de se clarificar, de se tornar mais transparente, reflexivo e participativo o processo de avaliação pedagógica. Porque, acima de tudo, ninguém sai beneficiado se as coisas continuarem tal como estão:

> *"As disciplinas eram codificadas e o nome do professor também não aparecia, era codificado, portanto, (…) os alunos não sabem a que disciplina é que aquilo está a referir, nem a que professor, não lhes agrada isto, eles querem saber se o professor A de que eles gostam, que eles acham que é bom, tem de facto boas classificações e se o professor B de que eles gostam menos, tem de facto uma classificação que eles acham que é menos boa, e este eu acho que tem sido um problema, o facto de (…) haver sigilo".*

A questão da confidencialidade era, de facto, considerada como um entrave, embora não fosse o único. Nas conversas com os diferentes representantes dos órgãos de gestão, foram sendo relevadas questões como a influência do grau de envolvimento dos directores de curso e a naturalização do fenómeno da fraca mobilização dos estudantes relativamente às iniciativas desenvolvidas pelas instituições (alheamento estudantil face ao quotidiano institucional). Quando os docentes se empenham particularmente, em especial os que assumem a coordenação dos cursos, o processo de inquirição *"corre belissimamente bem"*, referia um dos entrevistados, mas quando não se verifica esse empenho, os resultados já não são os mais agradáveis. O que não deixa de ser incongruente, na medida em que são os próprios responsáveis dos cursos que indicam que não divulgam os dados porque não têm representatividade. Deste modo, entra-se num ciclo vicioso: *"não tem representatividade, eu não divulgo. Como não divulgo os alunos também não motivam"*. No fundo, pode ser mais um factor indutor da desmobilização relativamente à avaliação pedagógica, mas não só por parte dos estudantes, também dos próprios docentes, na medida em que a informação referente ao impacto da acção pedagógica poderia fornecer elementos importantes sobre como a mensagem estava a ser recebida pelos estudantes.

A naturalização do ideal de pouca participação dos estudantes nas actividades institucionais também assumia algum relevo no discurso dos responsáveis dos órgãos de gestão. Por natureza, considerava-se que existia algum afastamento, até porque foram desenvolvidas algumas iniciativas para elevar o grau de participação dos estudantes ao inquérito pedagógico e os resultados não foram propriamente animadores. Num dos estabelecimentos de ensino universitário público estudado, os responsáveis institucionais revelaram alguma iniciativas que desenvolveram para tentar cativar a participação dos estudantes. Uma das iniciativas foi a divulgação de alguns dos resultados do inquérito anterior (*"foi-lhes tornado evidente que eles já tinham acesso ao resultado do semestre anterior. E, portanto, «não digam que é por falta de*

conhecimento dos resultados, porque os resultados estão, estão aqui à vossa disponibilidade»"); outra das iniciativas foi o sorteio de um prémio aos participantes no preenchimento do inquérito. Todavia, nenhuma das iniciativas alterou significativamente os níveis de participação.

A ideia de sortear prémios também foi equacionada noutros estabelecimentos, mas acabou por não ser concretizada, na medida em que os responsáveis institucionais consideraram que não fazia sentido agraciar os estudantes com prémios para participarem numa iniciativa que deveria ser do seu interesse, até porque foi preparada e integrada com o intuito de lhes permitir avaliar um serviço que estavam a receber, assim como de participarem na identificação das oportunidades de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, a obrigatoriedade de preenchimento dos inquéritos também foi desconsiderada, na medida em que podia *"enviesar os resultados"*.

A utilidade deste procedimento e a vontade de contribuir para um ensino superior melhor deveria ser motivação suficiente para que todos os agentes institucionais, em particular os estudantes, se interessassem pelo inquérito pedagógico. Claro que, depois, essa questão vai chocar com o problema da confirmação, se os contributos veiculados estão, de facto, a ser integrados no processo de melhoria contínua. Como as pessoas não têm acesso aos resultados e os mesmos não são reflectidos conjuntamente (ou, pelo menos, na extensão que os entrevistados consideram que deveria ser realizado), volta-se ao enigma da motivação para participar e do impacto dos inquéritos pedagógicos no quotidiano organizacional.

Os diferentes responsáveis foram indicando que se realiza sempre alguma discussão e integração dos resultados da avaliação pedagógica, porventura não na medida desejada, mas as limitações que o processo apresenta também não proporcionam outro tipo de actuação. Mesmo que não se especifique um "espaço e um momento formal" de discussão, em que se confrontem todos os resultados e se reflicta sobre os mesmos, os dados são interiorizados e considerados pelos diferentes agentes e órgãos institucionais. Os conselhos pedagógicos e científicos têm em conta esses elementos na planificação dos anos lectivos, tal como ocorre ao nível dos docentes e dos responsáveis dos cursos e dos anos curriculares. A quantidade e a qualidade dos dados determinam o tipo de aproveitamento que é realizado e a extensão dos momentos de discussão e de integração dos elementos suscitados.

A razão por que se discute pouco o inquérito pedagógico, segundo os entrevistados, prende-se com o facto da maioria das pessoas não conseguir interpretar os resultados, o que acaba por ter efeitos quer no proveito que se retira dessa avaliação, quer na mobilização suscitada pelo processo. Este é um dos pressupostos sobre o qual se deve trabalhar, é um dos pilares fundamentais de melhoria identificados pelos entrevistados. Senão, continua-se a trabalhar em vão e a *marcar passo* ao nível da melhoria dos contextos pedagógicos:

> *"Para os departamentos vai o código dos professores do departamento, para o Presidente do Pedagógico vão os códigos todos, para o Presidente do Científico, portanto, os órgãos da escola tem conhecimento (…), para a Associação de Estudantes não podem ir os nomes dos professores".*

É necessário tornar o processo mais transparente, porque não se consegue motivar pessoas com silêncios, com relatórios encriptados. Não adianta solicitar aos estudantes que participem e às associações de estudantes e docentes que dinamizem o processo, se não lhes é demonstrado o que se obtém, qual é o impacto dessa acção. Não basta indicar, é necessário demonstrar, e essa demonstração pode passar pela criação de um novo enquadramento normativo do processo nas instituições e pelo maior envolvimento de todas as partes interessadas no processo:

> *"É essencial a divulgação atempada dos resultados para o aluno ver, «eu respondi, estão já aqui os resultados», rapidamente e esses resultados são públicos, com os nomes dos professores, que isso é uma das questões para eles chave, e há uma análise das respostas deles no sentido de melhorar, eles têm que ver que alguma coisa servem as respostas que dão."*

Uma das sugestões avançadas passava pela criação de comissões descentralizadas de acompanhamento. Isto é, a gestão central do processo situava-se no Conselho Pedagógico de cada instituição, tal como sucede actualmente, mas cada curso dispunha de uma comissão de acompanhamento. Esta seria uma forma de envolver mais os directores de curso, figura considerada fundamental na dinamização de todo o processo, tal como já havia sido mencionado. Nesse pressuposto, o director de curso assumiria a função de coordenação da comissão respectiva ao seu curso e o papel de dinamizar a realização do processo de avaliação e os momentos de reflexão e discussão dos resultados, tanto ao nível da comissão como do corpo docente constituinte do curso. Cada comissão de acompanhamento poderia ser composta por grupos de trabalho, cada um responsável por um ano curricular do curso. Por sua vez, cada grupo poderia ser constituído por dois elementos (a dimensão não é estanque, cada instituição pode equacionar o número de elementos que considerar adequado), um representante do corpo docente e um representante do corpo estudantil daquele ano curricular, e teria como função a dinamização do processo de avaliação pedagógica. Por dinamização entende-se o incentivo à participação dos estudantes, o apoio logístico que, eventualmente, seja necessário salvaguardar, quer em termos de resposta, quer em termos de divulgação dos resultados, o envolvimento nos momentos de discussão de resultados no seio das comissões de acompanhamento, entre outros aspectos.

Esta disposição descentralizada permitia um maior envolvimento e uma maior responsabilização dos diferentes agentes institucionais, ou pelo menos essa era a convicção reportada. A nova estruturação orgânica do processo não surgia com intuito de fragilizar ou subalternizar o papel dos conselhos pedagógicos, até porque os representantes institucionais consideravam este órgão o *"espaço privilegiado"* de gestão e reflexão da avaliação pedagógica, mas para fortalecer as suas bases de actuação. Refira-se que os cursos têm representação no conselho pedagógico, através da sua direcção, mas uma hierarquização processual desta natureza potenciava a desejável descentralização e uma responsabilização integrada:

> *"A discussão sobre os resultados nunca foi uma discussão muito profunda, é isso que nós precisamos melhorar, não é, precisamos de facto, os alunos precisam de sentir e é no pedagógico, que é o espaço privilegiado para fazer isso, que o relatório é discutido, é*

analisado, tentar ver o que é que eles acham, porque é, como é que se pode melhorar, aspectos da escola, aspectos da sua integração e aspectos das disciplinas e isso, de facto, ainda não foi feito, como eu penso que pode vir a ser".

O inquérito pedagógico não é o único processo de reflexão pedagógica que as instituições têm ao seu dispor. Os relatórios de disciplina e de curso também são mecanismos importantes a esse nível. A responsabilidade de elaboração do relatório de disciplina é dos docentes (por unidade curricular), enquanto a elaboração do relatório de curso fica a cargo do respectivo director. Os conselhos pedagógicos também podem debruçar-se sobre estes documentos, no sentido de efectuarem um balanço sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre os resultados que daí advêm. Contudo, esse exercício tende a não ser realizado, isto porque os diferentes agentes institucionais indicaram que é um trabalho a primordial a desenvolver, ao nível de cada curso. A principal razão para essa circunstância é o volume de relatórios produzidos, uma vez que o número de unidades curriculares numa instituição pode ser significativo. Por isso, é um trabalho de carácter mais departamental ou inter-departamental. Todavia, se for pertinente, o conselho pedagógico pode pronunciar-se sobre algum aspecto que lhe seja submetido, decorrente ou não da análise dos referidos documentos.

São instrumentos considerados essenciais. O relatório de disciplina *"é importante até para se ver a evolução da disciplina e para se ver a eficácia e a eficiência do ensino-aprendizagem, os pontos fortes e os pontos fracos"*. Na maioria das instituições estudadas, é um documento produzido automaticamente pelo sistema informático, pelo menos a parte quantitativa do mesmo, já que apenas está dependente da introdução das notas atribuídas pelo docente aos diferentes estudantes. A vertente mais qualitativa já está dependente de uma reflexão do docente sobre o funcionamento da unidade curricular que leccionou. De qualquer modo, a sistematização da informação é relativamente fácil, pelos menos nas instituições em que este procedimento se encontra informatizado. Todavia, isso não implica que se verifique uma maior reflexão em torno dos resultados, porque isso não se verificava. Segundo os entrevistados, é um procedimento que se situa mais ao nível do docente, uma vez que o preenchimento do relatório pressupõe alguma reflexão sobre os resultados. Não se encontrava instituída uma prática de análise colectiva dos resultados, até porque os relatórios eram perspectivados como *"exercícios muito formais de avaliação"* que ficavam nos arquivos e não eram *"devidamente acompanhados e trabalhados"*.

O sentimento relativamente ao relatório de curso não era muito diferente, apesar de, neste caso, praticamente não se poder falar em arquivo, isto porque não era uma prática corrente. O relatório é uma obrigação do director de curso, o qual deve ser objecto de discussão e reflexão interna mas, por norma, não era elaborado. A convicção é que a sua elaboração pode ser benéfica para os cursos, mas não pode constituir-se como mais um procedimento administrativo para cumprir requisitos. O relatório pode potenciar a melhoria contínua, no caso de ser, efectivamente, produzido e aproveitado para esse efeito.

Representações sobre um percurso de sucesso escolar

O que é sucesso? O conceito de sucesso escolar é intrinsecamente polémico, o que resulta da dificuldade de definição consensual, dado o seu carácter abrangente e susceptível de variadas interpretações e generalizações.

Os responsáveis institucionais aludiram à dificuldade de circunscrever as representações sobre um percurso de sucesso, embora tenham referido sempre a existência de uma visão institucional, ou instituída, que se baseia na finalização do curso no número de anos previsto, com "*média confortáve*l", como sendo fundamental para a definição deste conceito, salvaguardando, no entanto, o seu carácter redutor e, em alguns casos, a conveniência de não ser interpretada unicamente neste prisma vinculado à visão formal das instituições:

> *"Em termos mais formais, um percurso de sucesso seria um aluno fazer o curso nos anos previstos, no tempo previsto, sem repetições. Que concluísse o curso com uma média suficiente para ingressar num mestrado ou doutoramento."*

Estas afirmações correspondem à percepção de que, idealmente, o percurso académico seria um processo em que o aluno chegasse ao fim da licenciatura no tempo previsto para a sua conclusão. "*Médias suficientes*", "*médias confortáveis*" que permitissem a prossecução da trajectória académica, através da frequência das diversas etapas de pós-graduação, foram também indicadas como complemento a esta visão institucional, partilhada por todos os entrevistados, apesar de muitos referirem a necessidade de esta ser combinada com outros factores, combatendo deste modo o prisma unidimensional da visão formal:

> *"Alguém que sistematicamente obtenha aprovação a todas as disciplinas e aprovação com notas elevadas. Mas não basta. Seria indispensável garantir aos nossos alunos, à saída, um conjunto de conhecimentos de base suficientemente sedimentados, um conjunto de competências e de atitudes pessoais que permitissem a esse aluno depois ter êxito no seu percurso profissional."*

"*Tem que se ligar, necessariamente, às classificações*", ou *"apesar de tudo temos de relacionar com a finalização no tempo determinado, do percurso certinho"* são declarações expressivas do sentimento de proximidade que os representantes institucionais têm com a visão, também dita mais institucional, da interligação com as classificações, com as aprovações sucessivas e com o término no número de anos previstos para cada curso, apesar da consciência dos limites que essa visão comporta.

Neste contexto, a alusão a uma espécie de fórmula que somasse a aprovação nas disciplinas, com notas elevadas, com conhecimentos sedimentados, com competências e atitudes pessoais e com o posterior enquadramento profissional, foi unânime.

Conceitos como "*conhecimento maduro*", "*conhecimento de qualidade*", são mencionados frequentemente, numa tentativa de destacar a importância da apreensão real de conteúdos, da sua operacionalização para além do imediato. São tecidas críticas à percepção do percurso de sucesso tendo como base única as classificações, facto que,

interiorizado pelos alunos, os conduz mais à prática da memorização e menos à da compreensão:

> *"É um aluno que consiga interiorizar o conhecimento teórico que lhe é dado e depois usá-lo na prática, para que depois possa ser um bom profissional. Ter uma média de dezoito no final do curso não significa que venha a ser um bom profissional."*

As questões vocacionais são apontadas como determinantes e, deste modo, ao já referido "percurso direitinho", no número de anos previstos para a conclusão do curso, e à trajectória contínua do aluno, é anexada a condição de a contagem começar apenas a partir do segundo ano, uma vez que é no primeiro que, normalmente, surgem as percepções de desfasamento vocacional e se põem em prática estratégias correctivas e a redefinição de trajectos, que originam abandonos e mudanças de curso ou de instituição.

São também tidos em conta "*o grau de exigência*" e "*o envolvimento com actividades complementares que o estudante teve, eventualmente se trabalhou"* (a tempo parcial ou a tempo inteiro), se esteve envolvido em actividades de voluntariado ou ligado a movimentos estudantis, como, por exemplo, a associação de estudantes.

A individualização e particularização dos percursos de sucesso é referida sobretudo pelos responsáveis do ensino politécnico, que reforçam, com insistência, a importância da vertente prática (*"um aluno que consiga interiorizar o conhecimento teórico, assimila-o, utiliza-o na prática)* e da inserção profissional, sugerindo que as instituições deveriam acompanhar os seus alunos até à fase da integração a nível profissional.

O crescimento cívico, o amadurecimento, o aperfeiçoamento do aluno enquanto ser humano e cidadão são apontados como factores de grande importância pelos mesmos representantes institucionais, em complemento do conhecimento técnico e científico. Aludem ainda à questão do desenvolvimento de competências no campo da "*inteligência emocional*", que resulta de os alunos aprenderem a lidar com situações de *stress*, com dificuldades de integração e de adaptação a uma nova experiência de vida, enquanto se debatem, muitas vezes, com situações familiares complexas. Estão sempre presentes as particularidades e a individualização dos casos, sendo evitado, deste modo, o olhar generalista.

As instituições cujos cursos comportam uma vertente mais prática acentuam a importância das competências técnicas em relação às classificações, à interiorização das teorias, à sua operacionalização e posterior aplicação em situações reais, quer em estágios, quer em contextos profissionais:

> "*Não é uma questão de chegar ao fim e fazer um exame, não é decorar não sei quantas teorias (...) e tirar uma nota brilhante, dezoito, não é? É uma questão de interiorizar, ter essas teorias bem presentes e depois conseguir na prática utilizá-las, na realidade, fazer um diagnóstico para pensar no plano de intervenção."*

Factores / situações potenciadores de um percurso de sucesso no ensino superior.

O conceito de sucesso aliado ao percurso no ensino superior é, como já foi referido, polémico e difícil de circunscrever, sendo muitas vezes associado aos factores ou situações favoráveis a percursos bem sucedidos.

Os responsáveis institucionais são unânimes ao referir as questões de ordem vocacional e a entrada no curso correspondente à primeira opção como determinantes para o sucesso académico. São factos que se interligam com o gosto e a motivação para a frequência do curso, apesar de a ligação não ser, necessariamente, estreita e condicionante, já que são variáveis que podem ser analisadas separadamente:

> "*Vocação, motivação, determinação, empenho mais sentirem-se bem.*"
>
> *"As motivações também são muito importantes. Se eu venho tirar o curso só por uma questão de estatuto, ou se realmente venho tirar o curso porque quero fazer uma boa aprendizagem e ser um bom profissional."*

Apontam circunstâncias que se prendem com a base do sistema de ensino, tais como a boa preparação em fases antecedentes ao ingresso e a média de entrada, pois ao captarem os alunos com melhores notas o sucesso será, em princípio, mais facilmente assegurado. A entrada em primeira opção poderá ter uma estreita relação com o seguimento de uma vocação e, não contrariando o trajecto desejado, incrementar a motivação e influenciar favoravelmente o desempenho:

> *"Se os nossos alunos tivessem um desejo de saber, entendessem o conhecimento como uma remuneração suficiente para se motivarem para o trabalho, (...) se esta atitude de gostar e querer saber cada vez mais estivesse presente nos nossos alunos, aí estaria com certeza o sucesso garantido."*

As capacidades e atitudes individuais, o empenho, o esforço, o trabalho, o interesse na aprendizagem, a determinação, a capacidade de enfrentar o novo e de contornar obstáculos são factores considerados primordiais pelos entrevistados.

Já em contexto de ensino superior, o financiamento é um factor determinante na perspectiva dos responsáveis institucionais, especialmente os do ensino público, uma vez que é do financiamento que dependem detalhes de importância fundamental. Entre outros, foram referenciados o tamanho das turmas que, preferivelmente, deveria ser reduzido, a capacidade de acompanhamento e apoio ao aluno por parte do professor e as condições proporcionadas pelas instituições, ou seja, a existência de residências, cantinas, laboratórios, bibliotecas e outros meios de apoio que propiciem ambientes de vivência e de estudo favoráveis a um melhor desempenho:

> *"Financiamento para garantir que o ensino e a aprendizagem têm condições em termos laboratoriais, em termos de bibliotecas, em termos de condições de trabalho, em termos de relação docente/estudante, a quem se possa exigir, perante essas condições, uma taxa de sucesso elevada."*

O maior ou menor grau de exigência do curso, e a possibilidade de o aluno gerir o seu percurso através da inexistência de um número limite de disciplinas que

implique reprovação contribuiriam, igualmente, para a concretização de um percurso de sucesso, segundo os responsáveis entrevistados.

A importância do acompanhamento, orientação e definição de papéis desde o primeiro ano, com especial atenção para os momentos de formação em contexto de trabalho, foi salientada pelos representantes institucionais de estabelecimentos cujo ensino é direccionado para essa vertente. A boa preparação para um melhor desempenho em contexto real de trabalho é vista como um factor de sucesso.

Foi ainda realçado, em comum pelos representantes de todas as instituições, que a vocação tem de ter intrínseca a consciência cívica e social, e ser complementada pela experiência adquirida através de trabalho voluntário, associativo ou relacionado com questões solidárias.

Em suma, poderá condensar-se a perspectiva dos responsáveis institucionais através do seguinte depoimento:

> "*A formação de base, a vocação, as boas condições (...), porque se tiver boas bibliotecas, bons laboratórios, bons equipamentos para o estudante precisar de ir utilizar a internet, precisar de fazer uma experiência em laboratório, precisar de ver um livro na biblioteca...*"

Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior.

O insucesso surge na razão indirecta do sucesso, mas não suscita tanta controvérsia quanto o seu antónimo.

O olhar cruzado entre a opinião dos responsáveis das diferentes instituições sobre os factores que potencialmente possam originar percursos de insucesso destaca as questões de ordem vocacional, o desencontro entre o que se pretende e aquilo com que se depara o acesso ao ensino em opções alternativas, e não na primeira, por uma questão de gestão de percursos. Os estudantes optam, muitas vezes, pela frequência de um curso que não aquele que, inicialmente, pretendiam, para garantir a entrada no ensino superior, visando, eventualmente, a posterior mudança para um outro curso. A aposta em cursos que exigem a frequência de uma disciplina específica, semelhante à dos cursos previamente eleitos, o conformismo ou a pressão familiar resultam muitas vezes na opção por áreas de estudo, ou de interesse, diferentes das pretendidas. Este facto, não sendo a única explicação, poderá implicar um trajecto menos motivado e originar um percurso académico caracterizado pelo desinteresse:

> *"O atraso com que o aluno está a frequentar um curso, que não é a sua vocação ou que não é a sua primeira escolha. Estar a frequentar o curso quase num regime de ocupação de tempos livres e não com um objectivo final."*

As solicitações diversas de que os alunos são alvo na etapa da vida que corresponde ao ensino superior, bem como a mudança que se opera nas suas vidas durante esse período, são apontadas também como factores de insucesso:

"O facto de às vezes virem de tão longe faz com que se percam nas grandes cidades, no primeiro ano, (...) perdem-se num outro tipo, num outro estilo de vida."

A insuficiente preparação de base poderá revelar-se condicionante de vulto dos percursos no ensino superior, sendo referidos os "*vícios*" que os alunos transportam do secundário, os hábitos adquiridos de não organização, de não participação, de memorização sobreposta à reflexão e à compreensão. Acresce a questão das disciplinas que suscitam maiores dificuldades e que enfraquecem o desempenho do aluno, resultando numa aprovação no limiar do positivo que permite a sua transição para a fase seguinte, mas que promove situações de incompreensão de base que se arrastarão ao longo do percurso futuro.

A situação económica do aluno foi também considerada, na medida em que a inexistência do suporte financeiro necessário, ou da estabilidade nesse campo, poderá tornar prioritária uma actividade laboral paralela ao estudo que lhe solucione os problemas de subsistência mas que, quase inevitavelmente, irá prejudicar o desenrolar do seu processo escolar:

"*As condições económico-financeiras também são importantes. O estudante que tenha muitas condições e muitas capacidades, mas não tenha o que comer, não tenha condições para estar, veja a sua família a sofrer, esse estudante pode ter imensas capacidades, mas pode depois não ter força anímica necessária. Pode não ter as condições de trabalho."*

"Se lhe exigem que ele leia um conjunto de livros e de artigos e ele não tem dinheiro para os comprar, eles não existam na biblioteca ou ele tem dificuldades de acesso por qualquer motivo, nós aí temos condições que podem aumentar a probabilidade do insucesso."

A questão da democratização do acesso ao ensino superior é mencionada especificamente pelos representantes do estabelecimento de ensino privado, que sublinham a importância de terem uma implantação popular, fugindo ao rótulo de "*escola de elite*", definindo-se como "*uma escola que forma pessoas socialmente conscientes e interventoras*". Contudo, referem que este facto "*comporta também o acesso de alunos com factores culturais por vezes relativamente mais débeis que outros*":

"*Muitos destes alunos têm mais dificuldade em se adaptar ao ritmo e à exigência do ensino superior, porque não têm, do ponto de vista familiar e dos amigos, alguém que os aconselhe como é que se lida com o ensino superior.*"

É igualmente abordada a questão das reprovações sucessivas e a percepção da inatingibilidade dos objectivos como responsáveis por parte substancial do insucesso ao nível do ensino superior, o mesmo acontecendo em relação à inadaptação ao curso e ao sistema, à forma de organização e aos métodos característicos deste grau de ensino. Os mitos/ideias pré-concebidos em relação às disciplinas e professores também são apontados como circunstâncias que podem criar resistência e predisposições conducentes a situações de insucesso, por vezes mais do que a insuficiente preparação de base do ensino secundário, lacuna que deverá ser ultrapassada em conjunto, com os

alunos a assistirem às aulas, ou a trabalharem individualmente, contando com o acompanhamento e orientação permanentes dos docentes.

Os responsáveis institucionais referem também a falta de proximidade entre professor e aluno, a não adequação dos conteúdos às necessidades dos educandos e o desajuste curricular em relação às exigências do mercado de trabalho como factores que favorecem o insucesso e que se prendem, sobretudo, com o ensino em situação de "sala de aula".

Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

Dificuldades económicas, expectativas goradas, desmotivação, acumulação de insucessos, reprovações, pressão familiar, percepção da inatingibilidade dos objectivos em relação ao curso ou a uma potencial actividade profissional são alguns dos motivos considerados como potenciadores das desistências que se verificam no ensino superior:

> "*Não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, têm muito mais probabilidades de abandonar. Nós temos casos de estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são bons estudantes e saem, mas este pecado original do acesso, digamos assim, condiciona também os abandonos ou os insucessos no ensino superior."*

> *"O abandono tem muito a ver com o facto de entrar para um curso de áreas que não se está motivado, ou seja, «não era bem aquilo que eu queria, vou entrar para o ensino superior porque entro para o ensino superior» e depois vai andado mas vê que não é aquilo que gosta e mais tarde ou mais cedo, sai."*

Os responsáveis institucionais referem o desajuste vocacional, a desmotivação, o desencanto pela não frequência do curso pretendido como factores primordiais do abandono. A estes factos alia-se o que designam ser o "*pecado original do acesso*", ou seja, a abertura da crescente oferta formativa, as estratégias para cativar alunos, a possibilidade de entrada tendo como base apenas a nota ou a média, a não realização de uma entrevista aprofundada que permita revelar os objectivos, os desejos e a vocação. Estes são factores que alargam, em muitos casos, a entrada no ensino superior a alunos desprovidos de estrutura ou de capacidades de estudo que se ajustem às exigências deste nível de ensino. As inscrições destes estudantes destinam-se, apenas, a assegurar um lugar, ou vaga, neste grau superior de escolaridade, que muitas vezes deriva de pressão familiar ou social para que tentem a admissão numa instituição desse nível:

> *"Existem casos de pessoas que abandonam por «cansaço». Estão desajustadas em relação ao tempo, de matérias, exigências, não estão bem aqui. Haverá quem abandone porque nem deveria cá ter entrado, porque não gosta."*

As reprovações sucessivas, o acumular de "insucessos" são indicados como factores conducentes ao abandono do ensino superior, até porque, muitas vezes, a

família não pode assegurar a continuidade dos percursos escolares nestas circunstâncias.

O "*efeito Bolonha*", como são designadas as consequências derivadas da implementação do novo regime académico, é apontado pelos responsáveis institucionais como factor de abandono, nomeadamente pela obrigatoriedade de frequência das aulas. Esta atinge e condiciona, sobretudo, questões como o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que corresponde, na maior parte dos casos, a tentativas de colmatar dificuldades económicas.

A debilidade económica contribui, de forma determinante, para dificultar a gestão dos trajectos e para a promoção do accionamento de estratégias de superação de obstáculos, ou do seu contornar, o que pode ser atingido através da iniciação ou do prosseguimento de uma actividade profissional, que podem resultar em abandono, quer pela incapacidade de conciliação de tempo de estudo e de trabalho, quer pela abertura de novas perspectivas de futuro. As novas projecções, anteriormente pouco ou nada reflectidas, poderão originar redefinição de trajectos de vida e consequente desistência dos inicialmente delineados, nos quais o curso que frequentam deixa de ter um papel importante. Os representantes das instituições têm a percepção de que os alunos provenientes de determinadas zonas, onde o desemprego predomina, têm maior tendência para o abandono.

Pode ainda concluir-se que, da mesma forma que o défice económico favorece o abandono, o facto de se dispor de uma boa situação económica também pode exercer influência, neste caso positiva, no percurso do aluno:

> "*Li um estudo há bem pouco tempo que era curioso. São os membros da classe A e da classe B que têm maior possibilidade de mudar de curso, ou seja, quanto maior é o estrato social, digamos assim, do agregado, mais fácil é a mudança de curso (...) há aqui também uma contingência de pressão familiar, eventualmente, o filho do advogado, quer que vá para advogado.*"

O factor família, a pressão familiar, é, por conseguinte, uma variável importante, já que pode influenciar os percursos em duas vertentes: na gestão das estratégias de entrada, com a pressão pela frequência de um curso que não corresponda à vocação do aluno, ou à sua opção principal, e igualmente no abandono, por não assegurarem a continuidade do apoio no caso de reprovações ou de insucesso, muitas vezes por manifesta impossibilidade económica.

O choque com a realidade, proporcionado pelo estágio que alguns cursos comportam, poderá conduzir à reflexão em torno da vocação e proporcionar uma experiência que se revele menos positiva, ao ponto de levar o aluno a reconsiderar a área de estudo, decisão que pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de conseguir emprego que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir. É uma especificidade de alguns cursos, mas que não deixou de ser referida, principalmente pelos responsáveis de instituições com ensino mais direccionado para o contexto de trabalho:

> "*Essencialmente incompatibilidade com questões profissionais e familiares, incompatibilidades laborais de tempo disponível, um ou outro caso de dificuldades económicas, não são verdadeiramente causas económicas ou seja, alguns alunos*

acabam por achar que o investimento pode não compensar os sacrifícios e acabam por desistir."

"Pelas dificuldades económicas muitos alunos acabam por ter de desistir, porque não conseguem. Muitas vezes (...) trabalham sem contrato, sem hipótese de terem o estatuto de trabalhador-estudante e depois não conseguem fazer exigências."

O número de horas de trabalho exigido pelos diferentes cursos também foi outro factor mencionado, porque impossibilita, muitas vezes, o exercício de uma actividade profissional em simultâneo, mas foi salvaguardado o facto de o abandono acontecer sobretudo nos primeiros dois anos do curso, período em que os alunos conseguem perceber se existe ou não vocação, capacidade e determinação para concretização do percurso. A questão da formação em contexto de trabalho foi, novamente, evocada, na medida em que se considera poder conduzir à reflexão em torno da vocação:

"*Muitos desistem porque verificam que a exigência que lhes é feita aqui, (...) vai muito além do ter que memorizar alguns conteúdos. Exigimos algumas mudanças a níveis que eles pensavam que no ensino superior não lhes seria exigido, na relação com os utentes, na comunicação, em ser assertivo, em ter que argumentar. (...) Nós treinamos muito as competências a esse nível que, às vezes, muitos alunos, por não terem feito isto em primeira escolha, acabam por desistir".*

<u>*Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono*</u>

Como boas práticas entendem-se os mecanismos ou dispositivos que permitam contornar todos os factores apontados como promotores de insucesso e abandono e consolidar os positivos, que favoreçam e contribuam para o sucesso.

Os responsáveis institucionais referem a importância da prevenção de candidaturas desajustadas aos cursos ou áreas de ensino ministradas, através da realização de uma entrevista sistemática, que servisse também para fazer um rastreio dos perfis de entrada ou dos estilos de aprendizagem. A promoção do debate de ideias, de uma educação plena que inclua formação cívica, com incentivo à participação, ao cimentar de opinião e ao incremento do debate que conduzam ao amadurecimento dos estudantes enquanto cidadãos, são propostas apresentadas para reflexão e, preferencialmente, para concretização:

"Um sistema de pré-selecção dos alunos que pudesse admitir os alunos que (...) teriam uma predisposição ou alguma capacidade de trabalho em relação àquilo que se espera. O ideal seria que pudéssemos fazer um bocado à inglesa, como fazem as grandes universidades inglesas, americanas, seleccionar os alunos através de um dossier de candidatura que incluísse, por exemplo, entrevistas individuais a todos os alunos. Aí nós podíamos confrontar o percurso do aluno, as suas capacidades, as suas motivações, conhecer o seu perfil e nesse trabalho nós seleccionávamos os nossos

alunos e, simultaneamente, o aluno seleccionava a escola, porque o aluno também já sabia se era de facto esta a escola que queria ou não."

Para os responsáveis institucionais, as boas práticas iniciam-se a montante, ou seja, mesmo antes do ingresso no ensino superior, com a selecção personalizada do aluno. Assim, após a entrada, mas antes de se iniciar o ano lectivo, ou nas primeiras semanas ou no primeiro mês, deveriam também promover-se sessões de "*boas-vindas*", de pré-socialização com o ambiente característico do ensino superior e suas exigências, prestando esclarecimentos sobre os sistemas de estudo, pesquisa e organização específicos, explicitando o que se espera deles, aplanando as dificuldades de transição e permitindo adquirir competências ao nível da organização do trabalho, dos métodos de pesquisa e do processo de estudo:

"*Tivessem um período de adaptação, algumas semanas de trabalho em que se incidiria em algumas questões como as competências de estudo, como fazer fichas de leitura, como fazer trabalhos, como organizar as leituras, como fazer pesquisas na biblioteca (...) E depois, nesse mesmo mês, ter um curso livre com debate de ideias, de cultura geral, de História, do tal abanar das consciências cívicas e críticas.*"

Ao nível do ensino, sugere-se que seja fomentada uma relação professor-aluno mais próxima e que sejam criados contextos de ensino mais flexíveis e motivantes, com aposta nas novas tecnologias de informação e o incremento da utilização de plataformas de *e-learning*, contemplando reajustes e adequações permanentes, tentando colmatar as dificuldades que os alunos revelam quando chegam ao ensino superior. Deverá existir uma reflexão individual por parte quer dos alunos, quer dos docentes, sobre as suas práticas e, em vez de se imputar à outra parte a responsabilização de eventuais falhas, deverá praticar-se a assumpção dos respectivos papéis, cabendo aos alunos assistir às aulas, estudar, pesquisar, colocando questões e esclarecendo dúvidas com os docentes. Para essa finalidade deverão aproveitar os horários de atendimento previstos, as "*tutorias*" e todos os meios disponibilizados como, por exemplo, os sistemas digitais, que permitem um melhor acompanhamento e aproximam alunos e professores, devendo estes disponibilizar-se, quer em situações presenciais, quer em contactos via correio electrónico e em plataformas digitais:

"*O docente precisa de envolver o estudante na sua aprendizagem e por isso devem ser utilizadas metodologias activas para o desenvolvimento das diferentes matérias, metodologias estas que obriguem o trabalho do estudante. A par destas metodologias deve ser utilizada avaliação contínua. De modo que o estudante e o docente vão tendo informações sobre a evolução do trabalho de ambos.*"

Preconiza-se, deste modo, o acompanhamento contínuo, a existência de uma figura que represente a função de orientador ao longo de todo o percurso do estudante, na figura de um "tutor", não no sentido das tutorias de disciplinas particulares, previstas por Bolonha, antes correspondendo a alguém que acompanhe o estudante desde a sua entrada até à conclusão da formação, colaborando na sua integração na vida escolar e orientando-o no estudo.

Os responsáveis institucionais salientam o facto de se tornar imprescindível uma maior comunicação e um trabalho articulado entre os seus pares, entre órgãos de gestão das diferentes instituições, a nível interno e externo.

A existência da figura do director de curso, o fomento da planificação antecipada das unidades curriculares e do volume de horas de actividades previsto e o incremento de instrumentos de diagnóstico e de avaliação contínua da aprendizagem são meios aventados como promotores de melhoria das condições do ensino superior:

> *"O aparecimento de um conjunto de momentos de avaliação, (...) para fins essencialmente formativos. Não é para classificar o aluno, é para dar ao aluno e ao docente um feedback o mais rápido possível, o mais cedo possível, para ajustar os percursos do processo ensino/aprendizagem de maneira a conduzi-los ao êxito."*

É considerada de muito interesse a criação da função de director de curso, que estabeleça a coordenação, articule os trabalhos e implemente novas formas de avaliação e potenciais medidas correctivas, de que são exemplo os inquéritos pedagógicos ou a identificação e análise das unidades curriculares em que as taxas de insucesso sejam elevadas, e a instituição de possíveis acções de esclarecimento e motivação, combatendo resistências e ideias pré-concebidas que se vão enraizando.

As infra-estruturas que assegurem boas condições de trabalho, favoráveis à aprendizagem, como bibliotecas, salas de estudo e laboratórios, e que prestem ajuda ao aluno nas suas necessidades básicas, como cantinas e residências, são elementos basilares no combate ao insucesso e abandono do ensino superior. Por outro lado, a existência de gabinetes de apoio com funções específicas, relacionadas com a orientação vocacional, a assistência ao aluno deslocado ou a vigilância e prevenção de situações de debilidades económicas, poderá contribuir, de forma determinante, para a promoção de percursos bem sucedidos:

> *"O apoio aos estudantes, porque o estar deslocado às vezes não é só os problemas económicos, (...) É muitas vezes a solidão, a dificuldade de integração, problemas de saúde que também colocam."*

Responsáveis de Estruturas de Apoio

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

Representações sobre a actuação institucional

Os representantes das estruturas de apoio alicerçam o seu posicionamento nas iniciativas concretas postas em prática nas instituições que integram, sobretudo nos serviços com maior destaque ao nível da procura e das acções implementadas. Assentando a sua reflexão em torno dos pontos que consideram ser os mais fortes e

característicos da actuação institucional representada, tentam, na maioria, postulá-las como integrantes das políticas e estratégias de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono e a percursos de insucesso que estão instituídas:

> *"Fornecemos instrumentos adicionais quer aos estudantes, quer ao corpo docente para que eles consigam executar os programas dentro do processo de Bolonha, dentro das medidas de inovação e daquilo que é a preocupação institucional de contribuir e garantir o sucesso dos seus estudantes."*

É notória, para alguns dos representantes das estruturas de apoio, a necessidade de *"ressalvar a política de sucesso levada a cabo pela instituição"* dada a abrangência do conceito de sucesso, que permite a inclusão de variadas dimensões. Torna-se, contudo, necessário circunscrever as medidas específicas aplicadas nesta área, classificando as que, por si, são representadas como sendo *"de eficácia, de sucesso e transparência*", e veiculadas, especificamente, para os objectivos definidos ao nível da promoção do sucesso.

Apontam a existência de unidades de apoio geral ao aluno, serviços de promoção de actividades extracurriculares, fazendo referência a departamentos culturais, unidades direccionadas para a inserção profissional e para as questões associadas ao bem estar físico e psicológico, a manutenção de unidades de saúde ou o estabelecimento de protocolos de colaboração com as mesmas, o que corresponde a uma preocupação ao nível de terapias e de prevenção de doenças, que conte com serviços médicos e de enfermagem:

> *"(A instituição) promove algumas acções de âmbito cultural, que eu presumo que poderão facilitar a integração escolar, indirectamente têm relação com um desenvolvimento académico e futuramente pessoal e profissional."*

O universo da probabilidade é patente nos diferentes discursos, que poderão ser percepcionados no âmbito daquilo que é suposto ou presumido e não tanto no campo das certezas, o que poderá suscitar dúvidas em relação à incorporação da estratégia institucional:

> *"Acho que do ponto de vista das políticas institucionais há preocupação em contribuir e garantir o sucesso dos alunos."*

A nível macro, as medidas tutelares do Ministério que se prendem com a filosofia geral do ensino superior, que inclui agora as imposições da Declaração de Bolonha, são referidas como traduzindo o objectivo da acção institucional, sendo que a instauração e adaptação às novas realidades são consideradas prioritárias, (*"acho que o importante é pormos a máquina a rolar").* Para alguns, este processo encontra-se a montante de todas as medidas accionadas para a promoção do sucesso, referindo que a filosofia de Bolonha implica a necessidade de reorientação da estratégia e da política relativa ao percurso dos alunos, quer no âmbito curricular, quer na avaliação contínua e relativa à familiarização com trabalho em equipa (incentivo ao trabalho em grupo). A dúvida sobre *"se haverá uma política virada para o sucesso*" é uma opinião que revela

alguma incerteza, sendo acrescentado que a prioridade é trabalhar os alicerces. O novo sistema é a base de sustentação, restando esperar para se avaliarem os resultados:

> *"Esta orientação com este objectivo, ou a adaptação a Bolonha, tem sido a principal estratégia e orientação macro que têm estado mais visíveis para quem não é docente, como é o meu caso."*

Apesar da perspectiva dos representantes das estruturas de apoio se centrar no trabalho específico definido para a sua actuação, e não tanto nas questões directamente relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, de que são exemplo as práticas pedagógicas, salientam o accionamento de medidas como a avaliação do ensino ministrado e a informatização do sistema para recolha e análise de dados, servindo os resultados de esquisso para a percepção e (re)definição de estratégias, que se prenderão, por exemplo, com a *"formação do corpo docente, por um lado, e a aprendizagem dos alunos, por outro"*. No que toca ao corpo docente, destacam-se as iniciativas que visam "f*ormação pedagógica dos professores através do tutorado e reflexão sobre os métodos de estudo."*

A questão das prescrições é abordada, sendo que estas são consideradas mais como preventivas do que punitivas, uma vez que o objectivo central é o de tentar evitar situações de insucesso muito prolongadas.

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

Pode destacar-se, como eixos de análise da actuação institucional por parte dos representantes das estruturas de apoio, o trabalho desenvolvido na intervenção ao nível do suporte psicológico, ao nível da integração e orientação e ao nível da recolha e compilação de dados.

Particularizam, a nível geral, o trabalho da instituição que representam, tendo sido circunscrita, numa das entrevistas, a acção da unidade de apoio psicológico como tendo, objectivamente, a preocupação da consecução do sucesso, não só em termos do desenvolvimento pessoal, mas também académico e vocacional. Este serviço é assegurado por técnicos licenciados em Psicologia, direccionados, exclusivamente, para esta função. A imparcialidade e neutralidade destes profissionais são tidas como essenciais para prestar apoio aos alunos, os quais, através do anonimato e confidencialidade, se sentirão mais protegidos e motivados para o recurso a este serviço. Este abarca não só a resolução de problemas pessoais como também o apoio em situações relacionadas com a aprendizagem ou a orientação vocacional, esta em especial nos primeiros tempos e em resultado da não entrada nas primeiras opções, ou do desajuste de expectativas em relação à área pretendida.

De uma vertente remediadora, da resolução dos problemas à medida que eles surgem, passou-se para uma postura mais preventiva, a qual, para além do apoio psicológico facultado por quase todas as instituições do ensino superior, abarca programas de competências de estudo, de desenvolvimento e comunicação interpessoal, conferências e debates sobre assuntos prementes como sexo e consumo de drogas e álcool, proporcionando aos alunos a oportunidade de assistirem à exposição e

discussão de temas que suscitam o seu interesse e em que podem intervir. A presença de especialistas, e a relevância dos assuntos discutidos, resultam, geralmente, numa forte adesão a este tipo de iniciativas, pois:

> *"Não tem a ver com a resolução de problemas em si, mas tem a ver com a antecipação de problemas, por um lado, se se pensar nos comportamentos de risco e na possibilidade dos estudantes escutarem, a partir de outras vozes, as múltiplas oportunidades que se abrem, não só do ponto de vista da informação e do conhecimento, mas também das políticas de intervenção."*

É reconhecimento comum que qualquer aluno, em determinado momento do seu percurso, demonstra a necessidade de ajuda, de modo especial em situações de stress aliadas às frequências, exames e à proximidade dos prazos de execução e entrega de trabalhos de investigação. Verifica-se, então, um grande aumento no número de consultas, o que está associado à dificuldade de gestão da tarefa, de lidar consigo mesmo ou com os professores, facto que pode ser meramente pontual ou inerente à construção da própria identidade e da interdependência.

A divulgação das acções directamente relacionadas com os alunos e do apoio psicológico é geralmente realizada de modo formal durante a sessão de abertura do ano lectivo, contando ainda com a divulgação online e com o mais informal "passar a mensagem".

A existência de uma sede central, em edifício neutro, que ligue e incorpore todos os serviços de apoio aos estudantes, condensando-os na mesma estrutura física, é destacada como essencial, funcionando como mecanismo de ligação e de rede num local onde não se situe qualquer pólo de ensino-aprendizagem.

A referência a um *"triângulo quase perfeito"* que envolva a docência, a investigação e intervenção a nível do ensino superior baseia-se num estudo levado a cabo por uma das instituições, no qual foi ressalvado que a frequência do ensino superior tinha ligação estreita com a evolução dos estudante, ao ganhar competências intelectuais, académicas, interpessoais e de auto estima. É manifestada a convicção de que a frequência do ensino superior poderá fazer a diferença, não só do ponto de vista da aplicação no mercado de trabalho, mas também em relação à perspectiva pessoal, ao modo como cada um se encara a si próprio, ao mundo e aos outros. A investigação, ao permitir perceber estas situações, poderá desencadear o processo interventivo, de aplicação de medidas que favoreçam o sucesso que se pretende atingir com a frequência do ensino superior.

O relevo dado ao serviço de integração e orientação do aluno é evidente, condensando-se nesse quadrante a particularização da política da instituição representada. A questão da integração e do acompanhamento do aluno, desde a sua entrada e ao longo do seu percurso académico, são os eixos estratégicos da acção, tendo sido mesmo revelada preocupação na escolha da sua denominação, uma vez que esta poderá servir de cartão de apresentação da própria instituição, constituindo-se como um dos seus pontos fortes. A referência às unidades mais estruturadas, cujos serviços representem positivamente a instituição ou uma potencial política de intervenção, é comum a todos os representantes das estruturas de apoio, facto corroborado pela focagem na menção da unidade de apoio psicológico ou na de recolha e análise de dados.

O acompanhamento próximo proporcionado a todos os alunos é manifestado como necessidade inquestionável, centrando-se nos momentos da sua entrada e saída, considerados como sendo os mais críticos, sublinhando-se, contudo, o facto de alguns alunos do primeiro ano desconhecerem essa possibilidade, apesar de existirem mecanismos de divulgação. Os representantes das estruturas de apoio de uma das instituições estudadas remetem para a particularidade da existência de um "projecto" que conjuga trabalho interdisciplinar de grupo, sendo as equipas formadas por alunos de diferentes cursos, aos quais é lançado o desafio. Os objectivos das acções de acolhimento são claros e passam por, além de dar a conhecer a instituição, promover o trabalho em equipa, envolvendo os alunos no processo, através da aplicação de entrevistas a actores estratégicos da escola, da integração organizacional, entre pares e entre os órgãos intervenientes. A apresentação é pública e realizada no auditório, em audiência aberta, e conta com o acompanhamento por parte de um aluno inscrito num ano mais avançado, sendo este um monitor formado especialmente para esse efeito que faz a "ponte" com a restante execução do processo. Este é considerado um ponto forte da integração, uma obrigatoriedade no sentido de os iniciados conhecerem a instituição e o projecto por ela preconizado, constituindo, ainda, uma maior possibilidade de integração desde o primeiro dia, através da recepção aos alunos, da apresentação dos serviços e das valências disponíveis. A estratégia de divulgação passa, portanto, pela sessão de apresentação geral, embora o informal passar de palavra possa ter, igualmente, eficácia nesse sentido.

Apontam ainda a realização de *workshops* complementares à formação, em cada semestre, nos campos da liderança, comunicação, métodos de estudo e na área da preparação para o emprego, atendendo às necessidades dos alunos finalistas, com a preparação pessoal para uma entrevista, elaboração do currículo, de cartas de apresentação. Verifica-se que os alunos demonstram muito interesse em relação a estas acções, partindo deles, com frequência, a iniciativa de a elas recorrer. Os *workshops* de comunicação dirigidos para apresentações, liderança e gestão de equipas, competências para a empregabilidade e métodos de estudo são gratuitos, pelo seu carácter fundamental, obrigatórios. Em relação aos outros, é estabelecida uma comparticipação, mais para garantir a frequência e fidelizar a assiduidade (evitar que haja muitas inscrições mas bastantes desistências), sem que as vagas correspondentes pudessem ser ocupadas, com proveito, por outros interessados.

A recolha e tratamento de dados são apontados como um serviço de apoio fundamental das instituições. A análise de números e taxas pode ser reveladora da forma como decorre o processo ensino-aprendizagem e a actuação institucional: *"a análise e a comparação dos vários anos pode trazer dados muito benéficos"*, considerando que o fornecimento de dados que demonstrem o número de reprovações e abandonos, bem como a compilação das reclamações, dúvidas e críticas poderão gizar a política institucional, que deverá ser transversal e uniforme às diferentes unidades orgânicas. É manifestada a necessidade de que se verifique a existência de um trabalho próximo e coordenado entre todos os serviços criados, correspondendo a uma estratégia a montante que reencaminhe os resultados para o sector mais adequado. As tónicas são apontadas para as novas disposições de Bolonha, que se dirigem à integração dos alunos, à garantia de acesso a estágios e à inserção profissional.

Os serviços transversais às unidades orgânicas, sustentados pelas instituições a nível geral, como é o caso da acção social, são objecto de menção, embora de forma

incipiente, ao contrário do que se verificou em relação aos responsáveis institucionais, que, no mesmo contexto, puseram a tónica este nível. Os representantes das estruturas de apoio particularizam o seu raio de acção, destacando os serviços que entendem ser os mais fortes, como esboço de toda a acção das instituições que representam.

Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Representações sobre um percurso de sucesso escolar

Para os responsáveis por estruturas de apoio, as representações sobre um percurso bem sucedido não são consensuais, dada a idiossincrasia do próprio conceito de sucesso e a dificuldade de uma definição objectiva, a que se junta uma visão mais institucional, a da conclusão da licenciatura no tempo previsto, com notas elevadas, e com boas perspectivas de que, a essa conclusão, se siga uma carreira profissional de sucesso:

> *"A minha primeira ressalva é que esta noção é idiossincrática, cada um tem o seu conceito de sucesso. Para alguns, sucesso é tirar dez e ter uma relação de intimidade com a namorada ou com o namorado excelente e uma relação familiar excelente e fazer parapente ao fim-de-semana. Para outros, tirar um catorze quando eu me preparei para um dezassete é uma catástrofe."*

Alusões à visão institucional, como de "*alguém que consegue fazer uma licenciatura no tempo previsto com notas elevadas*" ou "*fazer-se no número de anos que estão regulamentados e com o mínimo de reprovações possível*", são complementadas com referências à compatibilidade entre o saber que se pretende adquirir e as matérias que são leccionadas, assim como a relação entre o empenho, o esforço e os resultados atingidos, significações que os responsáveis atribuem a percursos de sucesso:

> "*Alguém que frequenta um plano curricular que está estabelecido e de uma forma geral apreende todas aquelas noções e acha que está adequado a si e ao que irá fazer mais tarde*."

A individualização ou particularização de percursos de sucesso é sublinhada em comum por todos os representantes por estruturas de apoio, que referem variáveis de ordem pessoal, como a satisfação, os objectivos que cada um consegue atingir da melhor maneira possível, tendo em conta as suas expectativas e a adequação do seu esforço ao seu empenho e ao resultado final.

Os entrevistados responsáveis por estruturas de apoio do ensino politécnico, relacionam percurso de sucesso com a vertente profissional, circunscrevendo os trajectos bem sucedidos à integração no mercado de trabalho, sendo a sua preparação direccionada nesse sentido, ("*é a capacidade deles, no mercado de trabalho, conseguirem fazer alguma coisa)*. A visão prospectiva, a do pós término do curso, a abrangência que o conceito de percurso de sucesso deve comportar, transpondo os anos de estudo e

incluindo o posterior desempenho profissional é desta forma sustentada. "*Acho que o sucesso escolar tem de ser visto em ligação com o sucesso profissional*", tendo as instituições "*que olhar para dentro", devendo, ao mesmo tempo, "olhar para fora*", para a etapa posterior.

Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior

Responsáveis por estruturas de apoio apontam questões pessoais, tais como as capacidades individuais, o bem-estar e a saúde física e mental como basilares para a edificação de um percurso sólido, ao mesmo tempo que uma boa relação familiar, em que exista apoio financeiro e psicológico, incentivo e conforto, também é considerada importante. é ainda ressaltada a existência de um ambiente sócio-económico-cultural favorável como contributo para concretizar a mesma finalidade, já que se verifica uma ligação relacional entre um percurso bem sucedido e a familiaridade com a apreensão de conhecimentos, a bagagem cultural e a plataforma económica que permita uma trajectória despreocupada a esse nível.

Um quadro familiar, cultural e economicamente propício e a estabilidade financeira do aluno que lhe assegure as necessidades específicas, como propinas e materiais didácticos necessários, e não condicione o decurso da sua vida em questões como o alojamento, caso esteja deslocado, ou a alimentação, são factores que influenciam, positivamente, uma trajectória académica bem sucedida:

> *"Não sei qual deles é mais determinante, (...) a questão do bem-estar pessoal e psicológico, a questão vocacional, o gostar do curso, (...) as questões de ordem familiar e interpessoal, sem dúvida nenhuma. Questões de ordem financeira."*
> *"Há factores do ambiente, sócio-económico-culturais, há também as capacidades do próprio estudante, há todo o seu «background» que facilita ou não o acesso a determinadas franjas, a determinados serviços."*

A questão vocacional é igualmente reputada pelos responsáveis por estruturas de apoio como primordial, tendo em conta que um aluno realizado e empenhado poderá, potencialmente, completar o seu percurso académico e obter as qualificações idealizadas. A correspondência de expectativas entre aquilo que o aluno almeja e a realidade que se lhe depara é fulcral, dado que o gorar das mesmas poderá resultar em casos de trajectos mal sucedidos e de desistências antes de atingidos os objectivos iniciais.

A proximidade imprimida à relação professor-aluno, no acompanhamento, na comunicação e na orientação, poderá ser essencial para o desenvolvimento de uma ligação estreita entre os intervenientes no "*ensino em situação de aula*". A comunicação facilitada, a fluidez da relação, o suporte proporcionado, são considerados fundamentais para o sucesso, para a qualidade do ensino, para a apreensão de conteúdos, para a motivação e gosto pela área. A dinâmica entre professor e aluno determina a dinâmica ensino/aprendizagem, que se quer qualitativa e eficaz.

Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior.

Os responsáveis por estruturas de apoio apontam a insuficiente preparação de base como factor que poderá revelar-se condicionante de vulto dos percursos no ensino superior, especialmente em relação a algumas disciplinas que, na generalidade, revelam fragilidades profundas, muitas vezes enraizadas, que dão origem a desistências, resistências e à desmotivação para a concretização dos objectivos:

> *"Temos também questões de preparação de base, conhecimentos de base de Física e de Matemática, que são fundamentais e que muitas vezes estão na origem de algum desconsolo. «Eu até gosto, mas não consigo ter os resultados que gostaria porque não compreendo bem.»"*

A situação económica do aluno é referida como podendo ter uma influência decisiva no comportamento do estudante, sobretudo nos casos em que é deficitária, ao forçá-lo a tornar prioritária uma actividade laboral paralela que lhe proporcione algum desafogo financeiro mas que, por outro lado, prejudicará, certamente, o seu rendimento e se tornará um factor potenciador de insucesso:

> *"Temos aqui alunos com francas dificuldades económicas. Se eu tiver que ir trabalhar para pagar propinas, provavelmente não consigo fazer o investimento académico que faz um aluno que tenha estas questões garantidas."*

Os entrevistados referem, em especial, aspectos de ordem pessoal, o "*não gostar do curso*", questões vocacionais, que podem ser detectadas logo no início do curso, em consequência da não entrada nas primeiras opções escolhidas, ou no decurso do trajecto, através da experiência conferida pelos estágios, que frequentemente levanta dúvidas em relação ao que se tinha definido como exercício de uma actividade laboral.

Fazem ainda alusão às questões de integração social que poderão conduzir a uma sobrevalorização de actividades relativas ao universo da socialização, como as festas características do meio académico, as saídas nocturnas ou outras actividades paralelas que afastam os alunos dos horários estipulados. Levanta-se, neste ponto, a questão da obrigatoriedade de frequência das aulas, o já designado "efeito Bolonha", que poderá penalizar os estudantes que exercem uma actividade profissional em paralelo, pois o não acompanhamento das aulas e do ritmo adquirido pelos estudantes que a elas podem assistir e que desenvolvem trabalho regular ao longo do ano, poderá ser desfavorável ao seu desempenho e à sua qualificação.

Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

A questão económica é classificada como factor fundamental, quase exclusivo e determinante, ao reflectir-se sobre os factores que poderão potenciar o abandono da trajectória no ensino superior.

As elevadas despesas que a frequência do ensino superior implicam, e não sendo este factor unidimensional, a "teia" que se desenvolve em seu redor, são

realidades que determinam e desencadeiam outros factores que poderão condicionar e prejudicar os trajectos:

> *"Se são questões de ordem vocacional normalmente muda-se de curso, se é um problema familiar ou relacional as coisas vão-se resolvendo (...) Mas se não forem assim extremas, são mais as questões financeiras. Porque depois, às vezes, as questões financeiras estão associadas a um desequilíbrio familiar, (...) ou há algum desenraizamento, porque estou sozinho e não tenho meio de me sustentar. Muitas vezes, à questão financeira, também vêm enredados estes problemas, como uma teia muito mais prolongada."*

Apesar de terem apontado os factores económicos como explicativos, quase em exclusivo, dos casos de abandono no ensino superior, referem também que o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que poderá surgir como consequência de dificuldades económicas, condiciona, geralmente, a progressão nos estudos a nível superior, não só pela já referida dificuldade em conciliar horários, tempos de estudo, dedicação e focalização, como também gestão de prioridades, em que a estabilidade financeira e profissional, ou a busca desta, se torna fulcral:

> "*As pessoas terem um emprego ou encontrarem um emprego durante o curso e depois optarem por esse emprego e deixarem cair o projecto académico, porque não tem viabilidade depois na vida profissional. Seguramente que é a não perspectivação de depois obterem correspondência profissional."*
>
> *"Em algumas áreas seguramente que a percepção das dificuldades de empregabilidade pode traduzir-se numa falta, na desmotivação..."*

É opinião dos responsáveis pelas estruturas de apoio que esta decisão pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de empregabilidade que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir, optando o aluno por privilegiar a actividade profissional iniciada ou anterior ao seu ingresso no ensino superior.

As questões vocacionais são repetidamente invocadas. O desajuste entre o curso pretendido e o frequentado, ou o desencanto em relação às componentes leccionadas, são também mencionadas, mas não com incidência que possa ofuscar o papel determinante que as questões económicas desempenham nas situações de abandono, segundo os responsáveis por estruturas de apoio, cuja acção, frequentemente, se prende com a detecção, prevenção e resolução de casos de dificuldades financeiras.

Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

Os elementos responsáveis por estruturas de apoio entrevistados referem a necessidade de existirem espaços de "*socialização espontânea*", em contraposição ao ensino superior de "*sala de aula*". Esses espaços teriam como objectivo não confinar o ensino à ideia instituída de unilateralidade, à visão convencional da sala de aula onde a atitude do docente é a de debitar conteúdos de forma rígida, sem lugar para a

discussão, para a partilha de experiências ou troca de ideias, apontando-se ainda a indispensabilidade de flexibilização das práticas pedagógicas:

> *"Espaços onde as pessoas possam conviver, estarem sentados a conversar, trocar impressões. Bibliotecas onde haja espaços de interactividade, que não seja só um sítio onde haja silêncio e trabalho individualizado. Salas de estudo com esta dinâmica, tudo o que vá para além do ensino superior de «sala»."*

A comunicação entre os diferentes actores do ensino superior é, também, considerada como factor fundamental, especificando mesmo a necessidade de se elaborarem manuais de boas práticas, e partilha/troca dos mesmos entre instituições, generalizando este fluxo a todo o país:

> *"A ideia de boas práticas tem que ter, seguramente, uma componente local, provavelmente cada instituição pode, dentro do conhecimento que vai adquirindo, ir construindo os seus manuais de boas práticas. Provavelmente, as instituições também deveriam trocar entre si os seus próprios manuais de boas práticas."*

Das opiniões colhidas extrai-se a sugestão de que deverá ser fomentada a promoção de actividades culturais e a participação das instituições nessas actividades, associadas ao ensino, praticando preços que sejam suportáveis pelos estudantes, numa política de democratização do acesso e do usufruto destas práticas habitualmente tidas como "*de elite*", generalizando-as a todos e integrando-as no próprio processo de aprendizagem. A estas actividades são associadas, igualmente, as práticas ligadas ao desporto e àquilo que designam por "*tudo o que é extracurricular e social*", como sendo "*absolutamente fundamental*."

A propósito da relevância destas medidas, José Madureira Pinto (2002), alude à conveniência de tirar proveito dos diversificados talentos criativos dos estudantes, proporcionando-lhes os meios adequados ao desenvolvimento das suas capacidades através da transformação das instituições de ensino em locais onde o debate e o diálogo entre todos os intervenientes sejam prática corrente e abordem conteúdos que abranjam não só temas científicos e técnicos, mas também culturais e artísticos.

Deste modo, as instituições de ensino superior, além de conferirem qualificações no campo do conhecimento adaptado às práticas da vida, contribuiriam para o desenvolvimento intelectual, cultural e artístico, não menos importante, de uma população jovem.

O combate ao "*ensino massificado*" é tido como fundamental e, para se obterem resultados deverá ser feito um "*refresh*", proceder-se à actualização de práticas pedagógicas, ao estreitamento das relações entre os intervenientes no processo educativo, "*conhecer os alunos*", instaurar uma "*comunicação fluída*" e permanente entre alunos e professores, que deverão relacionar-se. O termo massificado interliga-se com um conceito quantitativo, que diz respeito ao número de alunos por turma, ao desconhecimento pessoal existente entre os actores do processo ensino/aprendizagem que se opõe a um conhecimento das (dis)posições dos alunos sobre a aprendizagem, o que almejam, as suas aspirações e motivações.

Flexibilidade é um conceito que deverá ser instaurado e utilizado, não só em relação às práticas, que devem estar em actualização constante, através, por exemplo,

da utilização de plataformas de *e-learning*, como também em relação à avaliação, à questão de Bolonha, que impõe a presença do aluno nas aulas, prejudicando quem exerce uma actividade profissional em simultâneo. O conceito de flexibilização engloba também a questão de se deverem ter em conta as alterações dos perfis de entrada e a adequação necessária, a adaptação a novas realidades, entre outros detalhes:

> *"A prática tem que se flexibilizar. Nós temos um ensino massificado, temos até perfis de entrada mais imaturos, em termos de desenvolvimento, (...) as pessoas a depender dos pais durante muito mais tempo, há níveis a que as pessoas chamam muitas vezes de imaturidade. Nós temos de os ter cá e fazê-los sentir bem..."*

5.2.3 A Visão dos Docentes

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

Representações sobre a actuação institucional

A posição dos docentes relativamente à política e estratégia institucional no campo da promoção do sucesso escolar não se revelou consistente, independentemente do estabelecimento de ensino. Isto porque os pareceres veiculados remetem para iniciativas concretas por parte da sua instituição, sobretudo as relacionadas com o processo ensino-aprendizagem e, particularmente, as que envolvem a prática específica da docência, e/ou para directrizes correspondentes à filosofia geral do ensino superior.

A sua assertividade centrou-se nas referências ao trabalho desenvolvido, de forma independente, pelas unidades orgânicas que representam, ou à importância da sua circunscrição e particularização dentro da abrangência geral das instituições que integram, constituindo-se como "*projectos*" individuais, discutidos regularmente, mesmo que as leituras sobre os resultados, "*sobre o que se passa dentro da nossa casa não tenham consequências visíveis e imediatas"*.

Apontam a existência de sólidas reflexões em torno de indicadores que vão compilando, resultantes de avaliações a que se sujeitam, informalmente, através de iniciativas internas, tendo sido referida, por exemplo, a reflexão em torno das "previsões de saída", analisando as opções, relacionando-as com os abandonos, sobretudo na segunda fase de candidatura ao ensino superior, no caso de os cursos frequentados não corresponderem às primeiras escolhas. O mesmo critério é seguido em relação a disciplinas que, tradicionalmente, revelam mais propensão para o insucesso.

A questão da avaliação introspectiva é referida como reflexo da actuação institucional, podendo este processo ser realizado formalmente, quer por elementos internos, quer por elementos externos:

"O Conselho Directivo, o órgão de gestão ao qual pertenço, tem tentado manter-se próximo e atento a estas questões, nomeadamente a partir da forma organizacional da casa a que pertencemos. A descentralização da responsabilidade e das competências, nesta osmose necessária com os nossos estudantes, com os docentes em cada curso, é muito importante na observação destes elementos."

Como linhas que gizam a actuação institucional, os docentes referem a preocupação em torno de questões como a integração, a adaptação a uma realidade diferente e tudo o que ela comporta, o amadurecimento pessoal e crescimento cívico dos alunos, a promoção do seu desenvolvimento "*como fazedores das suas opiniões muito depressa*", dado o ensino superior implicar gestão de tempo, de diferentes esferas de vida e da respectivo estabelecimento de prioridades.

A existência de uma unidade pedagógica orientadora do processo ensino-aprendizagem (Conselho Pedagógico) que integre todos os elementos nele envolvidos, é apontada como uma realidade comum a todas as instituições, tendo sido mencionado o facto de existirem desajustes entre o que é proposto como orientação e a própria prática docente, especialmente em relação a directrizes de avaliação.

A referência a medidas que tentam promover o sucesso escolar sobrepõe-se à indicação de um plano estratégico concreto para esse fim. Assim, são apontadas pelos docentes linhas de acção inerentes a cada uma das instituições ou unidades orgânicas a que pertencem. Estas medidas são pensadas no sentido de promover o sucesso escolar, não estando, segundo os docentes, formalizadas: *"Nunca houve uma reunião no sentido de «vamos ver o que é que nós todos, em conjunto, podemos fazer com o objectivo de"*, sendo caracterizadas por uma índole muitas vezes pontual, volátil, tendo sido dado, como exemplo, o reforço e apoio a disciplinas em que se registam mais dificuldades por parte dos alunos, na tentativa de as ultrapassar e de desmistificar ideias como a "*das matemáticas serem sempre o bicho papão"*

A proximidade é um conceito percepcionado como central para a promoção e explicação do sucesso, o ponto de chegada almejado que desencadeia acções para a sua concretização:

"Não temos um programa específico relativamente ao sucesso escolar, mas fazemos um acompanhamento muito próximo dos alunos, quer na parte teórica, mas especialmente na prática, o que implica muitos mais recursos, mas os resultados são visíveis"

A existência de proximidade no processo ensino-aprendizagem, exercendo a função de comando na consecução do sucesso escolar, é uma condição unanimemente defendida, enquanto são apontadas iniciativas com o objectivo de se atingir essa finalidade.

A aprendizagem em contexto real, a interacção social, os estágios, são indicados como integrantes das referidas iniciativas conducentes ao sucesso, em que a proximidade, o acompanhamento assíduo dos docentes e dos responsáveis institucionais se revelam fulcrais, remetendo para a nova política de Bolonha e para a orientação tutorial que esta advoga.

Os docentes de uma das instituições em que o ensino assume uma vertente mais técnica referem que o plano estratégico que, gradualmente, se está a definir, assenta no eixo fundamental da formação.

O recurso a plataformas de ensino *online*, o *e-learning* e o *b-learning*, é descrito como potenciador da aproximação de todos os intervenientes no referido processo, tornando disponíveis e visíveis conteúdos, documentos e outros materiais de apoio. Ao mesmo tempo, permite o estreitamento de relações, o contornar de constrangimentos físicos, fomentando a proximidade preconizada pelos docentes ao obviar os obstáculos causados pela distância física:

> *"As plataformas de funcionamento online servem de ponto de encontro privilegiado quer com os docentes, quer com o material de apoio ao acompanhamento das aulas."*

Os docentes sublinham ainda o facto de o benefício da utilização das plataformas de ensino *online* poder estar a montante da entrada no ensino superior, pois a informação relativa aos cursos, às unidades curriculares leccionadas, aos objectivos e expectativas contribuem para combater a falta de um projecto académico (*"entravam para aqui sem saber muito bem o que é que vinham fazer, inscreviam-se e pronto").*

A tentativa de acentuar particularidades referentes às suas instituições é quase sempre acompanhada com a indicação da informalidade dos mecanismos utilizados, potenciais promotores de sucesso escolar.

As iniciativas concretas transversais às instituições, assentes na política geral do ensino superior, como o regime tutorial implementado pelo designado "*efeito Bolonha*", opõem-se às referências a actividades pouco precisas, como *"criar condições favoráveis ao desenvolvimento de cada um, criar as condições ideais para que cada um se sinta bem, aprenda mais e melhor. "*

O regime especial de acesso ao ensino superior e o investimento na atractividade institucional são factores referidos nas entrevistas relativamente à actuação institucional, ressalvando que a garantia de qualidade dos alunos admitidos não deverá ser afectada por estes mecanismos, mesmo que o aumento do número de alunos se traduza num maior financiamento, facilitador da criação ou melhoria das estruturas de apoio:

> *"Há seis, sete anos atrás ninguém precisava de andar a fazer divulgação de coisa nenhuma. Toda a gente tinha casa cheia, independentemente do mérito, da qualidade. Hoje em dia não"*

Apesar da tentativa de salvaguardar os critérios de entrada manifestada pelos docentes de uma das instituições auscultadas, existe uma preocupação generalizada com a promoção e divulgação, através de campanhas e da criação de portais na Internet, que proporcionam visibilidade, sobretudo ao nível do ensino politécnico. Embora seja referido que uma localização periférica se pode revelar como desvantagem, aponta-se, contudo, a implementação de mudanças que contribuem para o desenvolvimento das áreas onde se encontram posicionadas as instituições.

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

A inexistência de uma percepção global sobre esta matéria é revelada em algumas entrevistas, aludindo a iniciativas vagas, que se poderão designar, mais propriamente, por tentativas, como a aproximação aos alunos, à procura de diálogo com eles:

> "*Iniciativas em que há climas favoráveis à aprendizagem, ligadas ao sucesso e à pedagogia (...) é mais nesse tipo de iniciativas pontuais, que têm às vezes a ver com coisas administrativas e burocráticas como o facto de um professor não dever ter seis horas de aula, ou não dar as aulas sempre seguidas."*

As unidades de apoio geral ao aluno são referidas como estruturas basilares das diferentes instituições, salientando o seu carácter transversal e a sua acuidade no que concerne a questões que, muitas vezes, escapam ao olhar das unidades orgânicas.

As unidades pedagógicas são tidas, também pelos docentes, como estruturas centrais de cada instituição. O Conselho Pedagógico é uma dessas unidades, se não mesmo a principal. *"É um conselho paritário que tem os representantes dos cursos todos, quer da parte dos alunos, quer dos professores, e tem por função detectar o mais cedo possível os problemas e antecipar os abandonos".* O incentivo e promoção de acções de formação para a melhoria da prática docente também é uma das suas funções, apesar de alguns docentes defenderem que este tipo de acções deveria partir de políticas internas, inerentes às unidades orgânicas, sem esperar pelas iniciativas gerais, colaterais da instituição.

Nas instituições que dispõem de unidades de apoio ao período de transição para o ensino superior, no decurso do primeiro ano, é realçada a importância da existência dessas estruturas, que prevêem, circunscrevem e accionam mecanismos de adaptação que vão no sentido da familiarização com novos métodos de trabalho, que divulgam serviços como as bibliotecas e as salas de estudo. É sua atribuição, também, a difusão de métodos de trabalho que permitem e fomentam as interacções entre alunos, sublinhando a importância do aspecto relacional, que tentam desenvolver criando grupos de trabalho. Deste modo, é promovido o inter-conhecimento, sendo acrescentado ainda, que, *"simultaneamente, as aulas vão começando mais devagar durante esse tempo."*

Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

Escolhas Vocacionais

A existência de uma relação determinante entre a entrada na primeira opção definida pelos alunos, ou nas áreas de estudos pretendidas, e o sucesso escolar, não é clara para os docentes. Apesar de as opiniões se centrarem na importância da convergência vocacional e da motivação que daí advém, ressalvam a base de senso comum que sustenta a corroboração desta ligação:

"Tenho dificuldades em dizer. Em princípio parece-me que sim mas isto é meramente de senso comum."
"Também assistimos ao contrário, alunos que só queriam ser (algo), entram e vão embora com zero aprovações."

A percepção da existência de insucesso em situação de compatibilidade entre o percurso no ensino superior e a área vocacional pretendida leva a uma reflexão tendente a encontrar explicação para este facto, que sugere a existência de pressão familiar no sentido da persistência, por parte do aluno, na veiculação do trajecto e, como consequência, a sua frequência desinteressada do curso pelo qual optou: *"estão resignados, ou têm que tirar um curso superior, e então é este que vão tirar."*

Transição para o Ensino Superior

A medíocre preparação de base dos alunos, a frágil bagagem que trazem do ensino secundário em relação a métodos de estudo e de pesquisa, escrita, percepção e compreensão, são consideradas pelos docentes como flagrantes, significando, na sua perspectiva, uma base pouco resistente onde assentará toda a sua trajectória ao nível do ensino superior:

"Um aluno que entra com média de dez, é quase incrível como consegue ter média de dez no décimo segundo, não é? É um aluno muitíssimo fraco e nós estamos agora a observar as consequências dessa falta de qualidade de alunos."

"Agora nós, para raciocinar, precisamos de um instrumento base que é a língua, é a base do pensamento, instrumento base da aprendizagem (…) eu muitas vezes limito-me a fazer a vez de professora de Português, há erros ortográficos de bradar aos céus."

O desfasamento em relação ao novo sistema de ensino-aprendizagem com que os estudantes se deparam é especialmente visível ao percepcionar a metodologia pedagógica: *"os alunos que ingressam no primeiro ano são alunos com algumas dificuldades de organização de trabalho, têm algumas dificuldades de concentração, de organização e revelam, nas primeiras avaliações, uma dificuldade de escrita, na compreensão do texto."*

Referem que apesar do problema aparentemente se encontrar a montante, há que accionar mecanismos institucionais que atenuem os efeitos deste desfasamento, desempenhando, eles mesmos, um importante papel nesta dimensão:

"Eu digo o que me disse uma aluna minha do segundo ano, «eu tive poucos professores exigentes e muito menos educadores», penso que poderia ser registada pelo Ministério da Educação, porque ser um professor exigente dá muito trabalho."

A importância do acompanhamento próximo, a orientação e presença contínua, sobretudo na fase de mudança, apesar desta, idealmente, dever estender-se ao longo do percurso, são realçadas pela generalidade dos docentes. Perceber as suas dificuldades e objectivos, actuar *"para os agarrar logo de início"*, motivando-os e fazendo

com que sintam segurança, contribuirá para o estabelecimento de proximidade na relação mútua, que facilitará o apoio nas situações em que este seja necessário.

A existência de um trabalho integrado, entre unidades curriculares e professores, um olhar atento dirigido às disciplinas que manifestam mais insucessos, são preocupações comuns a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Estas medidas envolvem a sua intervenção e são referidas como passíveis de atenuar os efeitos negativos da transição para o ensino superior, vislumbrando-se como de grande impacto, nesse sentido, a presença de uma figura que os apoie ao longo do percurso, acompanhando e orientado, representada pelo tutor, pelo director de turma ou pelo director de curso.

Os processos de avaliação das disciplinas, dos professores, dos cursos e da instituição global, a análise e reflexão de indicadores recolhidos, *("muitos deles são perfeitamente robustos e bastante fiáveis"*), a possibilidade de dispor de informação sobre todas as dimensões quantificáveis são meios considerados valiosos para a instituição de melhorias.

A abordagem dos docentes em relação à questão da transição entre graus de ensino inclui a percepção da postura individual do aluno, evocando, por exemplo, o gorar das expectativas no que concerne ao desempenho pessoal como favorável a um mais difícil processo de transição e de integração no ensino superior, (*"primeiro eles têm grandes expectativas sobre eles mesmos de facto, por razões diversas, vêm de escolas diferentes, e já me disseram que são os melhores alunos das escolas de onde vêm, portanto tenho boa referência deles em termos de desempenho. Chegam aqui e passam de oitenta para oito e dizem: «alguma coisa está mal e não é comigo»")*, e a imaturidade aparente *("estive a ver um relatório sobre a juventude universitária, analisada dos dezoito aos vinte e cinco anos, e é descrita como mais criança, mais infantil"*). Estes factores, aliados ao eventual prolongamento de alguma infantilidade promovido pela família, à pressão exercida pela mesma, à dependência em relação a necessidades logísticas, são referidos como condicionantes a valorizar. Apontam ainda a necessidade de incutir valores e competências de cariz cívico, aplicados aos conhecimentos, à sua apreensão e à própria capacidade para a vida.

A postura dos alunos, que inclui poucos hábitos de trabalho e de dedicação que se mantém ao longo do tempo, *("não lêem muitas vezes os textos que são dados")* e a gestão de prioridades, a conciliação com diferentes esferas de vida, nomeadamente com as de socialização e convivialidade associadas ao ingresso no ensino superior, são também expostas como factos impeditivos de um processo transitório de sucesso:

> *"Têm um objectivo de vida que é por um lado social, encontram colegas novos, integraram-se. Desenvolveram interesses novos, têm interesses do lado de fora e têm outros interesses também do lado de dentro que os dispersaram e nós também acabamos por lhes dar condições que os ajudam a dispersar-se relativamente ao trabalho aqui da faculdade."*

Citem-se, como exemplos, a existência de salas de estudo abertas vinte e quatro horas e o acesso à Internet.

Gestão da componente científico-pedagógica

Segundo os docentes que participaram nos diferentes grupos de reflexão e discussão, o sucesso escolar também passa pelo género de cultura organizacional de uma instituição e, em particular, pelo modo como a instituição gere e procura desenvolver a componente científico-pedagógica, nas suas variadas extensões, e valorizar os seus activos pedagógicos. A promoção do sucesso escolar também passa pelo bem-estar do corpo docente e por estratégias de acção que favoreçam a inovação pedagógica e a *"actualização pedagógico-didáctica para docentes"*. Estes domínios serão abordados com mais detalhe nos pontos seguintes.

Metodologia e gestão pedagógica

A prática pedagógica no ensino superior, mais do que nunca, é um assunto que origina grande celeuma. O principal motivo é o modelo pedagógico que está subjacente à implementação da Declaração de Bolonha. Segundo os docentes, o *"esquema de Bolonha"* transportou, *"pelo menos na sua fase de concepção e implementação"*, a *"esperança"* de poderem *"cultivar e promover o sucesso"*. Mas só a esperança, porque os moldes em que tem vindo a funcionar levantam diversas dúvidas.

"Bolonha beneficia de um indicador pedagógico importante", que é o regime tutorial. No entanto, o mesmo só será útil e eficaz se forem acautelados todos os pressupostos subjacentes à implementação de um procedimento desta natureza. Ou seja, é necessário que os diferentes agentes institucionais, em particular os docentes e os estudantes, tenham presente o que é o regime tutorial e o que o mesmo representa, quer em termos de ensino, quer em termos de aprendizagem. Além disso, é necessário que a componente científico-pedagógica seja equacionada e planeada de uma forma criativa e inovadora, salvaguardando que os docentes são preparados (formados) para realizar a orientação e o acompanhamento tutorial.

Apesar de haver docentes a defender que *"a tutoria é um regime normal entre professor-aluno"*, que *"nenhum professor pode pensar que é professor, se não tiver um acompanhamento, uma orientação, uma proximidade"*, a maioria argumentou que o regime tutorial vai muito para além desse ideal, que grande parte dos pressupostos subjacentes à introdução de um novo modelo pedagógico ainda não foram acautelados e que a transição em determinadas unidades de ensino é praticamente impossível, isto caso não sejam consideradas mudanças estruturais (organização do currículo e dos tempos lectivos das unidades curriculares). Alguns dos pressupostos referidos acabam por estar relacionados entre si e remetem para questões como o estabelecimento do código de procedimentos em matéria de regime tutorial, a preparação dos docentes, o redimensionamento das turmas (rácio docente-alunos) ou a obrigatoriedade de presença dos alunos na maioria das aulas. São aspectos que serão aflorados mãos pormenorizadamente ao longo das linhas que se seguem.

O novo modelo pedagógico obriga à introdução de mudanças, variando a extensão das mudanças em função da metodologia adoptada por cada docente. É certo que, para determinados docentes, os ajustamentos a introduzir serão diminutos, mas

também haverá casos em que essa situação não acontece. Depois, também devem ser consideradas as resistências à mudança que tendem sempre a ocorrer, seja porque os docentes gostariam de manter os conteúdos que vinham leccionando, uma vez que, no seu entender, são requisitos mínimos e sem os quais se verifica uma redução significativa da qualidade do ensino-aprendizagem, seja porque as longas carreiras de determinados profissionais, ou a própria personalidade, restringe a disponibilidade para acederem a acções formativas de actualização pedagógico-didáctica ou para introduzirem alterações.

A resistência à mudança pode ser, segundo os docentes, um constrangimento pedagógico importante, principalmente em duas circunstâncias: nos casos em que os docentes optam por não introduzir mudanças, apesar de a sua metodologia não se aproximar dos ideais da Declaração de Bolonha, e nos casos em que são introduzidos ajustamentos em função da própria idealização do que é o processo de Bolonha e de como deve ser concretizado. Um dos receios apontados remetia, precisamente, para uma incorrecta utilização do regime tutorial, essencialmente por falta de preparação / formação dos docentes. Em vez de contribuir para aumentar a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, poderá contribuir para aumentar a sua dependência, o que, em várias situações, segundo alguns docentes, tem vindo a acontecer, já que persistem casos em que o acompanhamento não é realizado da forma mais correcta. Nas palavras de um docente pode ler-se o seguinte: *"porque não têm essa preparação vão fazer de alguma forma aquele acompanhamento caseirinho e familiar dos alunos ao longo do curso"*; ou na viva voz e consciencialização de outro docente ouvia-se: *"às vezes fazia de tutor, dava apoio psicológico e aquele gabinete parecia quase um consultório médico":*

> *"Este modelo poderá de facto ser muito positivo, mas é preciso que haja uma forte preparação dos docentes para conseguirem implementar as metodologias de acordo com Bolonha no desenvolvimento de competências e penso, eu sinto que a maior parte dos docentes não está. Eu própria não estou também. Acho que todos nós precisamos de alguma formação nesta área".*

A falta de preparação/formação dos docentes para fazer face às exigências do novo modelo pedagógico foi um dos aspectos centrais dos grupos de discussão realizados com docentes. Era uma ideia que recolhia um relativo consenso, salvo as excepções já mencionadas. Os docentes consideravam que *"o processo de Bolonha não podia ser apenas atribuir créditos às disciplinas"*, devia considerar uma maior reflexão sobre a forma como são leccionadas e geridas as unidades curriculares, até porque *"daí depende também o sucesso escolar"*. Ou seja, o processo de Bolonha pode ser uma excelente oportunidade (ou pretexto) para que as instituições e os docentes possam realizar uma actualização pedagógico-didáctica. Em dois dos estabelecimentos de ensino estudados, estavam a ser desenvolvidas iniciativas que visavam, precisamente, essa actualização, não só devido ao processo de Bolonha, mas como prática institucional de inovação pedagógica e melhoria contínua do ensino-aprendizagem que se procurava formalizar. As iniciativas eram promovidas no âmbito de grupos de trabalho que procuravam desenvolver cursos, *workshops*, fóruns de discussão, entre outras acções, com vista à reflexão e à formação sobre como os docentes podem colmatar lacunas e ser melhores profissionais e como podem actualizar-se *"em relação às novas pedagogias"* e às novas tecnologias educativas. As iniciativas mais vincadas foram

os cursos de *"actualização pedagógico-didáctica para docentes"* e as sessões de *"saberes partilhados"*. No caso dos cursos, já se tinham realizado alguns, mas seriam programados outros mais. Os que foram realizados versaram sobre estratégias de actualização pedagógico-didáctica, o aproveitamento pedagógico associado à utilização do sistema de *e-learning* ou de *blended-learning* ou a prática tutorial em contexto de sala de aula. Relativamente às sessões de partilha de experiências e conhecimentos, também eram consideradas iniciativas a reeditar, na medida em que visavam a detecção, divulgação e promoção de boas práticas, o que seria extremamente importante para o desenvolvimento pedagógico das instituições e dos seus docentes.

O balanço efectuado relativamente às iniciativas era positivo. Importa referir que o número de participantes não era muito significativo, não só pelas próprias limitações das acções, em termos de volume de participantes, mas também pelo baixo grau de mobilização de interessados. Mesmo assim, havia margem suficiente para continuar a realizar estas iniciativas, tentando, sempre que possível, cativar novos participantes através de uma ampla estratégia de promoção dos eventos. Relativamente aos participantes das diligências passadas, foi transmitida a ideia de que ficaram satisfeitos com a participação, principalmente porque retiveram um conjunto de orientações e *"uma base teórica no que diz respeito à pedagogia"*. Obviamente que a integração dessas aprendizagens dependia da capacidade de cada um, mas não só, já que, se não forem salvaguardadas as condições organizacionais e logísticas mínimas, dificilmente existirá metodologia pedagógica que consiga ultrapassar esse constrangimento.

As limitações associadas à implementação do modelo pedagógico de Bolonha também assumiram protagonismo nos grupos de discussão, até porque falar das novas exigências e do modo como as instituições estão a aderir e a implementar as mesmas, implica falar nos constrangimentos existentes. Segundo alguns docentes, as novas metodologias são impossíveis de colocar em prática com as actuais restrições financeiras e disposições organizacionais. Para estes agentes educativos, a sala de aula, em Bolonha, deve representar *"um local de trabalho em que cada mesa é um posto de trabalho"*. Todavia, com o volume de estudantes por turma e com as limitações de governação financeira, que limitam a contratação de docentes, essa situação torna-se difícil. Foi um cenário perspectivado quer nos estabelecimentos de ensino público, quer no estabelecimento de ensino privado, apesar das bases de financiamento serem diferentes. A sala de aula torna-se mais num *"ponto de encontro"*, onde os estudantes *"vão falar, conversar"*, e as diferenças entre cursos, no que se refere ao rácio de docentes por número de estudantes, levam um dos docentes a questionar se Bolonha é para todos e se estes aspectos não poderão ser elementos potenciadores do insucesso escolar:

> *"Eu ressaltaria as diferenças de rácio entre cursos (…), Bolonha ou é para todos ou não é para ninguém; (…) eu acho que não se justifica, rácios tão diferentes que existem entre professores e alunos para um curso de ciências sociais e humanas e para cursos na área de ciências exactas, medicinas..."*

A dimensão das turmas inibe a aplicação do regime tutorial. É uma ideia que gerou consenso em todos os grupos de discussão. A metodologia que um docente designou por *"factor pedagógico essencial para o sucesso educativo"* tem exigências

específicas. Para os entrevistados, não basta estipular a metodologia como uma prática pedagógica a implementar, se não se salvaguardarem as condições necessárias à sua execução (*"o modelo de tutoria é muito interessante e se for devidamente implementado, os benefícios serão muitos"*). É impossível organizar orientação tutorial com turmas de cem alunos ou com anfiteatros repletos de alunos. *"Isto não é um ensino que propicie uma relação pedagógica favorável"*, indicava um dos docentes. *"Apoiar alunos na intervenção exige realmente um trabalho muito próximo dos alunos para conhecer os problemas, para os ajudar a fundamentar, para os ajudar a compreender e a articular os contributos teóricos"*, todavia, isso não se consegue com a filosofia organizacional e a concepção estratégica de estabilização económico-financeira a que as instituições de ensino se encontram sujeitas.

O modelo pedagógico de Bolonha pode ser extremamente útil para o sucesso educativo. Contudo, tem bastantes exigências que não se coadunam totalmente com o cenário de redução da duração dos cursos, do número de estudantes e do número de docentes e com o panorama de concentração dos tempos lectivos e de obrigatoriedade presencial para os estudantes. O cenário de redução leva a que os docentes tenham de diminuir ou concentrar os momentos de orientação (pode ser *"muito prejudicial em relação ao sucesso"*), isto tendo em consideração a dimensão das turmas e a impossibilidade de acrescer tempo aos horários lectivos, já que os estabelecimentos não têm capacidade para assumirem os encargos extraordinários. Parte da solução do problema tem passado pelo *"voluntarismo dos professores"*, mas não deixa de ser uma situação insustentável.

No geral, os docentes valorizavam bastante as orientações de Bolonha, e o regime tutorial em particular. No entanto, evidenciavam alguma expectativa face às concepções e práticas em vigor. *"Vale a pena um acompanhamento*", porque é benéfico, mas existem "*muitas dificuldades de implementação"*, uma vez que algumas instituições privilegiavam um modelo pedagógico muito diferente. Esta nova visão *"exige realmente um trabalho muito grande e isto tem que ser estimulante para os professores, tem que ser motivador"*, referia um dos docentes presentes num dos grupos de discussão. Não será correcto colocar o ónus da prossecução nos docentes, importando salvaguardar as condições operacionais e organizacionais necessárias para que estes possam atender às novas orientações pedagógicas. Também importa verificar como se posicionam os estudantes face a esta nova base pedagógica e que efeitos a mesma poderá ter nos rendimentos académicos. Um dos docentes referia que *"a implicação e obrigatoriedade da participação a 75% das aulas, como objectivo para o sucesso, tem provocado alguma desmobilização"*, o que pode acabar por se *"repercutir nas taxas de insucesso"*. Referiu este aspecto porque, no seu entender, já se evidencia *"algum insucesso escolar, exactamente porque os alunos não se aperceberam de que reprovavam mesmo"*.

O novo regime de faltas que algumas instituições introduziram é uma consequência do processo de Bolonha, que pode acabar por ter impacto nos resultados escolares, tal como foi mencionado no parágrafo anterior. É uma circunstância, de certo modo, sustentada por um conhecimento e uma evidência de causa, mas que também obteve representações e conjecturas. Outros docentes levantaram a questão dos trabalhadores-estudantes e o impacto que a obrigatoriedade presencial pode suscitar, especialmente nos alunos que não possuem o estatuto de trabalhador-estudante. No seu entender, é uma realidade não muito clara, que apresenta índices de prevalência

mais elevados do que se pode pensar e que não pode deixar de ser considerada e reflectida, porque as consequências vão sentir-se, se é que já não se fazem sentir.

De facto, o estatuto de trabalhador-estudante, com ou sem formalização, foi um ponto considerado importante e que tinha fortes implicações quer na planificação científico-pedagógica, quer nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Foram relevados, fundamentalmente, a planificação e a gestão de dois domínios: os horários e tempos de acompanhamento/orientação tutorial e a componente de formação em contexto de trabalho (seminários de práticas, estágios, etc.). Para os docentes, o tipo de *público* dos estabelecimentos de ensino tem norteado a planificação dos horários, já que é levado em linha de conta o volume de estudantes maiores de 23 anos e/ou de trabalhadores-estudantes. No caso do estabelecimento de ensino politécnico, foi indicada a colocação de determinadas unidades curriculares em horários ditos pós-laborais e a aposta na oferta pós-laboral em determinadas áreas científicas, de modo a reter e atrair para o ensino um conjunto de pessoas, com potencialidades, mas que tinham imensas dificuldades em compatibilizar a esfera académica com a esfera profissional. Eram medidas tidas como potenciadoras do sucesso escolar, mas que não deixavam de exigir estratégias alternativas de gestão dos momentos de ensino-aprendizagem. O mesmo sucedia ao nível do acompanhamento/orientação tutorial, com docentes a indicar que ajustavam os momentos de atendimento em função do volume de alunos em regime de frequência ordinária e o volume de alunos em regime de trabalho-estudo.

O estabelecimento de ensino privado estudado foi uma das instituições onde este aspecto foi mais relevado, encontrando-se associado ao elevado grau de dedicação que essa situação exigia. Era uma forma de atenuar a impossibilidade de alguns estudantes estarem presentes nas aulas, embora não deixasse de ser uma situação que dependia muito do voluntarismo dos docentes, tal como já havia sido referido, na medida em que eram tempos de trabalho que se situavam para além da distribuição de serviço e que não eram contabilizados salarialmente, por não haver margem financeira que o permitisse. Obviamente, não era uma situação exclusiva do estabelecimento mencionado, como também não era uma situação extensiva a todos os docentes, mesmo na instituição de ensino privado, mas não deixava de influenciar significativamente a planificação e gestão dos tempos pedagógicos.

Numa lógica diferente, mas com implicações relativamente semelhantes, foi referenciada a componente de formação em contexto de trabalho. No caso dos cursos com uma forte presença de momentos formativos desta natureza, existia uma crença partilhada sobre as dificuldades acrescidas para os trabalhadores-estudantes que essa circunstância acarretava. É óbvio que isso não eliminava as vantagens associadas à formação em contexto de trabalho, mas exigia uma flexibilização dos momentos e períodos de prática formativa e dos próprios momentos de acompanhamento e orientação tutorial. Por outro lado, foi veiculada a ideia de que funciona como elemento de triagem de estudantes, ou melhor dizendo, de vocações, especialmente nos cursos que assumem essa componente formativa desde o início. Alguns dos docentes que participaram nos diferentes grupos de discussão tinham conhecimento de causa desta realidade e daí que, no seu entender, esta vertente mais profissionalizante dos cursos servisse para os estudantes que não efectuaram uma escolha vocacional muito fundamentada e que não dispunham de um conhecimento substancial sobre o universo profissional em que se iam integrar, *"rapidamente se desiludirem ou se*

apaixonarem", prontamente se aperceberem da realidade, de um perfil ou traços de personalidade esperados, e do grau de adequação das suas características a esse perfil. No caso dos cursos que apenas consideram um estágio curricular no último ou nos últimos anos, esse efeito poderá ser menor, mas não deixam de existir casos que evidenciam essa circunstância:

> *"Evidentemente que os alunos vêm com algumas ideias, às vezes algumas ideias específicas sobre o que é a profissão, que sonham com algo, que eu penso que acontece em todas as profissões, não é, as pessoas ignoram os aspectos menos simpáticos, menos agradáveis da profissão. E, portanto, eu acho que este contacto (…), com a realidade, logo profissional, ajuda as pessoas, quer dizer, quem se mantém não tem ilusões".*

A questão da formação em contexto de trabalho também foi abordada no âmbito do sucesso/insucesso escolar. Para alguns docentes é um aspecto *"que abona em favor do sucesso da aprendizagem educativa"*, não sabendo *"exactamente de que forma é que isso depois tem repercussões nas taxas de sucesso ou de insucesso"*. Ou seja, é uma componente importante ao nível *"da aprendizagem e da formação com vista (…), nomeadamente, ao contexto de trabalho futuro"*, mas que necessita de uma avaliação de impacto sobre os resultados escolares mais criteriosa. Crê-se que *"favorece o sucesso"*, mas não é uma garantia de sucesso, até porque o impacto no processo de aprendizagem e de maturação do estudante pode não ser significativo, já que está muito dependente da forma como este aproveita e retira dividendos dessa prática. De qualquer modo, não deixa de ser uma componente formativa que favorece "*uma mobilização e um investimento de saberes diferenciados, nomeadamente saberes relacionais, saberes comunicacionais, saberes processuais, que a pessoa só aprende fazendo"*.

Momentos e metodologias de avaliação

As questões da avaliação das aprendizagens acabaram por não ser muito focalizadas nos grupos de discussão. Porém, não deixa de ser um tema indissociável do processo de ensino-aprendizagem e da gestão científico-pedagógica de uma instituição. Talvez por esse facto, foram surgindo alguns apontamentos sobre os momentos e metodologias de avaliação, mas sempre muito associados a outros aspectos que estavam a ser abordados como, por exemplo, as questões referentes à obrigatoriedade presencial nas aulas, ao estatuto de trabalhador-estudante e à formação em contexto de trabalho.

A assiduidade às aulas é um parâmetro de avaliação que, por si só, pode determinar o (in)sucesso de muitos estudantes, em particular daqueles que têm outras actividades em paralelo, mas que não usufruem de nenhum estatuto especial. Este aspecto já tinha sido referenciado no ponto anterior, mas importa retomá-lo, já que o novo regime de frequência está bastante associado à modalidade de avaliação distribuída. Ou seja, em vez de se focalizar o processo de avaliação das aprendizagens nos mecanismos de avaliação sumativa, com o processo de Bolonha preceitua-se uma tónica superior na avaliação contínua (distribuída). Com a intensificação dos níveis de

frequência, o acompanhamento contínuo (com avaliação) fica mais potenciado, podendo, contudo, chocar com outro aspecto, que é a dimensão das turmas. Tal como sucedia ao nível da metodologia pedagógica, o número elevado de alunos inscritos numa unidade curricular também pode ser um constrangimento em termos de metodologia de avaliação. Daí que esta problematização também tenha surgido neste âmbito, na medida em que os docentes alertaram para a dificuldade de se realizar avaliação contínua com turmas compostas por cem, duzentos ou trezentos alunos.

Por outro lado, o facto de haver na mesma turma estudantes com estatutos diferentes também tem repercussões ao nível da avaliação da aprendizagem. Os regimes especiais de frequência do ensino superior não devem estar abrangidos pelas modalidades e mecanismos de avaliação aplicadas aos regimes ordinários de frequência, excepto quando não desrespeitam os direitos consignados nos estatutos de cada regime e não colocam nenhum estudante em desigualdade de oportunidades. No entanto, é um aspecto que não deixou de ser mencionado e que faz com que os momentos e metodologias de avaliação da aprendizagem sejam distintos consoante o contexto, de situação para situação. A mesma lógica pode ser associada à formação em situação de trabalho, já que os argumentos apresentados também foram frisados neste âmbito. Além desse aspecto, foi problematizada a relação desta vertente formativa com o sucesso e com as modalidades de avaliação. Uma das principais preocupações manifestadas, principalmente ao nível do estabelecimento de ensino privado, foi o grau de rigor com que este tipo de componente formativa tende a ser avaliado. Dado o volume de estudantes, a impossibilidade de os docentes acompanharem mais de perto a evolução dos trabalhos e o próprio sistema de avaliação que tende a ser utilizado (parecer da entidade acolhedora, trabalho escrito e apreciação do tutor), vai elevar as dificuldades dos docentes e limitar um pouco o rigor da sua avaliação. É por essa razão que alguns docentes alertavam que o *"sucesso medido na intervenção"*, na prática *simulada*, pode não ter correspondência com *"outros tipos de componentes da formação"*, das aprendizagens, que deveriam existir e que nem sempre se consegue medir ou são atendidas. Daí as reticências mencionadas anteriormente por alguns docentes face ao impacto da formação experimental nos resultados escolares:

> *"Como nós consideramos que efectivamente não basta o intervir lá e fazer coisas muito interessantes, e ter uma boa relação com os utentes, mas que a acção tem que ter efectivamente um sentido, tem que ter o sentido em termos dos objectivos que nós pretendemos atingir, uma estratégia"*.

A *"experiência de campo"*, além de ajustar *"expectativas"* e *"o sentido da prática"* e da profissão, também pode contribuir para estreitar os relacionamentos e para clarificar a comunicação entre professores e alunos. Segundo alguns dos docentes entrevistados, é fundamental reformular a forma como se efectua a avaliação e como se requerem trabalhos aos alunos, de modo a que a receptividade e compreensão dos mesmos face ao que é solicitado seja diferente. Sem se descurar a rectidão que deve pautar esta interacção, importa referir que grande parte dessas mudanças foi situada ao nível do tipo de relação e de comunicação existente entre professores, e alunos e daí que a clarificação referida anteriormente seja importante.

Um dos problemas estruturais da avaliação da aprendizagem no ensino superior, segundo um dos docentes, passa pela forma como são definidos os critérios e

as modalidades de avaliação, e pela forma como os mesmos são comunicados e compreendidos. Por isso, é importante reformular estas bases de trabalho e os canais de comunicação que estão, ou que deveriam estar, associadas às mesmas. Não se trata de baixar o nível de exigência, mas "falar uma linguagem" que os alunos compreendam. Este aspecto poderia contribuir para clarificar o processo de avaliação e os próprios mecanismos que são accionados pelas partes na sua concretização.

Por último, um dos aspectos da avaliação que mais foi realçado, sem, no entanto, gerar uma discussão muito alargada, por ser bastante consensual, dizia respeito às modalidades de avaliação. Para os docentes, as modalidades de avaliação preconizadas no ensino superior privilegiam em demasia a vertente escrita, sendo que, fundamentalmente, a vida dos profissionais que estão a ser formados *"vai ser passada na oralidade"*. Foi manifesta a pertinência de se valorizar mais a componente oral da avaliação, criando espaços em que os estudantes pudessem apresentar e defender os seus trabalhos perante os colegas e respectivos docentes. Seria uma forma de defenderem posições e ideais, de esgrimirem argumentos, de partilharem reflexões e de contribuírem para uma construção colectiva do conhecimento. Este cenário não implica que se exclua a avaliação escrita, porque é uma vertente importante, mas que não deve ser utilizada em exclusividade:

> *"Acho muito importante, por exemplo, a capacidade de avaliar (…) não só por aquilo que escreve, mas por aquilo que tem capacidade de argumentar, de dizer, de pensar. E é mais fácil até do ponto de vista de um professor da minha experiência, observar aquilo que as pessoas realmente pensam através da forma que falam. Porque aquilo que eles falam nem sempre escrevem, não é?"*

Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

A melhoria do processo de ensino está bastante dependente da forma como as instituições conduzem a avaliação pedagógica. É um assunto que diz particularmente respeito aos docentes, na medida em que são visados nessa avaliação e lhes compete também uma reflexão rigorosa quer sobre a actividade pedagógica que exerceram, quer sobre os resultados decorrentes do processo de avaliação.

Quando questionados sobre a avaliação e a reflexão sobre o processo pedagógico nas instituições de que faziam parte, os docentes foram indicando que, por natureza, um profissional da docência tem que reflectir continuamente sobre a sua prática. A intenção e o rigor com que cada um o faz dependem muito da sensibilidade pessoal e do carácter profissional que manifestam. Mas será sempre uma questão *"que vai muito mais pela sensibilidade do que pela norma"*, ou seja, não será propriamente uma prática que se institucionalize. Isto relativamente à reflexão enquanto enunciado, porque enquanto produto ou imperativo decorrente dos resultados da avaliação pedagógica, os contornos da situação mudavam completamente, na medida em que a reflexão se encontra muito dependente da qualidade dos resultados apurados.

O inquérito pedagógico e a forma como o mesmo era realizado e aproveitado acabou por ser um tema incontornável, senão mesmo o ponto principal. Antes de se

abordar essa questão, importa frisar que foi mencionada, nos diferentes grupos de discussão, a disponibilidade de dados, relatórios e leituras sobre o processo pedagógico nas instituições, embora não estivessem a receber o tratamento e a ter as repercussões que deveriam. Tudo porque persistiam vários constrangimentos burocráticos que impossibilitavam o tratamento, análise e discussão extensiva de resultados e a correcção dos aspectos menos positivos. O único elemento que ainda ia possibilitando algum exercício de reflexão, pelo menos ao nível dos cursos/departamentos, era o relatório de disciplina. Obviamente que não pode ser comparado com o inquérito pedagógico, mas não deixa de ser um segmento importante da avaliação pedagógica. Diversos docentes foram frisando, precisamente, a pertinência desse documento, principalmente como pauta de sistematização de informação e espaço de auto-avaliação do docente relativamente ao(s) processo(s) de ensino-aprendizagem em que foi regente:

> *"Mas o facto de termos as disciplinas todas em cima de uma mesa no conselho de departamento e produzir uma reflexão colectiva sobre aqueles resultados, permite na fase seguinte fazer algumas correcções, por exemplo, se sistematicamente percebermos que há um docente que numa disciplina do primeiro ano, dos últimos anos, regista elevados níveis de insucesso, bom então, vamos pegar nesse docente e colocá-lo em níveis mais avançados".*

Retoma-se a ideia da avaliação e da reflexão pedagógica enquanto pressupostos da actividade de docência. Ficou bem patente no discurso dos diferentes docentes que havia uma prática informal de avaliação pedagógica com algum grau de disseminação. Sem qualquer tipo de normatividade, pelo menos implícita, já que o poder simbólico associado a determinadas/os acções/agentes pode ser um elemento de persuasão, de mobilização bastante importantes, foi indicado que grande parte dos docentes tinha o hábito de realizar com os seus alunos essa avaliação. Fazia sentido porque ajuda, de um forma mais autêntica e honesta, *"a repensar os métodos de ensino, a adequação pedagógica, a inovar e a introduzir algumas coisas novas para melhorar o processo do ensino e da aprendizagem"*. Por outro lado, essa avaliação justifica-se porque existe um forte descontentamento face aos moldes em que os inquéritos pedagógicos são realizados e aproveitados pelas instituições.

A importância dos inquéritos para a melhoria do ensino-aprendizagem e do próprio sucesso escolar (*"o sucesso dos alunos depende muito também dos professores, não é, e da escola e acho que tem toda a pertinência fazer-se esse inquérito pedagógico"*) é inegável, tal como o baixo nível de aproveitamento que as instituições têm retirado do mesmo. Alguns docentes foram muito críticos relativamente ao grau de exigência que as suas instituições tinham relativamente ao procedimento de avaliação pedagógica, seja em termos de aplicação, seja em termos de implicação dos resultados (consequências). Não fazia sentido as instituições desaproveitarem desta forma um processo tão importante. Ao consignarem-lhe um carácter eminentemente administrativo, a motivação para as pessoas aderirem a um procedimento que *"está instrumentalizado como uma rotina"*, que não está em *"relação com os alunos e com a escola"*, será bastante diminuta.

O inquérito pedagógico já é administrado há alguns anos nos estabelecimentos de ensino estudados. A organização processual é relativamente diferenciada, tal como o aproveitamento realizado. Num dos estabelecimentos de ensino público universitário

foi indicado que os resultados eram facultados aos directores de curso com relativa rapidez. Todavia, não havia uma prática sistematizada de reflexão sobre a globalidade dos resultados, apenas se realizava alguma intervenção nos casos mais problemáticos (*"se houver casos extremos que chamem demasiado a atenção, são tratados"*). Foi reconhecido por um docente que a instituição ainda estava longe do que deveria efectuar ao nível da avaliação pedagógica e que o aumento da eficiência e eficácia do inquérito, e o aumento da capacidade de intervenção com base nos resultados por ele gerados, eram condições essenciais para se conseguir alcançar esse objectivo. Para este agente educativo, este não é um problema exclusivo das instituições de ensino superior, é uma característica da sociedade portuguesa. Não é aceitável que as coisas continuem dependentes da *"bondade da própria pessoa querer fazer ou não querer fazer as coisas"*. É necessária uma maior capacidade de intervenção, porque não deixam de ser preocupantes as próprias dificuldades associadas à resolução daquelas situações mais difíceis (*extremos*), e uma maior eficácia, porque os inquéritos *"podem e devem ser muito mais eficientes no processo de incentivar os professores a serem melhores"*:

> *"Uma das coisas mais preocupantes é que os inquéritos nem sequer são capazes de resolver aqueles cinco, máximo dez por cento de problemas que há, e que há durante trinta anos seguidos (…), as mesmas pessoas estão com os mesmos problemas e não se consegue resolver isso. Portanto, o grande problema que nós temos é um pouco como nas estradas... a maioria dos condutores conduz bem (…), mas se pensarmos (…), a situação em Portugal é muito má".*

É claro que, para os docentes interiorizarem e reflectirem sobre o seu desempenho pedagógico, é necessário que os resultados cheguem até eles. Nas demais instituições estudadas, os docentes indicaram que não tinham a certeza se o tratamento dos dados do inquéritos era realizado de imediato ou até mesmo se era realizado, porque houve períodos lectivos em que não receberam os resultados. Fruto das suas experiências, foi pormenorizado, em pelo menos duas das três instituições referenciadas, que os resultados *"chegam com algum tempo de atraso"*, em determinados casos com *"um ano ou mais de atraso relativamente ao momento da aplicação"*. É uma situação que retira parte da utilidade e do sentido da avaliação, bem como reduz as oportunidades do docente poder rever os conteúdos, *"o modo como está na sala de aula, como está na interacção com os alunos, os métodos e as práticas pedagógicas que preconiza"*.

Este é um cenário que ajuda a compreender a inexistência de uma prática de discussão colectiva dos resultados. Quando esses ficam disponíveis, muitas das questões que poderiam ser pertinentes discutir poderão já não fazer sentido, ou seja, muitas vezes os relatórios são produzidos para arquivo. No entanto, foram despendidos recursos, diversos agentes dedicaram uma parte do seu tempo a esse processo, entre os quais estão os estudantes, que acabam por não ter retorno dos dados que forneceram. Como resultado cria-se um cenário de desconfiança, de desmobilização e de descrença em relação à pertinência da avaliação e da participação. Declarações como as que referem que os inquéritos pedagógicos não têm *"efeito nenhum"*, *"ou praticamente nenhum"*, ganham forma e sentido. É inegável que a avaliação pedagógica é fundamental, *"um espaço onde os alunos também podem manifestar a sua opinião"*, apesar de nem todos a encararem com a devida seriedade.

Contudo, terá que ser enquadrada nas lógicas de melhoria contínua das instituições, caso contrário irá permanecer sem a devida valorização e o devido aproveitamento.

Muita dessa valorização também passa pela postura dos docentes e pela crença dos mesmos no processo de avaliação pedagógica. Havia docentes que não se identificavam com o modelo de avaliação preconizado, defendendo que era importante existirem *"outros processos de avaliação do trabalho dos professores, outros processos que passariam por constituição de grupos de discussão"* onde os alunos pudessem falar abertamente dos problemas. A ideia de criação de *"um clima pedagógico favorável"* à avaliação, discussão e reflexão foi especialmente focalizada por um dos docentes, com o pressuposto da emergência de duas lógicas distintas: uma ancorada nos preceitos da *"não intimidação"* e a outra nos cânones da responsabilização. Para este docente, é fundamental que *"haja um clima de não intimidação"*, onde seja possível aos alunos avaliarem e reflectirem sobre o processo de ensino-aprendizagem sem o receio de serem penalizados pela opinião que evidenciaram. De facto, acreditava que os docentes têm a *"faca e o queijo na mão"* e que seria importante existirem *"instâncias mediadoras destes poderes para que os alunos"* pudessem, efectivamente, beneficiar de um *"clima de confiança"* para efectuarem estas apreciações. No seu entender, o Conselho Pedagógico poderia ter um papel importante enquanto instância moderadora. Por outro lado, esse *"clima de liberdade"* também deveria ter implícito o preceito da responsabilização, ou seja, o estudante deveria ser capaz de reflectir e fundamentar a sua posição, de esgrimir argumentos colectivamente, e não apenas dizer coisas por dizer. Uma maior responsabilização de todos os agentes intervenientes no processo de avaliação torná-lo-ia mais efectivo e legítimo.

Esta é uma visão balizada por práticas e atitudes do docente em causa relativamente aos inquéritos, enquanto instrumentos privilegiados de avaliação pedagógica. Como os inquéritos *"não são mediados por um debate entre os alunos"*, os princípios da argumentação, da responsabilização, não se encontram salvaguardados podendo surgir, depois, apreciações pouco ou nada coerentes. Não deixa de ser uma posição marcada pelas experiências menos positivas e daí que não atribuísse relevância ao inquérito pedagógico, sem, no entanto, constituir uma força de bloqueio ao mesmo. Considerava-o um instrumento frio, pelo carácter estatístico que se lhe encontra subjacente, e por não conseguir espelhar as opiniões construídas, reflectidas e esgrimidas colectivamente pelos estudantes. Nesse sentido, assumia uma metodologia informal de avaliação pedagógica, solicitando, nas últimas aulas de cada semestre, que, anonimamente, os alunos indicassem *"o que é que gostaram mais da disciplina"*, o que é "*que podia ser mudado"*. Essa avaliação era realizada colectivamente, ou seja, os alunos ficavam sozinhos na sala a debater as questões lançadas (o instrumento construído não era composto exclusivamente pelas questões enunciadas) e, quando as turmas eram grandes, fazia-se uma segmentação por grupos. O objectivo era que houvesse sempre um espaço de reflexão colectiva, de troca de impressões e de fundamentação das posições assumidas, porque dessa simbiose, segundo o docente, resultavam sempre opiniões sensatas e balizadas.

A questão que suscita mais celeuma relativamente à metodologia apresentada não é o facto de a mesma evidenciar pouca aplicabilidade em contextos com um número elevado de alunos, de necessitar que seja disponibilizado um período de tempo relativamente alargado para que se possa gerar o debate

pretendido, de não suscitar qualquer tipo de base de comparação, porque está, maioritariamente, dependente dos critérios de avaliação que os alunos pretenderem aplicar, os quais, certamente, apresentaram elevados índices de variabilidade, mas sim o simples caso de a mesma existir. Ou seja, os docentes recorrem a estratégias alternativas, mesmo nas posições mais extremadas relativamente aos moldes como deveria ser realizada a avaliação pedagógica, porque o modelo vigente nas diferentes instituições é ineficiente. Os procedimentos gizados não estão a ser aplicados de forma correcta, não estão a gerar os resultados e as repercussões esperados, tal como se evidenciou. Este é o aspecto que suscita maior discussão e preocupação, já que as instituições e os seus agentes educativos estão a desperdiçar oportunidades de se desenvolverem.

Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Representações sobre um percurso de sucesso escolar

> *"A visibilidade de sucesso através da construção de um portfólio de competências individuais, (...) porque se calhar é muito por aqui que se mede, depois, uma certa integração, seja social, seja profissional."*

Um olhar sobre a visão dos docentes das diferentes instituições revela a ideia de que um percurso de sucesso comporta não só a aquisição de conhecimentos inerentes ao curso, mas também a posterior integração profissional dos alunos. Destaca, ainda, a importância das noções de cidadania que o aluno deve absorver, o seu crescimento cívico e humano. O *portfólio* referido deveria incluir conhecimentos apreendidos, capacidade de os aplicar, resultando num conjunto de saberes: científico, técnico, cultural e social, tendente a suscitar a dúvida permanente que crie a vontade contínua de aprender e de estudar:

> *"Um aluno que usa eficientemente o seu tempo aqui e que subsequentemente consegue enquadrar-se na actividade profissional, quando se formar, para além de se formar em termos humanos, mas que consegue um percurso eficiente na escola em tempo útil, não é obrigatoriamente, estritamente, em cinco anos, é em tempo útil e que consegue um enquadramento profissional."*

"*Para serem bons profissionais não podem estar aqui apenas para ter o diploma*", não devendo existir uma "*relação menor com o saber"*, são afirmações que sublinham a opinião unanimemente expressa de que a aprendizagem e a vontade de saber, por parte dos estudantes, deverá ser intrínseca. A visão dos docentes tende a afastar-se da já referida visão institucional, ou instituída, destacando a importância de vectores de análise não quantificáveis, como é o caso da formação individual em termos humanos e não considerando fundamentais o número de anos de frequência do curso e as notas

como elementos de análise de percursos bem sucedidos. As classificações são apontadas apenas como exemplo de que os alunos não deverão conformar-se somente com a aprovação nas disciplinas, mas esforçar-se por adquirir uma postura activa e galvanizada em relação ao conhecimento.

> *"Um indivíduo com um conjunto de competências, conhecimentos, capacidades, atitudes, sobretudo científicas, técnicas, culturais, sociais. Capaz de questionar permanentemente a sua prática. Com o sentido de continuar os seus estudos e ver, com certeza, que é importante continuar a estudar. Que questione a sua prática, com valores e princípios éticos e deontológicos em termos profissionais."*

Os docentes consideram ser da maior importância estimular a motivação para a aprendizagem gerada pelos conteúdos programáticos dos cursos e pelas perspectivas de inserção profissional, sendo esta certamente facilitada se os alunos estiverem munidos de noções de trabalho interdisciplinar, polivalente e em equipa, e dispuserem de capacidade de empreendedorismo:

> *"Sucesso escolar é quando os alunos aprendem a aprender. Quando são eles próprios a criar o seu desenvolvimento."*

Destacam-se nestes conceitos as competências profissionais e humanas, o desenvolvimento de capacidades criativas, de gestão e de intervenção e a seriedade a nível da formação académica, do desempenho profissional e da conduta pessoal, complementados por uma contínua vontade de aprender, que não cessa com a conclusão da licenciatura. Não é menos importante a questão do crescimento, do amadurecimento, da formação do estudante enquanto pessoa e cidadão, demonstrando uma clara capacidade para construir um projecto de vida pessoal e profissional, revelando capacidades para superar dificuldades, para enfrentar o novo. Adicionalmente, deverá ser flexível, polivalente e dispor de aptidão para o trabalho em equipa, tendo, no entanto, humildade para complementar o seu conhecimento com o saber disponibilizado por outros profissionais, com formação nas mais diferentes áreas:

> "*Acho que um aluno de sucesso é aquele que acaba por se integrar, por considerar que isso faz parte do percurso da vida dele, onde pode efectivamente usar o seu tempo, saber gerir o seu tempo, saber ser criativo, ser interventivo, ser sério no trabalho que faz."*

Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior

A visão dos docentes acentua a dificuldade existente na distinção entre o que poderá ser um percurso de sucesso e os factores que, potencialmente, poderão contribuir para que ele ocorra, existindo entre os dois uma linha ténue, muitas vezes transponível.

Os docentes referem o próprio processo ensino-aprendizagem, no seu todo, como factor determinante para trajectórias bem sucedidas, reforçando a importância do trabalho individual dos alunos e o sentido da aprendizagem, ou seja, a noção do que e para quê está a aprender:

> *"O aluno tem que perceber para que é que está a aprender, para fazer o quê, com que objectivos, qual é a sua missão. O aluno chega aqui e não faz ideia nenhuma, ou tem ideias românticas sobre a profissão, e depois nem percebe porque é que tem de aprender um certo tipo de coisas".*

Apesar de ser referido que os percursos bem sucedidos dependem de um conjunto de factores, da sua soma, não existindo apenas um, determinante, que possa ser isolado e perspectivado em exclusivo, é posta a tónica no conhecimento como sendo "*a base da pirâmide sobre a qual se vai sustentar todo o resto*". Neste sentido, é sublinhada a importância de se realizar um trabalho de explicitação em relação à funcionalidade prática de todo o conhecimento, do investimento feito ao longo dos anos lectivos, "*de as pessoas interpretarem o que estão a aprender em função daquilo que vai ser, depois, a aplicação*", dando realce à aprendizagem que se afasta do "*aprender só para tirar uma nota*".

A vertente prática da aprendizagem é também, assim, tida como fundamental, sendo a aplicação real dos conhecimentos, a passagem da teoria para contextos concretos e a percepção dessa possibilidade condições basilares para o êxito da manutenção do estudante no ensino superior:

> *"Perceber que todas estas disciplinas e que todos estes saberes têm que ser investidos quando ele pretende intervir como profissional."*

A média de entrada, e a formação de base que proporcione uma preparação de bom nível, são também citadas pelos docentes como factores essenciais para a definição de percursos bem sucedidos, para os quais contribuem, igualmente, o investimento que o aluno faz no seu trajecto académico, sendo importante a correspondência de expectativas entre aquilo que se busca em determinada área ou curso e os conteúdos que são leccionados e disponibilizados pelas instituições:

> *"Eu venho para a Universidade fazer um curso superior porque, entre outras razões, os meus pais disseram-me que eu tenho de ser doutor, licenciado, não é? Mas entre outras, porque gosto! E "tá" aqui um factor crucial para o percurso do estudante."*

A questão das motivações, dos objectivos que definem e traçam as trajectórias dos alunos e as estratégias accionadas para os alcançar, da "*ilusão e da desilusão*" são incontornáveis, dado que, como já foi referido, existe por vezes uma ideia romanceada em relação a um determinado curso ou área, sendo que a expectativa gorada poderá ditar o percurso remanescente:

> *"Um outro factor de sucesso é nós conseguirmos convencê-los de que o sucesso depende do trabalho, depende do investimento pessoal, depende da persistência,*

porque eles não têm muita noção disso, e acham que, às vezes, o sucesso é um factor do acaso."

São também enfatizados pelos docentes factores relacionados com a meritocracia, com o empenho dos alunos, a sua motivação, a vontade de aprender, o trabalho que desenvolvem, a assumpção do estudo como a profissão que, de facto, exercem, a frequência de aulas, hábitos de pesquisa, métodos de estudo adequados, capacidade de interpretação, visão crítica e participação activa em todos os quadrantes do processo ensino-aprendizagem. Assim, apesar de a questão socioeconómica ter sido levantada, e de ter sido referida a importância das políticas de acção social e, mais concretamente, das bolsas, os docentes elegem sobretudo as capacidades individuais, o esforço para contornar as dificuldades, o "*subir a pulso*", o "*fazer por si*", como determinantes para um percurso bem sucedido.

Sobre esta questão, os docentes do ensino politécnico realçam a importância da localização de estabelecimentos de ensino superior em zonas que não sejam as grandes cidades ou os grandes centros urbanos, contribuindo esta "descentralização" para que exista a verdadeira "democratização" do acesso a este nível de ensino:

"Optaram por aquela escola porque também não tinham possibilidade de ir para outro local, criaram empresas, são neste momento empresários e estão bem lançados no mercado de trabalho."

As especificidades do corpo docente merecem também atenção, uma vez que a proximidade que promovem, a linguagem que utilizam, a experiência, a flexibilidade, a abertura a novas praticas pedagógicas ("*o recurso ao blending-learning, ao e-learning, temos de aprender a trabalhar com ferramentas que os atraiam*.") A promoção do envolvimento dos alunos no processo educativo e na investigação e a articulação entre as disciplinas do mesmo curso, são tidas como condições geradoras de percursos de sucesso. O papel do docente é percepcionado como potencialmente motivador e incentivador, não só da aprendizagem como da própria frequência das aulas, podendo desempenhar ainda uma função fulcral no encaminhamento dos trajectos, na explicitação em relação às expectativas e exigências, na ponte a estabelecer com a aplicação prática das matérias leccionadas, sobretudo nos primeiros anos do curso:

"Reformular a forma como lhes pedimos os trabalhos, temos que tentar falar na linguagem deles, mantendo o nível de exigência que sempre tivemos. Não se trata de descer, é fazê-los subir mas falando uma linguagem que eles compreendam melhor."

Dada a vertente prática de alguns cursos, é especificada, com relevo, a necessidade de convergência de todas as disciplinas com a perspectiva da sua aplicação prática ao nível do exercício profissional:

"Estamos a tentar articular as diferentes disciplinas em torno... considerando o estágio como o núcleo central epistemológico da construção do saber profissional."

"Eles estão a aprender para serem profissionais e isto implica, efectivamente, ter uma estrutura sócio-cognitiva própria e ter, e saber mobilizar os saberes de uma determinada forma."

O ensino é entendido como um todo integrado, em que as diversas partes se cruzam e interligam e poderá ser aliciante e motivador, desencadeando dinâmicas profícuas entre docentes e alunos, incrementando o processo ensino-aprendizagem, o envolvimento dos alunos e os mecanismos activados para que estes sejam implicados e se sintam parte importante desse processo.

"*Mobilizá-los para projectos, (...) quando esses projectos são bem sucedidos garantimos que eles tenham visibilidade externa, significa para eles um orgulho que se repercute imediatamente em factor de sucesso até porque funciona como motivação."*

"Deveria haver um maior envolvimento dos alunos na investigação."

É atribuído grande interesse à existência de indicadores referenciais como, por exemplo, gráficos que conduzam a uma reflexão colectiva sobre os resultados, permitindo accionar mecanismos de auxílio para os alunos que evidenciem maiores dificuldades, enquanto as prescrições são apontadas como um factor promotor de sucesso, na medida em que estabeleceriam um determinado nível de exigência a ser cumprido:

"Prestigia a escola o facto de haver um nível de exigência, que só dá um alerta para os que andam aqui a vegetar. No entanto não expulsavam ninguém sem ter uma entrevista com ele e saber as razões e haveria muitos repescados."

Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior

Apontar factos explicativos do insucesso nos percursos relativos ao ensino superior revelou-se menos polémico que no seu antónimo, o sucesso. Apesar de surgirem como contraponto aos do sucesso, os enunciados referentes ao insucesso foram mais circunscritos. É possível sistematizar alguns pontos convergentes, transversais aos representantes do corpo docente das diferentes instituições que foram entrevistados:

"Seria muito interessante se tivéssemos um aparelho aqui (...) uma espécie de barómetro que fosse medindo os níveis de expectativas ou, se quisermos, de ilusão e de desilusão, porque me parece que o (in)sucesso e o abandono resultam basicamente destas medidas."

O que motiva a opção por um curso ou área de estudo? O que define o traçar de um percurso? O que está na raiz das candidaturas? Estas questões surgem ao analisar-se o discurso dos docentes, que referem a motivação ou, na razão inversa, a

desmotivação, o desinteresse e até uma certa anomia em relação à aprendizagem e ao ensino como factores essenciais para analisar o insucesso:

> *"É também a desmotivação, o desinteresse, o não ter ambição por coisa nenhuma."*

O aprofundamento desta realidade implica atender a outras questões como a da origem social, da educação e do papel da família na definição do percurso do aluno no ensino superior, através do não inculcamento de valores no sentido da responsabilização e da assunção de um papel de comando sobre a sua vida e trajectória, originando passividade, relaxamento, desinteresse:

> *"Está relacionado com a desmotivação. Em muitos casos, os meios sociais e económicos também podem ter alguma influência na questão de não ter a noção de que para se ter alguma coisa é preciso esforço."*
>
> *"Noto também, em grande parte dos casos, (...) uma certa pressão dos pais a acompanharem os filhos, a quererem saber tudo. Sou de uma geração em que havia alguma independência e esta proximidade poderá levar a um prolongamento eventual de alguma infantilidade."*

A existência de pressão familiar para a frequência do ensino superior também é percepcionada como determinante para o prolongamento da educação até esse nível, verificando-se, contudo, um certo alheamento no processo de candidatura, uma opção irreflectida por determinadas áreas de estudo, sendo esta muitas vezes feita aleatoriamente, ou tendo como fundamento uma estratégia que assegure a entrada neste grau de ensino, com base nas notas mais altas que se obtiveram no secundário e na escolha de cursos em que estas tenham aplicabilidade, ou noutros, em relação aos quais as médias requeridas não sejam muito elevadas ou exigentes.

A questão das expectativas goradas, da desilusão provocada pelo desencontro entre o que se esperava e a realidade, muitas vezes motivado pela falta de informação adequada em torno dos cursos e do próprio ensino superior, é outro ponto abordado pelos docentes como tendo o poder de influenciar, negativamente, o percurso do aluno:

> *"Aquilo que eu pude observar durante muitos anos é que os alunos, quando entravam, (...) não sabiam muito bem para aquilo a que vinham."*

Os docentes referem o desajuste de expectativas, a insuficiente informação relativamente aos cursos escolhidos, a não existência de articulação entre as diferentes disciplinas e o baixo grau de motivação que estes factores desencadeiam como justificativos de insucesso no ensino superior:

> *"As pessoas desenvolvem muito a sua área, mas são excessivamente autistas relativamente às restantes, quando o ensino deve ser um ensino integrado, em que os conhecimentos adquiridos numa cadeira são utilizados noutra."*

São ainda apontadas condições estruturais, entre as quais o Regime Geral de Acesso ao ensino superior e os requisitos de entrada que as diferentes instituições estabelecem. Ao admitirem a entrada de alunos com médias baixas, desencadeiam as estratégias de retaguarda, como poderão ser designados os estratagema que se focalizam na tentativa de entrar no ensino superior, ainda que o curso seleccionado não corresponda à vocação ou às áreas de interesse principais. Este aspecto também pode estar ligado às políticas de atracção de novos públicos para as universidades e institutos, executadas, muitas vezes, de forma irreflectida e direccionadas sobretudo para o lado quantitativo, já que médias baixas correspondem, normalmente, a alunos com baixo potencial qualitativo. O desfasamento das entradas, pela existência de diferentes épocas de ingresso (e suas consequências ao nível do desfasamento das preparações) e o estabelecimento de estatutos especiais, são também apontados como partes integrantes de um todo promotor de facilitismo na frequência do ensino superior:

> *"Vivemos num ensino superior em que o facilitismo...a falta de exigência é muito grande e isso cria nas pessoas um relaxamento."*

Persistem alguns mitos, ou ideias pré-concebidas, no que diz respeito a disciplinas, professores ou métodos de avaliação que condicionam o desempenho e os percursos, originando receios, e muitas vezes resistência, relativamente aos mesmos. São disso exemplo as ideias de que "*se está reprovado à partida"*, ou "*o professor não dá mais que dez*", as quais poderão condicionar a perseverança e a motivação:

> *"Estaria eu à espera que eles fizessem a cadeira cheios de entusiasmo, mas não, aquilo é um cadeirão, linguagem de calão estudantil. Já mudei as equipas mais competentes...resultados piores (...) Não consigo explicação."*

Entre os factores individuais, a responsabilização do aluno é também considerada pelos docentes, ao aludirem às solicitações numerosas e diversificadas em termos de lazer e convívio que estão associadas à vida académica, originando, por vezes, dificuldade de gestão de prioridades, além de outros constrangimentos de ordem pessoal que poderão condicionar os percursos, como a dificuldade em conciliar esferas de vida, as de estudante com as familiares ou profissionais. Apontam também a importância do papel que eles próprios desempenham e a necessidade de combater a sua hiper especialização, aludindo ao fundamentalismo que muitas vezes existe em relação às suas áreas de formação, que fragmenta o ensino em parcelas independentes e isoladas, não existindo articulação entre as disciplinas. Acresce a já mencionada motivação no encaminhamento, a linguagem utilizada, sendo referido que, apesar de ser necessário o recurso aos novos métodos de ensino que englobem as novas tecnologias, as plataformas virtuais poderão ter "*efeitos perversos*", no sentido em que se criam hábitos como o recurso sistemático à informação fornecida pela Internet, muitas vezes com erros, sem que existam parâmetros ou análise crítica.

Preconiza-se um acompanhamento próximo e actuante, especialmente no pós ingresso e nos primeiros anos de frequência do ensino superior, detectando as situações mais problemáticas, definindo e accionando estratégias de combate às mesmas, tentando colmatar as lacunas de base e anular os "vícios" presentes na

bagagem que os alunos carregam das fases de estudo antecedentes, como o estudar apenas para fazer os testes, a memorização e a acumulação de conhecimentos sobrepostos à compreensão e à reflexão. Consideram os docentes ser de grande utilidade a diversificação das formas de transmissão dos conteúdos e a incrementação do recurso a novas metodologias de avaliação, que não balizem os momentos de estudo, não os circunscrevendo a períodos limitados de tempo. Neste sentido, referem a existência de diferenças acentuadas no rácio entre professores e alunos relativamente aos diversos cursos das diferentes instituições, facto que deverá ser rectificado, pois será da maior importância estabelecer rácios semelhantes entre todas elas, que permitam estabelecer um número de alunos que cada professor possa orientar e acompanhar convenientemente:

> "*Um dos aspectos que a gente não consegue ou não tem conseguido transmitir aos alunos é que eles têm que ser profissionais, estudantes profissionais, é a profissão deles, na maioria (,,,) Profissão: estudante.*"

Assumir a "*profissão de estudante*" implica dedicação, empenho e ter sempre em consideração as responsabilidades inerentes a uma actividade profissional, é o que se depreende destas afirmações produzidas por um docente.

As expectativas relativas a um futuro emprego, ou a falta delas constituem, igualmente, um factor determinante para o insucesso, dadas as poucas perspectivas de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do percurso no ensino superior, ou a montante, nas fases prévias, que originam um "*compasso de espera*" mais ou menos prolongado. Assim se justifica, em muitos casos, a opção pela continuidade do percurso como estudante no ensino superior, em resultado da percepção da impossibilidade de integração no mundo do trabalho com o diploma do ensino secundário, da previsão de que, potencialmente, não será conseguido emprego na área escolhida ou que a aprendizagem efectuada não fará a ponte desejada para o exercício profissional.

Ensino Superior como "*parque de estacionamento*" para o desemprego é uma expressão que ajuda a traduzir o sentimento comum aos actores do processo ensino-aprendizagem em relação ao adiamento da entrada no mercado de trabalho depois de concluído o curso, tendo em conta a situação de baixa empregabilidade que ocorre, actualmente, no país. Por outro lado, o ingresso no ensino superior constitui, não raras vezes, um recurso alternativo à inserção no mundo do trabalho dos jovens que completam o ensino secundário. Esta estratégia não é accionada apenas ao nível da saída do secundário, ocorrendo, igualmente, em muitos casos no ensino superior, quando o aluno prevê dificuldade em arranjar emprego na sua área de estudo ou em área similar. Os percursos prolongam-se, assim, por mais anos do que estaria previsto, em resultado do desinteresse, da desmotivação e da falta de perspectivas, embora, muitas vezes, esse arrastamento corresponda a uma tentativa de melhoria de notas. Também a existência de alunos que optam por fazer poucas cadeiras em cada ano, tentando retirar o máximo proveito de um estudo mais concentrado que lhe permitirá obter melhores classificações, contribui para o prolongamento da frequência do ensino superior por um maior número de anos em relação à duração normal do curso seguido:

"Nos anos noventa, muitos educadores, muitas pessoas ligadas às empresas, associações empresariais, a falar no secundário como parque de estacionamento do desemprego. Depois, no final de noventa e no início do século XXI, começaram a falar no ensino superior como parque de estacionamento do desemprego."

"Muitas vezes eles entram aqui iludidos com as saídas profissionais (...) e rapidamente se vão apercebendo por essas estatísticas que anualmente aparecem com a quantidade de desempregados que existem em determinadas áreas, e isso tem de ser um factor de insucesso, de desmobilização, tem de ser um factor em que o barómetro vem cá para baixo."

Um facto a sublinhar em todo este processo é o da "*democratização do ensino superior*". Jorge Carvalho Arroteia (1996) refere que o ensino superior foi encarado como uma das vertentes da modernização da sociedade portuguesa, pela necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do país. A criação de novos estabelecimentos escolares, de natureza universitária e politécnica, facilitaria, assim, a tarefa de democratização, expansão e diversificação do ensino. A expansão do ensino superior iniciou-se em 1973 e, a partir da segunda metade dos anos oitenta, assistiu-se ao alargamento da rede de ensino superior particular e cooperativo. O ensino superior politécnico entrou em funcionamento nos finais da década de setenta, correspondendo a uma vertente de ensino que acentua a tónica profissionalizante, para dar resposta às necessidades de formação sentidas pelo sistema produtivo. Trata-se de um tipo de ensino que faz contraste com as características mais conceptuais e teóricas do ensino superior:

"O problema pode estar a montante, quer dizer, é a tal questão que todos falamos em relação às trajectórias prévias, muito provavelmente aquilo que lhes foi exigido em termos de objectivos, de formação anterior, de alguma descoordenação em termos de programação da sua vida diária. Houve a democratização do acesso ao ensino superior, nós cada vez temos cá mais gente, seja porque as médias são mais baixas, seja porque realmente os cursos têm uma grande capacidade de deixar entrar uma quantidade de alunos, nós temos que abrandar..."

A abertura crescente, as estratégias para cativar alunos, o financiamento atribuído com base no número de alunos que resulta na implementação de políticas para a sua captação, mais em quantidade do que em qualidade, a possibilidade de entrada tendo como base apenas a nota ou a média, a não realização de uma entrevista aprofundada que permita revelar os objectivos, os desejos e a vocação, alargam, em muitos casos, a entrada no ensino superior a alunos desprovidos de estrutura ou de capacidades de estudo que se ajustem às exigências decorrentes deste nível de ensino.

Mas a "democratização do ensino superior" mencionada pelos docentes diz respeito à diminuição ou flexibilidade de critérios previstos pelo Regime Geral de Acesso e não ao que refere José Madureira Pinto (2002: 127): "ser a ideia de uma democratização sem restrições no acesso a este patamar de escolaridade (o que, de facto, só aconteceria se o alargamento da base social de recrutamento do universo estudantil respeitasse o perfil de composição social da população portuguesa)". Este autor destaca ainda que *"não obstante todos os progressos verificados, nas três últimas*

décadas, em matéria de atenuação de desigualdades na probabilidade objectiva de os diferentes grupos sociais "colocarem" os seus filhos no ensino superior, mantêm-se desequilíbrios significativos, quer em termos globais, quer na distribuição por sub-sistemas (Universidade/Politécnico; Público/Privado), por estabelecimentos e por cursos".

Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

Os diversos factores de abandono e de insucesso não deverão ser entendidos como estanques ou isolados, devendo ser percepcionados num todo que se inter-influencia, num processo de interdependências e inter-relações, verificando-se a incidência dos docentes em questões abordadas na reflexão anterior sobre os factos que contribuem para o insucesso:

> *"Haverá sempre desistências (...) algumas delas têm a ver com o desencanto, das desarticulações entre cadeiras, ou suposições que se calhar tinham."*

A desilusão, o desajuste em relação às representações que tinham sobre os cursos e o que verificam ser a realidade está no cerne dos factores explicativos do abandono:

> *"Não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, tem muito mais probabilidades de abandonar. Nós temos casos de estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são depois bons estudantes e saem, mas este pecado original do acesso condiciona também os abandonos ou os insucessos no ensino superior."*

Os docentes retomam, desta forma, a questão vocacional, salientando a redefinição ou afinamento de trajectos no ensino superior, as expectativas goradas, a desmotivação, a acumulação de insucessos e reprovações, a percepção da inatingibilidade dos objectivos em relação ao curso ou a uma potencial actividade profissional como fundamentais para percepcionar as desistências, os abandonos. Ressalvam, no entanto, o facto de ainda não existirem estudos que aprofundem estas questões de forma a poderem retirar-se as devidas conclusões, sublinhando a suma importância de ser tomada esta iniciativa. A visão dos docentes assinala, adicionalmente, o continuado alheamento, por parte dos responsáveis institucionais, em relação ao abandono do ensino e suas causas:

> *"Quando os objectivos do curso, em obter a graduação, começam a ficar inatingíveis, começam a ficar distantes, o aluno acaba por optar que é melhor desistir."*

O sistema de ingresso no ensino superior, que permite um leque alargado de opções, faz com que, muitas vezes, o aluno aposte em áreas ou em cursos em que tenha a entrada quase garantida, em função das notas obtidas, o que se sobrepõe à vocação, à própria consciência ou aos conhecimentos de que dispõe sobre o curso:

"A procura de novos públicos (por parte das instituições) *leva a que os alunos entrem em cursos sem uma preparação adequada, sem as disciplinas de base que de facto necessitam ter, sem os conhecimentos de base que necessitam de ter (...) entram desmotivados."*

É prática corrente recorrer-se a uma estratégia, ao nível das candidaturas, que assegure a entrada no ensino superior. O pilar do accionamento de tácticas de precaução, ou de retaguarda, é fundado no desinteresse, por não se saber bem o que se pretende, tendo como certeza, apenas, o facto de se querer dar continuidade ao percurso educativo, resultando numa frequência pouco motivada, desinteressada, por si só capaz de conduzir às desistências. Romancear uma vocação que posteriormente se verifica estar desajustada, ou a busca de um título considerado como um trunfo para a entrada no mercado de trabalho, são fortes explicações para a opção de abandonar o ensino superior. A certeza estruturada em relação àquilo que se pretende, optando por uma primeira fase de ingresso noutro curso, visando uma posterior transferência, muitas vezes facilitada pela existência de disciplinas em comum nos planos curriculares de diferentes cursos, é igualmente importante como elemento de reflexão sobre os abandonos, constituindo o que se designa por processos de afinamento ou ajuste vocacional, e fazendo parte de uma estratégia delineada ao longo do percurso individual:

"Muitos desses abandonos têm a ver com o factor de as pessoas virem para aqui e depois quererem ir para outro lado qualquer"

Acrescem défices de formação de base, pouca preparação para responder ao nível de exigência ou acompanhar o método de trabalho praticado e a entrada num curso com falta de formação específica para o mesmo, o que, frequentemente, e tal como as lacunas provenientes da formação anterior, apenas se revela no pleno decorrer do curso:

"Penso que o que leva um aluno a abandonar é inequivocamente o estar desenquadrado com os objectivos do curso e não ser capaz de dar reposta às exigências do quotidiano."

A questão económica, a falta de apoio familiar que assegure a subsistência, e os obstáculos daí resultantes são factores determinantes nesse processo, impondo, muitas vezes, uma reflexão sobre prioridades e possibilidades, que podem resultar em abandonos ou na procura de soluções para contornar as dificuldades, desencadeando decisões como a entrada no mercado de trabalho antes do início ou no desenrolar do percurso no ensino superior, o que poderá, também, conduzir à desistência antes da sua conclusão:

"Se de repente o mercado de trabalho alargasse, nós teríamos uma taxa de abandono muito grande, porque eles estão aqui porque não têm mais nada que fazer, não é? Em muitos casos nós detectamos isso."

A entrada no mercado de trabalho no decorrer da frequência do curso ou o exercício de uma actividade profissional em simultâneo, poderão influenciar, de forma decisiva, o abandono do ensino superior, uma vez que, com o atingir de estabilidade financeira, é natural que ocorra a desmotivação, a qual poderá igualmente surgir se for vislumbrada uma nova perspectiva a nível profissional que se afaste da área de estudo inicialmente projectada. Ao exercer uma actividade profissional concomitante, o aluno depara-se, ainda, com a dificuldade de conciliar tempos de trabalho e de frequência de aulas e estudo.

Este facto é especialmente salientado pelos docentes de instituições com uma forte componente prática, que insistem na referência a uma filosofia prospectiva que praticam, com vista à posterior integração profissional, sendo a estruturação do curso realizada em torno desta perspectiva, exigindo dos alunos disponibilidade quase total não só pela duração prolongada do tempo de aulas, mas *"também a obrigatoriedade de cumprir uma carga horária excessiva no local de estágio."*

> *"Esta componente da prática e da formação em contexto de trabalho real ajuda a perceber."*

É o próprio estágio que muitas vezes incrementa a percepção do desajuste vocacional. O choque com a realidade, proporcionado pelo estágio que alguns cursos comportam, poderá conduzir à reflexão em torno da vocação e proporcionar uma experiência que se revele menos positiva, ao ponto de levar o aluno a reconsiderar a área de estudo, decisão que pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de obtenção de emprego que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir.

A questão do financiamento do ensino superior, a existência de um rácio professor/aluno desajustado e o facto de as turmas serem compostas por um número excessivo de alunos, o que não favorece a orientação e o acompanhamento devidos a cada um, contribuem para que o ensino em "*sala de aula*" se torne mais massivo do que qualitativo, menos direccionado, constituindo a sobrecarga horária e o elevado grau de exigência circunstâncias agravantes. Estas ocorrências negativas são mencionadas, pelos docentes do ensino superior público, universitário e politécnico.

Também o "*efeito Bolonha*", como são designadas as consequências derivadas da implementação do novo regime académico, influencia a decisão pelo abandono, nomeadamente em consequência da obrigatoriedade de frequência das aulas, que toca e condiciona, sobretudo, questões já referidas, como o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que corresponde, na maior parte dos casos, a tentativas de colmatar dificuldades económicas, também já apontadas.

Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

A visão dos docentes sobre boas práticas, que resultem na promoção do sucesso escolar e combatam o insucesso e o abandono, especifica os mecanismos compatíveis com as suas funções referindo, essencialmente, alterações, melhoramentos e estratégias que possam alterar e potenciar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O corpo docente alicerça a sua sugestão sobre o que poderão ser boas práticas em medidas que optimizem a prática docente na promoção de acompanhamento e orientação contínuos dos alunos e na reflexão e posterior readequação do processo de ensino-aprendizagem, com a abertura, a imparcialidade e a flexibilidade necessárias para perspectivar este domínio:

> *"Um diagnóstico que fazem ou que podem fazer na entrada, para poderem realmente adequar os conteúdos, as temáticas, o processo ensino/aprendizagem, o tipo de exigência."*

A postura activa, a adequação e renovação da metodologia, com a frequência de "*acções de formação para a melhoria da prática docente*", a *"actualização pedagógica dos professores"*, a inclusão das novas tecnologias, a proximidade com os alunos que permitiria a detecção atempada dos factores que comprometem o sucesso e o accionamento de medidas potencialmente correctivas fazem parte da perspectiva dos docentes em relação à implantação de boas práticas:

> *"A capacidade de monitorizar as actividades dos alunos, isto é, nós sermos capazes de conseguir acompanhar todo aquele processo, toda a progressão ou não progressão que ele tem, ou toda a expectativa que ele tinha e agora deixou de ter e uma coisa que andou aqui muito no ar é a capacidade de conhecer e generalizar as boas práticas, muitas vezes não as conhecemos. Ficam num núcleo muito restrito e poucas vezes, mesmo depois de «se teve sucesso ali também é possível que tenha sucesso connosco», sermos capazes de as generalizar."*

Uma maior e melhor comunicação é considerada requisito fundamental, abrangente e alargado a todas as figuras intervenientes no processo de ensino, através da qual será especificada a articulação de trabalho entre os diferentes órgãos de gestão das instituições e posta em prática a divulgação dos casos de sucesso, num esforço colectivo de integrar experiências, não só a nível interno, horizontal aos seus membros, mas também a nível externo:

> "*Conciliar medidas de natureza institucional, com medidas de natureza individual, (...) de inovação até mesmo que durante algum tempo a gente ande a pregar no deserto, a falar sozinhos..."*

O ensino tutorial previsto por Bolonha é referido pelos docentes como uma mais valia promotora de sucesso, uma vez que tem como finalidade o estreitar da relação entre professores e alunos. Levanta-se, contudo, a questão do financiamento do ensino superior, que deveria assegurar a composição de turmas com um menor número de alunos, em que o rácio entre professores e alunos não comprometesse um atento trabalho de acompanhamento particularizado:

> *"O novo esquema de Bolonha, (...) transportou, de alguma forma, a esperança de podermos cultivar e promover o sucesso."*

"A tutoria, mas com menos alunos. E eu acho que é preciso desenvolver, não sei de que forma, a questão do espírito crítico e empreendedor e interventivo na sociedade (...) Pode ser trabalhado, pode até ser actividade extracurricular. Com disciplinas, com outro tipo de actividades no qual consigamos desenvolver os alunos enquanto passam por esta instituição de forma a que se impliquem cada vez mais nestas questões."

Investir mais tempo no ensino, ou procurar uma menor promiscuidade entre o tempo de ensino e o tempo dedicado à investigação ou a outras actividades adjacentes, corresponde à separação considerada necessária pelos docentes no sentido de se atingir uma maior qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa separação deveria ser complementada por acções de formação para melhoria das práticas pedagógicas e pela diminuição da dimensão das turmas, para ir ao encontro de um ensino sobremaneira qualitativo, em oposição à massificação. A desmistificação em relação a disciplinas tidas como intransponíveis, o combate às eventuais resistências em relação às mesmas, são também tarefas que os docentes consideram ser necessário assumir activamente, com o objectivo de obviar constrangimentos que se revelam impeditivos de um melhor aproveitamento por parte dos alunos:

"O facto do aluno não se sentir um anónimo no meio de uma massa imensa, numa turma imensa, (...) e subtrai-los à influência dos blocos de caserna, tive alunos que se queixaram, disseram-me assim «devia ter feito a cadeira tal, mas os meus colegas diziam que nem tentasse, que eu não a fazia. Afinal de contas, fiz, com relativa facilidade, escusava de ter ficado com cadeiras em atraso. Há aqui na caserna meia dúzia de máximas que se um aluno se deixar influenciar por elas efectivamente sofre."

A relação estreita, a saída do anonimato, a individualização e particularização do ensino, o *"chamá-los, saber o que se passa com eles, conversar"*, poderão determinar o accionamento de estruturas de apoio psicológico e económico, que podem sanar questões apontadas como fragilizadoras dos percursos dos alunos.

É ainda preconizada pelos docentes a existência de um director de curso, cujo papel seja a coordenação das actividades, que articule os trabalhos e implemente novas formas de avaliação e potenciais medidas correctivas, analisando dados respeitantes a esta temática, fazendo o "*cruzamento de escalas de sucesso/insucesso*", devendo o seu trabalho ser desenvolvido em articulação com os membros dos restantes departamentos, pondo *"as disciplinas todas em cima de uma mesa (...) e fazer uma reflexão colectiva sobre os resultados, o que permite na fase seguinte fazer algumas correcções."*

"Se sistematicamente percebermos que há um docente que, numa disciplina do primeiro ano, regista elevados níveis de insucesso, vamos pegar nesse docente e colocá-lo em níveis mais avançados."

A representação de boas práticas na visão dos docentes, resulta numa fórmula que soma acompanhamento, orientação, desenvolvimento de relações estreitas entre todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, inter-institucionalmente, abarcando fases anteriores ao ingresso, como é o caso do ensino secundário, atendendo

permanentemente às situações problemáticas, accionando medidas preventivas e correctivas:

> *"Tentarmos em tempo útil ter uma conversa e tentar orientar as pessoas. Creio que o nosso sistema do ensino superior definitivamente percebeu que é necessário analisar o que se passa com os seus alunos."*

5.2.4 A Visão dos Alunos

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

Representações sobre a actuação institucional

Às instituições do ensino superior cumpre desempenhar um papel fundamental na orientação e no acompanhamento dos percursos dos estudantes, segundo a perspectiva dos mesmos, divergindo as suas opiniões, contudo, acerca da existência, ou não, de uma estratégia interna comum, que espelhe a política da instituição no seu todo, política cuja existência suscita igualmente dúvidas:

> *"Há uma estratégia diferencial para cada curso, porque cada curso é um curso e somos muitos e diferentes uns dos outros."*
>
> *"Não há nenhum dispositivo montado, não há uma estratégia definida, não há uma política de acompanhamento ou de diagnóstico, preferivelmente à entrada dos alunos. Depende da sorte de nos calhar um professor que por acaso tenha esse tipo de práticas adquiridas, não existe uma estratégia e isso é que seria importante."*

O processo de ensino-aprendizagem, com toda a envolvência inerente, foi amplamente citado pelos alunos, à semelhança do que sucedeu em relação às entrevistas realizadas aos membros do corpo docente das diferentes instituições. Questões como a relação entre professores e alunos, a motivação que poderá advir da fluidez com que ela decorra, o trabalho articulado e consonante entre as diferentes entidades que compõem as instituições, as acções de incremento à prática pedagógica, entre outras, são referidas como basilares para a construção de trajectos bem sucedidos.

A relação entre professores e alunos tem clara centralidade, na perspectiva destes, que a tomam como alicerce da sua conduta enquanto estudantes que almejam a finalização do curso sem percalços que os desmotivem. A proximidade proporcionada poderá contribuir, decisivamente, para o esboçar de percursos acompanhados, estimulados, enquanto uma postura distante, pelo contrário, poderá levantar constragimentos em relação ao esclarecimento de dúvidas ou a um simples pedido de informações, o que poderá redundar em afastamentos definitivos ou, pelo menos, dificilmente reversíveis:

"Se tem uma relação mais próxima com o professor sente-se mais à vontade em perguntar outras coisas, expor dúvidas e querer aprender mais, ir mais além."

É de salientar a representação simbólica que os alunos têm da linguagem utilizada pelos docentes, percebendo-se uma certa resistência à formalidade, muitas vezes interpretada como forma de distanciamento e de separação evidente entre os papéis que cada uma das partes desempenha. O facto de referirem que esta relação é circunstancial, dependendo "*da sorte*" e em grande medida da disposição favorável do docente, demonstra que, segundo os alunos, não existe uma estratégia sólida, nem estão definidas medidas concretas nesse sentido. A postura assumida pelos alunos é classificada pelos seus representantes como determinante, acentuando, alguns, que dela depende, em larga escala, o estabelecimento de uma relação favorável a uma convivência respeitosa, mas sem inibições que impeçam ou condicionem o contacto pessoal quando necessário:

"Acho que as pessoas têm que aprender a ir procurar e se não sabem têm de aprender a saber, se não lhes foi dado isso, têm que se desenrascar, não é só queixar."

"As pessoas acomodam-se um bocado às situações, e há muitos alunos que sabem que aquele serviço existe, mas não procuram saber para que serve. Eu por exemplo já recorri muitas vezes à unidade de integração daqui da faculdade, até para fazer o meu currículo, porque as psicólogas estão lá para nos ajudar."

A questão da acumulação de funções, que implica a conciliação entre a prática docente, a investigação e, muitas vezes, o exercício de outra profissão em paralelo, é referenciada pelos alunos, na generalidade, como inibidora de um desempenho adequado àquilo que esperam como correspondendo à função do professor, a qual, além da transmissão de conhecimento e experiência, deverá incluir o acompanhamento com proximidade e a orientação contínua dos seus alunos.

Em relação a medidas concretas, os estudantes centram-se nas impostas pelas políticas formais, como é o caso da que resultou da Declaração de Bolonha, sobre a qual demonstram sentir alguma insegurança, dado poder ameaçar algumas estruturas de apoio previstas ou em funcionamento. A incerteza em torno das consequências inerentes às mudanças estabelecidas conduz a um sentimento de desconfiança em relação aos benefícios que a nova política poderá proporcionar:

"A faculdade, principalmente, consegue proporcionar fora do campo pedagógico - que são as aulas e os alunos - outro tipo de tarefas que me parece que ajudam os alunos..."

A existência do já referido "*para além*" do pedagógico realça, em especial, o trabalho fundamental de serviços como os de orientação e integração, os de apoio psicológico e as unidades de inserção na vida activa:

"Proporcionar fora do campo pedagógico que são as aulas, (...) outro tipo de tarefas aos alunos."

As instituições que apresentem e façam um trabalho de divulgação, formal e informalmente, dos serviços que consideram mais sólidos e estruturados, poderão perceber o resultado positivo dessas acções nos discursos dos alunos, uma vez que neles é possível entrever as representações que as rodeiam, apesar de muitas vezes não serem assumidas posturas consentâneas com a certeza dos seus contributos para percursos bem sucedidos:

> *"O objectivo era fazer com que os alunos conhecessem alunos, não só da própria licenciatura, mas que tivessem uma convivência mais basta. E o que aconteceu, é que… ao contrário daquilo que se estava à espera, houve alguns monitores que não deram a devida atenção aos grupos de trabalho, e daí queixas como «eu estou a perder tempo, um mês, podia estar em aulas», porque se calhar as coisas não foram bem direccionadas."*

> *"Não acho que seja um* (serviço de integração e socialização) que *vá fazer os alunos conhecerem a faculdade. Acho que o que na realidade faz com que nós conheçamos os serviços é a procura deles."*

A importância de uma postura activa e interessada por parte dos alunos e de uma auto-responsabilização em relação a estas matérias é também realçada nos discursos dos mesmos: *"procurei uma solução mais direccionada para as minhas vocações e para as minhas experiências, nesse sentido a unidade de integração ajuda imenso, mas para quem vai à procura dessa ajuda (…) esse gabinete não anda atrás dos alunos, somos nós que temos que ir atrás dele."*

A visão dos alunos que frequentam instituições cujo ensino abarca uma vertente mais prática e prospectiva, com vista à inserção no mercado de trabalho, posicionando a sua atenção em torno das estruturas de apoio, sobretudo aquelas que potenciam a integração laboral, dispondo de unidades direccionadas para este efeito, atribuindo-lhes uma influência vital na sua motivação para a consecução da sua formação académica.

A divulgação das estruturas de apoio é apontada como a acção que apresenta mais falhas, sendo comuns opiniões como: *"esses serviços têm às vezes nomes pomposos, e as pessoas não sabem ao certo em que é que eles consistem*", *"eu também só soube há pouco tempo que existe uma psicóloga na faculdade à qual nós, marcando uma consulta ou um dia, podemos ir lá consultar e conversar"* ou *"recebo e-mails semanalmente, pelo menos, sobre as ofertas de emprego. Ainda que concorde que não existe uma divulgação suficiente"*, apesar da aposta nas novas tecnologias para esse efeito. São feitas igualmente referências às sessões formais de recepção aos alunos, às associações de estudantes e a momentos de convivialidade informal, de que são exemplo as actividades relacionadas com a praxe, como mecanismos importantes de divulgação e integração, embora dependam, naturalmente, da adesão mais ou menos assídua dos alunos.

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

Como foi referido, as representações dos alunos em relação às estruturas de apoio prendem-se, sobretudo, com aquelas de que dispõem sobre o processo ensino-

aprendizagem, destacando novamente o papel desempenhado pelos docentes como fulcral para a promoção de trajectórias bem sucedidas, pondo a tónica na questão da proximidade, que deverá envolver todos os intervenientes neste processo. A menção à existência de uma política, ou estratégia definida, promotora de sucesso, é relegada para um plano secundário, muitas vezes pouco evidente. A alusão específica a medidas concretas que caracterizem a actuação da instituição que frequentam é repetidamente destacada, demonstrando a reprodução da imagem institucional neles inculcada, como sendo a mais estruturada e sólida. São exemplo dessas medidas, a implementação de unidades de apoio psicológico, de integração e acompanhamento e de inserção da vida activa:

> *"O porteiro, por exemplo, desde o primeiro ano houve uma relação, é uma pessoa muito acessível, e embora não seja uma estrutura claramente ali com esse efeito, são as pequenas coisas que também ajudam na integração."*

O desconhecimento em relação às ofertas institucionais de apoio aos alunos é uma posição recorrente, que se observa nos seus discursos: *"acho que foi só o ano passado que eu soube que existe o sector de inserção profissional, e é um sector que trabalha bastante bem"*. Também são apontadas quer a fraca divulgação destas estruturas a nível organizacional, quer as lacunas relativamente à auto-responsabilização, como principais factores explicativos desta realidade*: "não acho que os alunos saibam em que é que esses meios possam ajudar, sabem que há, que existem, não sabem em que podem ser úteis"*, sublinhando a aparente anomia que caracteriza, genericamente, o perfil dos alunos:

> *"O mal actualmente é que antes as pessoas vinham maduras para o ensino superior. Neste momento vive-se a geração da «morangada», que é toda a gente preferir juntar um dinheirinho para ir às compras, para ir «bonitinho» para a escola, do que se envolver na vida académica."*

Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

Escolhas Vocacionais

O delinear dos trajectos no ensino superior supõe uma reflexão prévia, com a definição, ao nível do ensino secundário, da área de estudo desejada, o que circunscreve e veicula os percursos até às pré-inscrições e candidaturas formais às instituições correspondentes.

Entrar nas primeiras opções poderia constituir um vector explicativo de trajectos bem sucedidos, mas, segundo a perspectiva dos alunos, este facto não pode ser percepcionado de forma unidimensional:

> *"Regra geral, penso que quem entra para este curso, sendo a primeira e única escola, tem um arranque muito maior, uma vez que já tinha informações prévias, já se tinha informado sobre o plano curricular do curso, que tipo de estágio poderia ter, que tipo*

de saídas profissionais, que carreira profissional poderia ter…acho que está muito mais familiarizado com o curso."

O envolvimento preliminar neste processo de definição vocacional implica pesquisa e recolha de informação em relação às ofertas institucionais de cursos ao nível do ensino superior. Deste modo, consideram que o trabalho efectuado a montante consolida a tomada de decisão, confirmada pelas candidaturas formalizadas:

"Desde muito cedo que sabia o que queria para mim, para a minha vida profissional (…) Acho que quem se candidata a um curso superior não vai assim…eu pelo menos penso assim, eu não vim de olhos fechados."

Referem, no entanto, a volubilidade e a dubiedade características desta fase da vida, a indeterminação em relação a objectivos para o futuro, a incerteza sobre a questão vocacional, como factores potenciadores de candidaturas pouco estruturadas, que resultam em *"não sei o que estou aqui a fazer"*, *"eu não sabia para o que vinha, caí aqui porque tinha nota para entrar e queria entrar na faculdade."*

A ambiguidade em relação ao futuro (*"com dezoito anos uma pessoa não tem muita responsabilidade"*, o valor simbólico atribuído à obtenção do título correspondente ao completar deste grau de ensino, aliado à pressão familiar para que a trajectória pessoal inclua esse título, originam candidaturas aleatórias, que se traduzem, muitas vezes, em futuros abandonos ou casos de insucesso escolar, por falta de base de sustentação:

"Quando vim para aqui, não vim porque quis, foi um bocado uma imposição dos meus pais. Vim um bocado contrariada, porque eu tinha a minha vida toda lá, tinha os meus amigos, (…) senti-me um bocado desprotegida."

O suporte familiar e a rede de sociabilidade têm, na visão dos alunos, um peso considerável no gizar das trajectórias pessoais:

"Todo o percurso escolar que uma pessoa faça tem que ter sempre o apoio tanto dos amigos como da família. Porque, se não tiver, não há este tipo de motivação. Felizmente eu tive, tanto aqui como em casa. Sempre me deram essa motivação."

"É óbvio que os alunos que entram em primeira opção vêm com uma motivação acrescida, é indesmentível, mas isso não significa que os alunos que entram em segunda, terceira, sexta opção, são alunos que se têm que ser automaticamente reciclados."

Entrar em primeira opção poderá constituir um eixo explicativo do sucesso, em particular pela motivação inerente à realização pessoal, ao investimento feito, ao ajuste com as expectativas prévias, considerando que os percursos bem sucedidos se alicerçam, sobretudo, em questões motivacionais e no empenhamento.

A existência de estratégias *"de entrada"* neste nível de ensino, que assegurem a frequência de um curso, muitas vezes não correspondente à área desejada mas que possibilite a transição posterior para outro e um oportuno afinamento vocacional, são

apontadas pelos alunos como uma realidade a atender. *"Vou estar aqui no primeiro ano, só que vou tentar passar para outro curso"*:

> *"Entrei na segunda opção, depois voltei a fazer exames e entrei no ano seguinte. Mas isso não foi desmotivante. Gostei de estar lá, porque convivi imenso, conheci muita gente, fiz amigos. Também aproveitei para fazer algumas cadeiras que depois tinham equivalência, o que também ajudou."*

Os alunos incluem na abordagem desta matéria a existência de processos de redefinição e ajustamento de percursos, não considerando os abandonos consequência de casos de insucesso. A tentativa de reencaminhar o seu percurso para o que tinham previamente definido constitui muitas vezes um incentivo suplementar, que poderá traduzir-se em trajectórias bem sucedidas. Sobre esta temática, reforçam a ideia de que a entrada em opções alternativas origina frequentemente a descoberta de novas perspectivas e caminhos em relação ao futuro, sendo a redefinição vocacional uma realidade, fomentada pela experiência obtida em cursos que não constituíam o topo das opções, muitas vezes abrangidos pela estratégia de assegurar a entrada, através do cálculo da média obtida e da exigida. Assim, a selecção aleatória dos cursos, tida como pouco estruturante do trajecto: *"quem entra em terceira ou quarta opção, muitas vezes nem sequer ouviu falar no curso"*, *"vamos para ali e vamos ver no que dá"*, poderá transformar-se numa descoberta vocacional, resultante em percursos motivados e bem sucedidos:

> *"Às vezes a vida dá muitas voltas e o facto de calharmos noutro curso que não fosse opção faz-nos perceber que realmente é aquilo que nós gostamos."*
>
> *"Não era isto que eu queria, porque queria mudar (…) e acabei por ficar lá, nunca na vida pensei que ia fazer isto, acho que tem a ver com a motivação que cada um tem."*

O contacto com a realidade, com as matérias leccionadas e, muitas vezes, com a experiência prática, tendo aqui o estágio um papel determinante, poderão ter como consequência a percepção de desajuste vocacional e o gorar das expectativas anteriormente criadas:

> *"Muitas vezes pensamos que estamos predeterminados a ser* (algo) *e quando, de facto, contactamos com a realidade, não é nada… não se aproxima de nós, nem nada do que pensávamos, por muito que pudesse ser a nossa primeira escolha."*

A entrada em primeira opção é, desta forma, tida como um factor promotor de sucesso, mas numa perspectiva multidimensional onde as diferentes estratégias delineadas para o acesso, ou a inexistência destas, o investimento pessoal, a convicção vocacional, a descoberta ou (re)definição da mesma, o apoio familiar, as redes de sociabilidade, a localização física e a situação económica, são, entre outros, eixos essenciais de reflexão e de análise.

Transição para o Ensino Superior

A passagem para o ensino superior implica a passagem para uma nova etapa da vida, onde os métodos, relações, expectativas, dimensões, ambições, localizações, responsabilidades, são substancialmente diferentes.

A análise da transição para este nível de ensino deverá considerar, na visão dos alunos, factores como as notas de colocação, o estar deslocado, desfasamentos com a preparação de base e com a metodologia pedagógica, medidas existentes para atenuar estes mesmos desfasamentos e o acompanhamento institucional geral nesta fase de mudança.

Sustentam a ideia geral de profunda transformação das suas vidas após o ingresso no ensino superior e da necessidade de dedicar um esforço imenso à adaptação a esta nova realidade:

> *"Do secundário para o ensino universitário foi completamente diferente, senti-me completamente perdida em termos de Órgãos da Faculdade, de como é que isto funciona, agora já estou um bocado mais inteirada, mas ainda há muita coisa que me passa completamente ao lado, porque não houve preocupação de ninguém de me explicar como é que funciona, mesmo a nível de avaliação, de funcionamento das aulas, tudo o que nós queremos saber temos de procurar por nós, é um funcionamento completamente diferente (…) saímos do secundário em que os professores sabem os nossos nomes, os testes são marcados, portanto é uma dinâmica diferente."*

As já referidas estratégias de entrada no ensino superior incluem, muitas vezes, a aposta em cursos tendo por base a nota de colocação requerida. A pouca reflexão, ou reduzida percepção global do plano curricular, desencadeiam dificuldades em relação a determinadas matérias leccionadas:

> *"Os alunos não têm muita noção do que querem no secundário, não basta tirar nove e meio no exame de Matemática e conseguir entrar num curso que tem média de onze, doze, porque depois deparam-se com os cadeirões, logo no primeiro ano e muitos deles chumbam."*

A preparação de base é tida como insuficiente e pouco direccionada para a realidade experimentada neste nível de ensino, porque: *"os métodos de ensino são completamente diferentes, os professores assumem que os alunos já sabem, que estão num certo patamar"* e *"é muito mais matéria, a exigência é superior, a qualidade de escrita tem que ser superior, a ligação das matérias tem que ser superior, nós temos de perceber, não é decorar como nos diziam no secundário «vocês têm de saber isto do início até ao fim», e só era preciso decorar as figurinhas que trazia no livro."*

A metodologia pedagógica referente ao ensino superior é a diferença central apontada, quer na forma de leccionar, quer na organização curricular, na interacção e integração existentes ou não, nas aulas e nos métodos de avaliação, aludindo à figura central do professor no papel que desempenha, na proximidade e dinâmica que imprime a todo este processo de ensino-aprendizagem, o qual pode ser percepcionado positivamente ou indicado como obstáculo aos bons resultados:

"O aluno vai-se habituar, acabou de passar para um grau diferente, (…) habituam-se a ir às aulas e não perceber a matéria, a ter professores que despejam a matéria e dizem «tomem lá acetatos»."

"No ensino secundário os professores eram muito expositivos, só debitavam matéria e poucas vezes questionavam os alunos, aqui realmente, os professores estabeleciam uma interacção, há também ligação entre as disciplinas todas, enquanto no secundário era tudo muito parcelar, estudava só para aquilo, fazia o teste e não servia para mais nada, aqui comecei a perceber que realmente eram complementares."

A circunstância de os alunos se encontrarem deslocados poder ser desfavorável ao processo de transição para o ensino superior não suscita uma fundamentação consolidada, constituindo para alguns, até, uma mais-valia, pois a gestão das prioridades, em muitos casos, é feita com responsabilidade acrescida.

A unanimidade das opiniões dos alunos centra-se na necessidade de existência de estruturas de apoio, de integração e orientação que atenuem ou minimizem os efeitos dos desfasamentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e à mudança para uma nova etapa nos seus percursos, focando no primeiro ano a acuidade da intervenção (*"é o ano de adaptação, foi o meu pior, mesmo em termos de notas"),* que se deverá prolongar pela restante trajectória.

Gestão da componente científico-pedagógica

A perspectiva dos alunos sobre a componente científico-pedagógica centrou-se na Declaração de Bolonha e, mais em concreto, nas mudanças suscitadas pelo referido processo, referindo, um dos participantes, que a mudança de paradigma *"introduz um factor de instabilidade e de insegurança que não permite uma actuação firme, porque os próprios órgãos neste momento não têm a credibilidade suficiente nem poder"*. Os órgãos responsáveis pela gestão científica e pedagógica das instituições *"podem, pura e simplesmente, deixar de existir"*, estando, actualmente, limitada a sua capacidade de actuação, principalmente pela existência de uma grande expectativa relativamente aos moldes em que ficarão organizadas e serão geridas estas vertentes institucionais. Apesar de estar no horizonte a mudança organizacional, este aspecto não foi abordado na generalidade. O denominado *"efeito Bolonha"* foi referido sobretudo em termos de implicações ao nível da metodologia e avaliação pedagógica, tal como se poderá perceber nos pontos seguintes.

Metodologia e gestão pedagógica

A *"mudança de paradigma"*, tal como foi designado o processo de Bolonha por alguns dos intervenientes, surgiu sob a égide da proximidade entre docentes e alunos. Desta forma, para que essa proximidade seja uma realidade, torna-se necessário salvaguardar as condições de realização da orientação e acompanhamento tutorial, pois de outra forma poderá existir uma perversão do sistema, onde o trabalho no

sentido da proximidade se converte na experiência da distância (de aprendizagem, particularmente). O tempo transforma-se assim, num elemento chave do processo de ensino-aprendizagem. Os *"cursos que há pouco tempo se faziam em quatro e cinco anos, estão a ser feitos em três"*, implicando uma forte compressão dos tempos lectivos, que, por sua vez, têm repercussões evidentes na relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre os docentes e os seus alunos:

> *"Porque neste momento temos três meses para dar o que se dava em um ano, os professores chegam, despejam a matéria, saem e muitas das vezes no final do semestre ainda não sabem (…), qual é o nosso nome, só ficam a saber quando nós entregamos um trabalhinho e tal, como tem que ser feito à pressa, nós também temos cinco cadeiras e nessas cinco cadeiras damos o que daríamos em dois anos, fazemos um trabalhinho, o professor vê lá o nosso nome e aí é que começa a associar o nome à cara (…). Portanto, o contacto entre o aluno e professor muitas das vezes resume-se a isto, porquê?; porque não há tempo para mais, efectivamente estamos todos a trabalhar a contra-relógio".*

Parte dos representantes dos alunos refere que este pode ser um dos efeitos perversos da *"mudança de paradigma"*. A pretensão de proximidade, de acompanhamento contínuo, é percepcionada como potenciador de aspectos menos positivos. Idealmente, o processo de Bolonha favorece uma aproximação entre professor e aluno, particularmente pelas lógicas de orientação e acompanhamento tutorial. Com o aumento do *"número de tutorias, vai haver um trabalho mais directo com o professor"*, o que acaba por ser uma mais valia e contribuir para a integração dos estudantes nas instituições, para a interiorização de métodos de estudo e de gestão do tempo ou até para eliminar bases teóricas, tidas como prevalecentes no formato anterior. Contudo, existem também inconvenientes que devem ser acautelados. Como exemplo referem a dependência que poderá suscitar, na medida em que poderão ver no tutor uma figura acessível, que lhes presta apoio e ajuda na resolução dos seus problemas, passando a recorrer a ele com frequência, mesmo em situações em que tal não se justifique. Houve quem sustentasse que a figura do tutor poderá ser determinante no primeiro ano de frequência do ensino superior, devendo apenas existir nesse ano, de forma a não colocar em causa a autonomia dos alunos e a capacidade dos mesmos resolverem as situações por sua própria iniciativa (*"quando nós formos trabalhar, não vamos ter um tutor connosco"*). Outro dos problemas que foi enunciado está relacionado com a forma como é planeado e concretizado o regime tutorial. Outro aluno alertava que é necessário ter cuidado com a forma como se perspectiva o acompanhamento e a relação de proximidade entre professor e aluno, porque pode *"gerar aberrações"* como as que colocam um docente a acompanhar cem ou duzentos alunos (*"o dia tem 24 horas e não se pode desdobrar infinitamente"*).

A pretensão de um acompanhamento individualizado também acaba por ter dimensões de perversidade, na medida em que descaracteriza um pouco aquilo que é o ensino superior. Um dos alunos referenciava que a especificidade do ensino superior se está a perder, em prol de uma *"licealização"* do processo de ensino-aprendizagem. A contiguidade entre ensino secundário e ensino superior é de saudar, mas não deveria ser projectada no sentido do aumento da dependência da individualidade no ensino superior, mas sim com o aumento da autonomia da individualidade no ensino

secundário. Este diferencial entre ciclos de estudo era uma das principais especificidades do período de transição, mas acaba por ser esbatida da forma errada ou do lado errado. Nas palavras de um dos alunos registava-se o seguinte:

> *"Neste sentido desvirtua um bocadinho, desvirtua muito a especificidade do ensino superior, ou seja, o que poderia ter de positivo esta transição do ensino secundário para o ensino superior, está-se a perder (…), com esta transição e com este paradigma diferente, ou seja, ficamos com o mau que tinha a transição e o bom que ela poderia ter e comportava outras coisas, como, por exemplo, o incremento da responsabilidade, a autonomia da individualidade, a gestão do tempo, perde-se completamente porque estamos a assistir à licealização ou secundarização do ensino superior".*

A questão do atendimento e acompanhamento por parte dos docentes gerou sempre controvérsia, especialmente se alguns dos grupos de discussão de alunos forem contrapostos. Isto quer dizer que se verificavam posições diferenciadas consoante o estabelecimento de ensino. O principal contraste acontecia entre as instituições universitárias de ensino público e a instituição de ensino politécnico (também de ensino público). No primeiro caso, os alunos reportavam que a disponibilidade dos docentes era óptima, tanto em termos de acompanhamento como de disponibilização de material. Já no caso do estabelecimento politécnico, a maioria dos alunos avaliava negativamente a disponibilidade dos docentes. O principal problema prendia-se com o facto de muitos docentes não exercerem a actividade a tempo inteiro e daí as dificuldades de interacção fora do período de aulas. O acompanhamento era considerado incipiente e por isso reivindicavam a existência de um determinado número de horas para atendimento, em que docentes estivessem realmente presentes.

A exclusividade e estabilidade do corpo docente não deixam ser variáveis importantes na gestão pedagógica de uma instituição. Foi precisamente no estabelecimento de ensino politécnico onde essa circunstância mais se realçou. Alguns alunos posicionavam-se criticamente por face à forma como a programação e gestão dos tempos lectivos (horários) eram efectuadas na sua instituição. Apesar de terem como referência a própria experiência ou realidades que conheciam na instituição, indicavam que, devido ao facto de terem docentes que não exerciam a docência a tempo inteiro, o seu principal período de aulas era das 14:00 às 20:00 horas e só muito raramente tinham aulas no período da manhã. No seu entender, esse horário não privilegiava o aproveitamento escolar, porque perdiam grande parte das iniciativas extra-curriculares que eram desenvolvidas na instituição (tradicionalmente, os seminários, encontros, *workshops*, etc., realizam-se no período da tarde) e porque tinham mais dificuldade em rentabilizar e conciliar a manhã de estudo com outras actividades académicas. Seria pertinente que os períodos de aulas decorressem, maioritariamente, de manhã, de modo a que o aproveitamento dos tempos de estudo individual e/ou colectivo fosse maximizado. No entanto, também tinham presente que isso nem sempre era possível, primacialmente por razões pedagógicas e logísticas:

> *"Aulas deviam ser de manhã. Porque à tarde passa-se um workshop, ou passa-se uma conferência, é tudo à tarde. Este tipo de actividades é à tarde. E mesmo trabalhos de grupo, vamos ser sinceros, trabalhos de grupo uma pessoa marca sempre para fim de*

almoço, porque acordar de manhã, um atrasa-se às 9 horas, outro chega às 10, outro chega às 11, e já não se faz nada.

Estes alunos também defendiam que as instituições de ensino superior deveriam ter um dia ou uma tarde por semana em que não houvesse aulas e que fosse dedicado às actividades extra-curriculares como, por exemplo, conferências, seminários, sessões de partilha de experiências, eventos sócioculturais. Seria uma espécie de dia ou tarde da instituição. No estabelecimento de ensino de que faziam parte, esse período estava previsto mas, com a compressão dos tempos lectivos decorrente de Bolonha, praticamente não havia tempo para que esse período seja vivido na base em que foi criado. Além de as pessoas não disporem de muito tempo para organizar esse tipo de eventos (*"Este ano é impossível. Não há praxe. Os caloiros até comentam, não há praxe. Não há tempo, ninguém pode"*), também não o fazem porque têm receio de que ninguém apareça, não só porque a carga de trabalhos é elevada e os alunos aproveitam esse período para trabalharem e actualizarem os materiais e os conteúdos programáticos, mas também porque a mobilização e interesse dos alunos por este tipo de iniciativas costumam ficar aquém das expectativas.

Mudando de grupo de discussão e, subsequentemente, de estabelecimento de ensino (universitário público), vislumbram-se as diferenças que anteriormente se referiram em termos de gestão dos tempos lectivos e características dos recursos pedagógicos (exclusividade e estabilidade do corpo docente). Num dos estabelecimentos de ensino universitário público estudado, os estudantes manifestaram que, graças ao processo de Bolonha, havia menos aulas, *"menos período de contacto"*, o que possibilitava, por um lado, mais tempo para o auto-estudo e para outras actividades extra-curriculares mas, por outro lado, maior responsabilização pelos resultados académicos alcançados. Os estudantes consideravam que o seu estabelecimento de ensino se encontrava num ponto de equilíbrio entre os longos períodos de estudo em sala e a "demissão" pelo processo de ensino. *"Aulas mais pequenas, aulas mais teórico-práticas"*, cativam mais os estudantes, apesar de os responsabilizar mais pela procura e aquisição de conhecimento, de modo a que alcancem, pelo menos, a aprendizagem mínima estipulada:

"As coisas tenham melhorado muito nos últimos anos (…), quando havia três chamadas e os horários eram… a carga horária densa, havia muitas cadeiras por semestre e a carga horária era bastante elevada. Agora acho que realmente com a introdução (…) de algumas políticas no acto pedagógico, foi realmente vantajoso para os alunos."

Um dos estudantes deste grupo de discussão frisou que esta nova metodologia tem ajudado a compensar e a aprofundar muitas matérias. No entanto, alerta que *"todo este processo de aprendizagem só se dá quando o aluno tem vontade e vai à procura de conhecimento"*. A filosofia de Bolonha é essa e, nesse aspecto, a adopção, por parte da instituição, de metodologias pedagógicas que favorecem esse intuito, é muito positivo, particularmente para quem *"realmente está mesmo interessado e quem seja responsável para dizer «não tenho as aulas, mas neste período vou estudar mesmo»"*. Naturalmente que não depende só da vontade e interesse do estudante; é necessário que as instituições também salvaguardem condições que permitam esse aprofundamento de

conhecimentos. Além das metodologias pedagógicas apropriadas é importante que estejam à disposição dos alunos estruturas e serviços apropriados, tais como os que a instituição disponibilizava (não só nos horários tradicionais), entre outros, laboratórios, bibliotecas, salas de estudo colectivo.

A posição destes estudantes era bastante diferente da evidenciada no outro grupo de discussão. Este aspecto releva as questões institucionais, mas importa não descurar também as questões inter e intra individuais, na medida em que ficaram perceptíveis as variabilidades subjacentes aos traços de personalidade e de vivência e representação da vida académica. O grupo de discussão organizado no estabelecimento de ensino privado estudado talvez seja o que, por si só, deixa transparecer mais essa variabilidade. Se, por um lado, havia quem considerasse que a carga horária era excessiva, por outro lado havia quem não o considerasse. Um dos estudantes referia que a *"haver problema de excesso de carga horária, será para os trabalhadores-estudantes que não vão conseguir, se calhar, compatibilizar com os horários de trabalho"*. Nesse grupo estava presente um trabalhador-estudante, que defendeu a viabilidade dessa conciliação, apesar das exigências e dos sacrifícios que a mesma lhe exige. No fundo, são relatos que vêm demonstrar que as representações dos estudantes podem variar significativamente e que o espectro de experiências ajuda a fundamentar as posições e opiniões assumidas. Por outro lado, enfatiza a pertinência das características inter e intra institucionais e individuais, tal como já se referiu:

> *"Nós temos aulas, e ainda por cima são obrigatórias, agora são todas obrigatórias, durante uma manhã inteira e por exemplo até às duas, a seguir temos estágio e, portanto, vamos para casa só à noite e no dia a seguir, idem aspas, (…) eu acho que a carga é muito… por exemplo para um aluno estudante-trabalhador é muito difícil, e eu tenho tido experiências com alunas que estão a fazer estágio comigo, que é realmente difícil terem estágio ao sábado, porque trabalham se segunda a sexta e não têm a mesma oportunidade e por isso fazem seis horas ao sábado, sobra-lhes só o domingo".*
>
> *"Eu penso que se eu consigo (…) faço estágio obrigatório e frequento a maior parte das aulas, quase todas mesmo, e consigo ainda juntar mais quarenta horas de trabalho semanais, não me parece que seja assim, embora às vezes ande um bocado cansado, mas de qualquer forma faço isto".*

Algumas das razões apontadas pelos estudantes para o excesso de carga horária estavam relacionadas com a frequência obrigatória das aulas e com as elevadas exigências da conciliação entre componente teórico-prática e a componente de formação em contexto de trabalho. Segundo os estudantes, esses mesmos elementos também se encontravam na base de muitos dos abandonos do ensino superior. *"A necessidade dos alunos frequentarem as aulas levou a imensas desistências"*, dizia um dos estudantes e daí que o novo regime de faltas do ensino superior fosse considerado *"um grande golpe para o sucesso escolar"*. O mesmo sucedia com a formação em contexto de trabalho, mas por razões diferentes. Esta vertente de estágio, ou de seminário das práticas, ampara uma maior interligação entre teoria e prática (*"não há uma separação em gavetas"*) e uma aprendizagem mais integrada e ajustada à actividade profissional a desempenhar (*"estamos no terreno desde o primeiro ano, durante o ano todo, ao mesmo tempo*

que damos a teoria, vamos percebendo na prática, como é que se aplica, quais são os problemas que conseguimos identificar"). Todavia, também favorece uma triagem de aspirações e vocações. Como permite um contacto directo com o terreno, com o campo de actuação da sua actividade científica, possibilita que os estudantes se apercebam rapidamente da realidade profissional e se estão no sítio certo, na área científica correcta. É uma situação que tem conduzido a alguns afinamentos ou redireccionamentos vocacionais e, em último caso, a situações de abandono escolar.

Em alguns casos, pode questionar-se em que medida essa circunstância representa insucesso; porém, não pode ser descurado que se encontra na base de algumas desistências. Curiosamente, é um conhecimento que advém da experiência, já que só os estudantes em que os seus cursos possuíam esta vertente formativa relevaram essa possibilidade de desencantamento profissional. Nos remanescentes casos, planos formativos em que a formação em contexto de trabalho não estava consignada, foi frisada a necessidade de haver uma maior *"aproximação com o meio empresarial, com as necessidades que de facto existem"*. Os estudantes foram defendendo um carácter mais práticos dos seus cursos, não uma prática dos números, dos exercícios, mas uma *"prática do meio empresarial e do meio profissional"*, mas nunca enfatizaram a possibilidade de esse conhecimento levar a um desencantamento vocacional.

O tipo de relação com a prática profissional, e o grau de transposição dos conhecimentos adquiridos, também podem ser factores que influenciem o sucesso escolar. São aspectos que remetem para a planificação curricular, a gestão de conteúdos e a metodologia pedagógica. Um dos aspectos positivos do ensino superior que os estudantes mais relevaram foi a possibilidade de interligação entre temáticas e conteúdos de unidades curriculares. Os estudantes referiram maior aplicabilidade e transposição de conteúdos, embora isso não signifique que exista uma forte articulação programática nos cursos, porque isso nem sempre acontecia. Os diferentes estudantes foram relatando algumas experiências de sobreposição de conteúdos, de modo a salientarem a importância de existir uma programação e gestão articulada de conteúdos nos cursos.

Relativamente às práticas pedagógicas, os estudantes colocavam a tónica no docente enquanto elemento de motivação e de comunicação de conhecimento. A metodologia pedagógica pode ser uma variável importante ao nível dos resultados escolares e do desenvolvimento intelectual dos alunos, mas para isso é necessário que as políticas e práticas privilegiem a descoberta e a construção da aprendizagem em vez da memorização e instrumentalização (instantaneidade) dos conteúdos. Por outro lado, essa estruturação do conhecimento requer uma *"avaliação quase instantânea"*, uma apreciação contínua do evoluir das aprendizagens, que possa balizar a actuação dos alunos e verificar se estão no caminho correcto. Um dos alunos entrevistados manifestou a importância de uma avaliação contínua enquanto factor de motivação, enquanto elemento de enquadramento do trabalho e do rumo que se definiu. Por isso, a própria metodologia de avaliação pode ser um elemento potenciador do rendimento académico, não por via do facilitismo mas pelo enquadramento, acompanhamento e validação das aprendizagens que pode favorecer.

Momentos e metodologias de avaliação

Associadas ao processo de Bolonha surgiram novas indicações relativamente ao regime de avaliação das aprendizagens. O intuito é que o processo de avaliação fique mais fluido, estruturado numa base de continuidade que favoreça um maior acompanhamento e um maior conhecimento sobre as aprendizagens. À partida, será *"mais produtivo para os alunos estarem a par da matéria durante o semestre todo, em vez de estudarem tudo no final do ano só para o exame"*. Contudo, a avaliação distribuída não deixa de ter inconvenientes. Segundo um dos estudantes, o facto de os obrigar a estudar continuamente e de a mesma nem sempre ser aplicada convenientemente reflecte o carácter negativo desta modalidade de avaliação. No primeiro caso, porque pode dificultar a gestão dos tempos lectivos e o aprofundamento dos conteúdos que atraem mais o aluno; no segundo porque, muitas vezes, o aluno esforça-se durante todo o período lectivo, em função das directrizes e dos parâmetros de avaliação contínua definidos pelos docentes, e no final esses parâmetros assumem um peso reduzido, senão mesmo residual, na nota final.

Em suma, dizia um dos estudantes, *"temos sempre alunos a trabalhar imenso para os exames porque é aí que se joga tudo"*. Convém não esquecer que se começam a notar mudanças, mas a avaliação das aprendizagens no ensino superior ainda permanece *"muito parecida com o secundário, normalmente é feita por testes, e tem um ou dois momentos de avaliação, ou seja, agrupa muito mais matéria"*. É uma modalidade que não privilegia tanto a construção contínua do conhecimento e mais a memorização, contribuindo para que, passados alguns dias, as pessoas já não se recordassem do que aprenderam e que os estudantes que tivessem maior capacidade de memorização conseguissem os melhores resultados:

> *"Estudávamos antes da frequência ou do exame, havia alguns que raramente iam às aulas, e muitas vezes tinham melhores notas. Porque era apenas descarregar «matéria»".*
>
> *"Nas disciplinas teóricas, basta um aluno ter uma boa capacidade de memorização, até pode não compreender nada daquilo do que estava a dizer, até pode levar auxiliares de memória… e não compreender nada da matéria e naquela disciplina acaba por ter uma melhor nota do que uma pessoa que, realmente, até sabe ligar os conceitos todos e buscar umas coisas a outra disciplina para aplicar aqui e se calhar não é avaliado da mesma maneira".*

O efeito perverso desta situação é que determinados estudantes que conseguem obter bons resultados no plano teórico, alguns fruto de uma memorização em vez de uma compreensão das aprendizagens, posteriormente têm imensas dificuldades em aplicar o conhecimento adquirido. Era essa a inquietação de um dos estudantes entrevistados, defendendo que existiam muitas pessoas que *"conseguem fazer o trajecto escolar inteiro (…), sem nunca se exporem muito"*, sem nunca terem que, verdadeiramente, pôr à prova as aprendizagens realizadas. Esta circunstância estava relacionada com as metodologias de avaliação preconizadas. O facto de a avaliação sumativa ser privilegiada pela maioria dos docentes, faz com que existam, por exemplo, poucos ou nenhuns espaços de exposição e avaliação oral. No seu entender, seria uma forma de as pessoas serem obrigadas a expor-se e demonstrar realmente as suas capacidades. Um

outro aspecto que este estudante considera surpreendente tem que ver com o nível de utilização dos ditos *"auxiliares de memória"*. Nunca imaginou que fossem tão utilizados no ensino superior como são, o que no seu entender tem muito que ver com *"a forma de avaliação"* praticada.

É importante que os alunos consigam acompanhar mais os conteúdos programáticos e daí a pertinência de disporem de mais parâmetros de avaliação que potenciem esse acompanhamento. Os próprios estudantes foram evidenciando alguns dos parâmetros que consideravam pertinentes. A avaliação oral foi um dos mais referenciados. Seria importante que existissem mais espaços que privilegiassem a comunicação em vez da escrita. No ensino secundário raramente tinham a necessidade ou o espaço para apresentar e defender os trabalhos que produziam e, se o ensino superior não promover esses espaços, os profissionais ficarão deveras penalizados em termos de capacidade crítica, de reflexão e de argumentação. Apesar de não ser prática extensiva, diversos estudantes focalizaram exemplos em que este formato era preconizado:

> *"Tive professores que abordaram disciplinas teóricas de forma diferente, em que havia determinados capítulos para determinados grupos que tinham que apresentar. A matéria aí implicava os restantes grupos a assistir à aula porque a matéria só ia ser dada naquele momento. Claro que o professor fazia reparos, a matéria podia estar a ser mal, mal transmitida".*

Outras estratégias de avaliação valorizadas foram os estudos de caso, a resolução de casos práticos, o empenho e a participação e as competências de auto-avaliação. Para os estudantes, estes eram factores de motivação chave. No entanto, também tinham presente que nem todos os contextos de ensino-aprendizagem favoreciam a adopção desses parâmetros. O importante é que o modelo clássico, de avaliação rígida (sumativa) não fosse exclusivo e que existisse espaço para desenvolver e avaliar outras competências como, por exemplo, as de comunicação.

Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

O espaço de discussão em torno da avaliação pedagógica centrou-se no inquérito pedagógico e na sua aplicação e repercussão. No cômputo geral, os estudantes consideravam esta como *"uma óptima prática"*, especialmente *"se ela fosse desenvolvida até ao final"*. O termo "fosse" acaba por se aplicar bem à avaliação pedagógica, já que os estudantes sentem que *"o processo fica sempre a meio"*. É um procedimento que recomeça a cada ano lectivo que passa, mas não mais do que isso, algo que vai recomeçando, mas que nunca é terminado. Os estudantes referem que todos conseguem opinar, de uma forma ou de outra, sobre os inquéritos, têm uma ideia de que são disponibilizados, divulgados e supostamente preenchidos (possivelmente por pequenas franjas de estudantes), tratados, analisados e discutidos (possivelmente por alguns segmentos institucionais), mas no fundo ninguém consegue especificar concretamente quais os trâmites e as consequências da avaliação pedagógica:

"Desde o meu 1º ano que faço os inquéritos e eu nunca tive feedback de quais eram as percentagens de resposta de nada, de rigorosamente nada. Eu não faço a ideia para quê que servem e para onde vão".

A questão dos inquéritos começa pela própria adesão dos estudantes. Impera a ideia dos baixos níveis de participação, interesse e preocupação com o procedimento de avaliação, uma opinião que é transversal a todos os grupos de discussão. Alguns estudantes manifestavam a sua tristeza relativamente a essa situação, na medida em que *"as pessoas gostam muito de se queixar"*, mas quando chega o momento de *"darem a conhecer a sua opinião, quando realmente alguma coisa pode mudar, porque dá um bocado de trabalho fazer um login"*, não a manifestam, não participam. A questão da participação e do envolvimento com o quotidiano institucional e académico não se reflecte exclusivamente na avaliação pedagógica, *"as pessoas cada vez menos participam naquilo"* em que podem participar, em que podem intervir. Predomina um sentimento de alheamento, de afastamento.

Tal não se deve a uma questão de divulgação, porque os estudantes consideram que *"há muita divulgação"*. Como exemplo, referem que a partir do momento em que fazem *login* no sistema de informação, *"é a primeira coisa que aparece"*, claro que podem não responder, mas a informação está lá, a solicitação está lá. Porventura poderão existir alunos que não utilizam o sistema de informação, mas existem outros meios de divulgação. Em todos os grupos de discussão os estudantes frisaram que *"os professores têm imensa preocupação de incentivar os alunos de preencher esses inquéritos"*, até porque, segundo um dos alunos, *"os professores estão interessados em que sejam avaliados"*, já que *"também andam nas picardias para saber quem anda a trabalhar ou não"*. O *e-mail* dinâmico também costuma ser amplamente aproveitado e daí que considerem ser difícil a mensagem não passar, não chegar aos alunos. Deste modo, a questão da participação não passaria pela delineação de mais estratégias de divulgação, mas pelo maior interesse e criação de novas necessidades, as quais estão na base da motivação.

Alguns estudantes não deixaram de frisar que é do interesse deles preencher os inquéritos, mesmo tendo presente que o processo demora um pouco e que é um pouco maçudo. Como o preenchimento pode ser realizado de forma progressiva (*"não se precisa de fazer tudo de uma vez, faz-se uma vez volta-se a fazer login e pode-se continuar"*), não é um motivo muito fundamentado para a não participação. Todavia, para alguns estudantes esse também seria uma das razões do afastamento das pessoas. Consideravam *"os inquéritos compridos e chatos"*, que *"tentam ser específicos mas na realidade não são"*. É necessário responder a vários itens, por disciplina, por docente (*"temos que avaliar diversos domínios da actuação e das práticas do professor, demora um bocado, perde-se um bocado de tempo"*), relativamente ao curso, à instituição, etc.. Acabam por ser demasiados parâmetros, que nem sempre se encontram apropriados ao contexto que está a ser avaliado e isso também desmotiva um pouco quem está a responder. Se o instrumento não for atractivo, certamente será um factor de desmobilização.

A atractividade do instrumento é mais uma justificação, mas não aquela a que os estudantes atribuíam maior importância e a que reunia maior consenso nos diferentes grupos de discussão. A justificação que tinha essas características reportava-se às implicações da avaliação pedagógica. Os estudantes indicaram que costumavam

responder, mas não perspectivavam as consequências dessa participação. A primeira passagem do discurso dos estudantes apresentada no início deste ponto já evidenciava essa circunstância, mas as que se apresentam de seguida não podiam ser mais reveladoras do sentimento que imperava no seio dos grupos de discussão face ao inquérito pedagógico:

> *"Eu costumo responder sempre aos inquéritos e (...) ainda há pouco tempo coloquei esta questão a um professor, nós todos preenchemos um inquérito e os próprios professores incentivam-nos a preencher esses inquéritos, mas em termos de resultados e em termos de implementação, sinceramente desconheço".*
>
> *"Eu sinceramente desconheço as implicações que os resultados desses inquéritos têm, sinceramente. Acho que são feitos (…), há pouca participação, é verdade, por parte dos alunos, agora o que dá dos resultados deles, sinceramente desconheço".*

Muitas vezes, por mais que se pretenda retratar as informações veiculadas pelos entrevistados, nada é mais significativo que as suas próprias palavras. Este ponto de análise é um exemplo pragmático dessa circunstância. Os exemplos anteriores não podiam ser mais expressivos relativamente ao desconhecimento dos resultados e das implicações dos inquéritos. Um dos estudantes frisava a importância de conhecer esse tipo de informação, porque senão *"leva ao «isto não tem consequências práticas, para quê que estou a perder tempo a preencher»"*. Uma das dimensões que suscitava maior estranheza era o facto de determinados docentes, amplamente criticados e sinalizados pelos alunos nos órgãos institucionais respectivos, continuarem ano após ano a actuar da mesma forma. No entender deles, tal tinha que ver, por um lado, com o facto dos docentes receberem *"o mesmo, quer façam ou quer não façam"* (*"não se justifica, os professores ganharem o mesmo, sabendo que um trabalha mais que o outro"*) e, por outro lado, com a base de hierarquização que está subjacente às decisões do foro pedagógico. Ou seja, consideram que o facto de as questões pedagógicas serem analisadas e discutidas no âmbito do Conselho Pedagógico, onde os estudantes têm representação, mas as principais decisões serem tomadas ao nível do Conselho Científico, onde os estudantes não têm representação, acaba por subalternizar as contestações e as reivindicações estudantis e contribuir para o perpetuar do desconhecimento dos resultados da avaliação pedagógica e das práticas menos apropriadas de determinados docentes.

Inevitavelmente, as questões que se colocam depois de tudo isto são: qual a forma de alterar esta situação?; que alternativas existem?; que outras estratégias podem ser seguidas?. Os estudantes não se negaram a dar resposta a esses desafios, referindo que um dos pilares fundamentais de melhoria seria a divulgação dos resultados. Além de ser uma forma de demonstrar que o processo tinha sido conduzido com sucesso até ao fim, permitiria, posteriormente, aos diferentes agentes educativos verificar as consequências dos mesmos e se teria havido uma efectiva interiorização das sugestões e das oportunidades de melhoria identificadas (*"se as pessoas soubessem que os resultados iam ser mostrados e que iam ter consequências, se calhar participavam mais"*).

Outra das dimensões de melhoria afloradas reportava-se aos métodos e técnicas de avaliação. A este nível foram focalizados diversos eixos de intervenção. Um dos estudantes sugeriu que fosse repensado o modelo de inquirição digital, na medida em que considerava que ainda se vive, mesmo ao nível do ensino superior, *"num período de*

uma certa iliteracia informática". Defendia o modelo tradicional, ou um modelo misto, em que também fosse contemplado o formato em papel e dedicada uma parte da aula de cada unidade curricular para à realização da avaliação pedagógica. Esse período não teria que necessariamente, reportar-se ao preenchimento dos inquéritos em suporte de papel, podendo ser para acompanhar os alunos no preenchimento *on-line* do inquérito. Ou seja, permitira salvaguardar, por um lado, um maior acompanhamento, de modo a motivar e criar as condições para que os alunos que desejassem responder, o efectuam, e, por outro lado, revelar que existem alternativas ao formato digital para os alunos que não se sentem confortáveis com essas tecnologias:

> *"Talvez não fosse de desprezar a hipótese de dispensar alguns minutos de uma aula eventualmente, com toda a carga burocrática que isso comporta, mas talvez acabasse (…), por ser benéfico dispensar alguns minutos de uma aula para fazer o inquérito chegar, o aluno se quisesse respondia, se não quisesse não respondia, ou até mesmo colocá-lo à disposição dos alunos ou na Associação de Estudantes ou mesmo no bar, por que não, na biblioteca, etc., em vários pontos"*.

Uma alternativa, ou um complemento, à realização do inquérito podia ser a existência de grupos de discussão. Houve quem considerasse *"vantajoso pegar numa série de alunos (…) e perguntar-lhes "Então o que é que achaste? O que é que correu mal?"*. Em conjugação com esta possibilidade de reunir um grupo de alunos em cada unidade curricular para recolher informações sobre como tinha decorrido o processo de ensino-aprendizagem poderia estar, também, associada a componente de auto-avaliação. Foi considerado importante que os docentes reflectissem *"sobre as suas práticas pedagógicas, que muitas vezes não o fazem"*, porque privilegiam o conhecimento e para se ser professor *"isso não é suficiente"*, considerando vantajoso que essa apreciação fosse sistematizada e integrada no modelo de avaliação pedagógica. Dentro dos mesmos moldes, um aluno propôs que esse modelo de avaliação fosse conduzido por uma entidade externa, de modo a dar maior credibilidade ao processo.

Também foram sugeridas medidas que não alterariam a estrutura da avaliação, mas que, no entender dos estudantes que as manifestaram, poderiam aumentar a eficiência e eficácia do modelo vigente. O período em que decorre o preenchimento dos inquéritos poderia ser um elemento a ser alterado, na medida em que foi considerado que se situava *"próximo da época de exames"*, um período, por natureza, muito apertado e de grande pressão para os estudantes. Outro aspecto que poderia ser alterado seria o cariz voluntário do preenchimento. Para um dos participantes dos grupos de discussão, *"os alunos têm que ser obrigados"*, nem que fosse só durante um período, de modo a que se criassem hábitos e rotinas institucionais. Para completar esta posição de força inicial, poderiam ser consideradas multas para quem não participasse. Passado um período de interiorização da norma, já não seria necessário falar em obrigação ou penalizações pecuniárias, porque ocorreria uma certa naturalização da prática:

> *"São obrigados, têm que responder e mais nada. E, e se não responderem pagam uma multa. Pelo menos os primeiros cinco anos tinha que ser assim e depois, (…) é tradição. Os outros fizeram, também eu faço. É como os latinos, os outros fazem, eu*

também faço. E depois cria-se uma tradição. Depois já aí não vai haver necessidade de pagar-se as multas nem vamos ser obrigados".

Como é compreensível, a questão da obrigatoriedade levantou bastante celeuma, principalmente porque havia quem considerasse que isso poderia desvirtuar a espontaneidade e a clareza das respostas. Além disso, iria contra as ideologias que defendem um reforço das estratégias de promoção e motivação para a participação dos estudantes e de um maior envolvimento dos órgãos de gestão dos cursos e das estruturas de representação dos alunos no processo de avaliação pedagógica.

Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Representações sobre um percurso de sucesso escolar

A determinação do que é sucesso escolar, a definição de um percurso bem sucedido, são particularmente difíceis para os alunos. Assim, a sua visão tende a afastar-se da instituída, a da passagem contínua, da quantificação do aproveitamento através de notas ou médias, sublinhando a idiossincrasia presente no conceito de sucesso:

"Tipo, fazer cadeiras... Mas também é importante como tu sais de lá, não sei como hei-de explicar. Também a nível de amigos, amizades, convívio, principalmente a informação que levas para o mercado de trabalho, a informação que adquires na faculdade para depois conseguires adaptar-te ao mundo do trabalho."

As representações dos alunos sobre percursos bem sucedidos correspondem, essencialmente, a dimensões mais simbólicas, da convivialidade e das amizades, e também ao somatório de capacidades, de competências, do envolvimento em actividades paralelas, específicas do meio académico, que proporcionam a construção de um "*puzzle*" de experiências e de conhecimentos acumulados, no qual se espelhe e alicerce a vida de cada um:

"Um percurso de sucesso será chegar ao final do curso com conhecimentos efectivamente acumulados não só em termos científicos, mas... Tudo aquilo que conseguimos absorver, todas as experiências que vivemos... e o crescimento como pessoas."

A expressão "puzzle" foi utilizada por um dos alunos entrevistados para caracterizar o conjunto de experiências, saber e capacidades que se adquirirem ao longo da frequência do ensino superior. Este "*puzzle*" envolve, igualmente, o crescimento pessoal e uma componente prática, que se traduz em conseguir aplicar os conteúdos apre(e)ndidos durante o curso:

"Acho que um percurso de sucesso não é só fazer cadeiras, não é só tirar boas notas, mas sim toda a envolvência que isso... que a faculdade nos dá, porque conhecemos diferentes tipos de pessoas, temos que lidar com diferentes tipos de situações, com diferentes tipos de professores, com diferentes tipos de cadeiras, com dificuldades, e se há uma coisa que eu aprendi na faculdade (...) é a capacidade que eu tenho de me «desenrascar» perante uma situação complicada."

O contexto académico é percepcionado pelos alunos como um quadro particularmente importante do seu desenvolvimento pessoal, dada a riqueza das vivências associadas ao ensino superior, que se poderão transformar em factores de reestruturações pessoais, desencadeantes, muitas vezes, da (re)definição de projectos de vida.

Demonstram, ainda, atribuir um peso relativamente pouco significativo às notas e às médias, concentrando-se, sobretudo, na aquisição de competências e de experiências de vida, no amadurecimento, na evolução das suas qualidades humanas, na manutenção e alargamento do seu círculo de amizades e na fruição do convívio que estas fomentam:

"Eu penso que um percurso de sucesso é evoluir em termos de conhecimentos, evoluir em termos de ser humano. Complementar essas duas...convoco essas duas."

A questão das classificações é reputada como sendo redutora, pois deveria abarcar igualmente *"as capacidades, a dinâmica das pessoas, tudo isso devia constar na média"*, sendo referenciada a influência que o "tirar boas notas" poderá ter ao nível da integração social: *"acho que quem tira muito boas notas por norma nunca é muito bem visto*". Manifesta-se, no entanto, o reconhecimento de que, na realidade, as classificações são um factor importante para "*os outros*", ou seja, para os intervenientes no processo ensino-aprendizagem com papel institucional, como docentes e órgãos de gestão, bem como para entidades exteriores ao sistema de ensino, ao servir de parâmetro diferenciador no mercado de trabalho.

É notório o inculcamento nos alunos, por parte das instituições de ensino superior, de disposições prospectivas relativas à inserção profissional e de noções sobre a ponte existente entre ensino e mercado de trabalho, em particular no caso das que comportam uma vertente prática acentuada, sendo os seus discursos direccionados, fundamentalmente, para a perspectiva profissional, para a obtenção de competências que facilitem a integração profissional:

"O que se entende lá fora, no mercado de trabalho, por sucesso no ensino superior é a pessoa que faz o curso em cinco anos... A média, número de anos do curso."

"À partida aprende mais quem tem melhores notas, mas não é necessariamente assim, eu, por exemplo, tenho notas a algumas cadeiras e continuo a achar que não sei nada."

O conceito "*licença para aprender*" é traduzido pelos alunos por uma aprendizagem de qualidade, que não deverá ser encerrada com o final do curso,

comportando solidez de conhecimentos e compreensão das matérias que ultrapasse a sua captação momentânea. Estas são consideradas como componentes basilares de um percurso académico de sucesso, para o qual contribuirão igualmente factores como a satisfação relativamente ao curso que se frequenta, ou corresponder este à primeira opção do estudante, circunstâncias que, consensualmente, são focadas pelos alunos como justificativas de bons resultados.

Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior

Os alunos particularizam, neste ponto, as atitudes individuais, o espírito de sacrifício, a vontade de aprender, a capacidade de superar dificuldades, a persistência, a receptividade, o esforço, o trabalho e o empenho que, resumidamente, se podem agrupar na questão do mérito. Apontam igualmente como vantajosa a promoção do investimento pessoal e da distinção dos alunos que se destaquem pelo seu esforço através da atribuição de bolsas de mérito ou de prémios de desempenho:

> *"Ter mesmo a consciência que é preciso trabalhar, ou seja o número de horas que se tem que dedicar à universidade é muito diferente do secundário. Fiz o secundário estudando só na véspera... fiz o secundário com uma perna às costas, cheguei cá a primeira vez e mantive o meu número de horas de trabalho, a primeira coisa que peguei foi um grande chumbo. A partir daí alguma coisa tem que mudar, temos mesmo de trabalhar nisto. Se calhar as pessoas têm um pouco a falta dessa noção de que realmente é preciso trabalhar."*

O primeiro ano revela-se fundamental para todo o percurso. Sendo a sua base, é a partir dele que se cimentam predisposições, relações, hábitos de trabalho, formas de organizar e estruturar trabalhos, métodos de pesquisa e de estudo. Daí que o acompanhamento dos actores institucionais, da maior importância ao longo do tempo, seja essencial no decurso do primeiro ano, período de maiores vulnerabilidades e dificuldades:

> *"Um grande apoio, seja de quem for, dos pais, de alguém que está connosco, é preciso um grande apoio e depois acho que a própria forma como perspectivamos... e nisso o primeiro ano pode ser fundamental (...) se começamos uma carreira de sucesso é por essa carreira que vamos enveredar, se enveredarmos por outro caminho é muito mais difícil darmos a volta, porque temos uma desvantagem já criada."*

A existência de fortes laços familiares, que garantam apoio e proporcionem segurança, uma boa integração e a rede relacional estabelecida no contexto do ensino superior, estas sobretudo para os que não possuem tradição familiar ao nível do estudo, podem revelar-se determinantes para a consecução do sucesso académico e na persistência escolar em relação ao percurso:

> *"Um dos factores inalienáveis do sucesso escolar é o apoio físico em termos materiais/financeiros (...) a bibliografia é dispendiosa, as fotocópias não são baratas,*

todo o meio envolvente exige dispêndio por parte dos alunos que muitas vezes não pode ser suportado pelo «backstage» familiar."

A situação económica do aluno e a sua capacidade de suportar os custos são tidas como fundamentais para a sua estabilidade, sendo salientado o papel crucial das instituições no propósito de suavizar os encargos, pela existência de infra-estruturas específicas que prestem apoio ao longo do tempo de duração do curso, atenuando os condicionalismos que as carências a nível financeiro podem originar:

"Primeiro lugar o estímulo do aluno por parte da comunidade, não só pela parte da comunidade científica em termos de docentes, mas por todos os actores, os actores institucionais, um bom acompanhamento, a questão das instalações e dos meios físicos também é preponderante, os meios disponíveis aos alunos."

As estruturas de cariz físico como bibliotecas, salas de aula adequadas, salas de estudo, meios informáticos disponíveis e acessíveis, cantinas e residências, são apontadas pelos alunos como essenciais para promover uma trajectória bem sucedida, às quais se poderiam associar a flexibilidade no pagamento de propinas e a concessão de bolsas de estudo para compensar debilidades económicas identificadas.

O estímulo do aluno por parte de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem é tido como primordial, já que se considera como sendo indutor de atitudes de motivação e empenho. Neste contexto, e na apreciação dos alunos, é notório o peso que a atitude dos docentes, mais ou menos actuante, pode representar:

"Um maior empenhamento por parte dos professores, é mesmo o factor mais importante, eles sentirem-se motivados e quererem motivar os alunos e conseguirem-se adaptar aos alunos que têm à frente."

"Se eu gosto de um professor naturalmente que me vou sentir mais motivada para ir às aulas dele, participar nas aulas dele, sentir-me à vontade para falar nas aulas, que é um aspecto muito importante, (...) de entregar trabalhos."

A relação entre professores e alunos, a proximidade e empatia estabelecidas são tidas por estes como fundamentais na motivação, participação e entusiasmo, sendo evidenciado o facto de o comportamento do professor determinar o do aluno. A percepção da existência de diferentes níveis de preparação, de desiguais necessidades, objectivos e aspirações dos alunos por parte dos professores e a sua disposição e flexibilidade para adequar os conteúdos programáticos, a renovação e actualização das metodologias, o recurso às novas tecnologias, são referidos como contributos basilares para o sucesso. O não possuir *"a mínima pedagogia de transmissão dos seus conhecimentos"*, *"o ter grandes capacidades mas não ter vocação para as transmitir"* e a não dedicação exclusiva ao ensino, são particularmente assinalados como nefastos para este processo:

"Haver um feedback constante entre as necessidades, o que a escola tem, traz de diferente aos alunos. Se um aluno está a ter uma formação numa determinada área, ver que necessidades existem no meio daquela área. (…) Sim, mercado de trabalho. Se um aluno de determinada época, devido a variados factores, as empresas tiverem uma

necessidade X, os docentes, num determinado curso, claro que não vão eliminar o Y mas dar mais ênfase à matéria X. Haver essa, essa, esse interface, essa relação entre as necessidades e a escola."

Uma visão mais prospectiva é também defendida pelos alunos, com referência à adequação dos conteúdos ao mercado de trabalho, seguindo uma orientação que vise uma melhor preparação para o pós-curso e as possibilidades de integração com vista ao contexto laboral.

Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior

Os contornos de representações sobre os factores que podem contribuir para o insucesso e abandono dos percursos de ensino superior, são, à semelhança do verificado em relação às opiniões dos outros intervenientes do processo ensino-aprendizagem entrevistados, mais evidentes, tendo a sua especificação pelos alunos sido mais imediata e assertiva do que as representações referentes ao sucesso ou aos factores que para ele contribuem, ressalvando-se, contudo, a existência de uma certa promiscuidade entre insucesso e abandono: "*associo muito o insucesso com o abandono, acho que o insucesso é talvez a iminência do abandono*."

Surgem em contraponto aos factores de sucesso, sendo novamente especificadas questões comuns às visões de docentes, responsáveis institucionais e de estruturas de apoio, como a vocação e as motivações inerentes à opção por um determinado percurso, o gorar de expectativas, o desajuste entre o desejado e a realidade existente. A estas circunstâncias são associadas a pressão familiar e a busca de um suposto prestígio social que a frequência universitária teoricamente confere. O facto de se obter um título de licenciado ainda é tido como elemento de distinção social, e a busca desse título, supostamente legitimador, constitui uma estratégia de mobilidade social que origina, muitas vezes, uma frequência irreflectida, desprovida de um real interesse na sua área de abrangência, que poderá resultar num acumular de insucessos e, não raramente, de abandono:

"Acho que o ensino superior se tornou também um bocadinho moda para certas pessoas. Não moda, mas quase que... "se queres ser alguém tens de ter um curso superior", e muita gente vai para o curso superior quase que obrigado, não é? Se os pais dizem «tens que tirar um curso superior», as pessoas pensam «seja o que for, pelo menos é um curso superior», e se calhar nem era isso que as pessoas queriam."

Tal como a questão da frequência desinteressada, também a das dificuldades económicas é de novo apontada, sendo referenciados todos os encargos e problemas com que os alunos se deparam neste terreno, em especial os que se encontram deslocados que, para além das propinas, têm encargos extra como o alojamento e as refeições, embora, no geral, todos apontem os custos: "*da vida que temos que começar a levar*".

O determinismo deste "temos", o fatalismo e a resignação relativamente a um percurso escolar que inclua o nível superior como uma imposição incontornável são

constantemente repisados nos discursos dos alunos. Esta realidade não deverá ser observada por um prisma unilateral, dado resultar de outros factores e desencadear, por si só, outras condições que contribuem para o insucesso:

> *"Se por um lado não há capacidade financeira, se calhar há muitos alunos que estão na faculdade porque estão. Porque têm de tirar um curso, porque não estão em nada do que querem, estão aqui porque têm de andar."*

Contudo, verifica-se que existe um elevado sentido de responsabilidade em relação a este tema, dado os alunos referirem, repetidamente, a questão da influência das atitudes individuais no seu aproveitamento. Estas incluem a má gestão do tempo e de prioridades, a falta de motivação, a preguiça, as suas condições psicológicas, a integração social e a dispersão por outros interesses, as solicitações diversas em termos de lazer e convívio inerentes à vida académica, tendo consciência de que não só factores exógenos condicionarão os seus trajectos:

> *"Custa-me ver colegas meus que, quer dizer, eu estou aqui para fazer um curso e eles «estou aqui para a borga e estou aqui porque os meus pais querem»."*
>
> *"E depois também depende do, a nível psicológico da pessoa, se é mais esclarecida, se não é, o meio que se inseriu é mais propício, se não é, isso depende de muitos factores. O local, o local da escola, ou o meio."*

É acentuada pelos alunos a influência dos "factores naturais" na eventualidade de um percurso de insucesso, os quais se prendem com o ambiente em que o estudante está integrado, com a falta de apoio familiar a nível económico, com a ausência de estímulo e de promoção de disposições favoráveis ao seu ingresso no ensino superior, além do facto de a trajectória posterior poder não corresponder às expectativas. No mesmo sentido, referem a condição de se estar deslocado em termos geográficos e a ineficiência das estruturas de apoio ao não promoverem condições de subsistência aceitáveis para os estudantes em situações menos vantajosas, o que, a acontecer, equilibraria as oportunidades:

> *"Deve-se a um conjunto de circunstâncias que rodeiam o aluno, a envolvência familiar, a envolvência académica."*

"*As pessoas não vêem o fim do curso*". A percepção da inatingibilidade dos objectivos é igualmente determinante para se perceber alguns "insucessos", o que também se aplica relativamente à relação professor-aluno, muitas vezes pautada por um hiato geracional que não significa maior distância de idade/maior distância de relação, embora condicione, em alguns casos, a utilização de novas práticas pedagógicas e de novas tecnologias, a adaptação e adequação de conteúdos, a aproximação de expectativas e o ajuste de exigências.

A falta de proximidade entre professor e aluno, a não adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos e o desajuste curricular em relação às exigências do mercado de trabalho são três factores que se prendem com o ensino em situação de "sala da aula", também enunciados como propiciadores de insucesso:

"Acho que o factor do professor também é crucial, não podemos falar de uma coisa (culpa do aluno) sem referir a outra. O envolvimento do aluno depende muito do professor e vice-versa, o professor também vem muito mais motivado para dar as suas aulas se sentir um bom feedback por parte dos alunos, (...) é um jogo dos dois lados."

A esta constatação deve juntar-se a também já indicada persistência de mitos/ideias pré-concebidas relativamente a disciplinas e professores, desencadeando o inculcar de predisposições, de preconceitos, de uma atitude global face à aprendizagem, verificando-se, ainda, uma tendência para que surjam focos de resistência e de afastamento em relação aos mesmos. É destas circunstâncias que resulta, muitas vezes, a criação de "Adamastores" e de "Cabos das Tormentas", figurativos de docentes e de unidades curriculares, sendo o sucesso, quando atingido, um feito comparável ao dobrar do Cabo da Boa Esperança:

"Queria falar dos mitos, dos mitos dos professores que nos colocam aqui no início do primeiro ano, porque causa mesmo constrangimentos e muitos medos, que é um professor terrível e os alunos até tinham medo de ir às aulas, havendo alunos que não dormiam no dia anterior. Também é um grande factor de insucesso, as pessoas ficam retraídas e já nem conseguem..."

"Era muitas vezes o defeito que nas actividades praxistas se fazia, que era tipificar essas cadeiras e dizia-se «ah ninguém consegue fazer...estas cadeiras ninguém faz» e normalmente o aluno nem sequer ia às aulas e então não as fazia."

Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

Na fundamentação das razões para o abandono põem a tónica na incapacidade de adaptação ao ensino superior, no que diz respeito aos métodos, exigências, organização de estudo, captação de conteúdos e às fragilidades do apoio prestado pelos órgãos de acompanhamento ao estudante. Este deveria ser exercido não só ao nível financeiro, para satisfação de necessidades básicas prementes, como a alimentação e o alojamento, mas também em relação ao próprio processo de aulas, em especial em relação ao novo regime de Bolonha e à obrigatoriedade de presença em 75% das aulas. Esta imposição impede ou dificulta a conciliação do estudo com outras esferas de vida, nomeadamente a do exercício de uma actividade profissional que resolveria os problemas económicos dos alunos mais carenciados, questão que suscita unanimidade como factor explicativo do abandono:

"Muita gente que tem um insucesso tremendo deve-o a uma falta de capacidade de procura de mecanismos que são básicos no ensino superior, uma pesquisa na biblioteca, uma pesquisa no arquivo, a consulta de uma bibliografia, coisas básicas que não foram adquiridas nos primeiros tempos, nas primeiras semanas."

"Muitas vezes o desfasamento entre o meio de convivência e o próprio traquejo que é exigido no meio universitário (...) o não trabalhar certos aspectos (...) pode pôr em causa mais tarde, pode ter de dar provas, não ser capaz e desistir."

Défices de formação de base e de adaptação à nova etapa de ensino, a falta de integração social, a ausência de acompanhamento na fase de transição, as dificuldades económicas e a pressão que a família poderá exercer no sentido da desistência nos casos de reprovação, sobretudo quando existem acentuadas fragilidades financeiras que não permitem o suporte das despesas, são condicionalismos de grande peso na decisão de abandonar o percurso iniciado.

A percepção de desajuste vocacional é, também, um factor determinante para o abandono, como resultado da consciencialização de que não se está no curso idealizado ou de que a área de interesse não é realmente a pretendida, o que pode ter origem na falta de informação prévia relativamente aos cursos ou numa romantização geradora de ideias pré-concebidas que se afastam, em muito, da realidade:

"Expectativas desajustadas, porque às vezes idealizamos que o curso é uma coisa, que a faculdade é isto e aquilo e às vezes quando cá chegamos não corresponde a nada daquilo que idealizávamos que fosse ser. Portanto, isso também às vezes leva a que as pessoas se desmotivem e abandono."

A tentativa de superar este desajuste dá origem a que se ponham em prática estratégias de afinamento vocacional, procurando redireccionar os percursos no sentido da área inicialmente pretendida, ou percepcionada posteriormente, como sendo a mais adequada às suas ambições e interesses:

"A maior parte das pessoas que saem é por outros cursos, para fazerem outras escolhas. As pessoas vêm para cá e dizem «realmente não era isto que eu queria, eu quero mais para a minha vida», então vão para a primeira opção, para o sonho delas, para a perspectiva delas."

"Falta de rendimento. (…) De rendimento escolar. Se vê que não, não se está a rever naquilo, não se está a rever no futuro a trabalhar naquela área, não está a ter notas, está a gastar dinheiro… Lá está, isto, pois ter dinheiro é tudo, "tá" a gastar dinheiro naquilo, vai-se embora."

A questão profissional é alvo comum de reflexão quanto a ser um dos factores que maioritariamente contribui para os abandonos, em consequência da entrada no mercado de trabalho, por opção pessoal ou por dificuldades económicas, impedindo ou dificultando a conciliação dessa actividade com o estudo e a frequência das aulas. Os alunos referiram, ainda, o facto de os docentes não terem em consideração a especificidade de se ser simultaneamente trabalhador, praticando o mesmo nível de exigência com uns e com outros. A descoberta de uma nova vocação, ou a redefinição da trajectória, com perspectivas nunca antes ponderadas, e a percepção da dificuldade de empregabilidade na área de preferência, são também relacionadas com situações de abandono. A já referida dificuldade de conciliar aulas, aprendizagem, trabalho e vida pessoal pode dar origem a uma acumulação de insucessos, concluindo-se que "*ninguém*

consegue resistir eternamente ao insucesso. Muitas vezes o insucesso vai fazendo com que as pessoas percam a vontade.":

> *"Hoje em dia, trabalhos que estão a ter sucesso são aqueles mais vocacionados com áreas tecnológicas. Eh, porque depois a pessoa olha e vê: «eu realmente tenho um emprego já, não preciso de estar a tirar o curso, vou ganhar dinheiro já, vou-me tornar independente já» e isso pode levar muitas pessoas que tenham também dificuldades socioeconómicas a não querer, apesar de gostarem e de estarem na sua escolha."*

> *"O facto de o aluno percepcionar que na verdade não vai conseguir exercer esta profissão de forma que acha que deve ser exercida, que não tem estofo para conseguir lidar com determinadas situações."*

Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

A promoção de sessões de pré-socialização com o ambiente característico do ensino superior e suas exigências, em que se prestem esclarecimentos sobre os sistemas de estudo, pesquisa e organização específicos que o aluno vai encontrar, e se demonstrem situações reais de aula, poderá preparar o candidato para o novo desafio e contribuir para fazer desvanecer o hiato entre o sistema de ensino secundário e o sistema de ensino superior, aplanando as dificuldades de transição e permitindo adquirir informação mais profunda e consciencializada sobre os cursos, em particular, e sobre o ensino superior, em geral. A passagem para o nível superior de ensino acarreta novas vivências e reestruturações pessoais que implicam um esforço de adaptação, originando necessidades de ajuste social e emocional, ou a aquisição das estratégias conducentes à integração e ao novo contexto vivido em que o aluno se movimenta.

O olhar cruzado entre as diferentes opiniões recolhidas salienta, mais uma vez, a necessidade da existência de uma estrutura de apoio específica que atenue a transição entre o ensino secundário e o superior e contribua para a adaptação ao novo contexto. Assim, poderiam ser criadas comissões de acolhimento e orientação dirigidas aos novos alunos e realizadas sessões extraordinárias com vista a colmatar dificuldades de aprendizagem, uma vez que a frágil preparação de base foi indicada inúmeras vezes como factor potenciador de insucesso e abandono no ensino superior:

> *"Instaurar uma Comissão de Acompanhamento, (...) talvez devesse até ser constituída por alunos com mais algum tempo na instituição e que pudesse, sobretudo em termos científicos e pedagógicos, fornecer alguns conhecimentos que ainda sejam deficitários nos alunos que entram, porque o ensino secundário não pode ministrar todo o conhecimento que a faculdade pressupõe já estar adquirido."*

A detecção precoce de dificuldades, a sua identificação e um olhar atento sobre os casos de insucesso e abandono, bem como a delineação de um conjunto de medidas potencialmente correctivas, tais como a realização de entrevistas sistemáticas, a abertura ao diálogo permanente, a implementação de um sistema dinâmico e constante

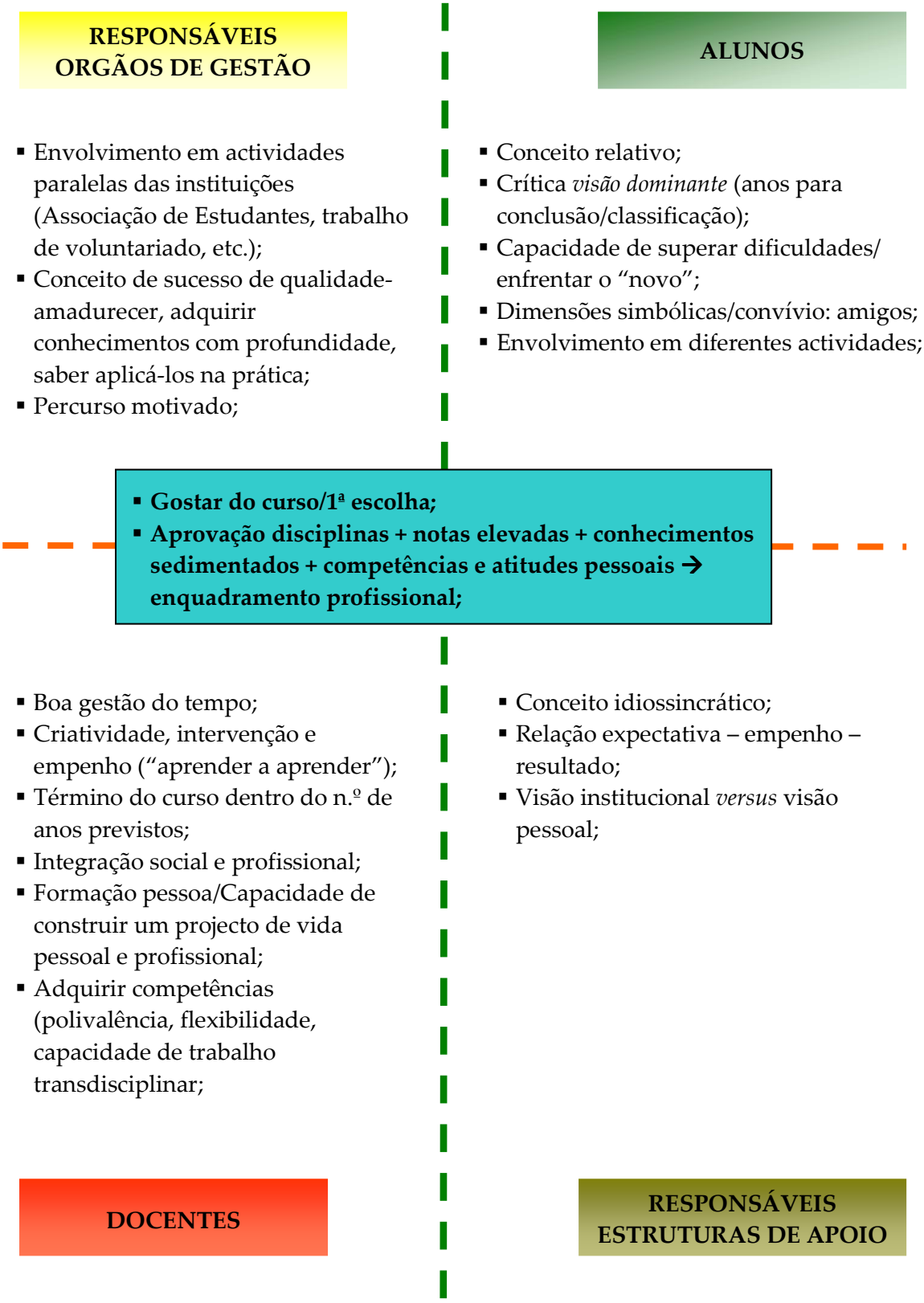
que impossibilite a agudização de problemas, com especial incidência na questão económica, colocando os alunos "*em posição de fazer frente aos custos inerentes ao ensino superior*", são procedimentos que os alunos propõem como susceptíveis de minorar as taxas de insucesso e abandono, constituindo o que percepcionam ser uma "*boa filosofia geral*" do ensino.

Ao nível do ensino, sugere-se que seja fomentada uma relação mais próxima professor-aluno e que sejam criados contextos de ensino mais flexíveis (isentos de fundamentalismo em relação à assistência das aulas) e atractivos, com aposta nas novas tecnologias de informação e o incremento da utilização de plataformas de *e-learning*. Salientam a necessidade da existência de práticas pedagógicas mais motivantes e da adequação dos conteúdos leccionados ao contexto profissional, traduzindo o conceito de apreender para poder aplicar os conhecimentos adquiridos na vida prática.

Os alunos manifestam necessidades de apoio na área do conhecimento sobre interesses e aptidões, na elaboração de projectos de vida e de carreira e no desenvolvimento de estratégias de procura de emprego, sugerindo, para um acompanhamento contínuo, a existência de uma figura que represente a função de orientador ao longo de todo o seu percurso, que poderia ser um tutor, um delegado de turma, um docente ou até o "padrinho", este para quem adere à praxe académica. Desempenhando uma função de aconselhamento, acessível quando solicitada, essa entidade teria por missão proporcionar apoio nas dúvidas e procurar soluções para as dificuldades evidenciadas pelos alunos, que, repetidamente, aludem à imperativa necessidade de acompanhamento, sobretudo nos primeiros anos, quando dúvidas, desmotivação e desalento surgem com persistência. Reforçam, ainda, a noção de que esta etapa das suas vidas requer grande capacidade para lidar com mudanças profundas, que englobam o relacionamento com novos colegas e novos professores, a adaptação a uma nova instituição e a novos processos de ensino e aprendizagem, entre outros problemas vocacionais ou próprios do contexto académico vivido.

5.3 Convergências e divergências: um olhar cruzado sobre os quadros de representação dos agentes institucionais relativamente ao sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Representações sobre um percurso de sucesso escolar



Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior

RESPONSÁVEIS ORGÃOS DE GESTÃO

- Média de entrada no ensino superior;
- Atitude pessoal do aluno: interesse na aprendizagem, empenho, determinação, etc.;
- Possibilidade do aluno gerir o seu percurso (inexistência de n.º limite de disciplinas para reprovação/transição contínua);
- Grau de exigência do curso;
- Tamanho das turmas;
- Financiamento;
- Boa preparação de base;
- *Condições de vida* no Ensino Superior (residências; cantinas; laboratórios; bibliotecas).

ALUNOS

- Atitudes individuais: espírito de sacrifício, vontade de aprender, capacidade de superar dificuldades, persistência;
- Esforço, trabalho, empenho;
- Importância do 1.º ano (factor estruturante do percurso);
- Acompanhamento (actores institucionais);
- Apoio financeiro por parte da instituição;
- Atribuição de bolsas de mérito;
- Ensino direccionado para o mercado de trabalho;

- **Questões de ordem vocacional/ entrada 1ª opção;**
- **Gosto e motivação para frequentar o curso;**
- **Situação económica do aluno;**
- **Relação professor – aluno (acompanhamento/comunicação/proximidade);**
- **Boas infra-estruturas;**

- Processo de ensino-aprendizagem;
- Importância da frequência das aulas (efeito Bolonha);
- Média de entrada na faculdade/formação de base;
- Especificidades do corpo docente (faixa etária; proximidade, experiência, flexibilidade, abertura a novas práticas pedagógicas, articulação entre disciplinas);
- Envolvimento dos alunos no processo educativo;
- Investimento do aluno (*meritocracia*);
- Correspondência de expectativas;

DOCENTES

- Equilíbrio pessoal (bem-estar/saúde mental);
- Relação familiar;
- Correspondência de expectativas;
- Capacidades individuais;

RESPONSÁVEIS ESTRUTURAS DE APOIO

Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior

RESPONSÁVEIS ORGÃOS DE GESTÃO

- Acumulação de "insucessos"/ reprovações sucessivas/ percepção da inatingibilidade dos objectivos;
- Questões de inadaptação ao curso/ensino superior;
- Desajuste curricular (em relação às necessidades do mercado de trabalho;
- Infra-estruturas;
- "Democratização do ensino superior";
- Mitos/Ideias pré-concebidas em relação a disciplinas e professores - Resistência;
- Falta de proximidade entre professor/aluno;

ALUNOS

- Acumulação de "insucessos"/ reprovações sucessivas/ percepção da inatingibilidade dos objectivos;
- Atitudes individuais: má gestão do tempo; falta de motivação; *preguiça*;
- Relação professor-aluno (hiato geracional);
- Falta de apoio familiar;
- Qualidade dos recursos físicos e humanos das instituições;
- Factores "naturais" (Meio/Local);
- Estruturas de apoio insuficientes;
- Expectativas goradas;
- Mitos/Ideias pré-concebidas em relação a disciplinas e professores - Resistência;

- **Questões de ordem vocacional/ entrada 1ªopção;**
- **Défices de preparação de base;**
- **Situação económica do aluno;**
- **Frequência desinteressada do ensino superior (pressão familiar/prestígio social; ensino superior como "*parque de estacionamento*" para o desemprego);**

- Desajuste de expectativas;
- Falta de informação relativamente aos cursos escolhidos;
- Regime Geral de Acesso ao Ensino Superior (médias baixas, etc.);
- Solicitações diversas em termos de lazer e convívio inerentes à vida académica – dificuldade de gestão de prioridades;
- Políticas de atracção de novos públicos;
- Desmotivação;
- Articulação insuficiente entre as diferentes disciplinas;

DOCENTES

- Exercício de uma actividade profissional em paralelo;
- Questões de integração social;
- Obrigatoriedade de frequência das aulas/*efeito Bolonha*;

RESPONSÁVEIS ESTRUTURAS DE APOIO

Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

RESPONSÁVEIS ORGÃOS DE GESTÃO

- Frequência desinteressada do ensino superior;
- Obrigatoriedade de frequência das aulas/*efeito Bolonha*;
- Questões de ordem vocacional/ entrada 1ªopção (Choque com a realidade-estágio)
- Elevado grau de exigência;
- Dificuldade com a gestão do tempo/carga horária;

ALUNOS

- Incapacidade de adaptação ao ensino superior;
- Fragilidades do apoio prestado pelos órgãos de acompanhamento ao estudante;
- Questões de ordem pessoal;
- Inadaptação;
- Percepção de desajuste vocacional

- **Dificuldades económicas do aluno;**
- **Expectativas goradas, desmotivação;**
- **Acumulação de "insucessos"/reprovações sucessivas/ percepção da inatingibilidade dos objectivos;**
- **Défices de formação de base;**
- **Pressão Familiar;**
- **Entrada no mercado de trabalho;**
- **Exercício de uma actividade profissional em paralelo;**

- Contínuo alheamento por parte dos responsáveis institucionais face ao abandono e suas causas;
- Sistema de ingresso no ensino superior;
- Obrigatoriedade de frequência das aulas/*efeito Bolonha*;
- Financiamento do ensino superior (rácio professor/alunos; turmas com número excessivo de alunos);
- Frequência desinteressada do ensino superior;

DOCENTES

- Questões vocacionais/1ª opção – *abandono* do curso;
- Em algumas áreas, percepção da dificuldade de empregabilidade;

RESPONSÁVEIS ESTRUTURAS DE APOIO

RESPONSÁVEIS ORGÃOS DE GESTÃO

- Rastreio dos perfis de entrada/estilos de aprendizagem;
- Fomento de instrumentos de diagnóstico e avaliação da aprendizagem;
- Planificação antecipada das u.c. (volume de horas de trabalho previsto/ exigido);
- Criação de Gabinetes de apoio ao aluno;
- Maior comunicação e trabalho articulado entre os diferentes Órgãos de Gestão das instituições;
- Centralidade da figura do Director de Curso;
- Debate de ideias/Formação cívica;

ALUNOS

- Práticas pedagógica mais motivantes;
- Importância dos conteúdos leccionados para o exercício da profissão;
- Acompanhamento/orientação permanente; (Existência de uma figura com essa função (tutor, delegado de turma, docente, padrinho)

- **Estrutura de apoio aos novos estudantes/ transição ensino secundário – ensino superior (sessão/ comissão de acolhimento dos novos alunos);**
- **Sessões extraordinárias para colmatar dificuldades de aprendizagem específicas; Familiarização com o ambiente universitário e suas exigências (pesquisa, estudo);**
- **Contextos de ensino mais flexíveis e motivantes (aposta nas TIC, plataformas de *e-learning*);**
- **Fomentar uma relação mais próxima entre professor-aluno;**
- **Identificação e avaliação atenta dos casos de insucesso/abandono – medidas correctivas (entrevista sistemática, p.e.);**

- Investir mais tempo no ensino (*versus* investigação);
- Acções de formação para melhoria das práticas pedagógicas;
- Importância da figura do Director de Curso;
- Inquéritos pedagógicos (consequentes);
- Maior comunicação e trabalho articulado entre os diferentes Órgãos de Gestão das faculdades;

DOCENTES

- Espaços de socialização espontânea *versus*
- "ensino superior de sala de aula";
- Necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas;
- Comunicação entre os diferentes actores do ensino superior (elaboração de manuais de boas práticas e partilha dos mesmos);

RESPONSÁVEIS ESTRUTURAS DE APOIO

5.4 Referências Bibliográficas

Arroteia, J. C. (1996), *O ensino superior em Portugal*, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Boxwell, R. J. (1996), *Vantagem Competitiva Através do Benchmarking*, São Paulo: Makron Books.

Carvalho, C. V., Cardoso, E. L. (2003), O e-learning e o ensino superior em Portugal [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em http://www.snesup.pt/htmls/EEZykEyEVurTZBpYlM.shtml.

Carvalho, O. (2001) *Benchmarking – Uma ferramenta para a melhoria contínua*, Costa da Caparica: Instituto Português da Qualidade.

Decreto-Lei nº 183/96, de 27 de Setembro - Define os princípios a que deve obedecer a elaboração do plano e relatório anual de actividades dos serviços e organismos da Administração Pública, *Diário da República*, I série — N.º 225, pp.3398-3399.

Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2007), Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2004-2005 [Em Linha], [Consult. 03 Set. 2007], Disponível em http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/SUCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf.

Gomes, M. (2005) E-learning: reflexões em torno do conceito [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema02/06MariaGomes.pdf.

Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto - Estabelece as bases do financiamento do ensino superior, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 193, pp.5359-5366.

Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto - Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior, Diário da República, I série — N.º 157, pp. 5310-5313.

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro – Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior, *Diário da República, 1.ª série — N.º 174*, pp. 6358-6389.

Lima, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Miranda, L., Dias, P. (2003), Ambientes de comunicação síncrona na web como recurso de apoio à aprendizagem de alunos do ensino superior [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema2/08LuisaMiranda.pdf.

Organisation for Economic Co-operation and Development Economic (2006), *"Education at a Glance: OECD indicators"*, Paris: OECD

Pinto, J. M. (2002), Factores de Sucesso/Insucesso. In Conselho Nacional de Educação (org.) – *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Série Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE. pp. 121-141.

Raposo, M. et. al. (2006), *Manual de Benchmarking para as Universidades*, Lisboa: Publisher Team.

Roazzi, A., Almeida, L. (1988), Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 53-60.

Santos, L. (2001), *Adaptação Académica e Rendimento Escolar - estudo com alunos universitários do primeiro ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem. Braga: Universidade do Minho.

Sarmento, M. J. (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tavares, J. (2003), *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Tinto, V. (1997), Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence ", *The Journal of Higher Education*, 68 (6), pp. 599-623.

Tinto, V. (2006), Enhancing Student Persistence: Lessons Learned in the United States. *Análise Psicológica.* 1. XXIV. pp. 7-13.

6. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS AO SUCESSO DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Ana Caetano, e Ana Isabel Couto

Toda a estrutura analítica que visa apreender os factores e processos inerentes aos fenómenos em estudo – sucesso, insucesso e abandono – deverá reconhecer a importância de um dos actores-chave implicado nestes fenómenos: os estudantes. As dimensões de análise institucional desenvolvidas nos capítulos anteriores podem ainda ser complementadas e enriquecidas pela informação disponibilizada nas entrevistas de cariz biográfico realizadas a estudantes e ex-estudantes do ensino superior português. De facto, as narrativas dos estudantes sobre os seus percursos integram um conjunto importante de declarações e avaliações relativas às características das instituições de ensino superior, que devem ser incorporadas num trabalho que pretende dar conta das várias dimensões que integram o nível de análise institucional-organizacional.

Se nos pontos seguintes do relatório a análise se centrará sobretudo na configuração dos percursos e na constelação de factores que contribuem para a sua explicação, no presente capítulo o foco analítico incidirá sobre aspectos organizacionais da relação dos estudantes com as instituições de ensino superior que frequentam ou frequentaram.

Para este efeito, foi construída uma *grelha analítica* que permite mapear os principais factores organizacionais identificados pelos jovens que, no contexto das instituições que frequentam, podem influir, directa ou indirectamente, de forma *favorável* ou *desfavorável,* nos seus percursos pelo ensino superior. A mesma grelha foi, portanto, dicotomizada para dar conta desta divisão entre factores mais e menos positivos (ou mesmo negativos) com repercussões no modo como os estudantes vivem as suas experiências no ensino superior. Esta separação binária, apesar de constituir uma simplificação analítica, permite mais facilmente localizar o que de mais relevante é referido pelos jovens a este nível. Contudo, é fundamental referir que esta divisão não deve ser encarada de forma estanque e necessariamente numa lógica de oposição. Na realidade, factores favoráveis e desfavoráveis, como se verá, sobrepõem-se, entrelaçam-se e actuam de forma complexa em vivências que se caracterizam pela sua multidimensionalidade e irredutibilidade a dois vectores de oposição.

A grelha de análise foi estruturada em torno de dois eixos centrais: a *transição* para o ensino superior e a *relação* que os estudantes mantêm com as instituições de ensino que frequentam. No período de transição destacam-se sobretudo três agentes que interferem, mais ou menos directamente, na forma como os jovens transitam para o ensino superior: (i) as *escolas secundárias* (nomeadamente através da informação e orientação que facultam); (ii) as *instituições de ensino superior* (através das práticas de acolhimento que desenvolvem e dos factores que interferem nas escolhas); (iii) e *serviços de apoio público* (no auxílio que podem prestar aos estudantes em termos de orientação, informação e serviços de acção social).

No que diz respeito à relação que os jovens estabelecem com as instituições de ensino superior, é importante distinguir três aspectos: (i) o *contexto de ensino-aprendizagem* (que incorpora tudo o que diz respeito aos professores e à pedagogia,

nomeadamente as componentes programáticas, os conteúdos, as aulas e a avaliação); (ii) o *contexto organizacional* (que se reporta ao modo de organização e estrutura dos cursos, às condições de estudo, aos diversos serviços disponibilizados e às relações que as instituições de ensino superior estabelecem entre si, bem como com o mercado de trabalho); (iii) o *contexto de apoio estudantil* (que contempla o suporte prestado pelos pares, nomeadamente pelos colegas e pelas associações de estudantes).

Num esforço de sistematização dos contributos recolhidos apresentar-se-ão de seguida os principais elementos decorrentes da análise transversal dos factores organizacionais que os estudantes identificam como sendo favoráveis e desfavoráveis para as suas experiências no ensino superior.

6.1. Factores, processos e contextos organizacionais *favoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes

É possível afirmar que os factores favoráveis apontados pelos estudantes incidem muito acentuadamente nas *dimensões relacionais* que se enquadram nos contextos institucionais.

Atentando, por exemplo, ao período de transição para o ensino superior, as redes de conhecimentos desempenham um papel fundamental enquanto fontes de informação e orientação das escolhas dos jovens. Na ausência de estruturas formais de apoio nas escolas, ou mesmo actuando de forma complementar às mesmas, o suporte de cariz informal e individualizado prestado por colegas, amigos, professores, vizinhos e familiares é um contributo central neste período. O apoio de colegas e amigos é também fulcral nesta fase, sobretudo se os mesmos estiverem já inseridos em estabelecimentos de ensino superior – em particular naqueles para os quais os estudantes se candidatam –, ou quando os jovens ingressam neste nível de ensino acompanhados de colegas e amigos da trajectória escolar anterior. Face à inexistência, em termos gerais, de estruturas formais de acolhimento aos jovens recém-chegados ao ensino superior, os pares actuam também, neste âmbito, no sentido de proporcionarem uma integração facilitada no contexto institucional, seja através das práticas associadas às praxes, seja através do apoio prestado por estudantes mais velhos (através da disponibilização de materiais, ou da orientação espacial, por exemplo), seja ainda pela cooperação entre colegas do 1º ano.

Mas a importância das dimensões relacionais não se restringe apenas ao período de transição e as mesmas assumem também centralidade ao longo de todo o trajecto dos estudantes pelo ensino superior. As instituições de ensino superior para além de se assumirem incontornavelmente como um espaço de ensino-aprendizagem constituem, igualmente, um espaço privilegiado de reconfiguração das sociabilidades juvenis. O estabelecimento de um grupo estável de trabalho é referido como um factor determinante para a manutenção de uma relação positiva com o curso e com a instituição. Neste âmbito, destaca-se também a partilha de materiais e recursos, bem como o facto de o universo de colegas representar, segundo muitos estudantes, fontes privilegiadas para o esclarecimento de dúvidas e para o contorno de dificuldades de aprendizagem. A existência de interacções integradoras parece induzir a uma maior ligação do estudante à instituição e curso que frequentam.

Importa ainda referir a este respeito o suporte garantido por grupos organizados de alunos, nomeadamente através das associações de estudantes. Este apoio tende, por vezes, a ser considerado mais eficaz do que aquele que é disponibilizado pelas estruturas formais das instituições. A participação associativa é também valorizada por fomentar uma relação mais próxima com a instituição, através da mobilização e estímulo de competências relacionais diversas que tendem a capacitar os jovens estudantes para um uso mais concertado dos recursos disponíveis nas instituições.

A centralidade que a dimensão relacional assume nas experiências dos estudantes pelo ensino superior é também evidenciada pela importância que atribuem ao *relacionamento com os docentes*. Embora os professores e os seus métodos pedagógicos sejam, em termos gerais, muito criticados, na realidade os estudantes reportam-se geralmente a alguns professores que se destacaram pela sua acessibilidade, disponibilidade e interesse no acompanhamento das dificuldades dos alunos. Uma relação próxima entre professor e aluno é um factor recorrentemente referido como favorável para suas experiências no ensino superior. No fundo, a existência de más experiências a este nível não é incompatível com vivências mais positivas com alguns professores. É possível, portanto, identificar a este respeito experiências muito diversificadas.

As relações amicais estabelecidas nos contextos institucionais, ou as dimensões relacionais em sentido mais lato, assumem importância em si mesmas, mas podem também actuar no sentido de compensar falhas que os estudantes identificam noutros domínios das instituições de ensino, nomeadamente no que às condições de estudo diz respeito. Ou seja, se, por vezes, os estudantes tendem a evidenciar alguma insatisfação face a determinados aspectos organizacionais dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, é igualmente relevante verificar que as dimensões relacionais – que passam quer pela relação entre pares (como por exemplo, a existência de um grupo de colegas de trabalho coeso), quer por uma relação próxima com os docentes – são frequentemente referenciadas como mecanismos de compensação que contribuem para a continuidade e ligação do estudante à instituição.

6.2. Factores, processos e contextos organizacionais *desfavoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes

Os factores desfavoráveis identificados pelos estudantes remetem sobretudo para a *ausência de enquadramento institucional.* Na fase de transição para o ensino superior, os jovens apontam quatro problemas principais. O primeiro diz respeito à *escassez de informação* a que acedem sobre cursos, instituições e actividades profissionais associadas a cada área de formação; escassez essa que tende a originar escolhas de cursos superiores desajustadas. Por outro lado, mesmo nos casos em que consideram ter acedido à informação necessária, nem sempre se sentem preparados para interpretá-la e efectuarem escolhas fundamentadas, sentindo falta de orientação para efectuarem as suas escolhas.

Outro dos factores apontados diz respeito à *desarticulação que consideram existir entre o ensino secundário e o ensino superior*, não só em termos de pedagogia e ritmos de trabalho e estudo exigidos neste nível de ensino, como também em termos de

preparação para o processo de transição. Situação agravada pela ausência de um acolhimento formal e organizado para os novos estudantes por parte das instituições de ensino superior. Muitos estudantes consideram que as respostas institucionais às dificuldades encontradas neste nível de ensino, sobretudo nos primeiros anos, são escassas, ou mesmo inexistentes. Estas dificuldades tendem a ser amplificadas em grupos de alunos cujos trajectos acumulam já um conjunto de défices na sua preparação escolar prévia e que não encontram nas instituições de ensino que ingressam mecanismos institucionais de compensação destas lacunas.

As dificuldades de enquadramento que os estudantes enfrentam passam também por um conjunto de factores relacionados com o *contexto de ensino-aprendizagem*, com o *quadro organizacional* específico das instituições e cursos e com *o contexto de apoio estudantil* que encontram nos estabelecimentos de ensino superior. Muitos jovens revelam desagrado por aquilo que consideram ser uma componente teórica excessiva dos seus cursos, bem como por um nível de exigência elevado, em termos de ritmos de trabalho e de estudo ou ainda em termos de autonomia de aprendizagem exigidos. Estas são, aliás, as primeiras dificuldades com que muitos estudantes se deparam logo após o ingresso no ensino superior, por comparação com as dinâmicas de ensino-aprendizagem que experimentaram no ensino secundário.

Por outro lado, criticam também a forma como as aulas são leccionadas, por serem pouco interactivas e motivantes. A este respeito referem também a falta de preparação pedagógica dos professores, a ausência de interesse e de disponibilidade dos docentes no acompanhamento dos estudantes e a relação demasiado distanciada que mantêm com os alunos. Quanto ao *contexto organizacional*, os estudantes reportam-se fundamentalmente à instabilidade dos programas curriculares, ao elevado número de alunos por turma (particularmente nas aulas teóricas), à falta de condições de estudo (pela escassez de recursos e espaços, bem como, por vezes, pelo estado dos equipamentos), aos problemas associados aos serviços académicos (pela morosidade e ineficácia na prestação de serviços e horários de atendimento insuficientes) e à inexistência de gabinetes de apoio ao estudante (em termos de serviços sociais ou psicológicos).

Os factores desfavoráveis que apontam remetem ainda para o *contexto de apoio estudantil*, que pode ser encarado de forma menos positiva pelos jovens quando se verifica um ambiente competitivo entre colegas. Em relação às associações de estudantes, muitos jovens consideram que o modo de funcionamento destes grupos de estudantes tende a ser fechado e as suas acções carecem de uma divulgação concertada para que possam envolver toda a comunidade estudantil.

Importa referir que as críticas apontadas pelos jovens aos estabelecimentos de ensino, não implicam que esses aspectos não sejam simultaneamente valorizados pelo impacto positivo que podem ter tido nos seus trajectos. É, aliás, muito frequente criticarem determinados elementos, mas reportarem-se sempre a excepções que os marcaram de forma positiva.

Na realidade, os estudantes tendem a não efectuar generalizações, o que é indissociável do facto de as suas experiências não serem uniformes e se caracterizarem antes por um significativo grau de heterogeneidade. Neste sentido, atendendo à complexidade e multidimensionalidade das experiências dos estudantes no ensino superior, a listagem de elementos institucionais permite perceber que perante o mesmo factor organizacional é possível encontrar posicionamentos díspares que ora o

identificam como sendo um factor favorável, ora o assinalam como um factor desfavorável. Foi, aliás, o que sucedeu, por exemplo, relativamente aos docentes, mas é igualmente extensível aos restantes tópicos da grelha analítica.

Todos os elementos contextuais referidos podem contribuir, de forma articulada, para fomentar ou dificultar a integração dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior que ingressaram. A convergência múltipla de um conjunto de variáveis organizacionais não determinando necessariamente a qualidade das experiências dos estudantes no ensino superior, tende, pelo menos, a condicioná-las.

6.3. A relação dos estudantes com as instituições de ensino superior: diversidade de contextos organizacionais e variações individuais

É importante referir que analisar a forma como os estudantes se relacionam com as instituições de ensino superior implica ter em conta a diversidade e heterogeneidade de contextos organizacionais que caracterizam os diferentes estabelecimentos de ensino e áreas de formação.

O ensino superior português é caracterizado por uma significativa *diferenciação interna*. Importa, como tal, atentar às diferenças decorrentes dos binómios subsistemas de ensino universitário/ensino politécnico, cruzado ainda com os diferentes tipos de tutela: público/privado/cooperativo ou concordatário. É possível, por exemplo, identificar, em particular, uma diferença acentuada entre os estudantes que frequentam o ensino politécnico e os que frequentam o ensino universitário: os primeiros tendem a elogiar a forte componente prática dos seus cursos e os segundos mantêm opiniões divergentes a esse respeito, mas criticam maioritariamente o que consideram ser uma componente teórica excessiva do seu plano de estudos. Por outro lado, as diferenças entre as avaliações dos jovens que frequentam o ensino público e o ensino privado, cooperativo ou concordatário centram-se sobretudo no nível de exigência que sentem existir nos seus cursos. Esta diferença é particularmente evidenciada pelos estudantes que frequentaram os dois sectores do ensino superior, referindo-se a um nível de exigência tendencialmente mais elevado no ensino público, por contraste com o ensino privado.

Para além disso, através das declarações dos jovens, foi possível identificar instituições, e particularmente cursos, em que predominam determinadas concepções sobre a forma como os estudantes se devem dedicar aos seus cursos, as expectativas que devem manter e as estratégias que podem mobilizar para concretizá-las. Estas concepções remetem-nos para matrizes de socialização específicas de cada uma das instituições de ensino superior e, subsequentemente de determinados blocos disciplinares, que ora tendem a inspirar um ambiente de dedicação ao estudo, de disciplina e regulação, e quando não de uma implícita competição, ora tendem, pelo contrário, a delegar no aluno este tipo de responsabilidade e atitudes perante os projectos académicos.

Nalguns casos, os jovens ingressam no ensino superior assumindo, por exemplo, que dificilmente conseguirão concluir os seus cursos no tempo previsto pelo plano de estudos. Uma análise mais aprofundada destes casos permite perceber que se

trata de uma concepção partilhada e, até certo ponto, "praticada" por uma grande parte dos estudantes do mesmo curso (e por vezes da mesma instituição), que começa a ser construída logo no ensino secundário. Noutras instituições, pelo contrário, é partilhada a expectativa que os estudantes concluam as suas formações no tempo institucionalmente previsto.

Não significa, contudo, que através dos discursos dos estudantes se identifiquem apenas diferenças entre instituições. É, portanto, igualmente fundamental atentar às *diferenças institucionais internas entre áreas de formação* e mesmo entre alunos dos mesmos cursos. Neste sentido, a referência à partilha de determinadas noções e expectativas deve ser entendida com alguma precaução e sempre em estreita articulação com o que distingue internamente cada contexto institucional. Nalguns casos parece ser possível identificar, através das declarações dos jovens, as referidas matrizes de socialização associadas a áreas de formação e a determinados cursos, o que permite diferenciá-los dos restantes cursos do mesmo estabelecimento de ensino. Estas diferenças traduzem-se, fundamentalmente, tal como nas variações entre instituições, nas expectativas dirigidas ao desempenho dos estudantes e ao nível de empenho exigido.

Num outro sentido, as diferenças entre as percepções dos estudantes que frequentam cursos idênticos, nas mesmas instituições, devem ser compreendidas por referência à *diversidade dos patrimónios individuais de disposições dos jovens* aquando do ingresso e durante a frequência do ensino superior. No fundo, as suas declarações sobre os factores contextuais mais e menos favoráveis resultam do encontro entre as matrizes de socialização específicas de cada instituição e curso e as matrizes disposicionais dos próprios estudantes, o que está na origem de diferentes formas de se relacionarem com as instituições.

É ainda importante destacar que a forma como os jovens avaliam a sua relação com as instituições deve ser também pensada atendendo às *diferenças intraindividuais* dos estudantes. A análise das suas concepções deve assumir um cariz diacrónico, na medida em que se verificou que a avaliação que fazem das suas vivências no contexto do ensino superior pode diferir substancialmente durante a frequência e após a saída da instituição. Os estudantes tendem a associar essa diferença ao distanciamento proporcionado pelo intervalo temporal e, indissociavelmente, por aquilo que consideram ser um processo de maturação crescente, que os leva a pensar sobre as suas experiências de modo mais ponderado. As suas percepções podem ainda variar de acordo com a ocorrência de *situações particulares ao longo do período de frequência* dos cursos, nomeadamente reprovações, contacto positivo com um determinado docente ou ruptura com um grupo de colegas. Para além disso, como já foi referido, o mesmo elemento pode ser avaliado pelos jovens simultaneamente de forma favorável e desfavorável, devido à heterogeneidade das suas experiências no seio de cada instituição de ensino superior.

Todos estes elementos são importantes para compreender as avaliações dos estudantes sobre os contextos institucionais que frequentam, tanto com o intuito de identificar padrões e concepções gerais, como no sentido de diferenciar as suas percepções sobre a relação que mantêm com as instituições. No fundo, as concepções dos jovens permitem dar conta da existência de especificidades associadas a cada contexto institucional, caracterizadas por oportunidades e constrangimentos organizacionais que influem, positiva ou negativamente, nos percursos escolares dos

estudantes. As matrizes institucionais de cada instituição definem, portanto, campos de possibilidade quanto às acções e percepções dos jovens, sendo que as mesmas são ainda interpretadas e avaliadas diferentemente pelos estudantes, de acordo com os seus esquemas heterogéneos de percepção.

No fundo, as instituições de ensino superior são um espaço de convergência de múltiplos factores e processos quer organizacionais, quer individuais. Os contornos ensaiados pelos estudantes sobre contextos organizacionais mais ou menos favoráveis ao sucesso não são estanques ou objectivamente definidos. Porém, não deixará de ser profícuo atentar e explorar os principais factores de cariz organizacional presentes nos discursos dos estudantes enquanto protagonistas destas questões.

O ponto que se segue é o resultado do preenchimento detalhado da grelha analítica construída para identificar e compreender a relação dos jovens com as instituições de ensino onde desenvolveram os seus percursos, permitindo, deste modo, um mapeamento global dos factores institucionais assinalados quer como favoráveis, quer como desfavoráveis para as suas experiências no ensino superior.

6.4. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais *favoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes

Transição para o ensino superior

Escolas secundárias

Informação

Grande parte da informação sobre o acesso ao ensino superior a que os estudantes acedem é disponibilizada no contexto das escolas que frequentam no ensino secundário. Em termos gerais, são distribuídos materiais como listagens com instituições e cursos, panfletos sobre determinados estabelecimentos, com informação sobre diplomas e respectivas inserções profissionais, e guias de acesso. Nalguns casos, são também indicados sítios na Internet que disponibilizam informação que podem auxiliar os alunos nas suas escolhas.

A generalização da Internet nas escolas significou, para muitos estudantes, um acesso facilitado à informação, particularmente nos casos de estudantes mais velhos que se candidataram pela primeira vez ao ensino superior numa altura em que as suas escolas não contavam ainda com esses recursos. Os estudantes frequentam os sítios electrónicos das instituições, bem como *sites* gerais de informação. Algumas escolas optam ainda por organizar visitas à feira anual "Fórum Estudante", que se realiza em Lisboa, onde se encontram representantes dos vários estabelecimentos de ensino superior do país, podendo os estudantes recolher informação diversificada. O apoio facultado pelas escolas aos alunos tende a ser mais organizado, direccionado e adequado quando os estudantes se encontram inseridos no ensino privado.

As visitas de estudo organizadas a diferentes instituições de ensino superior representam igualmente momentos importantes para os alunos que se encontram numa fase de transição para este nível de ensino.

Numa outra vertente, a escola pode também actuar, de forma menos activa, como palco de procura e troca de informação sobre o acesso ao ensino superior. É, muitas vezes, através da partilha de materiais e dados com colegas que os alunos complementam a informação facultada pela escola. Nalguns casos, os jovens reúnem, por sua iniciativa, um grupo de colegas, com quem se deslocam a diversas instituições de ensino superior, tendo em vista a recolha de informação adicional e o conhecimento do espaço dos estabelecimentos.

Neste contexto de acesso a informação sobre cursos e estabelecimentos de ensino superior, os estudantes consideram ter disponível uma grande quantidade de informação que podem mobilizar para fundamentar as suas escolhas. Contudo, isso não significa necessariamente que se sintam preparados para interpretá-la e organizá-la.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E25L, André Maranhos, FCHS-UAlg; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E62L, João Praça, ISCTE; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Orientação

Muitos estudantes, sentindo falta de orientação na utilização e interpretação da informação recolhida sobre cursos e instituições, e não encontrando apoio escolar nesse sentido, têm a iniciativa de procurar aconselhamento informal no contexto das escolas secundárias que frequentam. Neste âmbito, é bastante comum que alguns estudantes recorram a docentes que realizaram a sua formação na área de estudos que os alunos pretendem seguir, como meio complementar de obtenção de esclarecimentos e de aprofundamento de informação sobre as especificidades de determinados cursos e instituições. Fora do contexto escolar, procuram também conhecer as experiências das suas redes de sociabilidades, de vizinhança e de familiares que frequentaram o ensino superior. Mais do que acederem a dados sobre acesso e organização curricular, os jovens pretendem conhecer as suas vivências académicas e opiniões sobre diferentes aspectos do quotidiano académico. Alguns estudantes recordam a pertinência de conselhos que lhes foram facultados, quer por docentes, quer por membros das suas redes de contactos, particularmente no sentido de se prepararem para as dificuldades de transição entre o ensino secundário e o ensino superior.

Por outro lado, e muito embora não se reporte à generalidade dos alunos, alguns estudantes tendem igualmente a valorizar o apoio que encontraram nos serviços de psicologia e de orientação das escolas secundárias que frequentaram. Este tipo de apoio, não tendo sido vinculativo, ajudou-os, nas suas palavras, a explorar algumas competências.

[E5P, Pedro Sá, ISCAP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L,

Mónica Martinho, ISEG e ISCTE; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E65P, Miguel Matias, EE-UM; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Instituições de ensino superior

Escolha da instituição

Na escolha dos estabelecimentos de ensino superior a que se candidatam, alguns estudantes complementam a informação recolhida em contexto escolar, com o apoio de familiares e das suas redes de sociabilidades. Os jovens procuram contactar pessoas que tenham já frequentado o ensino superior e que podem, nesse sentido, aconselhá-los sobre o leque de instituições existentes numa determinada zona do país, bem como sobre as especificidades de alguns estabelecimentos. Neste sentido, podem fundamentar as suas opções, escolhendo instituições que melhor se adequam às suas condições sociais e características pessoais. O facto de alguns estudantes conhecerem alguém que frequenta o estabelecimento a que se candidatam assume muita relevância, na medida em que pode actuar como garante de segurança e de apoio na transição para o ensino superior.

Alguns estudantes referem, igualmente, que o factor localização geográfica, em particular, a proximidade entre a zona de residência e a instituição de ensino superior, representa um factor favorável e interveniente no processo de escolha da instituição a frequentar. Por outro lado, o inverso parece igualmente acontecer. Ou seja, alguns estudantes consideram que a escolha de uma instituição de ensino afastada da zona de residência poderá ser favorável para o enriquecimentos das suas experiências neste nível de ensino, sobretudo por poder significar uma forma de experimentar uma relativa emancipação face ao grupo doméstico de origem.

[E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E13P, António Castro, ISCAP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E68P, Marta Alves, ULP;E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Acolhimento

Em termos gerais, não existem práticas de acolhimento formal organizadas pelos estabelecimentos de ensino superior, o que não significa, contudo, que os estudantes não experienciem formas alternativas e mais informais de integração no contexto das instituições. Para alguns jovens, foi fundamental contarem com o apoio dos seus colegas e, menos frequentemente, de alguns docentes na transição para o ensino superior. As práticas associadas às praxes são encaradas por alguns estudantes, particularmente para os alunos originários de outros pontos do país, como uma etapa fundamental da sua integração no ensino superior, já que mais do que actividades de jogo e brincadeira, constituem uma oportunidade fundamental, e muitas vezes única, para conhecerem os seus colegas, para se orientarem no espaço, para conhecerem o funcionamento das instituições e para estabelecerem laços de cooperação com alunos mais velhos, que os podem apoiar no quotidiano académico. Outros estudantes, que criticam as actividades em que participaram procuraram, nos anos seguintes desenvolver práticas de integração aos estudantes recém-chegados, facultando-lhes informação e orientação. O acolhimento dos jovens depende, assim, em larga medida, da organização dos próprios alunos que já frequentam as instituições de ensino superior.

Os estudantes referem a importância de transitarem para o ensino superior acompanhados por colegas do ensino secundário ou de recorrerem ao apoio de amigos que já se encontram a frequentar o estabelecimento em que foram colocados. No caso de alguns jovens deslocados, a possibilidade de ingressarem numa instituição de ensino em conjunto com outros colegas do ensino secundário, tende a assumir uma importância significativa para a sua integração no contexto de ensino superior e cidade, na medida em que tendem a partilhar a mesma casa.

A integração parece estar, igualmente, mais facilitada em turmas de dimensão mais reduzida, bem como em instituições de ensino que estão localizadas em cidades de menor dimensão.

[E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4L, Telmo Almeida, IPES; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; ; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E59P, Paulo Freire, ISEP; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E68P, Marta Alves, ULP; E71L, Bruno Machête, FC-UL; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL]

Serviços de apoio público

Alguns alunos contaram com apoios externos às instituições de ensino superior, o que revelou ser bastante positivo para os seus percursos. Neste âmbito, destaca-se, fundamentalmente, o apoio financeiro dos Serviços de Acção Social, que, embora nem

sempre disponibilize os valores monetários que os alunos esperam obter, constitui, ainda assim, um importante recurso de apoio. Para além disso, a obtenção de uma bolsa permite aceder a informação privilegiada sobre outro tipo de serviços direccionados para os estudantes, como é o caso das consultas médicas. Alguns jovens procuram ainda apoio psicológico em gabinetes especializados. Este tipo de apoios, financeiros e de orientação vocacional, facultam aos estudantes melhores condições de estudo, por um lado, e uma maior segurança na fundamentação das suas opções, por outro.

[E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E 49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E84L, Ana Fortes, IST-UTL]

Relação com as instituições de ensino superior

Contexto de ensino-aprendizagem

Pedagogia

- Componentes programáticas

Grande parte dos estudantes concorda que os cursos que frequentam sejam constituídos por componentes teóricas e práticas. Apesar de muitos jovens manifestarem maior interesse e motivação pela vertente prática, reconhecem a importância dos elementos teóricos na aprendizagem associada a uma área de estudo. Tendem, nesse sentido, a encarar as componentes teóricas e práticas como assumindo um cariz indissociável e complementar. Os primeiros anos, nos quais se destaca, fundamentalmente, a vertente teórica dos cursos, preparam-nos, de acordo com muitos alunos, para os últimos anos, que se caracterizam por uma maior incidência na prática especializada na área de estudo em que estão inseridos. Neste contexto, os estudantes experienciam o processo de aprendizagem como uma evolução gradual dos seus conhecimentos e competências.

Nalguns casos, embora num número bastante reduzido, para além das vertentes teóricas e práticas, os cursos contam também com uma componente tutorial, que se traduz no acompanhamento continuado da aprendizagem dos estudantes. No fundo, os alunos frequentam aulas onde podem apresentar e esclarecer as suas dúvidas e nas quais é feita uma monitorização do trabalho que desenvolvem ao longo do ano. Os jovens sentem-se, neste sentido, mais acompanhados e estimulados.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E67L, Paulo Salvador, IST; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESE – IPVC; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

- Conteúdos

Em consonância com as considerações tecidas a respeito das componentes programáticas, muitos alunos avaliam de forma bastante positiva os conteúdos dos seus cursos, referindo que o nível de interesse aumenta à medida que o curso vai progredindo, já que é nos últimos anos que os conteúdos assumem um cariz mais prático. Em termos gerais, consideram os conteúdos interessantes, pertinentes, actualizados, com uma boa articulação entre si e adequados quer à área de estudo, quer a uma futura inserção no mercado de trabalho. Muitos estudantes referem-se à motivação que sentem quando trabalham com conteúdos muito próximos dos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos. Importa ainda referir que alguns alunos consideram os conteúdos dos seus cursos interessantes, mesmo que não se sintam capazes de acompanhá-los e compreendê-los, por não terem adquirido na sua trajectória escolar anterior os instrumentos necessários para dar resposta às exigências dos seus cursos.

Os alunos tendem mais facilmente a considerar os conteúdos interessantes quando as suas expectativas relativamente ao nível de exigência do curso se concretizam e quando identificam pontos de contacto e continuidade entre as aprendizagens do ensino secundário e as do ensino superior.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, FF-UL; E25L, André Maranhos, FCHS-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32L, Túlia Sampaio, UNI e FD-UL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCN -UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E62L, João Praça, ISCTE; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESE – IPVC; E70P, Amanda Roquete, ESE – ISPV; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E72L, Zulmira, ESES-IPS; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

- Aulas

A apreciação que os estudantes fazem acerca dos conteúdos dos seus cursos é indissociável da forma como os mesmos são leccionados nas aulas. Neste sentido, para os alunos, uma avaliação positiva dos conteúdos deve ser pensada em estreita articulação com aulas leccionadas de forma interessante e motivadora. Muitos jovens estudantes parecem atribuir uma importância central aos períodos lectivos, fazendo precisamente depender o seu sucesso escolar da maior ou menor assiduidade às aulas.
De acordo com alguns estudantes, as aulas tornam-se mais atractivas quando os docentes recorrem a materiais didácticos diversificados e, acima de tudo, a exemplos próximos das vivências dos estudantes. A experiência profissional dos docentes que se encontram envolvidos em projectos de investigação ou inseridos em contextos profissionais exteriores ao ensino superior tende também a ser valorizada como

recurso mobilizado nas aulas para motivar os alunos. Outro aspecto fundamental que os jovens afirmam contribuir para configurar aulas mais interessantes, nas quais se sentem mais confortáveis e motivados, diz respeito ao tamanho das turmas, já que um número mais reduzido de alunos fomenta aulas mais informais e interactivas, favorece a comunicação e a participação dos estudantes e estimula, assim, uma maior proximidade entre professores e alunos.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, UAL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E26P, João Silva, ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, FCHS-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

- Avaliação

Em termos gerais, os alunos consideram que os seus conhecimentos são avaliados de forma mais consistente e válida através da denominada avaliação contínua, que conta com vários momentos de avaliação em cada disciplina. Sentem-se também mais seguros neste contexto de avaliação, já que existe um maior acompanhamento do processo de aprendizagem e, no caso de reprovação, podem ainda contar com a realização de um exame que contém todos os conteúdos leccionados em determinada disciplina. Por outro lado, alguns jovens consideram que a avaliação contínua poderá favorecer práticas de estudo mais continuadas, bem como uma melhor consolidação dos conhecimentos. Em termos gerais, consideram que a generalidade dos métodos utilizados é adequada, particularmente, para alguns alunos, quando existe a possibilidade de realizarem trabalhos de grupo e seminários de discussão, que contribuem acentuadamente para a criação mais direccionada de competências cognitivas. Estes instrumentos avaliativos tendem a assumir maior proeminência nos últimos anos dos diversos cursos, por contarem com uma componente mais prática. Os temas propostos pelos docentes para a realização de trabalhos e seminários são, de acordo com os jovens, mais interessantes quando os professores têm experiências profissionais e de formação escolar diversificadas.

Um aspecto igualmente referido como favorável ao nível da avaliação refere-se à marcação antecipada e bem distribuída dos exames. Um calendário de exames bem definido, segundo alguns estudantes, constitui um instrumento central para a organização do estudo e obtenção de resultados satisfatórios.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E10P, José Alves, FEP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E26P, João Silva, ISMAI; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40P, Henrique Garcia,

UTAD; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Professores

A avaliação que os estudantes fazem da sua experiência no ensino superior é indissociável da relação que mantêm com os docentes. Embora as experiências dos alunos sejam muito diversificadas a esse respeito, na realidade muitos deles depararam-se com professores com quem conseguiram estabelecer uma relação que consideram ser muito positiva. Os estudantes tendem a valorizar docentes que procuram fazer um acompanhamento próximo e continuado do processo de aprendizagem, manifestando interesse pelas dificuldades dos alunos e disponibilizando-se para os ajudar. Alguns estudantes tendem, igualmente, a valorizar professores que denominam de "exigentes" e que apelam a uma forte participação dos alunos no contexto de sala de aula. De acordo com os jovens, alguns docentes, de facto, procuravam os estudantes com dificuldades, não esperando que fossem os mesmos a procurá-los, e disponibilizavam o tempo necessário para esclarecer todas as dúvidas. Para isso, alguns professores recorriam a um tratamento mais informal para criarem maior proximidade com os alunos. Um aspecto importante para muitos jovens é o facto de alguns docentes conseguirem fixar os nomes dos seus alunos, reconhecendo a sua presença não só nas aulas, como também nos corredores dos edifícios. Esse reconhecimento cria nos estudantes um sentimento de conforto e segurança, que os motiva mais para as disciplinas leccionadas por esses professores. A existência de uma relação não rígida com os docentes constitui, portanto, um aspecto positivo para alguns jovens estudantes. A relação com os docentes tende a ser mais próxima, de acordo com os jovens, em turmas mais pequenas, na medida em que é mais fácil os professores conhecerem os alunos, sendo que estes se sentem mais confortáveis para participar nas aulas. De acordo com a experiência de alunos que frequentaram aulas em diferentes horários, os docentes tendem a adoptar uma atitude mais compreensiva e a estimular um relacionamento mais próximo com os estudantes no período nocturno de aulas, compreendendo as dificuldades e exigências externas ao contexto do ensino superior que muitos dos alunos em horário nocturno enfrentam. Não só revelam interesse em colaborar na resolução dos seus problemas, como tornam também as aulas mais ligeiras no que à transmissão de conteúdos diz respeito. A relação com os professores torna-se melhor, de acordo com muitos estudantes, nos últimos anos dos cursos, atribuindo os docentes maior credibilidade aos alunos e revelando maior interesse pelas suas opiniões e perspectivas. Importa referir que, nalguns casos, os docentes desempenharam um papel crucial na motivação de estudantes que atravessavam fases de vida complicadas. Revelando confiança nas capacidades dos alunos, inspiraram-nos a ultrapassar todas as dificuldades, disponibilizando-se também para os ajudar no que fosse necessário.

De acordo com alguns estudantes, alguns professores tendem, igualmente, a evidenciar uma atitude mais compreensiva em relação aos trabalhadores-estudante.

Grande parte dos estudantes elogia a disponibilidade dos professores, que se mostram receptivos para serem procurados fora do contexto de sala de aula, criando

geralmente um horário específico para esclarecimento de dúvidas nos seus gabinetes. Nalguns casos, disponibilizam-se também para facultarem explicações aos alunos, ainda que num regime pago. De acordo com alguns estudantes, a disponibilidade dos professores aumentou com a utilização da Internet, já que muitos docentes recorrem aos contactos via e-mail e mesmo através do Messenger para contactarem com os seus alunos. Neste âmbito, alguns estudantes referem-se à existência de uma nova relação de ensino-aprendizagem mais dinâmica e interactiva.

Os estudantes elogiam também os docentes que revelam um gosto particular por aquilo que fazem, pelo entusiasmo que transmitem e pela motivação que fomentam. Nalguns casos, são os professores mais jovens que os alunos identificam como sendo mais dinâmicos, particularmente na forma como leccionam os conteúdos, não se reportando sempre aos mesmos esquemas expositivos e a materiais desactualizados. Enaltecem também os docentes que facultam materiais e recursos organizados que auxiliam os estudantes na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Destacam ainda, por exemplo, os professores que desempenham outra actividade profissional fora do contexto do ensino superior, o que permite enriquecer as aulas através da utilização de exemplos e partilha das suas experiências, particularmente ao nível da instrumentalidade dos conteúdos leccionados no mercado de trabalho.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAlg; E24P, Júlia Pais, FB-UCP; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E26P, João Silva , ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E32L, Túlia Sampaio, UNI e FD-UL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, FCHS-UAlg e EST-UAlg; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E57, Diogo Brás, FCTUC; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E70P, Amanda Roquete, ESE-ISPV; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Contexto organizacional

Organização do curso

A forma como os cursos que os estudantes frequentam se encontram organizados desempenha um importante papel na motivação dos alunos. Muitos jovens referem-se a uma estrutura curricular adequada, que comporta uma sequência lógica e complementar necessária para a aquisição e consolidação de competências numa determinada área de estudo. Esta organização implica, muitas vezes, a existência de disciplinas nos últimos anos do curso, que consideram ser mais interessantes por geralmente corresponderem a especializações ou a formações mais direccionadas. A existência de disciplinas opcionais é também valorizada pelos alunos, na medida em que lhes permite personalizar e orientar a sua formação para a área que mais os interessa. Outro aspecto também muito valorizado é a existência de estágios curriculares, que possibilitam não só aplicar e adquirir competências, como também estabelecer um primeiro contacto com o mercado de trabalho. Nalguns casos, a avaliação positiva da estrutura curricular é apenas feita retrospectivamente, depois de terem concluído a sua formação, sendo que afirmam não terem tido capacidade e maturidade para compreenderem a pertinência e validade da organização dos cursos no período em que os frequentaram.

As reestruturações curriculares podem ter um efeito positivo nos trajectos dos estudantes, particularmente com a implementação do modelo de Bolonha. Na realidade, a transição para este novo modelo beneficiou alunos com percursos prolongados, que encontraram, assim, possibilidade de concluírem os seus cursos mais rapidamente devido à redução do número de anos curriculares. Alguns jovens referem-se também ao maior dinamismo que o novo modelo veio introduzir nos cursos, nomeadamente no contexto de áreas com uma vertente mais tecnológica.

Num outro plano, muitos estudantes consideram que os seus horários de aulas são adequados e bem organizados. Em termos gerais, os alunos revelam preferência por aulas sequenciais, sem a existência de interrupções alargadas. Elogiam os docentes que se disponibilizam para ajustar o horário das suas disciplinas para dar resposta às solicitações e necessidades dos seus alunos. Para os estudantes em regime pós-laboral, o horário assume menor flexibilidade, contudo, existindo, muitas vezes, apenas um horário, torna-se mais provável a criação de uma turma fixa, com um número mais reduzido de alunos, comparativamente com as aulas diurnas, o que, de acordo com os jovens, estimula uma maior proximidade entre colegas e entre docentes e alunos. Os estudantes que frequentam o horário diurno e que se encontram inseridos em turmas fixas partilham também esta opinião, considerando que a estabilidade de relacionamentos criada no contexto de turmas que permanecem ao longo do curso, fomenta uma melhor comunicação entre todos e favorece os processos de ensino-aprendizagem. A existência de turmas com um número reduzido de alunos actua também neste sentido.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAlg; E25L, André Maranhos, FCHS-UAlg; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L,

Daniel Monteiro, ISCTE; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E52L, Nelson Floresta, UNI; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Condições de estudo (equipamentos, recursos)

A generalidade dos estudantes considera que a configuração do espaço das instituições de ensino superior que frequentam, bem como os equipamentos e recursos disponibilizados nesse contexto, são fundamentais na configuração das suas experiências académicas. Embora, de facto, não se possa afirmar que a maioria dos jovens considere ter acesso a todos os recursos e equipamentos necessários, um grupo importante de alunos avalia positivamente estas dimensões. Uma das coisas que mais tendem a valorizar são os espaços destinados às práticas de estudo e ao trabalho em grupo. Alguns estudantes referem-se, nesse âmbito, às boas condições oferecidas por salas de estudo e particularmente aos espaços das bibliotecas, não só pela tranquilidade que oferecem, como também pelos recursos que disponibilizam, como livros, computadores e, por exemplo, acesso a revistas internacionais em formato digital. O acesso a equipamento informático e à Internet, nomeadamente através do serviço *wireless*, é geralmente referido como uma mais-valia para as suas práticas de estudo. Importa também referir o destaque que alguns estudantes dão à disponibilização de recursos, por parte dos professores, através da Internet, seja nos portais próprios das instituições, seja través da criação de blogues de apoio a uma determinada disciplina.

Alguns estudantes referem ainda que a disponibilização atempada das sebentas de apoio às aulas, que contemplam, por exemplo, os diapositivos e apontamentos respeitantes aos conteúdos a leccionar, constitui um elemento muito positivo para os momentos lectivos, na medida em que permite ao aluno acompanhar as aulas através do seu próprio material de estudo.

Alguns alunos referem-se aos diversos espaços dos estabelecimentos que frequentam como sendo bastante agradáveis e atractivos, estimulando, nesse sentido, a sua permanência nas instituições, mesmo que não seja em períodos de aulas. Destacam como aspectos fundamentais a climatização no interior dos edifícios e a atractividade do espaço exterior, particularmente através da criação de espaços verdes. Identificam ainda a importância dos espaços dedicados aos momentos de lazer.

O facto de algumas instituições disponibilizarem espaços de trabalho abertos 24 horas é igualmente referido como um factor extremamente favorável para a organização do estudo. Este aspecto assume ainda maior relevância no caso dos estudantes deslocados.

Muitos destes estudantes referem que experienciaram boas condições de estudo apenas a partir de determinado momento dos seus percursos, na sequência de melhorias levadas a cabo pelas próprias instituições de ensino superior. Outros jovens identificam diversos problemas e lacunas nos espaços e recursos dos estabelecimentos

que frequentam, contudo, consideram que essas falhas eram compensadas pela componente humana das instituições.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAlg; E25L, André Maranhos, FCHS-UAlg; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E26P, João Silva, ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E68P, Marta Alves, ULP; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E70P, Amanda Roquete, ESE-ISPV; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL e FPCE-UL; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E84L, Ana Fortes, IST-UTL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Serviços

Muitos estudantes referem-se aos diversos serviços prestados pelas instituições de ensino superior que frequentam de forma muito positiva, particularmente no que diz respeito à simpatia, disponibilidade e compreensão dos funcionários. Em termos gerais, identificam os serviços da biblioteca como sendo os que melhor vão ao encontro das necessidades dos alunos, embora se refiram também, em menor número, aos serviços académicos, às livrarias e aos serviços de limpeza e portaria. Um aspecto importante dos serviços prestados aos alunos diz respeito à utilização da Internet para facilitar procedimentos administrativos, como a realização de inscrições ou a consulta de avaliações. Valorizam também os serviços relacionados com a alimentação, como as cantinas e bares, que assumem um papel fundamental no quotidiano dos estudantes, não só por servirem refeições, como também pelo facto de se assumirem como espaços de lazer. Os alunos referem ainda a pertinência dos serviços médicos a custos reduzidos, ou mesmo dispensando qualquer tipo de despesas, facultados pelos Serviços de Acção Social. Embora menos frequentemente, identificam serviços de apoio psicológico aos estudantes, como gabinetes especializados ou linhas telefónicas.

Alguns estudantes referiram, igualmente, que o apoio recebido nos serviços de psicologia das instituições de ensino superior que frequentam foi importante nos momentos de "indefinição vocacional", encaminhando-os para novos cursos e instituições.

Num outro plano, alguns estudantes recorreram aos serviços de gabinetes dos estabelecimentos de ensino superior que frequentam para participarem no programa Erasmus. Embora nem sempre tenham contado com todo o apoio que esperavam e gostariam, valorizam bastante essa experiência, não só em termos de formação académica, como particularmente a nível pessoal.

Alguns estudantes referiram ainda a importância da figura do Director de Curso, que, no último ano dos cursos, tende a assumir uma papel central no estabelecimento de contactos com as empresas para a realização dos estágios curriculares dos estudantes. Estágios esses que são percepcionados, pelos estudantes, como contextos favoráveis de aprendizagem. A existência deste mediador representa um aspecto muito positivo para o percurso escolar dos estudantes.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E21L, Tiago Marques, UAL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E28L, Samuel Borges, UAL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E81, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Relações externas

O facto de algumas instituições de ensino superior apresentarem já fluxos de comunicação concertados com empresas parece constituir um factor positivo e motivador para os estudantes que as frequentam, na medida em que, de certo modo, tende a serenar as ansiedades comuns dos estudantes relacionadas com a integração no mercado de trabalho.

[E18P, Hugo Mendes, FEUP; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E40P, Henrique Garcia, UTAD]

Contexto de apoio estudantil

Colegas

Tendo em conta a idade com que a generalidade dos estudantes ingressa no ensino superior, é fundamental ter em conta a centralidade que as redes de sociabilidade assumem em todas as suas esferas de vida, nomeadamente nos seus trajectos académicos. Em termos gerais, trata-se de uma esfera que grande parte dos alunos tende a valorizar de forma paralela ao investimento que dedicam aos seus cursos. Isto é particularmente evidente no caso dos estudantes que têm de sair de casa dos pais e deslocar-se para outras localidades do país, para quem o apoio dos pares assume centralidade na organização do quotidiano. A inserção num grupo de amigos

estável ao longo do percurso pelo ensino superior constitui um pilar fundamental de apoio e motivação. Nos casos em que não existem turmas fixas, muitos jovens, tendo em vista a manutenção dos laços com um determinado grupo de pessoas, procuram organizar-se para se inscreverem nas mesmas disciplinas, nos mesmos horários. Em termos gerais, os estudantes referem-se a um ambiente de entreajuda entre colegas, que se traduz na partilha de materiais e recursos e na disponibilidade para estudarem em conjunto e se ajudarem mutuamente. Alguns estudantes referem, por exemplo, que aquando do surgimento de dúvidas na elaboração de trabalhos, ou no estudo de determinadas matérias, os colegas de turma são as primeiras pessoas a quem recorrem para o seu esclarecimento. Muitos estudantes referem ainda que os seus momentos de estudo eram sempre partilhados com colegas, em detrimento de modos de estudo isolados que tendem, nas suas palavras, a promover uma maior distracção e desmotivação.

Mesmo que identifiquem colegas mais competitivos e com menos vontade e disponibilidade para ajudarem os outros, geralmente não encontram esse ambiente entre os colegas mais próximos. De referir que, para alguns alunos, a competitividade entre colegas pode também ter implicações positivas e significar um acréscimo de motivação e um estímulo para melhorarem os seus desempenhos académicos.

Alguns estudantes que frequentaram aulas em horários diferentes, consideram que entre os colegas do regime nocturno existe maior disponibilidade, partilha e apoio.

É também comum que alunos de outros anos curriculares facultem materiais aos estudantes do 1º ano, seja no âmbito das actividades das praxes, seja pela organização de sistemas de tutoria. Este tipo de apoio tende a ocorrer principalmente no início do 1º semestre do 1º ano. Ainda que esteja previsto, neste âmbito, que esses alunos mais velhos acompanhem os mais novos ao longo de todo o ano, os contactos acabam por perder-se.

A integração nas instituições é também facilitada, de acordo com alguns alunos, pela participação nas actividades das praxes, que, não recorrendo a acções de humilhação, possibilitem interacção com os novos colegas e conhecimentos sobre o espaço, os serviços e as dinâmicas do quotidiano académico. A praxe parece, assim, representar, para alguns estudantes, um espaço privilegiado para a configuração das sociabilidades no contexto académico. As figuras do *padrinho* ou *madrinha de curso* são, igualmente, identificados, por alguns estudantes, como elementos importantes para a integração dos jovens recém-chegados ao ensino superior.

[E1P, Carina Freitas, FLUP; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, UAL e FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISEG e ISCTE; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E25L, André Maranhos, FCHS-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, Univ. Aberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FC-UL; E38L, Daniel

Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E70P, Amanda Roquete, ESE-ISPV; E71L, Bruno Machête, FC-UL; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Associativo

O apoio prestado por grupos de alunos organizados aos colegas que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino superior é considerado, por alguns jovens, como sendo mais eficiente do que aquele que é disponibilizado pelas estruturas formais de apoio das instituições. De acordo com os estudantes, cria-se um ambiente de maior proximidade, assente em confiança e compreensão. Este tipo de apoio direcciona-se para questões relacionadas com o esclarecimento de dúvidas sobre a organização do curso, sobre procedimentos administrativos e, em casos mais raros, para a prestação de apoio psicológico.

Em termos gerais, embora os estudantes não destaquem favoravelmente as acções das Associações de Estudantes, referem-se, nalguns casos, às actividades extra-curriculares que promovem, mesmo que a divulgação das mesmas seja escassa. Um leque diversificado de actividades direccionadas para a aprendizagem de línguas, teatro, desporto ou fotografia, ou a organização de eventos festivos pode actuar como instrumento de evasão e fomentar o estabelecimento de uma ligação mais próxima e agradável com a instituição.

Num outro plano, a participação em actividades associativas é encarada por alguns estudantes de forma muito positiva, por lhes possibilitar não só contribuir directamente para a melhoria das condições dos estudantes, como também por permitir uma maior integração com os colegas. Alguns jovens têm inclusive a iniciativa de criar gabinetes de apoio direccionados para os alunos do mesmo curso. É também uma forma de conhecerem mais aprofundadamente as experiências, problemas e dificuldades dos colegas e as dinâmicas próprias da instituição de ensino superior que frequentam. A participação associativa actua também no sentido de fomentar a discussão e partilha de ideias.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E21L, Tiago Marques, UAL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24P, Júlia Pais, FB-UCP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E52L, Nelson Floresta, UNI; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E65P, Miguel Matias, EE-UM; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg]

6.5. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais *desfavoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes

Transição para o ensino superior

Escolas secundárias

Informação

Uma parte importante da informação a que os estudantes acedem na escolha de cursos e instituições é facultada pelas escolas que frequentam no ensino secundário. Alguns jovens consideram que os materiais a que têm acesso não são suficientes ou nem sempre são os mais indicados para tomarem conhecimento não só da diversidade de áreas de estudo, como também dos diversos contextos institucionais em que as mesmas se inserem. Em termos gerais, têm acesso à listagem de instituições e de cursos existentes por todo o país, mas não conhecem em concreto os planos curriculares, os docentes, os serviços e as condições e recursos de cada instituição. A informação a que acedem tende também a ser de cariz indirecto, não oferecendo as escolas, na maior parte dos casos, a possibilidade de visitarem as instituições de ensino superior e de contactarem, assim, directamente com as realidades académicas. Para além disso, a pouca informação a que têm acesso tende a ser disponibilizada apenas nos meses finais do 12º ano. Neste sentido, alguns estudantes consideram ter efectuado escolhas de cursos e de instituições mal fundamentadas porque assentes em informação escassa, nem sempre detalhada e pouco atempada.

A escassez de informação que muitos estudantes apontam como tendo sido prejudicial para as escolhas de cursos e instituições que efectuaram, manifesta-se também no desconhecimento que têm do leque de possíveis inserções profissionais associado a determinado curso ou área de formação. Em termos gerais, têm apenas acesso a listagens de actividades profissionais a que um dado curso permite aceder, sem explicitação sobre os procedimentos necessários que intermedeiam a formação na área e o desempenho dessa actividade. Neste contexto, muitos estudantes estabelecem uma associação directa entre a frequência de um curso e determinada actividade profissional, criando expectativas desajustadas face à relação entre formação escolar, ao nível do ensino superior, e mercado de trabalho.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25L, André Maranhos FCHS-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, FCSH-UNL; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E67L, Paulo Salvador, IST; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL]

Orientação

Embora, nalguns casos, os estudantes considerem que a informação a que acederam na escolha de cursos e instituições tenha sido suficiente e adequada, sentem dificuldades em interpretá-la e em utilizá-la para definirem e fundamentarem as suas opções. Consideram ser muito novos e ter pouca maturidade para tomarem decisões que terão um forte impacto nas suas vidas futuras. Neste âmbito, gostariam de poder contar com mais apoio no sentido de filtrarem os dados que lhes são disponibilizados. Esta orientação deveria, de acordo com os alunos, ser prestada logo no período de transição entre o ensino básico e o ensino secundário, já que no 9º ano têm de efectuar uma escolha que orienta e delimita uma área de formação, com base na qual optarão depois por um curso. Nem todos os alunos tiveram, durante esse período, oportunidade de usufruir de serviços de psicologia e orientação vocacional que os auxiliassem a escolher uma área de estudos. Mas, por outro lado, muitos dos que contaram com essa possibilidade criticam a ineficiência deste tipo de apoio e avaliam com algum cepticismo o trabalho desenvolvido por este serviço, sobretudo no que diz respeito a orientações vocacionais. A orientação vocacional, para muitos estudantes, deveria ser iniciada no 9º ano e ser continuada até à saída do ensino secundário, de modo a que o acompanhamento e aconselhamento dos alunos ganhasse coerência e consistência e não ocorresse apenas no período imediatamente anterior à realização de escolhas.

Muitas vezes, a informação mais pormenorizada a que têm acesso no 12º ano provém das instituições de ensino superior que publicitam os seus cursos e a própria instituição, fundamentalmente através de panfletos e dos seus sítios na Internet, destacando exclusivamente os aspectos mais positivos do contexto institucional. Invocando pouca experiência nestas questões, alguns jovens sentem dificuldade em analisar esta informação, o que pode resultar em escolhas pouco reflectidas e em expectativas desajustadas face aos conteúdos do curso, às condições e recursos da instituição e às potenciais inserções profissionais. Algumas mudanças de curso têm este problema na sua origem.

É, fundamentalmente, dos professores e dos gabinetes de apoio especializado que os estudantes esperam poder ter algum tipo de orientação e de aconselhamento, mas não sentem que lhes tenha sido prestado o apoio que necessitavam. De acordo com alguns alunos, os professores, em termos gerais, não assumem essa tarefa como fazendo parte das suas competências. Por outro lado, os gabinetes de apoio, que nem sempre existem nas escolas, não divulgam adequadamente os seus serviços, o que leva muitos alunos a não procurá-los por desconhecerem a sua existência. Para além disso, alguns estudantes tendem a percepcioná-los com desconfiança, não se sentindo confortáveis em partilhar as suas dúvidas e receios.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E51L, Telma Anjo, FCSH-UNL; E56L, Mariana Lima,

Escolha da instituição

A forma como os estudantes escolhem as instituições de ensino superior a que se candidatam não assenta necessariamente num conhecimento sólido sobre esse contexto, revelando, nesse sentido, nem sempre ser a mais ajustada aos seus objectivos e expectativas. Alguns alunos guiaram as suas opções pelo prestígio social que associavam a determinadas instituições. Outros orientaram as suas escolhas pela localização geográfica das mesmas, por um lado, atendendo à oferta disponível na zona de residência ou, por outro, procurando usufruir das dinâmicas próprias de uma cidade em particular. Outros ainda, definem as suas preferências pela informação que partilham com as redes de interconhecimento, nomeadamente com pessoas que frequentam ou já frequentaram o ensino superior, ou mesmo a instituição de ensino superior específica a que se candidatam. No fundo, estes critérios mais não são mais do que pontos de orientação que os jovens utilizaram como meios complementares para escolherem as instituições. Contudo, todas estas situações configuram um cenário de desajuste de expectativas, que não foi ultrapassado por outro tipo de informação a que os estudantes acederam.

Há ainda jovens cujas escolhas resultaram da procura de adequação às suas médias de ingresso. Nestes casos, muitos estudantes optam por ingressar em instituições e em cursos que, apesar de serem apresentados no formulário de candidatura como primeira opção, não integram as suas prioridades e preferências, o que pode significar a frequência de um curso cujos conteúdos se afastam mais dos interesses e objectivos pessoais dos estudantes. A desmotivação que pode resultar desta situação é semelhante nos casos em que os jovens não conseguem ingressar na instituição e/ou curso que colocaram como primeira opção, devido às notas com que se candidataram. Alguns jovens criticam o facto de não terem obtido as classificações necessárias nos exames nacionais devido a circunstâncias específicas dos seus percursos de vida que nada têm que ver com as suas competências, mas que, ainda assim, dificultaram ou comprometeram o acesso ao ensino superior em geral, e aos cursos e instituições que preferiam, em particular. Nalguns casos, os estudantes, não ficando colocados nas suas primeiras opções, acabam por ingressar em estabelecimentos noutros pontos do país para onde não estão interessados em ir, candidatando-se novamente na fase seguinte, o que torna mais moroso, atribulado e, por vezes, desmotivante o processo de ingresso no ensino superior.

Para fundamentarem melhor as suas escolhas, alguns estudantes afirmam que seria bastante positivo terem a possibilidade de contactarem com alunos e ex-alunos de diversos cursos e instituições, que poderiam partilhar as suas experiências. Este tipo de contacto não é, de acordo com os jovens, geralmente promovido pelas instituições de ensino superior, embora alguns estudantes tenham, de facto, recebido nas suas escolas secundárias comitivas de determinadas instituições. Contudo, ainda que esse contacto possa ter resultado num maior esclarecimento aos alunos, moldou também, em alguns casos, expectativas e aspirações desajustadas.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44P, Sofia Seabra, UM; E52L, Nelson Floresta, UNI; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E75P, Rui Marques, FEP e UA]

Acolhimento

As primeiras dificuldades com que muitos estudantes se depararam aquando do ingresso nas instituições em que foram admitidos estão relacionadas com a ausência ou com o fraco acolhimento no contexto institucional. A entrada nas instituições implicou, para muitos alunos, uma fase complicada de adaptação e de desorientação, para a qual afirmam não terem tido qualquer tipo de apoio formal. Gostariam de ter participado em actividades organizadas de esclarecimento de dúvidas ou de acompanhamento dos alunos recém-chegados. Face à inexistência de apoio formal por parte das instituições, alguns estudantes procuraram colmatar essa ausência recorrendo aos companheiros de curso. Contudo, os colegas encontram-se em situações semelhantes e enfrentam as mesmas dificuldades. Em grande parte dos casos, os estudantes participaram nas actividades das praxes, organizadas por alunos que frequentavam outros anos curriculares. No entanto, essas práticas nem sempre são vividas pelos estudantes do 1º ano como experiências de acolhimento e de integração, particularmente pelas dinâmicas de poder que encerram. Por outro lado, consideram que o forte apelo a momentos de lazer que estas dinâmicas de praxe encerram poderá ser desfavorável ao investimento no estudo, logo nos primeiros anos. Mesmo os estudantes que lamentam não terem passado por essa experiência referem-se, em particular, à inexistência de um acolhimento organizado e não às práticas habitualmente levadas a cabo nesses contextos. Os jovens não encontraram também, por parte das Associações de Estudantes, mecanismos de apoio que os auxiliassem na fase de transição. Todo este contexto é agravado para os alunos que ingressam nas instituições de ensino superior na 2ª fase de candidaturas, numa altura em que as aulas já se encontram a decorrer. Para além das dificuldades mencionadas, esses estudantes têm de enfrentar ainda a integração numa turma com laços de amizade já estabelecidos e compreender conteúdos programáticos que começaram a ser leccionados alguns meses antes.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, UAL; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Túlia Sampaio, FD-UL; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL e FPCE-UL; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL]

Serviços de apoio público

Na fase de transição do ensino secundário para o ensino superior, muitos estudantes equacionam a possibilidade de acederem a recursos e apoios públicos, como os que são prestados pelos Serviços de Acção Social. Alguns alunos manifestam vontade de se candidatarem a uma bolsa de estudo e a alojamento, por considerarem que esse suporte constituiria uma mais-valia para os seus trajectos, mas acabam por não fazê-lo, seja por entenderem que os critérios de atribuição dos apoios são demasiado rígidos, seja por pensarem que algumas pessoas enfrentam mais carências económicas e necessitam mais desse tipo de suporte. Existem ainda alguns estudantes que desconhecem os parâmetros e características dos apoios, não tendo acedido a informação sobre os serviços a que poderão recorrer e candidatar-se. Embora, nalguns casos, o facto dos jovens não terem procurado este tipo de auxílio não tenha exercido um impacto negativo nos seus trajectos, por outro lado, para alguns estudantes, esse suporte poderia ter significado, de acordo com os próprios, melhores condições de estudo que, potencialmente, os motivariam mais para os seus cursos e, em última instância, os ajudariam a permanecerem no sistema de ensino superior.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E51P, Tiago Costa, UTAD; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg]

Relação com as instituições de ensino superior

Contexto de ensino-aprendizagem

Pedagogia

- Componentes programáticas

A generalidade dos cursos frequentados pelos estudantes entrevistados é composta por uma componente teórica e por uma componente prática. Embora, em termos gerais, concordem com esta divisão, muitos jovens tendem a considerar que a vertente teórica dos seus cursos é excessiva, comparativamente com a vertente prática. Esta crítica dirige-se, fundamentalmente, aos primeiros anos dos cursos. Este constitui, aliás, um dos primeiros aspectos negativos com que os estudantes se deparam aquando do ingresso nas instituições de ensino superior. Entrando com expectativas de se dedicarem a temáticas directamente relacionadas com a área do curso, têm dificuldade em compreender de que forma a componente teórica se articula com aquilo que imaginam ser a prática nessa área de estudos. A divisão entre estas duas vertentes tende, muitas vezes, a ser apresentada pelos alunos numa lógica de oposição, o que ocorre principalmente por atribuírem níveis de dificuldade diferenciados a cada uma delas. Na realidade, alguns estudantes enfrentam muitos problemas no

acompanhamento das componentes teóricas dos seus cursos, por considerarem que as mesmas exigem um esforço mais intenso, uma maior dedicação e um trabalho continuado, o que nem sempre conseguem pôr em prática, seja por falta de interesse e motivação, seja por não terem as competências necessárias para o fazerem.

A apresentação das componentes programáticas numa lógica de oposição tende a valorizar positivamente a vertente prática em detrimento da vertente teórica. Esta valorização ganha mais força em determinados blocos científicos, em que alguns alunos consideram ser fundamental a existência de um elevado número de disciplinas práticas e orientadas para o exercício da profissão adstrita à área de estudo, dadas as especificidades da área onde irão, futuramente, exercer a sua profissão. Esta não proximidade ou complementaridade entre as componentes e os conteúdos programáticos leccionados no contexto do ensino superior e as exigências funcionais do mercado de trabalho tende a constituir um obstáculo para muitos jovens quando iniciam a sua actividade profissional, obrigando a um esforço posterior de aprendizagem.

No fundo, aquilo que consideram ser uma vertente teórica excessiva assume-se como mais um dos obstáculos que os estudantes do 1º ano enfrentam. Desagradados com esta situação tendem, muitas vezes, a pensar que a sua escolha de curso e/ou instituição não foi a mais adequada e ponderam inclusive mudar de área de estudos ou sair do sistema de ensino superior, por imaginarem que os restantes anos de formação estão estruturados da mesma forma. Embora muitos estudantes consigam ultrapassar estas dificuldades, noutros casos este obstáculo articula-se com outros problemas e contribui para configurar situações de abandono ou de mudança de curso. Alguns estudantes acabam ainda por prolongar indefinidamente os seus trajectos académicos.

Mesmo nos casos em que é reconhecida a importância da componente teórica para a aprendizagem dos conteúdos necessários, alguns estudantes consideram que essa vertente deveria ser apresentada aos alunos de forma diferente, de modo a motivá-los e interessá-los mais pelos seus cursos.

Alguns jovens, apesar de concordarem com a divisão entre as componentes teóricas e práticas dos seus cursos, criticam estas últimas por não se distanciarem suficientemente das primeiras. Gostariam, nestes casos, que a distinção entre ambas fosse mais vincada, ainda que mantendo uma lógica de complementaridade.

Alguns estudantes criticam ainda o facto de as duas componentes serem, por vezes, leccionadas por professores distintos o que poderá originar alguma desarticulação entre os conteúdos leccionados, e não uma complementaridade desejável entre a componente teórica e prática.

Alguns alunos referem que as aulas dedicadas a componentes teóricas deveriam ter uma duração temporal mais reduzida, já que o contrário, tende a promover a desconcentração e posterior desinteresse nos conteúdos que estão a ser leccionados.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FM-UL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L,

Telma Anjo, FCSH-UNL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E58P, Rui Soeiro, FE-UC; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E68P, Marta Alves, ULP; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Embora a maioria dos alunos critique uma componente teórica excessiva, na realidade, outros estudantes consideram que essa vertente é insuficiente. Estes casos reportam-se a cursos com elementos técnicos mais explícitos e cuja organização curricular é fundamentalmente suportada pela componente prática. Destas considerações resulta um forte descontentamento com os conteúdos programáticos, o que conduz alguns estudantes a procurarem outros cursos, mais próximos das suas expectativas.

[E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL]

- Conteúdos

As considerações que os alunos tecem acerca dos conteúdos programáticos não são dissociáveis das suas percepções sobre as componentes teóricas e práticas dos seus cursos. Em consonância com uma vertente teórica que entendem ser excessiva nos primeiros anos, também os conteúdos das diversas disciplinas se apresentam como sendo demasiado gerais, sendo a sua pertinência e conexão ao curso dificilmente perceptíveis para muitos estudantes. Aquilo que consideram ser o sobredimensionamento de conteúdos teóricos contribui para elevar o nível de exigência, que muitos alunos têm dificuldade em acompanhar. Na realidade, um dos principais problemas que os jovens enfrentam na fase de transição para o ensino superior resulta do facto de esperarem encontrar dinâmicas de continuidade relativamente aos parâmetros do ensino secundário e não um acréscimo do nível de exigência. Neste sentido, ingressam com expectativas desajustadas e deparam-se com uma realidade bastante diferente, na qual nem sempre se conseguem integrar e acompanhar. Mesmo nos casos em que acham o nível de exigência dos conteúdos adequado, consideram não ter construído bases de aprendizagem sólidas no ensino secundário.

Alguns jovens referem-se também à desactualização dos conteúdos, particularmente em áreas estreitamente relacionadas com o desenvolvimento tecnológico. Noutros casos ainda, afirmam que as instituições de ensino superior que frequentam se encontram demasiado associadas a determinadas figuras e perspectivas sobre as áreas de formação que leccionam e excluem, nesse sentido, conteúdos mais ligados a outras abordagens, específicas de outras instituições. Importa também mencionar a referência que alguns jovens fazem, nuns casos, à sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas, e noutros à ausência de articulação entre os conteúdos leccionados nas diversas unidades curriculares. De acordo com os alunos, estes contextos configuram experiências de aprendizagem pouco enriquecedoras.

As dificuldades também se fazem sentir em unidades disciplinares cujos conteúdos são demasiado abstractos, na opinião dos estudantes.

Atendendo ao facto de que muitos jovens ingressam no ensino superior munidos de pouca informação, com objectivos pouco definidos e com expectativas desajustadas, o confronto com conteúdos que não apreciam e que consideram desadequados contribui para que se desinteressem mais facilmente dos seus cursos e ponderem a hipótese de saírem dos mesmos.

[E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E45L, José Ramiro, FCT-UALg; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74P, Amândio Costa, ISEP; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E79L, Paula Castilho, FD-UL]

- Aulas

Um dos motivos que contribui para que os estudantes não mantenham uma relação positiva com os conteúdos programáticos dos seus cursos está relacionado com o facto de considerarem que os mesmos não são transmitidos da melhor forma nas aulas. Muitos jovens ingressam no ensino superior com a expectativa de assistirem a aulas mais interessantes e motivantes do que aquelas em que participaram no seu trajecto escolar anterior. Contudo, afirmam encontrar em contexto de sala de aula, nas instituições de ensino superior que frequentam, uma continuidade dos métodos expositivos que são utilizados até ao 12º ano, particularmente nas disciplinas de cariz teórico. Outro aspecto que identificam como sendo particularmente negativo diz respeito ao facto do esquema de apresentação das aulas de determinadas disciplinas se repetirem todos os anos lectivos, sem que se verifique um esforço de actualização dos conteúdos ou dos métodos pedagógicos por parte dos professores. Gostariam de poder contar, no ensino superior, com aulas mais interessantes que não assentassem tanto na exposição que um dado professor faz dos conteúdos, sem recorrer à interacção com os alunos. Alguns estudantes referem que as aulas baseadas em métodos exclusivamente expositivos são particularmente desmotivantes e fomentadoras de dispersão e de desinteresse. Nalguns casos, os jovens referem-se também ao facto de os docentes não estimularem a realização de debates e seminários, que permitiriam tornar as aulas mais interactivas e interessantes. Neste contexto, alguns estudantes não sentem motivação para assistirem a determinadas aulas, sendo, em alguns casos, explícita a triagem de aulas, por não considerarem que constituem uma mais-valia para a sua formação, faltando e procurando compensar essa ausência através do recurso aos materiais de estudo, com os quais trabalham para conseguirem dar resposta aos momentos de avaliação. Até porque, para muitos dos alunos, os conteúdos que são transmitidos nas aulas revelam ser inadequados na preparação para os testes e exames, o que conduz

alguns jovens a considerarem que os seus cursos dispensam, no caso de algumas disciplinas, a assistência às aulas. Para além disso, criticam o facto de não lhes ser explicitada nas aulas a utilidade dos conteúdos que são transmitidos.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E62P, Inês Leite, UTAD; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL e FC-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E44P, Sofia Seabra, UM; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E58P, Rui Soeiro, FE-UC; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

- Avaliação

Relativamente à forma como os seus conhecimentos são avaliados, alguns estudantes lamentam que nalgumas disciplinas não tenham a possibilidade de optar pelo sistema de avaliação contínua, tendo de se sujeitar, nesses casos, à realização de um exame final, cuja classificação é vinculativa. Os alunos sentem-se, portanto, mais desconfortáveis quando ocorre apenas um momento de avaliação, já que consideram que não é a melhor maneira de os professores avaliarem a aprendizagem que fizeram dos conteúdos e pode originar, nesse sentido, avaliações injustas e inadequadas. Para além disso, não fomenta práticas de estudo continuadas e um maior enquadramento dos alunos no curso em geral, e nas diferentes disciplinas, em particular.

Alguns estudantes chamam igualmente a atenção para o facto de a avaliação final, por exame, poder originar avaliações injustas pelo facto de alguns colegas poderem recorrer a estratégias menos transparentes para passar nos exames. Na sua opinião, a avaliação contínua, ao levar em conta a participação e assiduidade às aulas, poderá, de certa forma, contornar estas estratégias e revelar-se, subsequentemente, mais justa.

O facto deste tipo de avaliação não poder abranger a totalidade dos estudantes, em turmas de elevada dimensão, obrigando a inscrições prévias limitadas, é, igualmente, apontado como um factor pouco favorável porque acaba por não dar a possibilidade de escolha deste tipo de avaliação a todos os alunos.

Nalguns casos, criticam também o facto de os professores não solicitarem a realização de trabalhos como momentos de avaliação, já que consideram ser um instrumento importante não só para os processos de aprendizagem, como também para a aferição dos conhecimentos dos alunos. Alguns estudantes, cuja avaliação assenta fundamentalmente na realização de exames de escolha múltipla, criticam também a elaboração destes instrumentos, por não ser coerente e se revelar pouco adequada para avaliar as suas competências. Os jovens que se encontram a frequentar disciplinas de vários anos curriculares destacam ainda os problemas colocados pela sobreposição de momentos de avaliação, nomeadamente dos exames finais.

De referir ainda que alguns estudantes manifestaram dúvidas quanto aos critérios de avaliação por parte dos professores, por nem sempre se orientarem apenas pelos momentos de avaliação. Nalgumas situações, estes jovens consideram que os docentes favorecem alunos com quem mantêm um relacionamento mais próximo.

Alguns estudantes referiram, igualmente, que a criação e reprodução de "mitos" relativamente a determinados momentos finais de avaliação, como as monografias ou os trabalhos finais de curso, tendem a criar ideias e ansiedades desajustadas, que poderão ser prejudiciais para o percurso dos estudantes. Alguns alunos tendem mesmo a prolongar a entrega desses trabalhos comprometendo, por vezes, a própria conclusão do curso.

Ainda em relação à avaliação, alguns estudantes referem, igualmente, que nem sempre são muito explícitos os critérios de correcção dos professores, o que poderá estimular alguns sentimentos de injustiça entre os estudantes.

Por outro lado, consideram ainda que a marcação dos calendários de exames nem sempre é a mais adequada pelo facto de existirem exames muito próximos, o que não só penaliza o estudo, como também os resultados.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25P, Laura Silva, UFP; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E62L, João Praça, ISCTE; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E68P, Marta Alves, ULP; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, IST-UTL]

Professores

A forma como os estudantes avaliam as suas experiências no contexto das instituições de ensino superior que frequentam está, em grande medida, associada à relação que mantêm com os docentes das diversas disciplinas. Em termos gerais, o relacionamento é distanciado, sendo que essa distância tende a agravar-se em turmas com um número muito elevado de alunos, geralmente as de cariz teórico, já que os docentes não conseguem, nesse sentido, dispensar atenção e prestar apoio a todos os estudantes.

Os alunos afirmam que os padrões de relacionamento com os professores variam consoante as capacidades pedagógicas e a personalidade dos docentes. Em muitos casos, associam um contacto negativo com determinados conteúdos e áreas temáticas ao mau desempenho pedagógico de alguns professores. As principais críticas que os estudantes fazem aos docentes assentam, fundamentalmente, em três eixos. Em primeiro lugar, consideram pouco adequado que alguns professores leccionem disciplinas, cujos conteúdos não integram a sua área de especialização ou de formação, já que não dominam os conhecimentos que transmitem da mesma forma que o fazem docentes que trabalham especificamente nessas áreas de estudo. Num outro plano,

deparam-se também com professores que, de acordo com os estudantes, não revelam interesse em investir de forma continuada no melhoramento da experiência de ensino-aprendizagem. Esta situação é visível pelo facto de encontrarem muitos docentes que não fazem um esforço de actualização dos conteúdos e dos materiais a que recorrem para leccionar as aulas. De acordo com alguns alunos, muitos professores mantêm há vários anos o mesmo esquema de apresentação das aulas, que progressivamente se vai tornando desactualizado, inadequado e pouco ajustado às necessidades dos estudantes. Neste âmbito, os jovens consideram existir uma descoincidência entre o fraco esforço pedagógico dos professores e o elevado nível de exigência direccionado para os alunos. Nalguns casos, por exemplo, exigem dos seus alunos capacidades pedagógicas na apresentação de aulas, que, de acordo com os jovens, os próprios não têm. Numa terceira vertente, os estudantes criticam a indisponibilidade de alguns docentes em prestar apoio aos alunos, nomeadamente através do esclarecimento de dúvidas. Embora muitos professores estabeleçam horários próprios para atendimento exterior ao período de aulas, outros docentes não criam essas oportunidades. A indisponibilidade de alguns docentes traduz-se, para muitos estudantes, na falta de confiança nas capacidades dos alunos e no desinteresse pelos processos de aprendizagem. Em contexto de sala de aula, muitos alunos sentem que os professores querem apenas cumprir a obrigação de leccionar os conteúdos programáticos da disciplina, sem se preocuparem com a forma como esses conteúdos são recebidos pelos estudantes e quais as dificuldades e problemas que os mesmos enfrentam. É também comum, de acordo com os jovens, que alguns professores faltem bastante, prejudicando, assim, a progressão dos temas leccionados.

Face a este contexto, muitos estudantes sentem-se desmotivados para investir em determinadas disciplinas quando não encontram nos seus professores interesse e dedicação à experiência de ensino. No fundo, ajustam as suas atitudes e comportamentos àquilo que consideram ser as acções dos professores.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAlg; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e UL; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E45L, José Ramiro, FCT-UALg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E52L, Nelson Floresta, UNI; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E57L, Cristina Rodrigues. ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E71L, Bruno Machête, FC-UL; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Contexto organizacional

Organização do curso

Os modelos organizativos dos cursos que os estudantes frequentam têm, de acordo com os próprios, influência na forma como vivem as suas experiências académicas. Um dos aspectos que mais instabilidade introduz nessas vivências diz respeito às reestruturações curriculares, particularmente na fase de transição entre o modelo antigo e os novos parâmetros dos planos de estudos. Estas alterações podem decorrer de decisões internas às instituições de ensino superior ou, em grande parte dos casos, da adesão ao modelo de Bolonha. Embora a adaptação a este modelo tenha implicado, para muitos alunos, a introdução de alterações que se revelaram bastante positivas, por outro lado, significou também a criação de alguma instabilidade nos contextos institucionais que os estudantes frequentam e alguma desorganização dos planos curriculares, nomeadamente com a repetição de disciplinas e conteúdos já leccionados em anos anteriores. Estes contextos podem constituir um obstáculo para os estudantes, na medida em que os mesmos ingressaram em determinado curso quando vigorava uma dada estrutura curricular e criaram estratégias de adaptação e de estudo adequadas a esse modelo. Alterações de fundo no plano de estudos implicam, nestes casos, períodos de indefinição, incerteza e necessidade de readaptação, o que nem sempre ocorre de forma serena e imediata para os alunos. Esta situação é agravada nos casos de alunos que têm diversas cadeiras de anos anteriores por completar, inclusive disciplinas que deixaram de fazer parte da estrutura curricular.

Outro dos aspectos que os estudantes criticam relativamente à estrutura dos seus cursos diz respeito àquilo que consideram ser uma maior desorganização e desarticulação das disciplinas dos primeiros anos curriculares, particularmente do 1º, o que constitui um dos primeiros obstáculos com que se deparam aquando do ingresso nos cursos.

Destaque também para os problemas relacionados com equivalências que alguns estudantes enfrentam quando procuram concretizar transferências para outros estabelecimentos de ensino superior. As dificuldades de atribuição de equivalências entre disciplinas semelhantes, embora leccionadas em instituições diferentes, podem significar para estudantes que tinham já completado alguns anos lectivos, regressarem praticamente à fase inicial dos cursos, o que constitui um factor importante de desmotivação e que pode conduzir alguns jovens a reequacionarem as suas opções e mesmo a suspenderem este processo.

Num outro plano, muitos estudantes criticam a ausência de turmas fixas que possibilitem o estabelecimento de laços mais fortes com os colegas que os acompanharão durante todo o curso e que podem, nesse sentido, constituir uma importante fonte de apoio. A frequência de diversas turmas em simultâneo, de acordo com as diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos, não fomenta a criação de um ambiente estável e confortável para os estudantes. Nalguns cursos, a organização das turmas depende também do modelo organizativo das próprias disciplinas. As componentes teóricas podem, muitas vezes, ser leccionadas separadamente das componentes práticas. Uma vez que as componentes teóricas tendem a ser comuns a estudantes de vários cursos, é criada uma turma com um número bastante elevado de alunos, distinta da turma relativa às aulas práticas. Muitos

jovens, embora possam concordar com esta divisão por componentes programáticas, tecem muitas críticas à existência de turmas para as aulas teóricas com um número de alunos que consideram ser exagerado. Turmas demasiado extensas, de acordo com os jovens, criam dinâmicas de ensino-aprendizagem mais fracas e menos enriquecedoras, já que fomentam um relacionamento mais distanciado entre professores e alunos e entre colegas, inibem a participação dos estudantes nas aulas e contribuem para uma maior dispersão dos jovens, que se distraem mais facilmente, particularmente num contexto que, pelo elevado número de pessoas presentes numa sala, tende a ser mais ruidoso.

Muitos estudantes referem-se ainda à forma como a organização dos horários pode não ser a mais adequada para responder às necessidades dos alunos. Alguns jovens consideram que as aulas iniciam demasiado cedo no período da manhã, o que contribui para faltarem mais a essas disciplinas. Por outro lado, criticam também o facto de as suas aulas nem sempre se encontrarem concentradas ou serem sequenciais. Os períodos de pausa podem, de acordo com os jovens, ser prejudiciais, no sentido em que o tempo durante o qual aguardam o início da próxima aula nem sempre é aproveitado da melhor forma. Alguns estudantes optam mesmo por sair e não regressar à instituição nesse dia. Referência também para os alunos que lamentam a inexistência de horários nocturnos, particularmente nos casos dos trabalhadores-estudantes.

Alguns estudantes criticam ainda a carga horária das aulas que consideram ser excessiva e, sobretudo, mal distribuída pelo período semanal.

Muitos estudantes referiram, igualmente, que a estrutura organizativa dos seus cursos, ao prever a existência de *cadeiras com precedência* – ou seja, cadeiras cuja possibilidade de frequência está obrigatoriamente dependente da aprovação em cadeiras em anos anteriores – constitui um aspecto eventualmente negativo para o percurso escolar, na medida em que retém o aluno num determinado ano e restringe as possibilidades de estruturação do seu percurso, possibilidades essas que poderiam passar pela realização das disciplinas em falta em fases finais do curso. Consideram ainda que este tipo de imposições organizativas poderá originar interrupções do curso e, em último caso, situações de abandono do ensino superior.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAlg; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E34L, José Manoel, FCHS-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E62L, João Praça, ISCTE; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E84L, Ana Fortes, IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Condições de estudo (equipamentos, recursos)

Muitos estudantes ingressam no ensino superior sem terem noção das condições de estudo que as instituições a que se candidataram oferecem aos seus alunos. Antes de mais, alguns jovens criticam a localização geográfica dos edifícios das instituições, geralmente por se encontrarem isolados de serviços e distantes dos centros das cidades, o que dificulta a deslocação para as aulas. Relativamente aos diversos espaços que os estudantes frequentam, nem sempre contam com uma climatização ajustada, queixando-se os jovens de edifícios excessivamente frios no Inverno e demasiado quentes no período do Verão. Para além disso, a própria configuração dos edifícios torna, muitas vezes, complicada a orientação e movimentação dos estudantes pelo espaço. Muitos alunos criticam também a existência de mobiliário demasiado envelhecido, pouco funcional e desconfortável, nomeadamente nas salas de aula. Os espaços onde decorrem as aulas nem sempre revelam ter a dimensão adequada para o número de alunos de cada turma, referindo-se os jovens a anfiteatros sobrelotados, nos quais os alunos têm de assistir às aulas de pé ou sentados no chão. Para além disso, este contexto propicia uma menor concentração e maior distracção por parte dos jovens. Nem todas as instituições oferecem salas de estudo suficientes para os alunos trabalharem. De referir ainda que alguns evitam frequentar a biblioteca pelo ruído excessivo que aí encontram. Por outro lado, alguns estudantes referem que o facto de as instituições de ensino que frequentam não oferecerem salas de estudos suficientes, conjugado com um funcionamento rígido das bibliotecas, dificulta, por exemplo, a realização de trabalhos e discussões de grupo. Muitos estudantes criticam também a escassez e desactualização de recursos necessários para o trabalho que têm de desenvolver no espaço das instituições, nomeadamente computadores e materiais próprios de cada curso.

Em determinados blocos científicos a questão da ausência de equipamentos e recursos é ainda mais acentuada. Alguns estudantes referem que o facto de não poderem experimentar em contexto ainda formativo determinadas matérias e tarefas, por ausência de espaços, recursos e equipamentos, poderá significar dificuldades acrescidas aquando na entrada no mercado de trabalho.

Todas as lacunas que os estudantes identificam relativamente às condições de estudo disponibilizadas pelas instituições configuram contextos de trabalho pouco apelativos e pouco adequados para responderem às necessidades dos alunos.

Alguns alunos criticam igualmente a ausência de cantinas nas instituições de ensino que frequentam, o que obriga, muitas vezes, a práticas alimentares desadequadas nos bares disponíveis.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E10P, José Alves, FEP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E28L, Samuel Borges, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg e FCHS-UAlg; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E43P, Jorge

Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

Serviços

A relação que os estudantes mantêm com os diversos serviços disponibilizados pelas instituições de ensino superior que frequentam revela ser importante, mas, de acordo com os próprios, não necessariamente determinante para os seus trajectos académicos. Os principais problemas que identificam no funcionamento das instituições direccionam-se, fundamentalmente, para os serviços académicos, onde afirmam encontrar alguma antipatia por parte dos funcionários, nem sempre dispostos a ouvir e compreender os problemas e dificuldades dos alunos. Para além disso, referem a escassez de recursos, o excesso de burocracia, a pouca qualidade do serviço prestado, a escassez de funcionários para o elevado número de alunos que procuram esses serviços e o reduzido horário de funcionamento, particularmente para os alunos que têm aulas à noite. A transição para o modelo de Bolonha veio, nalguns casos, agravar estes problemas e introduzir novas dificuldades. De acordo com estes alunos, os serviços académicos nem sempre se revelam capazes de dar resposta às exigências do novo modelo. Face a esta situação, muitos estudantes têm de ultrapassar vários obstáculos para conseguirem resolver questões administrativas. Nalguns casos, acabam mesmo por não reivindicar os seus direitos, de modo a não perderem tempo ou criarem problemas.

Os estudantes consideram fundamental a existência de serviços de apoio aos alunos, o que nem sempre encontram em todas as instituições. Os jovens gostariam de poder contar com acompanhamento continuado, que os apoiasse na gestão do tempo, na organização de métodos de trabalho e também em termos psicológicos, no estímulo do interesse e da motivação face ao curso. Alguns estudantes referem ainda a importância da existência de serviços de gestão de carreira destinados a apoiar os estudantes no momento de transição para o mercado de trabalho. Nos casos em que esses serviços existem, a divulgação, muitas vezes, não é adequada para chegarem aos estudantes que possam sentir necessidade de recorrer a esse apoio. Para além disso, mesmo quando os jovens têm conhecimento da existência desses serviços, nomeadamente no que ao apoio psicológico diz respeito, não se sentem confortáveis em procurá-los e optam por recorrer a amigos ou a serviços exteriores às instituições de ensino superior. Nos casos de estudantes que procuraram aceder ao apoio de psicólogos, depararam-se ainda com a morosidade da marcação de consultas. Alguns alunos queixam-se também dessa morosidade relativamente às consultas de planeamento familiar.

Para muitos estudantes, face aos elevados custos económicos que a frequência do ensino superior implica, seria também fundamental que os alunos mais carenciados pudessem contar com incentivos e apoios económicos facultados pelas instituições

onde estão inscritos. A inexistência de gabinetes que analisem os contextos financeiros dos jovens e que facultem apoio nesse sentido, ainda que por períodos reduzidos, contribui ainda mais para que alguns alunos se sintam desapoiados e, nalguns casos, ponderem mais concretamente a hipótese de saírem do ensino superior.

De referir ainda que alguns estudantes criticam os horários de funcionamento das bibliotecas por não se adaptarem às necessidades e dificuldades dos seus utilizadores, impedindo os alunos, em algumas circunstâncias, de usufruírem dos recursos aí disponibilizados.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

Relações externas

A forma como as instituições de ensino superior se relacionam entre si é referida por alguns estudantes como um aspecto que participa no quotidiano académico de alunos e professores. Esta situação é particularmente visível no relacionamento que as instituições inseridas nas universidades mantêm com as instituições que integram os institutos politécnicos. Embora não se assuma como factor determinante para os trajectos dos alunos, a tensão existente entre ensino universitário e ensino politécnico, muitas vezes também fomentada pelos próprios docentes, cria rivalidades em contextos onde, de acordo com os alunos, se deveria encontrar cooperação e entreajuda. O facto de o ensino politécnico ser, muitas vezes, diminuído face ao universitário, participa inclusivamente na orientação das preferências dos estudantes.

De referir também a indignação de alguns alunos face à inexistência ou à fraca relação entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho, o que não motiva os estudantes e não facilita a sua inserção profissional. Muitos estudantes consideram central que as instituições de ensino superior assumam compromissos protocolares com empresas no sentido de fomentar a inserção profissional dos seus alunos e de apoiar os seus percursos até à integração no mercado de trabalho.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30P, André Pereira, ISMAI; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E72P, Isaac Coelho, FE-UC]

Contexto de apoio estudantil

Colegas

Os relacionamentos que os estudantes estabelecem entre si revelam ser fulcrais para os seus trajectos pelo ensino superior. As sociabilidades desempenham um importante papel na motivação dos jovens, pelo que uma integração mais difícil com os colegas pode significar um obstáculo acrescido e um factor de desmotivação e desinteresse face ao curso. Embora a generalidade dos estudantes não tenha encontrado problemas em integrar-se, importa referir que os jovens que ingressaram na 2ª fase de candidaturas, num período em que as aulas já decorriam e tinham sido já criados alguns laços de amizade, sentiram menos apoio por parte dos colegas e, por conseguinte, sentiram-se menos integrados. O mesmo parece acontecer com os estudantes cujos percursos no ensino superior são caracterizados por interrupções e reingressos. A integração numa nova turma parece não ser linear e os momentos de ajuda e de trabalho conjunto são mais difíceis de ocorrer. Por outro lado, os estudantes que ingressam no ensino superior mais tardiamente referem, igualmente, algumas dificuldades de integração na turma, em virtude da diferença de posturas e maturidade. Os alunos que não contaram com o apoio de um grupo de amigos e de trabalho estável e interessado ao longo de todo o seu percurso pelo ensino superior, mais facilmente se sentiram desmotivados e sem vontade de investir na vertente académica. Alguns estudantes integram um grupo com essas características logo no 1º ano, mas à medida que vão reprovando em cadeiras e os seus colegas vão progredindo, perdem esse ponto de estabilidade e dificilmente conseguem criar um novo. Noutros casos, os jovens integram um grupo de amigos na instituição de ensino superior que frequentam, contudo, são grupos pouco interessados e motivados para a vertente académica e tendem a valorizar prioritariamente a esfera das sociabilidades, relegando para segundo plano o investimento nos seus cursos. De referir também que em contextos institucionais onde é mais frequente concluir os cursos num número de anos superior ao que é estipulado pelo plano de estudos, alguns estudantes sentem-se legitimados para prolongarem a frequência do curso.

Um factor importante para estimular a entreajuda entre colegas é a manutenção de turmas fixas, das quais os estudantes fazem potencialmente parte durante todo o seu percurso pelo ensino superior. Nos casos em que as turmas variam consoante as disciplinas que frequentam, os alunos sentem-se menos apoiados e integrados.

A existência de um ambiente competitivo pode também ser prejudicial para a criação de um espírito de entreajuda. Alguns estudantes criticam a atitude de colegas que consideram ser arrogantes e egoístas, por se preocuparem apenas com os seus interesses pessoais, não auxiliando os colegas e, nalguns casos, prejudicando inclusive quem procura a sua ajuda, nomeadamente através do empréstimo de apontamentos falsos. Estas atitudes e comportamentos ocorrem principalmente entre colegas que frequentam horários diurnos, o que, de acordo com os jovens, está associado ao facto de se tratar de pessoas mais novas e com outros objectivos de vida, comparativamente com os colegas que têm aulas no período da noite.

Se por um lado o relacionamento com colegas no âmbito de actividades e grupos académicos (como as tunas, por exemplo) permite o estabelecimento de grupos

amicais intensos, por outro lado, pode, igualmente, significar, nalguns casos, um menor centramento nos estudos, como alguns estudantes chamam a atenção.

Um outro aspecto referido nas entrevistas diz respeito às expectativas desajustadas que alguns alunos tinham relativamente aos seus colegas, esperando encontrar estudantes com elevados níveis de interesse e dedicação aos cursos e com um corpo de conhecimentos consolidado. Torna-se, portanto, mais difícil o estabelecimento de laços de amizade e de cooperação quando os estudantes não se identificam com os seus colegas.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, ISEL-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E24L, Amália Antero, FF-UL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E32L, Túlia Sampaio, FD-UL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

Associativo

Em termos gerais, os estudantes consideram que o apoio que é prestado por grupos organizados de alunos aos seus colegas é mais eficiente do que o apoio formal disponibilizado pelas instituições de ensino superior. Contudo, esses serviços podem não estar disponíveis e quando existem, de acordo com os alunos, nem sempre funcionam da melhor forma. Antes de mais, a informação a que muitos alunos acedem sobre as Associações de Estudantes é escassa, o que leva alguns jovens a encararem estes grupos como contextos muito fechados e pouco abertos às diferentes comunidades de alunos que os rodeiam. Alguns estudantes revelam ainda algum cepticismo em relação ao modo de funcionamento e interesses que movem os estudantes para integrarem as associações. Por outro lado, as actividades extra-curriculares organizadas por estas associações de alunos, dirigidas aos estudantes, nem sempre são suficientes e diversificadas, e não são divulgadas de forma abrangente e detalhada. Muitos alunos, só tiveram conhecimento da existência dessas acções e de serviços de apoio disponibilizados pelas Associações de Estudantes quando estavam já na fase final dos seus percursos. Embora o investimento nessas actividades possa não ser determinante para os seus trajectos, as mesmas poderiam actuar, de acordo com os jovens, como um instrumento de descontracção, potenciando uma relação mais serena e agradável com a instituição.

Num outro plano, a participação associativa, apesar de constituir uma forma de integração no contexto institucional, pode também significar, nalguns casos, uma menor focagem nos estudos. É, aliás, frequente, que os estudantes entrevistados com maior participação associativa, se refiram às aulas a que não compareceram por estarem envolvidos em actividades da Associação de Estudantes.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E59P, Paulo Freire, ISEP; E62P, Inês Leite, UTAD; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E75P, Rui Marques, FEP e UA]

7. ANÁLISE INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE DIRIGENTES ASSOCIATIVOS ESTUDANTIS

Denise Esteves, e Jerusa Costa

Um dos traços marcantes do sistema de ensino superior em Portugal, obrigatório para se dar conta da sua especificidade como conjunto de organizações de trabalho, é a sua diferenciação interna. Bastará pensar nos pares Universidade/Ensino Politécnico e Público/Privado, com a preocupação adicional de cruzar os seus termos, para nos apercebermos do alcance de tal diferenciação. Outro eixo de diferenciação prende-se com a distribuição entre grandes blocos disciplinares a que correspondem estratégias e práticas de ensino - aprendizagem, bem como padrões de incidência de insucesso escolar com exigências assaz heterogéneas.

Um terceiro eixo de diferenciação igualmente relevante nesta perspectiva prende-se com o modo como se configura, nas instituições de ensino superior, o triângulo ensino/investigação/prestação de serviços.

Pensar o sistema de ensino superior como conjunto de colectivos de trabalho obriga ainda a ponderar o(s) modelo(s) organizacionais que, independentemente dos outros factores de diferenciação assinalados, se afiguram como dominantes.

Apesar de alguma relutância do ensino superior em interiorizar a problemática pedagógica, a verdade é que o "serviço" que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos diz respeito, como é sabido, a actividades de ensino, e estas abrangem um conjunto de destinatários que, nas últimas décadas, não tem parado de se expandir.

Tal expansão trouxe consigo, como não podia deixar de ser, maior heterogeneidade social dos públicos estudantis, característica que tem de se levar a sério sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos com vista, nomeadamente, a um combate consequente ao abandono e insucesso escolares neste nível de ensino.

Entretanto, os níveis de afeição e sucesso escolares não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também das modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem.

Alguns autores consideram fulcral analisar o sucesso/insucesso em três domínios particulares: académico (desempenho no ensino secundário, no acesso ao Ensino Superior e no Ensino Superior), social/relacional (modo de estar na universidade, adaptação ao papel de estudante, inserção no contexto universitário) e bio-psicológico (saúde física e psicológica, qualidade de vida e bem-estar).

7.1 Breve introdução metodológica

Utilizou-se como procedimento metodológico central, a entrevista em profundidade a diversos dirigentes do ensino superior. Serviu, este procedimento, de base analítica, para um intenso trabalho interpretativo com base nos contributos recolhidos para a identificação de condições e situações, factores e processos de

sucesso, insucesso e abandono; contributos para a identificação de medidas existentes ou a desenvolver para a promoção do sucesso e o combate ao insucesso e ao abandono; contributos para a análise institucional - organizacional; contributos para a localização de casos específicos tendo em conta as divergências das reflexões sobre as realidades vividas pelos alunos de diferentes instituições de ensino. Foram entrevistados os seguintes dirigentes e ex-dirigentes associativos de diferentes instituições de ensino superior:

Ex-Presidente da Associação Académica da **Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa**, actualmente membro da **Assembleia Estatutária Universidade de Lisboa**; Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa**; Ex-Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa**; Ex-Dirigente da **Associação Académica de Lisboa;** Presidente da Associação Académica da **Universidade do Algarve**; Dirigente associativa com responsabilidades no pelouro da educação da Associação de Estudantes da **Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto**; Presidente da Associação de Estudantes da **Faculdade de Letras da Universidade do Porto;** Ex-Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Politécnico de Viana do Castelo;** Presidente da **Federação Académica do Porto;** Ex-Presidente da **Federacão Académica do Porto**.

Para atingirmos plenamente estes objectivos foi concretizado um guião de entrevista e posteriormente foram realizadas entrevistas presenciais e semi-directivas a dirigentes associativos de várias instituições de ensino superior. Recolheram-se ainda outros contributos através da difusão electrónica do guião de entrevista a actuais e ex-dirigentes associativos.

7.2. Descrição das categorias analíticas

A análise apresentada estrutura-se em torno de quatro categorias analíticas. Na categoria *Descrição dos Percursos enquanto Dirigentes Associativos* tomámos como matriz de reflexão o percurso do entrevistado enquanto dirigente associativo tendo em consideração o ano de entrada nas estruturas estudantis, os cargos ocupados, bem como uma análise da importância do papel desempenhado pelos entrevistados enquanto dirigentes associativos. Analisou-se, deste modo, a relevância desta nova etapa no percurso individual e académico dos entrevistados (novas aprendizagens; acrescento de valor ao percurso individual e académico), a par das repercussões nas suas capacidades sociais, académicas e pessoais.

Para a categoria *Panorama Nacional sobre o Sucesso, Insucesso e Abandono no Ensino Superior* deu-se relevo à reflexão dos entrevistados sobre diversidade de situações em contexto académico, bem como o entendimento das diferenciações entre Regiões, Sectores e sub-sistemas do ensino superior. Em simultâneo, foram tidos em linha de conta os diferentes entendimentos sobre a adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, bem como a relação estabelecida entre os órgãos directivos das instituições de ensino superior e as estruturas académicas.

No que se refere à categoria *Factores para o Sucesso, Insucesso e Abandono no Ensino Superior* deu-se relevo aos temas da preparação académica anterior ao ensino superior; às condições de acesso ao ensino superior (informações, sistema de acesso,

números clausus); condições de permanência e conclusão do ensino superior, quer ao nível Societal (bolsas, alojamento, propinas), quer ao nível institucional (actividades/ iniciativas de envolvimento dos estudantes, serviços, recursos, bibliotecas). Por outro lado, foram analisadas as percepções sobre as condições socioeconómicas dos estudantes; os sistemas de avaliação e as práticas de conciliação estudo-trabalho (condições, benefícios, legislação…).

Relativamente à categoria *Propostas de Medidas para Promover o Sucesso*, analisaram-se as propostas/iniciativas/projectos de combate ao insucesso/abandono académico bem como os factores modificáveis sugeridos pelos entrevistados.

7.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos dirigentes associativos

Da análise das entrevistas realizadas aos diferentes dirigentes associativos, faz-se menção aos aspectos particularmente significativos para uma abordagem global dos temas respeitantes ao guião da entrevista já referido. A análise efectuada permite identificar um conjunto de factores explicativos do sucesso/insucesso/abandono escolar no ensino superior, revelando, contudo, que o peso de cada um deles, e a maneira como se combinam, variam de acordo com os diferentes entendimentos sobre os conceitos em questão. Importa, pois, dar atenção analítica suplementar à identificação de constelações de factores, e à sua capacidade explicativa relativamente às diferentes instituições de ensino superior.

7.3.1. Percurso enquanto dirigente associativo

No que respeita aos princípios simbólicos de existência das associações de estudantes, o estabelecimento de parcerias de trabalho e o debate acerca de questões que são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade (formação cívica dos indivíduos) surgem como cruciais. A crescente centralização de poderes deliberativos põe em causa, segundo os entrevistados, o princípio da democraticidade e o papel de diversos órgãos institucionais. Protestam os dirigentes quando dizem que a consulta e o contributo dos parceiros institucionais têm vindo a ser ultrapassados e ignorados o que se torna prejudicial para os resultados imediatos esperados ao nível do sucesso no ensino superior.

Fazendo referência à multiplicidade de papéis sociais assumidos pelos dirigentes associativos, os entrevistados realçam dois aspectos fundamentais e complementares. Por um lado, contemplam os contributos dos parceiros educativos na tentativa de construir um diálogo efectivo que se concretize em medidas políticas integradoras. Na opinião dos entrevistados, os dirigentes associativos, na qualidade de representantes dos interesses e necessidades dos alunos do ensino superior, para além do seu trajecto e experiências individuais, são muitas vezes considerados pelos parceiros institucionais como sendo "incapazes" de prestar contributos credíveis para o ensino superior, dada a falta de competências científicas e/ou qualificação para tal.

Por outro lado, de acordo com os entrevistados, ao reservar ao líder governamental a legitimidade para o estabelecimento de directrizes relativas à denominação e duração dos cursos e áreas científicas dos respectivos planos de estudo,

assim como as deliberações relativas ao financiamento dos cursos, viabiliza-se um alargamento de poderes centralizados numa única figura governativa e é enfraquecida a posição das instituições.

Relativamente aos percursos individuais dos entrevistados enquanto dirigentes associativos é amplamente reconhecida a importância que a ligação à associação de estudantes teve nos seus projectos de vida pessoal e percurso académico e social.

O percurso enquanto dirigentes associativos, para a maioria dos entrevistados, antecedeu a sua entrada no ensino superior, tendo início durante o ensino secundário. Todos eles, conscientes das suas escolhas e da responsabilidade que acarreta o cargo de dirigente associativo, assumem a necessidade de abdicar de outras esferas de vida sendo que, em muitos casos, este cargo impossibilitou-os de serem protagonistas de um percurso académico de sucesso. Apesar disso, em nenhum dos casos existe um sentimento de perda. Pelo contrário, todos eles entendem que houve ganhos subjectivos instigados pela aproximação às estruturas académicas. Foi esta aproximação que permitiu a aquisição de conhecimentos díspares que, de outra forma, e sem a passagem pelas estruturas associativas, não conseguiriam adquirir.

São comuns, a todas as entrevistas, apreciações em relação ao perfil que um dirigente associativo deve ter para exercer as suas funções. Assim, todos concordam que pela exigência dos cargos ocupados, os dirigentes associativos devem ser pessoas informadas, disponíveis e organizadas. Por serem cargos exigentes e absorventes os entrevistados assumem ainda a dificuldade de conciliação entre diferentes esferas de vida.

7.3.2. Panorama nacional sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Situação e diversidade de situações

Para os dirigentes associativos o ensino superior tem uma forte função social que se espelha na defesa da "democratização" da educação. Para além de ser uma forma de reprodução social, deve ser aberta à generalidade do público e sem restrições de ordem económica, social, política, étnico-cultural ou religiosa. Defendem, assim, o ensino superior enquanto espaço de formação cívica, de criação e de desenvolvimento articulado entre todos os agentes educativos.

A maturidade que se adquire com a formação superior, na opinião dos entrevistados, aumenta o nível de responsabilização dos alunos, por um lado, orientando-os para o sucesso escolar mas, por outro lado, parece desviar os estudantes da participação académica e cívica.

São díspares as realidades académicas referenciadas pelos entrevistados. Esta disparidade reflecte-se, tanto ao nível institucional, como ao nível individual (perfil dos alunos) passando, necessariamente, pela disparidade motivacional no que diz respeito ao ingresso numa determinada instituição e num determinado curso. É destacado o facto de a maioria dos alunos não ingressar no ensino superior na 1ª opção e, simultaneamente, da indefinição de projecto de vida aquando do ingresso no ensino superior como elementos que desencadeiam a desmotivação e o desinteresse pela vida académica. Contudo, deve ainda ser tido em consideração o facto de o ensino superior, na forma como está estruturado, não ser suficientemente apelativo para os alunos.

Perante as novas realidades e os novos públicos do ensino superior, as práticas lectivas e académicas actuais são avaliadas pelos dirigentes associativos como sendo desadequadas e ineficazes. Pensar que todos os alunos têm as mesmas expectativas, os mesmos interesses e capacidades, traduz-se em "formações-padrão" que, actualmente, não estão adequadas às verdadeiras necessidades dos alunos.

O sucesso académico, no que diz respeito à conclusão do curso no tempo previsto, parece ser mais facilmente obtido em determinados cursos e em instituições onde as práticas lectivas e os métodos de estudo são efectivamente rigorosas e onde existe um acompanhamento severo e diário das matérias leccionadas, onde é equacionada a individualidade que caracteriza cada aluno.

As realidades dos diferentes universos académicos aqui analisados levam os entrevistados a referir-se ao insucesso escolar em articulação directa com o fraco poder económico dos alunos e, consequentemente, com a necessidade de conciliar os estudos com uma actividade laboral. É ainda referido pela maioria dos entrevistados o desinteresse dos alunos pelas actividades académicas extra-curriculares, em especial, pelo associativismo. Esta "apatia" parece ser resultado de um descrédito no associativismo, bem como nos sistemas de representação, gerando um "vazio crítico" no ensino superior.

A desmotivação generalizada dos alunos face ao ensino superior é perspectivada num duplo sentido: por um lado, os alunos não são "desafiados" pelas instituições e pelo sistema de ensino superior e, por outro lado, existe uma aceitação passiva das actuais condições, instigando o insucesso escolar no ensino superior.

No que diz respeito ao entendimento sobre o sucesso e insucesso escolar, todos os entrevistados são unânimes em extrapolar o sucesso académico para fora das salas de aula. Assim, entendem que a questão temporal, isto é, o término do curso no tempo previsto, não deve ser considerada factor único e exclusivo numa reflexão sobre o sucesso e ao insucesso académico. "Isso é tremendamente redutor. Isso é não querer olhar para o programa."

Alia-se ao factor temporal, o desenvolvimento pessoal e a manutenção das sociabilidades, bem como a aquisição de conhecimentos e competências em diferentes esferas da vida. Por sua vez, o insucesso escolar é entendido como resultado de uma responsabilidade conjunta das instituições de ensino e dos alunos. O facto de se atribuir a responsabilidade do insucesso escolar exclusivamente aos alunos é, para a maioria dos entrevistados, fruto de um "falso moralismo" que reina na sociedade contemporânea. As actuais condições de vida e de ensino das instituições e o regime de prescrições parecem reforçar a penalização indiscriminada dos estudantes "como se fosse uma comunidade dada à ociosidade".

Em consequência, entende-se que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, devem ser responsáveis para assumir o seu papel fundamental em dotar os alunos de competências diferenciadas, mediante as expectativas e motivações de cada aluno, de forma individualizada. Na perspectiva associativa, a qualidade do ensino superior é muito mais do que um conceito abstracto. É um direito objectivo inerente à qualificação dos indivíduos. Para garantir a qualidade do ensino é necessária uma profunda alteração ao nível da prática e do paradoxo estabelecido entre ensino - aprendizagem. Isto implica um corte na estandardização do sistema educativo, incentivando o desenvolvimento de metodologias que estimulem a reflexão crítica e a criatividade individual dos alunos.

Neste seguimento, desinvestir na educação é, para os entrevistados, equivalente à degradação das condições de ensino e compromete o quadro de qualificações dos licenciados. Defendem, por outro lado, a existência de condições infra-estruturais, logísticas e financeiras, permitindo uma gestão equilibrada e capaz que proporcione condições de aprendizagem eficazes.

Destacam-se como contrariedades ao processo de adaptação ao ensino superior: a desadequação entre sistemas de ensino, na transição entre ensino secundário e ensino superior; ao nível das metodologias de ensino e de aprendizagem; as dificuldades e exigência impressas nos conteúdos leccionados; o ambiente impessoal e o distanciamento entre docente e aluno.

Outro factor apontado para o insucesso diz respeito ao desajuste entre a preparação pedagógica dos docentes e as necessidades reais dos alunos. Os alunos atribuem relevância às funções da docência, qualificação, prestação e qualidade de ensino, cujas alterações ao estatuto de docente prevêem que a evolução na carreira de docente seja promovida pelo seu trabalho científico não consagrando a competência pedagógica da profissão. Pode haver, de facto, uma promoção ao nível da produção de conhecimentos. Contudo, verifica-se uma má difusão dos produtos finais o que leva à má prestação de informação e ensino. O insucesso pode ser condicionado pela incapacidade pedagógica do corpo docente e, por isso, consideram os dirigentes associativos que existe a necessidade de consagrar a formação pedagógica dos docentes do ensino superior para efeitos de evolução na carreira.

> " (…) Consagrou-se a possibilidade de considerar relatórios pedagógicos, como documentos importantes para a produção na carreira dos docentes do ensino superior. Mas isto não é formação, não resolve o problema; isto avalia *à posteriori* se o trabalho que aquele indivíduo andou a fazer, do ponto de vista pedagógico, era bom ou era mau, mas esse trabalho está feito."

De acordo com a leitura associativa, o estatuto de carreira de docente não considera a possibilidade de existência de docentes, cuja exclusiva função seja a de leccionar. Os docentes devem ser considerados enquanto profissionais legítimos, interessados e vocacionados apenas para o ensino. Como tal, deveriam ser protegidos pelo sistema vigente no sentido de beneficiar dele, tal como os investigadores científicos.

> " (…) Para mim é errado considerar-se que não podem existir indivíduos no ensino superior exclusivamente dedicados ao ensino. Há quem considere que é possível haver só investigadores, haver docentes e investigadores mas é considerado desajustado se só docentes."

Regiões, sectores e sub-sistemas

Do ponto de vista dos dirigentes associativos, ao ser instituído o financiamento público a instituições de ensino privadas, medida justificada pela garantia da igualdade de tratamento dos subsistemas público e privado, o resultado do desvio de financiamento pretende encobrir a incompleta rede pública de instituições de ensino

superior. De facto, a igualdade de tratamento entre público e privado deve ser uma prioridade do Estado.

Foram evidenciadas as diferenças entre o ensino universitário público e o ensino politécnico público atentando para uma relação que nem sempre é directa: a qualidade do ensino e o prestígio da instituição de ensino. No entendimento da maioria dos entrevistados é o ensino universitário público o sub-sector que tem mais prestígio, embora nem sempre lhe corresponda uma equivalente qualidade de ensino. Esta questão parece ter uma relação directa com um terceiro elemento de análise: o financiamento das instituições politécnicas e as instituições universitárias sendo que o financiamento é mais elevado no caso do ensino universitário público.

A diferenciação entre os dois sectores de ensino é ainda referida no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao prestígio associado ao ensino universitário, em detrimento do ensino politécnico. Assim, é unânime a opinião de que a inserção no mercado de trabalho é tanto mais fácil quanto maior for o prestígio da instituição de ensino superior.

Adequação do ensino superior ao mercado de trabalho

A adequação da formação superior às necessidades do mercado de trabalho parece assumir-se como matéria prioritária face à crescente dificuldade de inserção na vida activa dos recém-licenciados. O início de carreira com base em condições de instabilidade e a difícil inserção no mercado de trabalho são entendidas como preocupações indissociáveis do sistema educativo e são debatidas entre os representantes estudantis.

Os entrevistados reflectem sobre a ausência de uma política estrutural para a inserção no mercado de emprego, persistindo a desadequação entre as áreas científicas de formação e as necessidades do mercado de trabalho, tendo por base uma lógica economicista de aumento da receita das instituições alvo de financiamento público. No sentido inverso, o encerramento de cursos face às mudanças de estrutura do sistema de ensino superior conduz à ausência de reconhecimento institucional da formação, desvalorizando-a perante o mercado de emprego.

Defende-se e incentiva-se, simultaneamente, a existência de estágios integrados, com base na experiência e contacto com a realidade laboral. Para tal, entendem ser urgente a adopção de medidas estruturais como a implementação de um sistema de acesso a estágios profissionais; a implementação de políticas de apoio ao empreendedorismo; de promoção e facilitação de acesso a formações adicionais e complementares. Assim, do ponto de vista dos entrevistados, aumenta-se a responsabilização das instituições de ensino superior no que respeita ao apoio e ao acompanhamento do aluno, à diversificação de protocolos de cooperação; oferta de formações profissionais e programas de estágio internacionais reduzindo as formas de discriminação no acesso ao emprego e instigando o investimento em trajectos académicos e carreiras profissionais de sucesso. Por outro lado, é feita uma avaliação crítica em torno da questão da inserção dos alunos no mercado de trabalho com o insucesso escolar, entendendo que a maioria dos alunos do ensino superior não adquire uma formação adequada e útil para uma futura inserção profissional.

É entendido que o ensino superior não dota os futuros profissionais de competências necessárias para o mercado de trabalho, uma vez que existe um desfasamento entre o que a sociedade espera dos futuros profissionais e o que as pessoas aprendem a fazer, uma vez que as instituições "continuam a transmitir conhecimentos em vez de dotar pessoas de competências".

Os entrevistados consideram que, embora existam algumas práticas de sucesso levadas a cabo pelas instituições de ensino às quais pertencem, estas continuam a ser insuficientes e, também a inserção no mercado de trabalho deverá ser um indicador do sucesso dos estudantes no ensino superior e das instituições de ensino superior.

> "As instituições de ensino superior ficam muito contentes se conseguirem formar o aluno em cinco anos, mas depois se ele tiver mais três, quatro, cinco ou dez anos sem emprego ou então se tiver um emprego como caixa de supermercado. (…) Será que o ensino superior e a Universidade cumpriram a sua missão? Não cumpriu. Isso é o maior insucesso escolar que pode existir. Isso é que de facto fica caro ao país. Isso é que fica caro aos contribuintes."

Outra das questões proeminentes para esta análise é a diferenciação interna quer das instituições de ensino, quer das diferentes áreas de saber, tornando-se clara a associação entre ciências sociais e humanas e o insucesso no que diz respeito a uma futura inserção profissional. O insucesso destas áreas de saber está correlacionado, segundo os entrevistados, com a inexistência de uma política do ensino superior que crie nichos de intervenção, de formação e de saída profissional, tornando o contributo destas ciências, essencial para a sociedade actual.

Em relação à inserção profissional, o processo de Bolonha é entendido como um "mal necessário" para uma maior abertura do mercado de trabalho ao nível europeu, aumentando as possibilidades de uma inserção profissional de sucesso.

Por outro lado, o processo de internacionalização da educação iniciado há cerca de uma década é considerado pelos dirigentes associativos como um grande passo para a melhoria da formação e qualificação dos alunos do ensino superior. Permite a mobilidade de pessoas, de saberes e da produção de conhecimentos com vista ao enriquecimento da formação que se procura e permite uma comparabilidade entre formações homólogas adquiridas em países distintos. Resulta, desta forma, a garantia de qualidade, mediante orientações comuns relativamente à avaliação do ensino e de certificação de habilitações profissionais e académicas, considerado pelos entrevistados como sendo um investimento no sistema de ensino superior ao nível metodológico de conteúdo e da aquisição de saberes. São factores que podem fortalecer as bases para a evidência do sucesso académico. Contudo, quer os estudantes, quer as suas estruturas representativas sentem-se cada vez mais postos de parte desta discussão.

Outro dos principais tópicos de debate entre os dirigentes associativos, diz respeito à necessidade de repensar e ajustar o ensino superior a nível internacional, no sentido de comparar e absorver as experiências positivas de determinadas formações externas ao modelo que se conhece, corrigindo as assimetrias existentes. A maior abertura à internacionalização, permitirá aos estudantes e, simultaneamente ao ensino superior, repensar o ensino superior com vista a atingir os padrões de qualidade internacionais; garantir a adopção de modelos educativos de qualidade e adequados às condições e realidades das diversas formações; adoptar mecanismos e rigorosos de

acreditação e reconhecimento das qualificações académicas a nível internacional; salvaguardar a identidade cultural do sistema de ensino superior e possibilitar a mobilidade de alunos.

Devem ainda ser adoptadas políticas efectivas de colaboração ao nível da investigação científica, assim como outras iniciativas formativas, bem como a adopção de políticas internacionais de promoção à inserção na vida activa. Deve dar-se lugar à criação de mecanismos de avaliação com vista à manutenção da qualidade e competitividade, incentivando ao nível institucional, a correcção de lacunas e o melhoramento das condições e fraquezas.

7.3.3. Factores para o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

Preparação pré ensino superior

Na opinião dos representantes estudantis, e numa primeira instância, o nível de ensino superior deve ser olhado como uma das fases de todo um processo educacional e de aprendizagem que se inicia em idade muito jovem entendendo que os percursos antecedentes ao ensino superior são importantes para os trajectos académicos de sucesso neste nível de ensino. Deste modo, a promoção do sucesso no ensino superior deverá principiar no início da formação educacional preparando os indivíduos para o desenvolvimento e apreensão de metodologias de estudo que se revelem frutíferas para uma vida profissional futura.

Segundo os entrevistados, os momentos de transição entre níveis de ensino são apontados como os momentos de maior fragilidade para os percursos dos estudantes dada a existência de discrepâncias entre os graus de exigência entre o ensino secundário e o ensino superior. A base de preparação dos jovens para a exigência e finalidade do prosseguimento de estudos superiores; a orientação e adaptabilidade em termos de áreas de conhecimento e a sua ligação com o mercado de trabalho é quase inexistente e o acompanhamento em termos pedagógicos não contempla, na maioria das vezes, o vislumbre das oportunidades e alternativas de formação. Embora exista uma estratégia institucional definida para as prioridades de esclarecimento e orientação dos estudantes no que concerne ao futuro educacional e de formação superior consideram os representantes estudantis que, na realidade, essas prioridades não reflectem o quotidiano académico e são ultrapassadas por outras de ordem economicista ou de gestão das instituições. As suas preocupações dizem respeito a uma orientação académica com base nas aptidões, vocações, gostos e interesses dos jovens para o investimento na formação superior, bem como a utilidade profissional da formação superior, tendo em conta cada percurso académico individual.

Se por um lado, a área da Matemática é apontada como sendo a mais problemática no ensino superior, é também referida a inexistência de hábitos de estudo que derivam dos períodos antecedentes à entrada neste sistema de ensino.

Condições de permanência e conclusão

Segundo a percepção dos dirigentes associativos, são os alunos deslocados quem parece ter maiores constrangimentos económicos. Todos os entrevistados

admitem que uma das maiores preocupações enquanto representantes dos estudantes das suas instituições, refere-se ao tema das bolsas de estudo uma vez que o número de candidaturas aos Serviços de Acção Social é cada vez maior, ainda que as respostas sejam insuficientes. A lógica de "utilizador-pagador" parece desvirtuar, de acordo com os entrevistados, o princípio de democraticidade da formação, transformando o ensino superior num serviço acessível aos mais favorecidos. O aumento da responsabilização dos estudantes e das suas famílias influencia, em simultâneo, o aumento do número de estudantes trabalhadores.

Do ponto de vista dos representantes associativos, uma questão central de debate diz respeito à atribuição de incentivos financeiros para o acesso e permanência no ensino superior e deve constituir-se como um investimento ininterrupto até completar o ciclo de formação, independentemente dos seus níveis de aproveitamento.

Os consecutivos aumentos dos custos da educação a que os estudantes estão sujeitos não têm sido acompanhados pelos aumentos e melhoria das condições de apoio providenciadas pelos Serviços de Acção Social (bolsas, alojamentos, cantinas, entre outros). Será função dos serviços de acção social efectivar a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

> "(…) é inaceitável num estado de direito democrático, e para qualquer ideologia que se professe, que haja alguém que é afastado da igualdade de oportunidades e, portanto, daquela que é conferida pela formação superior, de alguém que é afastado por essas razões do seu futuro, por razões económico-financeiras ou de natureza social"

Na perspectiva dos dirigentes associativos a educação não pode ser vista como um gasto, mas antes enquanto função essencial do Estado e instrumento de combate às desigualdades sociais.

Algumas condições institucionais como a existência de bibliotecas, espaços físicos adequados às necessidades dos alunos, bem como a flexibilização de horários de bibliotecas e salas de estudo, são enunciados como boas práticas a ter em conta no sentido de aumentar o sucesso dos estudantes no ensino superior. Os horários praticados pelos serviços disponibilizados aos estudantes, as condições dos espaços para estudo e de acesso à internet, a disponibilização de "espaços para experiências que não são necessariamente ligadas ao plano de estudos em concreto mas que são experiências também universitárias", designadamente a participação estudantil nos órgãos de governo das instituições de ensino superior, assim como a criação de condições para experiências internacionais de estudantes, constituem-se enquanto incentivos institucionais no sentido de aumentar as condições de permanência e conclusão do ciclo de formação superior.

Condições socioeconómicas dos estudantes

Todos os entrevistados parecem associar o fraco poder económico dos alunos ao insucesso e ao abandono escolar. Alunos com fraco capital económico parecem ser obrigados a recorrer a bolsas que, actualmente, se mostram em número e em valor insuficiente. Boa parte dos estudantes trabalha, o que torna mais difícil a articulação entre o estudo e a esfera profissional.

Por outro lado, o desemprego e as dificuldades económicas das famílias parecem, na percepção dos entrevistados, ditar o abandono escolar, enquanto o descrédito na relação formação académica/ inserção profissional aumenta. Deste modo, é sentida uma maior pressão familiar para uma "passagem rápida" pelo ensino superior.

Conciliação estudo-trabalho

No que respeita à condição de trabalhador-estudante no ensino superior, as opiniões dos dirigentes associativos divergem. Se, por um lado, são feitas referências ao desajuste e inflexibilidade dos horários dos serviços disponibilizados pelas instituições relativamente às suas obrigações profissionais, por outro lado, começa a ganhar forma a valorização da experiência profissional na formação académica.

São apontados como principais factores de insucesso entre os trabalhadores-estudantes as dificuldades de integração no ensino superior, actualmente mais adaptado à frequência de indivíduos no início da vida adulta e em fase de continuidade de formação; as dificuldades de adaptação às metodologias de trabalho e as dificuldades em estruturar modos de estudo que sejam adequados aos novos moldes de ensino, após períodos de interrupção de estudos alargados. Referem-se ainda às dificuldades de conciliação entre as diversas esferas de vida dos alunos trabalhadores-estudantes já em idade adulta.

Contudo, a valorização da experiência profissional na formação académica é importante e actualmente começa a ganhar forma. O investimento na formação académica em idade adulta, e/ou numa situação laboral estável, parte de uma base motivacional diferente da restante comunidade académica.

> " (…) é a vontade de aprender, mais dedicação àquilo que estão a fazer porque o estão a fazer com muito mais sacrifício, muito mais certeza do que é que querem, porque, na verdade, não se lhes pode perguntar o que eles querem ser quando forem grandes, pois eles já são grandes. Aquilo que querem é aquilo que estão a fazer, com certeza, ou sabem em que sentido é que pretendem mudar aquilo que estão a fazer, no sentido de caminhar para onde desejariam estar."

Sobre a conciliação entre as obrigações académicas e laborais são referidas realidades diversas dentro do ensino superior. Os cursos de Ciências Sociais e Humanas e as instituições que os acolhem, aparecem como sendo as escolhas preferenciais para os alunos que têm que conciliar os compromissos académicos com os compromissos laborais.

> "A faculdade de Letras da universidade do Porto é o único refúgio para os alunos que querem trabalhar e estudar ao mesmo tempo (...) nas outras faculdades o grau de exigência acaba por ser maior a nível de tempo de estudo, onde é necessário um estudo quase diário, enquanto na Faculdade de Letras não é necessário (…)."

A existência de trabalhadores-estudantes torna-se uma realidade crescente no ensino superior. Neste sentido, são referidos alguns esforços das instituições no sentido de adequar o ensino superior às necessidades reais dos alunos:

> "Tenta-se facilitar a nível de horários, tentar pôr algumas aulas mais tarde porque é mais fácil para quem trabalha. (...) tem-se adequado bastante a essa realidade até porque o Instituto [IPVC] tem apostado bastantes nos alunos maiores de 23 anos, onde a maioria é trabalhador-estudante e têm que se adequar um pouco "aos clientes""

Para darmos conta da divergência de opiniões e das múltiplas realidades dentro do ensino superior e no que diz respeito ao estatuto de trabalhador-estudante, os entrevistados entendem que o desinvestimento do sistema de ensino superior nestes alunos, assim como o desinteresse e desvalorização da sua importância, parecem promover, não só o insucesso escolar, como o abandono.

> "Diria que só garantindo condições sociais para a frequência de trabalhadores-estudantes e, por outro lado, a capacidade de valorização do percurso pedagógico dos docentes, do ponto de vista de carreira, é que seriam políticas legislativas que podiam contribuir alguma coisa para o sucesso (…) Mas depois há que haver estruturas próprias e existe autonomia consagrada às universidades para as desenvolverem, medidas de integração, de promoção das pessoas porque depois disso o sucesso acabará por surgir."

Segundo os entrevistados, estão a ser criadas as condições ideais para aumentar o sucesso no ensino superior: " (…) estão criadas medidas para isso, nomeadamente, a nível da pedagogia do ensino porque estamos a falar de uma outra maneira de ensinar, uma forma mais prática, que acaba por motivar mais o aluno". Contudo, todos os entrevistados entendem que não é representativo de um "real" sucesso académico, uma vez que o sucesso no ensino superior resultará "da saudável articulação" entre tempos e espaços distintos.

7.3.4. Propostas de medidas para promover o sucesso

Propostas estruturais de âmbito global

É enunciado pelos dirigentes associativos, um conjunto de medidas que visam a promoção do sucesso académico.

A existência de um maior investimento na educação enquanto sistema através da atribuição de incentivos financeiros sob a forma de bolsas dos Serviços de Acção Social. Estas medidas são caracterizadas por uma dupla funcionalidade: permitem por um lado, o acesso e a frequência dos alunos no ensino superior. Por outro lado, incentivam os alunos a manter um nível de aproveitamento positivo ao longo do seu percurso (uma das condições de atribuição regular destes incentivos), permitindo a sua permanência no sistema de ensino. Aumenta, deste modo, o nível de sucesso e a responsabilização dos estudantes no ensino superior.

Revelam os entrevistados a necessidade de formulação de novas metodologias de ensino que privilegiem a pedagogia e cujo objectivo é o incentivo ao estudo que ultrapassa a mera frequência das aulas. Propõem, em simultâneo, a introdução de uma maior componente prática ao nível dos conteúdos leccionados, a realização de *workshops*, seminários e acções de formação que orientem os alunos para o mercado de

trabalho, bem como a criação de formações sobre métodos de estudo, de realização de trabalhos e de investigação.

Denotam, por fim, a necessidade de aproximação dos graus de exigência no ensino secundário aos do ensino superior, com vista à minimização do desajuste que se faz sentir no processo de transição entre ciclos de ensino.

Propostas/iniciativas de combate ao insucesso e abandono de âmbito local

Foram referidas pelos entrevistados algumas medidas e práticas das instituições de ensino superior e das associações de estudantes que têm sido levadas a cabo de forma a diminuir o insucesso escolar. Neste sentido, é referido o projecto "Sabias que..."[1] que consiste na divulgação, junto da comunidade académica, de um conjunto de pontos de reflexão sobre deveres e direitos dos estudantes do ensino superior. É ainda referido o projecto "Universidade Júnior"[2] como um projecto de sucesso na tentativa de aproximar os mais jovens ao universo académico.

De forma global são referidas outras medidas como a recolha de apontamentos das aulas, pensando especialmente nos trabalhadores-estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, bem como a afixação nos espaços da faculdade de anúncios de bolsas, ofertas de emprego, cursos livres e *workshops* sobre temas que possam interessar aos estudantes, especialmente na área da inserção no mercado de trabalho. É ainda entendido como benéfica a aproximação das instituições de ensino superior a estas actividades e referida uma aproximação da Federação Académica do Porto a instituições e projectos de cariz social, com entidades como a Abraço, o IDT, o Check-in, ou o CAT. Por outro lado, a questão da inserção profissional aproxima a Federação Académica do Porto a projectos como a *Cidade das Profissões*, na tentativa de mediar a relação dos alunos com as entidades empregadoras. É lançada a sugestão de uma aproximação dos alunos ao mercado laboral durante a frequência no curso superior:

> "Esta relação com o mercado de trabalho tem que começar desde cedo, não pode ser feito apenas num estágio final**.** Desde o 1º ano, o 2º ano, ou 3º ano, será que isto aqui não corresponderia a um maior desenvolvimento da própria economia nacional ou uma mais fácil entrada do diplomado para o mercado do trabalho? Eu quero acreditar que sim."

As estruturas estudantis com maior capacidade financeira desenvolvem iniciativas de prospectiva tendo em vista a inserção dos recém-licenciados no mercado de trabalho como é o caso dos protocolos que estabelecem com empresas e instituições diversas que promovem estágios ou intercâmbios internacionais, uma primeira experiência profissional informada e na área científica de formação dos alunos. Exemplo disso é a Loja ISCTE Social[3] cujos principais objectivos são abranger questões relativas à Acção Social Escolar, funcionando como intermediária eficaz entre o aluno e os SASULT e onde o aluno bolseiro encontra disponível os processos de candidatura; providenciar e monitorizar uma Bolsa de Alojamento que disponibiliza uma Comissão

[1] Associação de Estudantes da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

[2] Universidade do Porto

[3] Associação de Estudantes do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

de Avaliação Habitacional que avalia as condições habitacionais com base na qualidade; construir e agregar uma Bolsa de Emprego a tempo inteiro ou parcial e estabelecer parcerias entre a estrutura estudantil e outras entidades diversas.

Outra das experiências destacadas pelos entrevistados e que deveria ser generalizada no ensino superior é a avaliação das instituições de ensino superior e dos professores, bem como o acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos pelos professores, práticas realizadas por algumas instituições universitárias privadas.

Segundo os entrevistados, o ensino superior deveria apostar numa relação de compromisso institucional para com os alunos, reflectindo-se numa maior correlação com os representantes associativos e numa tentativa de criação de gabinetes de reflexão sobre os temas das políticas de educação. Por outro lado, apesar da necessidade de massificação da formação, deveria ser feito o esforço contrário ao da "massificação do ensino".

Na opinião dos dirigentes associativos devem ser avaliadas as expectativas e os interesses individuais de cada estudante através de uma reflexão sobre qual vai ser o seu papel futuro na sociedade. Estas práticas implicam uma responsabilidade partilhada entre o estudante e a instituição de ensino. De forma a readaptar o ensino superior a uma nova realidade e aumentando o compromisso entre a instituição e aluno, sugerem-se as sessões de acompanhamento individual, em regime tutorial, onde o estudante é entendido como indivíduo único e singular, com um conjunto de necessidades e expectativas específicas. Finalmente, e na tentativa de aumentar a empregabilidade dos recém-licenciados é sugerida a criação de um departamento direccionado exclusivamente para as saídas profissionais.

7.4. Considerações finais

As análises desenvolvidas ao nível institucional revelam-se importantes na identificação de parâmetros e processos organizacionais relevantes, mas os efeitos da acção institucional, tal como se inscrevem nos trajectos escolares concretos dos estudantes, não têm ficado suficientemente esclarecidos a este nível.

Numa tentativa de maior entendimento deste processo, considerou-se pertinente a recolha de contributos das estruturas associativas, numa lógica de representação institucional, nacional e federativa estudantil.

A análise de conteúdos às entrevistas aplicadas à comunidade associativa estudantil efectuada permite-nos encetar uma problematização acerca dos conceitos de sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior. O entendimento acerca dos conceitos "abandono", "insucesso" e "sucesso" é variável mediante a perspectiva individual, o percurso biográfico dos entrevistados e a sua participação efectiva em estruturas de representação estudantil. Em consequência, muitos dos dados empíricos correspondentes não permitem estabelecer uma comparação directa.

A polissemia destes conceitos ao nível teórico e operativo torna-se palpável quando tornamos comparáveis as respectivas medidas e interpretáveis os seus respectivos significados. Assim, não podemos deixar de ter em conta que os sistemas de ensino superior e os contextos sociais envolventes são, eles próprios, muito variados.

De forma a estabelecermos comparações entre realidades díspares entre si, torna-se necessário partir de uma reflexão analítica cautelosa, sem esquecermos que as representações aqui expressas são pontos de vista situados.

7.5. Anexo

Guião de Entrevista a Dirigentes Associativos

Bloco A – Descrição de Percurso

- Percurso académico (breve descrição de cursos, instituições e ano de entrada no ensino superior)
- Percurso enquanto dirigente associativo (ano de entrada nas estruturas estudantis, cargos ocupados)

Bloco B – Panorama nacional sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Situação e diversidade de situações
- Regiões, Sectores e Sub-sistemas
- Adequação do ensino superior ao mercado de trabalho

Bloco C – Factores para o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Preparação pré ensino superior
- Condições de acesso ao ensino superior (informações, sistema de acesso, números clausus)
- Condições de permanência e conclusão
  - Nível Societal – Estado (bolsas, alojamento, propinas)
  - Nível Institucional (actividades/ iniciativas de envolvimento dos estudantes, serviços, recursos, bibliotecas)
  - Condições socioeconómicas dos estudantes
- Sistema de avaliação
- Conciliação estudo-trabalho (condições, benefícios, legislação)

Bloco E – Propostas de medidas para promover o sucesso

- Propostas/iniciativas/projectos de combate ao insucesso/abandono
- Factores modificáveis

8. Análise biográfica: retratos sociológicos de estudantes do ensino superior (estudos de caso e análise transversal)

António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes,
Ana Caetano, Ana Filipa Rodrigues, Ana Isabel Couto, André Freitas, Catarina Egreja, Cátia Santarém, Denise Esteves, Jerusa Costa, Jorge Horta Ferreira, Linda Costa, Patrícia Amaral, Pedro Jacobetty, Sandra Lima Coelho, Tânia Cardoso, Tânia Leão, e Vanessa Rodrigues

8.1. Introdução

Ao pretendermos captar, através dos retratos sociológicos, a forma como um conjunto de factores externos e internos ao indivíduo se combinam, de um modo regular mas também inesperado, instituindo um determinado *coeficiente de singularidade* que em si mesmo espelha relacionalmente dimensões estruturais, institucionais e biográficas, optamos por introduzir a extensividade no seio dos procedimentos intensivos. De facto, basta observarmos as figuras 8.1 e 8.2, respeitantes à amostragem por quotas que permitiu a detecção e construção dos retratos, para percebermos até que ponto essa preocupação esteve presente.

Não se trata, que tal fique claro, de procurar qualquer tipo de legitimação *a priori* para uma metodologia já amplamente testada na sociologia, nem, tão-pouco, uma qualquer admissão de défice de representatividade. Na verdade, fazemos questão de encarar cada retrato sociológico como um caso, capaz, por si mesmo, de clarificar, densificar e questionar os quadros de referência da teoria sociológica. Outrossim, almejou-se incluir o máximo de variáveis possível para tornar cada caso – cada retrato – mais significativo no conjunto estudado, quer pela multiplicação de relações permitida, quer pela combinação de níveis e escalas de análise.

No total dos dois quadros, correspondente, cada um, ao «raio de actuação» de uma equipa de investigação específica, encontramos, desde logo, um alto número de casos estudados: 170. Por outro lado, este número alberga uma paridade de género (o que implicou, na verdade, sobrerepresentar os rapazes, hoje em clara minoria na composição por género da população estudantil do ensino superior), bem como uma diversidade de pertenças institucionais que reflectem, simultaneamente, a estrutura organizativa do ensino superior em Portugal e a correlativa pluralidade de públicos. Não deixamos, no entanto, por respeito para com a realidade empírica, de manter uma clara prevalência dos casos de pertença ao ensino superior público e universitário.

Por outro lado, qualquer das grandes áreas de formação existentes (elas próprias constituindo uma matriz de princípios de socialização específica que abre e fecha, em cada caso, a amplitude dos trajectos escolares possíveis) encontra-se suficientemente considerada, ainda que a amostragem por bola de neve tenha claramente favorecido as Engenharias e Informática. Note-se que, o facto de ser esta a fileira de formação mais significativa na amostra, evidencia o cuidado em superar o eventual facilitismo na constituição de redes de localização de entrevistados assentes primordialmente na área de formação dos próprios investigadores (Ciências Sociais).

Sublinhe-se, por outro lado, que a clara prevalência de ex-estudantes na amostra (embora o seu percurso escolar seja muito recente, dada a limitação etária imposta) permite a emergência de discursos e representações que, pelo distanciamento

espácio-temporal induzido, favorecem, potencialmente, níveis de reflexividade acrescidos, mormente no que se refere à distância face ao papel social encarnado. De igual modo, a ampla consideração de casos de estudantes e ex-estudantes que se encontram a trabalhar permitirá, assim o cremos, perceber a conjugação, em cada caso, dos diferentes mundos ou esferas da vida.

Entretanto, factor da maior importância, a estruturação primeira dos casos fez-se em função dos tipos de percurso escolar. Claro que esta redução em três categorias institucionalmente consagradas – sucesso, insucesso e abandono – se multiplicará, na e pela análise dos retratos, em múltiplas trajectórias de matizes bem diferenciadas dentro da aglutinação das grandes taxonomias. Ainda assim, apesar das três condições estarem amplamente consideradas, optamos por obter um maior número de casos no que ao insucesso e sucesso se refere, em boa medida para uma melhor compreensão das fronteiras e trânsitos destes percursos aparentemente dicotómicos.

No que se refere aos indicadores (ou reveladores) de pertenças de classe decidimos, apesar de um certo equilíbrio nos números das amostras, privilegiar os estudantes cujos indicadores socioprofissionais de pertença reenviam para lugares menos capitalizados no espaço social. Afinal, o alargamento de públicos do ensino superior passa, em boa medida, pelo conhecimento fino e singular dos trajectos escolares de agentes com disposições e modos de relação com o ensino virtualmente mais sofridos e difíceis, pelo relativo peso das condições estruturais e materiais de existência. Ainda assim, para não forçar uma dualização, consideramos três níveis de capital escolar dos progenitores.

Finalmente, não podemos deixar de referir, como decerto se constatará pela leitura e análise dos retratos, que se conseguiu uma abrangência nacional (excepção feita às regiões autónomas) dos percursos estudados, de acordo com a ambição inicialmente referida.

No que respeita à aplicação dos retratos sociológicos, chamamos a atenção para a figura 8.3. Como se constata, pretendeu-se contemplar três dimensões cruciais, já anteriormente realçadas: antes de mais, a trajectória do estudante no ensino superior e a relação entre as classificações oficiais (sucesso, insucesso, abandono) e as representações e identificações espontâneas dos próprios discentes face a tais conceitos, confrontados com os fios e os nós das suas narrativas. Por outro lado, seria possível efectuar-se um levantamento exaustivo das rupturas, bifurcações e encruzilhadas em certos momentos-chave (na transição entre o secundário e o superior, nas passagens para o mercado de trabalho) a par das várias dimensões pelas quais se processa a integração académica, institucional e social dos entrevistados. Ao iniciar-se a conversa por este conjunto de dimensões desejava-se, igualmente, uma maior adesão dos agentes sociais à própria situação de entrevista.

Uma segunda dimensão proporciona-nos um enquadramento sobre variáveis de cariz estrutural (como as origens sociais e a socialização primária), mas permite-nos, de igual modo, perceber como as disposições se actualizam diferente e contraditoriamente nas várias esferas e contextos da vida.

Finalmente, o terceiro bloco confronta o estudante com o desafio da reflexividade: face ao seu próprio trajecto e em relação à situação do ensino superior em Portugal. Claro que estes três grupos de questões não são estanques: a permeabilidade que se gera em cada cenário concreto de entrevista (devidamente

registado numa ficha de observação) permite um contínuo vaivém que ressalta tensões, contradições e reelaborações, como de resto veremos em seguida.

Figura 8.1.: Quotas de entrevistados – CIES-ISCTE

TIPO DE PERCURSO ESCOLAR		Situação Escolar		Sexo		Sub-sistema E Sup		Sector E Sup		Áreas de Educação / Formação							
		Es	Ex	M	F	U	P	Pub	Pcc	AH	CS	CE	D	CFBM	EI	MCS	SSPE
SUCESSO	**37**	**16**	**21**	**16**	**21**	**25**	**12**	**34**	**3**	**4**	**2**	**4**	**3**	**0**	**11**	**4**	**9**
Elevado	25	9	16	11	14	16	9	24	1	3	2	3	1	0	5	4	7
Razoável	12	7	5	5	7	9	3	10	2	1	0	1	2	0	6	0	2
INSUCESSO	**35**	**15**	**20**	**20**	**15**	**27**	**8**	**32**	**3**	**2**	**6**	**6**	**2**	**7**	**9**	**2**	**1**
n+1, n+2	18	5	13	9	9	15	3	16	2	0	3	4	1	4	4	1	1
n+3 ou mais	17	10	7	11	6	12	5	16	1	2	3	2	1	3	5	1	0
ABANDONO	**13**	**0**	**13**	**7**	**6**	**10**	**3**	**11**	**2**	**3**	**1**	**0**	**2**	**1**	**6**	**0**	**0**
até 3 anos	8	0	8	3	5	8	0	7	1	2	1	0	2	1	2	0	0
4 anos ou mais	5	0	5	4	1	2	3	4	1	1	0	0	0	0	4	0	0
Total	**85**	**31**	**54**	**43**	**42**	**62**	**23**	**77**	**8**	**9**	**9**	**10**	**7**	**8**	**26**	**6**	**10**

TIPO DE PERCURSO ESCOLAR		Classe Social dos Pais (indicador socioprofissional)		Escolaridade dos Pais			Trabalho	
		Pai e/ou Mãe EDL ou PTE	Pai e Mãe TI ou EE ou O	Pai e/ou Mãe c/ E. Superior	Pai e/ou Mãe c/ E. Secundário (nenhum E Sup)	Pai e Mãe c/ E. Básico	T	NT
SUCESSO	**37**	**17**	**20**	**11**	**9**	**17**	**15**	**22**
Elevado	25	13	12	7	6	12	10	15
Razoável	12	4	8	4	3	5	5	7
INSUCESSO	**35**	**18**	**17**	**15**	**8**	**12**	**26**	**9**
n+1, n+2	18	8	10	8	3	7	11	7
n+3 ou mais	17	10	7	7	5	5	15	2
ABANDONO	**13**	**7**	**6**	**3**	**8**	**2**	**10**	**3**
até 3 anos	8	4	4	1	6	1	6	2
4 anos ou mais	5	3	2	2	2	1	4	1
Total	**85**	**42**	**43**	**29**	**25**	**31**	**51**	**34**

Es: Estudantes; **Ex**: Ex-estudantes
U: Universitário; **P**: Politécnico
Pub: Público; **Pcc**: Privado, cooperativo e concordatário

AH: Artes e Humanidades; **CS**: Ciências Sociais; **CE**: Ciências Empresariais; **D**: Direito; **CFBM**: Ciências Físicas, Biológicas e Matemática; **EI**: Engenharias e Informática; **MCS**: Medicina e Ciências da Saúde; **SSPE**: Serviços Sociais, Pessoais e Educação

EDL: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; **PTE**: Profissionais Técnicos e de Enquadramento; **TI**: Trabalhadores Independentes; **EE**: Empregados Executantes; **O**: Operários
T: Trabalham/trabalharam durante os estudos superiores; **NT**: Não trabalham/trabalharam durante os estudos superiores

Figura 8.2.: Quotas de entrevistados – ISFLUP

TIPO DE PERCURSO ESCOLAR		Situação Escolar		Sexo		Sub-sistema E Sup		Sector E Sup		Áreas de Educação / Formação							
		Es	Ex	M	F	U	P	Pub	Pcc	AH	CS	CE	D	CFBM	EI	MCS	SSPE
SUCESSO	**28**	**9**	**19**	**8**	**20**	**23**	**5**	**24**	**4**	**1**	**11**	**1**	**1**	**3**	**5**	**2**	**4**
Elevado	14	3	11	3	11	11	3	12	2	1	6	0	0	2	2	1	2
Razoável	14	6	8	5	9	12	2	12	2	0	5	1	1	1	3	1	2
INSUCESSO	**33**	**19**	**14**	**19**	**14**	**25**	**8**	**28**	**5**	**5**	**8**	**5**	**1**	**4**	**7**	**2**	**1**
n+1, n+2	18	10	8	12	6	14	4	15	3	1	3	2	1	2	6	2	1
n+3 ou mais	15	9	6	7	8	11	4	13	2	4	5	3	0	2	1	0	0
ABANDONO	**24**	**0**	**24**	**14**	**10**	**16**	**8**	**15**	**9**	**4**	**3**	**2**	**4**	**1**	**9**	**0**	**1**
até 3 anos	9	0	9	5	4	6	3	7	2	2	2	0	1	0	3	0	1
4 anos ou mais	15	0	15	9	6	10	5	8	7	2	1	2	3	1	6	0	0
Total	**85**	**28**	**57**	**41**	**44**	**64**	**21**	**67**	**18**	**10**	**22**	**8**	**6**	**8**	**21**	**4**	**6**

TIPO DE PERCURSO ESCOLAR		Classe Social dos Pais (indicador socioprofissional)		Escolaridade dos Pais			Trabalho	
		Pai e/ou Mãe EDL ou PTE	Pai e Mãe TI ou EE ou O	Pai e/ou Mãe c/ E. Superior	Pai e/ou Mãe c/ E. Secundário (nenhum E Sup)	Pai e Mãe c/ E. Básico	T	NT
SUCESSO	**28**	**11**	**17**	**12**	**2**	**14**	**10**	**18**
Elevado	14	5	9	5	2	7	5	9
Razoável	14	6	8	7	0	7	5	9
INSUCESSO	**33**	**15**	**18**	**13**	**5**	**15**	**23**	**10**
n+1, n+2	18	9	9	8	3	7	11	7
n+3 ou mais	15	6	9	5	2	8	12	3
ABANDONO	**24**	**7**	**17**	**7**	**3**	**14**	**21**	**3**
até 3 anos	9	3	6	3	1	5	7	2
4 anos ou mais	15	4	11	4	2	9	14	1
Total	**85**	**33**	**52**	**32**	**10**	**43**	**54**	**31**

Es: Estudantes; **Ex**: Ex-estudantes
U: Universitário; **P**: Politécnico
Pub: Público; **Pcc**: Privado, cooperativo e concordatário

AH: Artes e Humanidades; **CS**: Ciências Sociais; **CE**: Ciências Empresariais; **D**: Direito; **CFBM**: Ciências Físicas, Biológicas e Matemática; **EI**: Engenharias e Informática; **MCS**: Medicina e Ciências da Saúde; **SSPE**: Serviços Sociais, Pessoais e Educação

EDL: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; **PTE**: Profissionais Técnicos e de Enquadramento; **TI**: Trabalhadores Independentes; **EE**: Empregados Executantes; **O**: Operários
T: Trabalham/trabalharam durante os estudos superiores; **NT**: Não trabalham/trabalharam durante os estudos superiores

Figura 8.3.: Guião de entrevista

Bloco A: Trajectória no Ensino Superior

A1. Descrição do percurso

A2. Tipo de percurso

A3. Integração escolar

A4. Modos de estudar

Bloco B: Outras Dimensões da Trajectória Social e Escolar

B1. Origens sociais

B2. Escolaridade anterior

B3. Trabalho

B4. Família e residência

B5. Sociabilidades e redes

Bloco C: Avaliações e Sugestões

C1. Avaliações do entrevistado sobre factores, causas, razões para o seu tipo de percurso no Ensino Superior

C2. Avaliações do entrevistado sobre a situação geral de sucesso/insucesso no Ensino Superior em Portugal

C3. Sugestões para o sucesso escolar no Ensino Superior

8.2. Percursos tendenciais (percursos esperados)

8.2.1. Percursos tendenciais (percursos esperados) – CIES-ISCTE

Catarina Egreja

César Amado (E1L; 26 anos; Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FCT-UNL), **Dora Rosado** (E7L; 21 anos; Design Interior na ESAD-IPL), **Carla Oliveira** (E9L; 25 anos; Medicina na FM-UL), **Cátia Espanha** (E14L; 26 anos; Psicologia Social e das Organizações no ISCTE), **Alexandra Palma** (E16L; 24 anos, Psicologia na FCHS-UAlg), **Mónica Martinho** (E23L; 29 anos; Gestão no ISEG-UTL e Sociologia no ISCTE), **Mariza Paixão** (E33L; 25 anos; Sociologia no ISCTE), **José Manoel** (E34L; 27 anos; Engenharia Eléctrica e Electrónica na EST-UAlg e Psicologia na FCHS-UAlg), **Daniel Monteiro** (E38L; 20 anos; Gestão no ISCTE), **Humberto Costa** (E49L; 29 anos; Desporto, variante de condição física e saúde na ESDRM-IPS), **Marta Carvalhal** (E80L; 24 anos; Engenharia Química na FCT-UNL).

Os *percursos tendenciais* englobam um conjunto de casos que, em comum, poderiam ser classificados como previsíveis, tendo em conta recursos escolares, sociais e económicos do contexto familiar que influenciam de forma clara o contexto em que se processa a escolaridade destes indivíduos desde o início, que forjam os seus objectivos e a motivação para os atingir. Neste sentido, os percursos poderão ser positivos, se as origens familiares forem propícias a um investimento precoce e continuado nos capitais escolares. Porém, percursos tendenciais poderão ter resultados negativos se, pelo contrário, as origens sociais forem desprovidas de recursos escolares e/ou económicos, e se a posição assumida pelos pais tiver configurado um permanente desinteresse pela prossecução de objectivos relacionados com o ensino superior.

O capital económico é um factor de importância considerável no sentido de poder facilitar – ou dificultar, na sua ausência – um percurso com menos dificuldades. Verifica-se que as famílias destes estudantes têm recursos financeiros, no mínimo, suficientes para lhes garantirem a subsistência durante a duração completa do seu percurso no ensino superior. De facto, a situação mais comum entre estes casos é nunca terem trabalhado durante os estudos e, se o fizeram, foi apenas esporadicamente e como experiência de realização pessoal, não por constrangimentos materiais. Humberto, por exemplo, começou a trabalhar quando frequentava o 2º ano do curso, desde logo na área de estudo, de forma a ganhar experiência e porque era algo que a instituição incentivava. Marta, por outro lado, configura um caso pouco comum, no sentido em que beneficiou de uma bolsa de acção social escolar de modo a obviar a uma situação económica menos desafogada, atendendo a que o seu pai faleceu quando Marta era criança e o orçamento familiar conta apenas com o ordenado da mãe.

Os recursos escolares elevados são comuns aos pais destes estudantes. Na maioria dos casos, quer o pai, quer a mãe, possuem habilitações ao nível da licenciatura ou superiores – poucos são os casos em que tal não sucede. Assim sendo, à partida, seguindo uma lógica de reprodução social, seria expectável que também os seus filhos ingressassem no ensino superior – o que, de facto, se verificou.

A passagem dos pais pelo ensino superior poderá explicar, de certa forma, a importância que atribuem a esse nível de escolaridade e a ideia que transmitem aos

filhos, de forma consciente ou não, de que esse é o patamar desejável. Tais aspirações começam desde cedo, por exemplo, na escolha das escolas. As famílias destes estudantes tentaram planear os seus percursos escolares de forma a garantirem a melhor qualidade de ensino possível, seja no ensino público ou no privado. Sempre mostraram interesse pela educação dos filhos, pelos resultados, pelos caminhos que trilhavam. Essa atenção, segundo contam os jovens, não se traduzia em pressão, pelo contrário; é frequente referirem com espontaneidade que os pais sempre lhes disseram que poderiam ser o que quisessem, muito embora estivesse implícito que o seu futuro deveria passar por um curso superior. O assumir da naturalidade do prosseguimento dos estudos, aliado a hábitos consolidados de preparação para as avaliações, poderá ter contribuído para uma transição sem dificuldades assinaláveis para o ensino superior e sem problemas nos modos de estudar.

Desde sempre que estes estudantes se revelaram ser bons alunos, admitem que gostavam de estudar, faziam-no mais por gosto do que por obrigação. Em resultado, concluíram o ensino secundário com médias muito boas, acima de 15 valores, o que lhes permitiu ingressarem nas candidaturas que colocaram em primeiro lugar. As excepções foram Mónica e Humberto, cujos exames nacionais de matemática – imprescindíveis para o ingresso nos cursos desejados – lhes correram francamente mal e, por conseguinte, viram condicionada a entrada no ensino superior. Dora e Mónica arrependeram-se da sua escolha, justificando-se sobretudo com falta de informação para não terem tomado decisões mais conscientes. Porém, no caso de Dora, outro factor pesou na sua decisão: a proximidade geográfica. Por ter a mãe doente e residir nas Caldas da Rainha, Dora tinha como objectivo único entrar na ESAD e, nesse sentido, foi o curso que a desiludiu e não a instituição.

Mariza, Humberto, José e Daniel foram quem, mais precocemente, viu os seus interesses ganhar definição – os dois últimos, nas áreas em que os pais trabalhavam. Tomaram desde muito cedo consciência da profissão que gostariam de exercer, começaram a fazer escolhas ao nível do 10º ano que os direccionavam para as suas áreas de eleição e, hoje em dia, vêem os seus projectos concretizados. Os restantes tomaram as suas decisões durante o 12º ano, embora o ingresso no ensino superior nunca tenha sido questionado. Alguns destes estudantes parecem ter sido influenciados, em parte, por professores que tiveram no ensino secundário, a quem reconheciam boas competências pedagógicas e conhecimentos consolidados nas respectivas áreas de saber.

De referir, ainda, que no período de passagem de um nível de ensino para o outro, as sociabilidades da maioria destes estudantes eram compostas por pessoas que, da mesma forma, tinham como objectivo partilhado o ingresso numa licenciatura.

Embora já tenha sido referido, não é demais salientar que estes são alunos de excelência o que, de forma mais evidente, se reflecte nos seus resultados escolares: encontram-se entre os melhores dos seus anos. Daniel e Alexandra beneficiaram de uma bolsa de mérito, atribuída apenas aos melhores alunos. No entanto, o empenho no estudo e os métodos adoptados por cada um são variáveis, assim como as dificuldades sentidas para corresponder às exigências do curso. Por exemplo, José, Carla e Marta são quem mais aponta os seus cursos como muito exigentes, referindo a necessidade de reinventar os métodos de estudo de forma a atingirem resultados positivos. Para Mariza, o ensino superior foi apenas o prolongamento da sua atitude muito empenhada, dedicando-se ao estudo de forma até excessiva, pelas suas palavras, em

comparação com os seus colegas e com aquilo que lhe era exigido. Por outro lado, Dora, por não gostar do curso que frequenta, passou a estudar por obrigação, com o mero objectivo de tirar uma nota suficiente para passar, embora também aponte que o curso e os professores são muito pouco exigentes o que, por sua vez, não lhe impõe grande esforço. Um outro caso diferente é o de Mónica; quando começou a perder interesse pelo curso de Gestão, deixou também de estudar e só mais tarde, quando ingressou numa nova licenciatura, voltou a estudar e a trabalhar com empenho, surtindo bons resultados.

Os seus percursos são igualmente caracterizados pelo prolongamento dos estudos. Metade destes jovens frequenta, neste momento, o doutoramento, encarado não só como uma continuação natural do seu percurso, mas também como uma mais-valia a nível profissional. José, além do mais, possui já no seu currículo duas licenciaturas concluídas com sucesso e acredita que isso o irá beneficiar profissionalmente. Humberto, por seu lado, concluiu uma pós-graduação e de momento frequenta um mestrado. Também Marta frequenta o mestrado, no seu caso integrado, decorrente das reformas impostas pelo Processo de Bolonha. Daniel, que ainda não concluiu o curso, pondera a continuação dos estudos, enquanto que o objectivo de Dora é a dupla formação a nível da licenciatura. Por fim, pela especificidade do curso de Carla se compreende que não equacione essa hipótese.

A maioria dos estudantes que se insere nesta categoria vê nos pais exemplos a seguir, conselheiros com quem se podem orientar – situação particularmente evidente nos casos de Mónica, Dora, que referem explicitamente o pai como uma pessoa muito influente nos seus percursos, os quais, de forma quase mimética, se assemelham bastante àqueles que os pais trilharam. No caso de Mónica, que constitui uma excepção neste grupo no sentido em que foi a única a mudar de curso, ingressou numa licenciatura com a qual se desiludiu, abandonou-a e ingressou depois numa outra que se revelou ser mais do seu agrado, na qual teve sucesso, de forma semelhante ao pai. Dora, por seu lado, também constitui um caso à parte no sentido em que se encontra a terminar um curso no qual não se revê minimamente; o mesmo aconteceu com o seu pai, que abandonou o ensino superior, embora Dora pense terminar esta e iniciar uma nova licenciatura mais tarde, e não desistir do curso a meio. José, embora não admita ter sido influenciado, tirou o curso de Engenharia Eléctrica e Electrónica e uma segunda licenciatura, tal como o pai.

Em termos de escolha do curso, para além de um paralelismo genérico com as escolhas dos pais – no caso de Carla, a mãe também é médica, e José frequentou a mesma licenciatura que o pai – existem outras semelhanças que, embora menos evidentes, são importantes. Mariza faz actualmente investigação e frequenta o doutoramento, de forma idêntica aos pais, embora noutra área científica, e Dora frequenta um curso artístico, tal como o pai. Marta optou por um curso de engenharia, da mesma forma que o pai, e escolheu a área da química como alguns primos seus. Alexandra, que sempre foi uma aluna brilhante, sabia que a mãe gostava que ela se formasse em medicina mas optou por psicologia, área que em que o seu pai, enfermeiro, seguiu estudos pós-graduados. Por seu lado, Daniel cresceu no seio de uma família ligada ao mundo empresarial, sem qualificações superiores nessa área; nesse sentido, compreende-se a sua inclusão na categoria de percursos tendenciais por ser igualmente expectável da sua parte, dados os recursos escolares familiares relativamente elevados, e a condição económica estável do agregado, um percurso de

qualificação superior na área da Gestão. Além do mais, Daniel vê no irmão, que frequentou um curso numa área semelhante e na mesma instituição, uma fonte de inspiração.

Neste sentido, importa compreender que os percursos tendenciais não se configuram apenas enquanto resultado de uma reprodução de capitais escolares entre pais e filhos, mas também como reflexo de uma sociedade que, no seu conjunto, apresenta uma tendência de maior escolarização em cada geração. Como tal, não surpreende que casos como os de Daniel e Humberto se integrem nesta categoria, cujos pais não apresentam níveis de escolarização muito elevados, mas em que desde cedo os seus percursos seguiram uma direcção clara e vista com naturalidade rumo ao ensino superior.

Os percursos neste conjunto de casos são categorizados como tendenciais também porque a preparação e a motivação que revelam durante o ensino superior são produto de um conjunto de factores com origem na família que se sobrepõem a outras situações que podem igualmente caracterizar os seus percursos, por vezes de pendor negativo, mas que acabam por ser ultrapassadas, tendo muito provavelmente essa base inicial facilitado a superação de dificuldades. Poderia ser subentendido que estes jovens não se desmotivam ou que não enfrentam obstáculos mas, pelo contrário, surgem frequentemente nas entrevistas referências a fases de maior desmotivação com o curso, colegas ou professores. Em comum, têm um conjunto de recursos cognitivos, culturais e económicos, assim como disposições e referências sedimentadas, que lhes permitem superar tais dificuldades e voltar a encontrar a sua motivação – mesmo que, no caso de Mónica e, num futuro próximo, no caso de Dora, isso implique uma ruptura com o curso e o início de um novo trajecto.

Assim sendo, embora constituam casos de inegável sucesso académico, metade deles são contabilizados oficialmente como insucessos, pelo mero facto de terem demorado mais tempo do que o número de anos de duração do curso a concluir as respectivas licenciaturas, por motivos que em nada se explicam mediante dificuldades de aprendizagem ou de integração no ensino superior, antes pelo contrário – foram decisões conscientes baseadas no desejo de consolidar conhecimentos, independentemente de isso implicar o prolongamento dos estudos por mais anos do que os inicialmente previstos.

César, por seu lado, apresenta um percurso tendencial, mas diametralmente oposto aos anteriores, quer em termos de origens sociais, quer de percurso escolar. A sua família possui poucos recursos escolares e económicos e, além disso, não parece haver antecedentes familiares de um investimento significativo na escolarização. Os seus círculos de amizades também não se caracterizam pela valorização do estudo e do ensino superior.

Não se pode dizer que César tenha escolhido o curso e a instituição, pois apenas conseguiu entrar na terceira opção listada, por não ter uma média que lhe permitisse uma escolha mais informada. O seu objectivo principal era o ingresso no ensino superior, não direccionado para um curso em particular. Enquanto que os casos tendenciais de sucesso são também muito fortemente focados na educação, César afasta-se desse perfil e apresenta ainda fortes dificuldades de integração no ensino superior, sobretudo a nível institucional.

Ao ingressar no ensino superior, César esperava encontrar um método de ensino mais estimulante e interessante, mas manteve com os professores uma relação

distante e criticava a divisão entre aulas práticas e teóricas. A sua adaptação ao novo sistema de ensino foi complicada. Demonstrava despreocupação face à vertente escolar, valorizando excessivamente as sociabilidades e o lazer. César rapidamente se desmotivou, começando a faltar às aulas. Uma das justificações apresentadas era o início diário das aulas ser demasiado cedo para quem tinha de fazer um percurso longo até chegar à instituição. Quando ia às aulas, era frequente adormecer ou distrair-se com muita facilidade o que, além da desmotivação face aos conteúdos leccionados, pode ser compreendido pelo consumo de "charros" a que se dedicava juntamente com dois colegas.

César admite que o seu método de estudo era insuficiente. Em casa, não tinha muitas condições pois o ambiente familiar, em particular com o pai, era bastante tenso. No entanto, na faculdade também não aproveitava a biblioteca ou as salas de estudo. Devido ao conjunto de factores enunciado, não conseguia cumprir as exigências académicas, de modo que o seu aproveitamento escolar era quase nulo. Globalmente, César frequentou o ensino superior durante quatro anos, sem completar nenhum ano curricular. Contudo, no último ano de frequência do curso, devido a alguns conhecimentos acumulados, conseguiu concluir algumas cadeiras, foi o seu ano mais produtivo. Ainda assim, continuava pouco motivado, situação que se agravou quando um dos colegas com quem socializava desistiu do curso.

César nunca sentiu apoio por parte dos pais. Estes davam prioridade à esfera profissional, não se teriam importado se nunca tivesse frequentado o ensino superior, nem manifestaram preocupação quando, finalmente, César decidiu abandonar o curso. A falta de interesse dos pais poderá ser explicada, em parte, pela baixa escolaridade de ambos, o 1º ciclo do ensino básico.

O pouco enquadramento familiar de valorização da educação fez-se sentir desde sempre e poderá ajudar a compreender os baixos níveis de motivação que sempre sentiu face à escola; apesar de nunca ter reprovado antes de entrar no ensino superior, era um aluno pouco interessado e pouco atento, tendo concluído o ensino secundário com média de 12. Talvez com mais apoio o seu percurso tivesse sido diferente, uma vez que passou por essa experiência: no 9º recorreu a explicações de matemática e os seus resultados melhoraram bastante. Nessa fase realizou testes psicotécnicos que o direccionavam para outras áreas, mas César decidiu seguir o caminho que achava pessoalmente mais interessante, independentemente das dificuldades identificadas.

César mantinha relações mais próximas com pessoas que partilhavam o mesmo desinteresse pelos estudos; os amigos mais antigos já se encontravam a trabalhar enquanto César frequentava a licenciatura e teciam comentários desagradáveis sobre o ensino superior. Em comum, unia-os as saídas à noite e o consumo de álcool e haxixe.

César foi realizando alguns trabalhos esporádicos desde a conclusão do 12º ano, que tentou conciliar da melhor forma com a frequência do curso. Eram trabalhos bastante desqualificados, situação que se continuava a verificar no momento da realização da entrevista. César não se encontra satisfeito com a sua situação actual e reconhece que a frequência do ensino superior lhe poderia trazer mais oportunidades a nível profissional, embora não tenha traçado um projecto coerente de reingresso na licenciatura que interrompeu, nem numa outra, mais do seu agrado.

Em síntese, todos estes casos podem ser considerados como percursos tendenciais, isto é, como percursos esperáveis numa perspectiva de reprodução social.

Isto verifica-se quer nos casos em que meios sociais de origem relativamente favorecidos em recursos económicos e escolares, se prolongam em percursos de escolarização superior concretizados e de qualidade, quer nos casos em que a proveniência de meios sociais com poucos recursos económicos e escolares tem como sequência percursos escolares pelo ensino superior de dificuldades repetidas, desinvestimento dos estudos e abandono.

César Amado (E1L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Incerteza de si num trajecto inacabado

César Amado tem 26 anos, nasceu em Lisboa e vive na Amadora com os pais. Actualmente, trabalha como bagageiro num hotel em Lisboa. É originário de uma família com poucos recursos escolares e económicos. A sua mãe, oriunda da Nazaré, completou o 1º ciclo do ensino básico e trabalha como caixa num estabelecimento bancário. O pai, que nasceu no Alentejo, tem as mesmas qualificações escolares, e trabalhou também como caixa num Banco, encontrando-se actualmente reformado. Tem uma irmã, com 29 anos, que reside com o marido na Azambuja e que, tendo tirado o bacharelato em Contabilidade, trabalha como técnica oficial de contas.

O percurso de César pelo ensino superior pautou-se, desde o início, por inúmeras dificuldades que culminaram no abandono da Faculdade. Ingressou em 1999, com 18 anos, na licenciatura de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) e saiu em 2003. Tendo expectativas em relação ao curso que não se concretizaram, sentiu-se sempre desmotivado para investir na vertente académica. Situação agravada pelo facto das suas redes de sociabilidades terem uma relação desinteressada e negativa, ou mesmo, nalguns casos, inexistente, com a cultura escolar em geral e com o ensino superior em particular, não constituindo fontes de apoio e motivação. Nos seus familiares não encontrou também o apoio emocional que esperava, mantendo uma relação particularmente tensa com o pai. O seu trajecto universitário situa-se, no fundo, na confluência de múltiplas forças sociais e situações que, em estreita articulação, e actuando no mesmo sentido, não favoreceram a permanência de César na Faculdade. É também fundamental ter em conta que a atitude de César relativamente às dificuldades e oportunidades que foram surgindo pautou-se geralmente por um certo sentido de desresponsabilização face às suas opções e aos constrangimentos sentidos, não só no seu percurso pelo ensino superior, como também noutras esferas da sua vida.

César ingressou no ensino superior em 1999, com 18 anos, na licenciatura de cinco anos de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Nova de Lisboa (UNL). Porque reprovou na disciplina de Física no 12º ano, o seu processo de candidatura ocorreu apenas na 2ª fase, depois de repetir o exame nacional. César tinha como opções iniciais o curso de Informática no Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL) ou no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), por considerar que ambas seriam as melhores instituições para a realização da licenciatura. O facto de ter ingressado apenas na sua terceira opção não o desmotivou, uma vez que, para além dessa situação ser expectável devido à classificação média com que se candidatou, o seu objectivo principal direccionava-se mais para a entrada no ensino superior do que para um curso em particular. Por não ter tido acesso a informação suficiente e atempada sobre cursos e instituições e por não

ter tido apoio e orientação por parte da escola que frequentava, César considera que as escolhas que fez não foram tão fundamentadas como gostaria, o que o levou a ingressar no ensino superior com expectativas desajustadas face à situação concreta que encontrou.

César frequentou a licenciatura durante quatro anos, não tendo completado nenhum ano curricular. Em 2003 abandonou o curso, quando frequentava o 2º ano, com três cadeiras em atraso do 1º. Durante este período é possível identificar duas fases distintas do seu trajecto: uma primeira, decorrente de um processo de transição difícil em termos de adaptação às exigências académicas, que correspondeu a uma maior despreocupação e descontracção face à vertente escolar e, simultaneamente, a uma maior valorização das sociabilidades e do lazer; e uma segunda fase em que começou a ter algum aproveitamento académico, o que resultou de conhecimentos acumulados durante os vários anos em que frequentou o curso e em que repetiu as mesmas cadeiras.

> "Nos dois primeiros anos ia às aulas, mas era mais para a farra, não é? A universidade era mais uma festa, era mais uma colónia de férias do que uma escola. Então passei talvez cerca de dois, três anos assim, ia às aulas, mas era quase como se não fosse. E talvez tenha feito o quê? Uma cadeira nos dois primeiros anos! Não me lembro bem. Depois lembro-me que no último semestre do 3º ano fiz talvez quatro cadeiras."

Quando ingressou no ensino superior, César tinha determinadas expectativas que não se concretizaram, já que esperava encontrar um método de ensino mais estimulante e interessante. Considera também que o grau de exigência do curso e o apoio que era prestado por parte dos professores não eram os mais ajustados aos métodos de trabalho e conhecimentos da generalidade dos alunos, particularmente de César.

> "Acho que o curso às vezes era demasiado exigente. Todos os professores dizem que tem que se trabalhar mais em relação àquilo que nós tínhamos trabalhado no secundário. Mas acho que isso não devia ser desculpa, não é? Acho que para aquilo que eles nos davam, em termos de ensino, estavam a exigir demais em troca. Principalmente na maneira como os conteúdos dos programas eram dados. [...] Não era assim com todos os professores, era mais nos primeiros anos. Não sei se era por estar mais inadaptado, mas sentia que aquilo que eles nos davam nas aulas não era matéria de estudo suficiente para fazer os exames. Acho que deviam dar melhor as aulas, não é só dizerem: «Olha, agora vão ali à papelaria, tirem não sei quantas fotocópias às sebentas e estudem»."

Consequentemente, a relação com os professores não era muito próxima, já que se traduzia, muitas vezes, na falta de apoio e de compreensão relativamente aos problemas e dificuldades dos alunos. Esta relação dependia, em grande medida, do número de alunos que compunha cada turma. Existindo a divisão entre aulas teóricas e práticas, era nestas últimas, com menos alunos, que os professores mais facilmente adoptavam uma atitude de maior proximidade face às preocupações dos estudantes.

César frequentou o curso em horário diurno, iniciando as aulas por volta das 9h e terminando às 17h. Apenas excepcionalmente as aulas poderiam prolongar-se até às 20h. O processo de escolha dos horários era particularmente complicado nos primeiros anos em que frequentou a instituição: "a escolha dos turnos era uma luta campal". Em

termos gerais, estava satisfeito, embora lhe fosse difícil entrar tão cedo de manhã, atendendo ao longo percurso de cerca de uma hora e meia de transportes públicos que tinha de fazer para chegar à Faculdade. Neste sentido, faltava mais frequentemente à primeira aula da manhã do que às restantes.

Tornou-se relativamente frequente para César, a partir de determinada altura, faltar às aulas, o que o próprio explica pela falta de motivação com que encarava os estudos, particularmente num contexto em que não lhe agradava a pedagogia do curso e a relação que tinha com os professores. Mesmo nas aulas a que assistia, era difícil conseguir concentrar-se, sendo comum adormecer ou distrair-se com o telemóvel, o que chegou a gerar alguns problemas com os docentes.

> "Eu ia para as aulas e não me sentia motivado. Por exemplo, uma vez estávamos numa aula prática de Física, a professora estava a falar e eu e mais os meus dois colegas estávamos a mexer no telemóvel. A professora disse: «Ah, vocês os dois...». E mandou os três da última fila saírem da aula porque não estávamos a prestar atenção. Eu tentava prestar atenção nas aulas. Mas ao princípio, nos primeiros anos da faculdade, ia para as aulas com mais descontracção e às vezes, se calhar, não prestava atenção nenhuma. [...] Por exemplo, houve uma aula prática de Matemática em que o professor estava a dar a aula e eu estava tão cansado que adormeci. E isto numa aula prática! Já para não falar das aulas teóricas de Programação que eu costumava ter de manhã... Muitas vezes ia para essas aulas, o professor estava a falar, eu encostava a cabeça e adormecia."

A desmotivação e desinteresse de César reflectiam-se, não só na sua atitude face às aulas, como também nas avaliações de cada disciplina que, em média, se localizavam próximas do 12. Para além disso, acabou também por faltar a alguns momentos de avaliação por não se sentir preparado. No entanto, não ficava insatisfeito com as suas classificações, já que correspondiam às suas expectativas e ao investimento que tinha feito.

Os seus momentos de estudo ocorriam geralmente em casa, sozinho, ao final da tarde ou à noite e com cerca de uma semana de antecedência face às frequências ou exames. Recorria a sebentas, apontamentos e fotocópias que, ocasionalmente, também trocava com os colegas. Não frequentava a Biblioteca e raramente utilizava as salas de estudo. Actualmente, considera que o seu método de estudo era insuficiente para responder às exigências do curso, embora na altura isso não o preocupasse devido ao sentimento de desmotivação que tinha relativamente aos estudos.

> "Quanto ao estudo, eu nem sequer pensava muito na maneira como organizava o tempo. Olhando agora para trás, se calhar não organizava o tempo da melhor maneira, tanto que não passava muitas horas a estudar. Passava mais horas a sair e na borga, na brincadeira do que a estudar."

Estudar apresentava-se como uma tarefa desagradável e custosa para César, uma vez que, por um lado, tinha inúmeras dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas e, por outro, não sentia ter um ambiente sereno em casa que proporcionasse e auxiliasse os seus momentos de estudo. Os conflitos que tem com os pais, particularmente com o pai, contribuíram para que se instalasse um clima de tensão em sua casa, o que dificultava a sua concentração para estudar e não lhe permitia sentir-se confortável naquele espaço.

Quando ingressou na FCT, César não teve a companhia de colegas da sua anterior escola. O facto de não existirem turmas fixas dificultou um pouco a sua integração numa fase inicial, já que não conhecia ninguém e tornava-se mais difícil encontrar um grupo estável. Ainda assim, sempre estabeleceu boas relações com os seus colegas de curso, estreitando, contudo, amizade com dois colegas em particular, cuja atitude e interesses se assemelhavam muito aos seus. Apesar de não constituírem um grupo motivado no que à vertente escolar diz respeito, apreciavam estar juntos na Faculdade, tendo por hábito frequentar uma zona de bancadas no espaço exterior da FCT, onde conversavam e fumavam charros. Como afirma César, nos intervalos entre aulas: "normalmente não fazia nada de produtivo, nada mesmo. Ficava na Faculdade, aproveitava para comer, estava com o meu grupo de amigos". Tentou ainda integrar-se em dois grupos associativos na FCT, contudo, após um período inicial de maior interesse, acabou também por sair de ambos.

Como já referido, no último ano de frequência do curso, César conseguiu concluir algumas cadeiras. Contudo, e apesar de sentir que isso derivou de conhecimentos acumulados ao longo dos três anos em que frequentou a Faculdade, continuava a sentir-se desmotivado e pouco integrado. Situação que se agravou quando, do seu grupo de dois colegas mais próximos, um decidiu abandonar o curso e outro começou a ponderar também essa hipótese. A influência que os colegas podem ter exercido na sua decisão de sair é mais clara se se atender à importância que as sociabilidades assumiram no seu trajecto pelo ensino superior:

> "Enquanto estive na Faculdade pesava mais a parte dos amigos. A parte do estudo sempre pesou, sempre me preocupou, mas chegou um ponto em que, em vez de pensar nas aulas e na matéria, a minha cabeça não estava aí, estava nos amigos, na vida social. Ao princípio éramos vários, um grupo de pessoas que entraram no mesmo ano que eu e nós dávamo-nos todos bem. Depois uns foram passando, outros foram chumbando, mas nós continuávamos a dar-nos todos bem. E depois eu criei uma amizade mais forte com duas pessoas, talvez mais no 3º, 4º anos. Conheci essas duas pessoas e andávamos mais juntos porque tínhamos objectivos em comum. Fumávamos uns charros e dávamo-nos bem por causa disso."

César reconhece que a atitude que adoptou durante a frequência da licenciatura, não sendo à partida a mais positiva, foi bastante influenciada pela atitude dos referidos colegas:

> "Em termos de trabalho, se calhar não tive tanto apoio dos colegas, gostava de ter tido mais. Acho que se os meus colegas também estivessem com uma mentalidade mais motivada para trabalhar eu também estaria mais motivado."

A falta de apoio foi também sentida na família, não tanto na vertente académica, já que pelas baixas qualificações os seus pais não poderiam auxiliá-lo, mas principalmente na esfera emocional. Como já referido, César tem um relacionamento conflituoso com o pai, sobre o qual não se sentiu muito confortável para falar. Mas tornou-se claro que a tensão presente nas relações familiares domésticas exerceu bastante influência na sua atitude face aos estudos e à sua vida em geral.

> "A relação com o meu pai não tem bem a ver com a escola, tem a ver com a maneira como me sinto em casa. Não me sinto bem e entramos em conflito. Por exemplo, eu quero fumar tabaco no quarto e ele não deixa porque não quer, porque a casa é dele e ele é que manda. E é isso que acontece. Por esse tipo de relação que nós não temos... É uma relação conflituosa... Sem dúvida que gostava de ter mais apoio, deviam apoiar-me, dar-me tempo para estudar, deixar-me ficar em paz, sossegado. Tinha sido bom naquela altura. Não sei qual é que é o problema do meu pai, às vezes dá-lhe na cabeça e começa a gritar e a falar mal disto e daquilo, a criticar isto e aquilo. Não tenho paciência para isso e já não aguento mais. [...] Queria ter mais serenidade em casa."

Para além disso, apesar de a sua irmã ser a única familiar que frequentou e concluiu um trajecto pelo ensino superior, e poder constituir, assim, um ponto de apoio para César, acabou por nunca prestar o auxílio que era esperado.

Em termos gerais, César sente que os seus familiares não se demonstraram muito preocupados relativamente à orientação do seu trajecto escolar. Os seus pais teriam aceitado bem se nunca tivesse ingressado no ensino superior, não o pressionaram durante os anos de frequência da licenciatura e, consequentemente, não colocaram problemas face à sua decisão de sair da Faculdade. As prioridades familiares parecem estar mais direccionadas para a obtenção de trabalho, independentemente de ser qualificado.

> "Acho que senti que os meus pais estavam contentes com a minha entrada no ensino superior, mas para eles era uma coisa que não fazia assim tanta diferença. [...] Eles devem ter sentido um certo orgulho nisso, mas acho que para eles tanto fazia eu estar a estudar na faculdade, como estar num emprego qualquer, desde que fosse bom e decente. Eles nunca me pressionaram para entrar no ensino superior. [...] Por isso os meus pais não ligaram muito quando eu saí. Acho que os meus pais só querem que eu tenha um emprego decente, que seja uma pessoa normal e que tenha uma vida normal. Acho que é esse o desejo dos meus pais. De resto, nunca me pressionaram muito, nunca se importaram por eu ter saído da Faculdade. Acho que só queriam que eu trabalhasse. [...] A minha irmã também não. Nunca foi assim nada de especial, nada de particular."

Em termos financeiros, considera ter tido o apoio necessário por parte dos pais, que suportaram todo o seu percurso pelo ensino superior, custeando inclusive o auxílio de uma explicadora. Apesar disso, reconhece que com melhores capacidades financeiras teria a possibilidade de aceder a outros recursos que poderiam ter influenciado positivamente o seu trajecto, como um computador portátil. Consideraria, neste âmbito, a hipótese de residir numa casa com outros estudantes, o que lhe permitiria ter um ambiente emocional mais estável e propício para o estudo.

Quanto ao seu trajecto escolar anterior à entrada no ensino superior, César frequentou sempre escolas públicas na zona da Amadora, desde o Jardim-de-Infância até ao ensino secundário. Sente que a sua preparação escolar não foi má, já que nunca reprovou (embora tivesse algumas negativas) e terminou o 12º ano com média de 12. O seu aproveitamento dependia do interesse que tinha por determinadas disciplinas e da relação que estabelecia com professores e colegas. Relatou, por exemplo, um caso em que foi gozado por alguns colegas durante uma aula, tendo depois sido penalizado pelo professor, que lhe atribuiu a culpa pelo sucedido. Episódios semelhantes contribuíam para que não se sentisse motivado para estudar.

Devido às dificuldades que sentiu no 9º ano na disciplina de Matemática recorreu à explicadora que auxiliava também a sua irmã. Foi uma experiência muito positiva para César, já que conseguiu subir bastante a sua classificação, passando de uma negativa no 9º ano, para um 15 no 10º ano. Essa explicadora acompanhou-o também na Faculdade.

No 9º ano realizou testes psicotécnicos para auxiliá-lo na escolha da área mais ajustada aos seus interesses e competências. Contudo, apesar de lhe terem comunicado que talvez não fosse o mais indicado prosseguir na área de Informática, devido à importância que a disciplina de Matemática aí assume, César escolheu essa área e considera que os conselhos do psicólogo que o acompanhou não o auxiliaram.

Quando terminou o 12º ano, trabalhou durante os meses de Verão, até entrar na Faculdade em Outubro, na construção civil, em serventia. Esta experiência profissional não foi particularmente agradável, tendo inclusive ouvido um comentário que o marcou de forma negativa: "Quando estive na construção civil, houve um encarregado que mandou uma boca: «Tu, engenheiro electrotécnico? Tu não tens inteligência para isso e não sei quê»." Mais tarde, quando frequentava o segundo ano do curso, César trabalhou durante cerca de um ano num supermercado, de modo a obter algum dinheiro para as suas despesas pessoais. Contudo, porque esta actividade profissional interferia em demasia com a sua disponibilidade para estudar, tirando-lhe tempo e provocando algum cansaço, acabou por sair deste emprego para se dedicar mais ao curso, embora essa maior dedicação não se tenha vindo a concretizar.

Depois de sair da Faculdade, trabalhou como segurança durante um ano, período após o qual foi despedido por ter sido encontrado a dormir em serviço. Em seguida, trabalhou como caixeiro numa loja num centro comercial que entretanto faliu, tendo depois ingressado num hotel como bagageiro. Porque não lhe renovaram o contrato, ficou cerca de um ano desempregado. Neste momento, trabalha novamente como bagageiro num hotel em Lisboa.

Relativamente às suas redes de sociabilidades, César tinha, fundamentalmente, dois grupos de amigos no período em que frequentou o ensino superior. Um dos grupos restringia-se ao espaço da Faculdade e incluía os dois colegas já referidos, com quem partilhava a desmotivação face ao curso e o consumo de charros. O outro grupo de amigos era constituído por antigos colegas do percurso escolar anterior que não frequentavam o ensino superior e que habitavam na zona da Amadora. Muitos deles encontravam-se já a trabalhar, estavam satisfeitos com a sua situação actual e teciam comentários desagradáveis sobre o ensino universitário.

> "Eles podem ter-me influenciado no sentido em que se calhar estavam contentes com aquilo que estavam a fazer e eu não. Porque alguns deles já trabalhavam. E, se calhar, não amigos meus, mas outro tipo de pessoas com quem eu tinha contacto, diziam que a faculdade e a escola não valiam nada. Isso também me pode ter influenciado um pouco na minha decisão de sair."

O convívio deste segundo grupo de amigos assentava nas saídas à noite, no consumo de álcool e, tal como no outro grupo, no consumo de charros. A utilização prolongada destas substâncias revelou-se prejudicial para as orientações e acções de César, nomeadamente no que ao seu percurso pelo ensino superior diz respeito.

> "E depois houve o aspecto das drogas. Eu comecei a fumar charros aos 18 anos, ou seja, foi logo quando entrei na Faculdade. Quer dizer, comecei aos 17, desde o 12º ano. E quando digo amigos, e o tipo de actividades de sair com os amigos, pronto, roda tudo dentro desse mundo dos charros. Pode dizer-se que isso também me influenciou. Eu tinha um círculo de amigos fora da Faculdade. Depois dentro da Faculdade também andávamos todos dentro dessa onda. Isso é capaz de também ter influenciado as decisões deles. Claro que a droga, os charros são uma coisa que, por um lado, é muito boa porque nos deixa bem, mas, por outro, é muito má, deixa-nos mal e em termos físicos é desgastante. Em termos psicológicos também se pode tornar desgastante e isso também me influenciou."

Avaliando actualmente o seu trajecto, César reconhece estar arrependido da decisão de sair do curso, uma vez que considera que a sua situação actual, em termos profissionais, financeiros, familiares e emocionais, poderia estar significativamente melhor se não o tivesse feito. É nesse sentido que pondera voltar ao ensino superior, embora esse desejo se caracterize por uma grande dose de incerteza, na medida em que não tem noção de como, quando e em que moldes poderá vir a concretizá-lo. Até porque as suas aspirações futuras, ainda que pouco definidas, mas ainda assim direccionadas para a obtenção de uma vida confortável em termos financeiros e emocionais, não se coadunam com as suas práticas e orientações quotidianas.

> "Mas eu tenho uma vontade muito grande em voltar. A noção que tenho agora é que tenho que tirar um curso qualquer, qualquer coisa que goste, que queira fazer, porque se continuo assim acho que não vou chegar longe. Em termos profissionais, em termos monetários, acho que não vou chegar longe. Eu queria fazer isso a curto prazo, mas por enquanto ainda não sei o que é que hei-de fazer."

César considera que o seu trajecto se explica pela conjunção de diferentes factores. Em suma, as expectativas que tinha em relação aos conteúdos e organização do curso, à relação com os professores e à pedagogia não se concretizaram, contribuindo para que se sentisse desmotivado e sem vontade de investir nos estudos. Para além disso, sente que não tinha tido uma boa preparação escolar anterior, em termos de maturidade, em termos académicos e no que diz respeito à orientação e apoio às escolhas e decisões dos alunos. Este trajecto anterior não é dissociável da atitude que afirma ter assumido na Faculdade, dedicando mais tempo às sociabilidades e lazeres do que à vertente académica. Os amigos constituíram, aliás, uma forte influência no seu trajecto, seja porque não frequentavam o ensino superior, seja porque vieram a sair da licenciatura, tal como César, na sequência de um percurso de crescente desmotivação e desinteresse. Associado a estas sociabilidades está o consumo de drogas que o fragilizou física e psicologicamente nesse período. Na esfera familiar também não obteve o apoio que esperava e necessitava, particularmente em termos emocionais. Como o próprio afirma: "No fundo, acho que foi o conjunto de tudo. [...] Eu próprio sempre fui um rapaz que nunca me senti bem, sempre senti problemas existenciais e acho que isso também me ajudou um bocado a sair."

Dora Rosado (E7L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Design interior: expectativas desencontradas, competências consolidadas

Dora Rosado tem 21 anos, nasceu em Lisboa e reside nas Caldas da Rainha desde os 13 anos. A mãe, que faleceu em 2005, era originária da zona da Serra da Estrela, tinha uma licenciatura e trabalhava como professora do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Actualmente, Dora reside com o pai, que nasceu no Algarve e que trabalha como fotógrafo por conta própria, tendo concluído o 12º ano e frequentado, sem conclusão, a licenciatura de Fotografia no Centro de Artes e Comunicação Visual (Ar.Co), em Lisboa.

Dora ingressou no ensino superior em 2005 na licenciatura de Design Gráfico, na Escola Superior de Artes e Design (ESAD), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Frequenta o 3º e último ano do curso, tendo até ao momento concluído todas as disciplinas no tempo institucionalmente previsto, com uma média que se situa entre o 13 e o 14. O seu percurso pelo ensino superior encontra-se marcado por dois aspectos que tiveram um forte impacto na sua atitude face à licenciatura. Por um lado, a morte da mãe, na segunda semana de aulas do 1º ano, fragilizou-a emocionalmente e levou-a a investir na vertente académica como forma de se abstrair do sucedido. Por outro lado, o facto de as suas expectativas em relação ao curso não se terem concretizado, traduziu-se, numa segunda fase, num menor investimento académico. Embora tenha enfrentado esses momentos de instabilidade, Dora tem cumprido as exigências da licenciatura nos tempos previstos, sem se defrontar com muitas dificuldades. O seu trajecto pode ser compreendido atendendo ao contexto de investimento familiar que os pais fizeram na sua formação, desde o ingresso no 1º ciclo do ensino básico. Importa também referir a estabilidade das diversas esferas por onde Dora se move, nomeadamente a família e os amigos. Neste âmbito, a segurança económica familiar é também um suporte fundamental para que Dora possa terminar o curso que actualmente frequenta, apesar de não pretender investir nessa área, e possa, em seguida, inscrever-se numa nova licenciatura. No fundo, o trajecto de Dora pelo ensino superior não tem decorrido exactamente como idealizava, contudo, o facto de se encontrar inserida num enquadramento socioeconómico estável, permite-lhe cumprir os objectivos de um curso que a desagrada para, num momento posterior, poder investir numa licenciatura mais próxima dos seus interesses e objectivos pessoais e, assim, delinear um trajecto académico mais ajustado às suas expectativas.

Dora ingressou, com média de 16, na licenciatura de Design Gráfico na Escola Superior de Artes e Design (ESAD), do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), em 2005. A escolha da ESAD decorreu da conjunção da proximidade geográfica da instituição com o interesse que mantinha pela área das Artes. A sua mãe encontrava-se também bastante doente nessa altura e Dora quis permanecer nas Caldas da Rainha para acompanhá-la e ajudá-la. Actualmente, encontra-se a frequentar o 3º e último ano do

curso, sendo que, com a implementação do processo de Bolonha, a licenciatura passou a ter a duração de três anos.

Dora não sentiu dificuldades na fase de transição para o ensino superior. Conhecendo a experiência de muitos dos seus amigos, que ingressaram noutras instituições em diversos pontos do país, esperava encontrar um maior nível de exigência e experienciar um acentuado contraste face ao ensino secundário.

> "A entrada na ESAD foi assustadora, no sentido em que toda a gente me dizia que a universidade era horrível e eu vi que aqui não é assim. Estava assustada porque não estava aqui a fazer nada que me estivesse a causar muita pressão ou que me fizesse chegar a casa com um esgotamento. Acho que era suposto que isso acontecesse na universidade. (...) Era como se fosse um 13º ano. Portanto, não senti um choque na transição, foi mesmo uma continuidade."

Para além disso, Dora reside em frente à ESAD, sendo comum frequentar o espaço antes ainda de ingressar na instituição, uma vez que conhecia pessoas que lá estudavam. Tratava-se, portanto, de um lugar que se lhe foi tornando familiar no período anterior ao ingresso na instituição. Conhecia também o ambiente da ESAD, que caracteriza como sendo familiar e descontraído, diferindo, em muito, do que alguns dos seus amigos encontraram noutras instituições.

É possível identificar no percurso de Dora pelo ensino superior duas fases distintas. A primeira diz respeito ao primeiro ano de frequência do curso, no qual se encontrava mais empenhada, obtendo melhores resultados escolares e passando mais tempo na ESAD, a trabalhar e a conviver. A atitude de Dora neste período não decorreu necessariamente de um contacto positivo com o curso, já que afirma que o mesmo não correspondeu às suas expectativas. A sua postura pode ser compreendida pelo facto de a sua mãe ter falecido na segunda semana de aulas do 1º ano, o que a fragilizou bastante em termos emocionais, mas que, por outro lado, a levou a concentrar as suas energias no trabalho académico como forma de se abstrair do sucedido. Acalentava ainda a expectativa de poder encontrar, nos anos lectivos seguintes, aspectos do curso que a motivassem e a levassem a apreciar melhor a experiência académica. Numa segunda fase, que se começou a delinear a partir do 2º ano, Dora passou a desinteressar-se e a ficar cada vez mais desagradada com os conteúdos programáticos da licenciatura. As principais críticas que aponta estão relacionadas com a estrutura do curso, que considera ter uma componente teórica fraca e insuficiente, o que a conduz a desvalorizar os processos de aprendizagem que ocorrem nesse contexto.

> "Detesto o curso! Acho que está muito mal organizado. É, passe a expressão, para encher chouriços, só para dizer que saio daqui com um canudo. Porque tudo o que se aprende aqui, aprende-se lá fora também. Há coisas que não faz sentido ter aqui neste curso. (...) Esperava encontrar talvez mais teoria, talvez História. (...) Não se aprende propriamente muito. (...) Sinceramente, acho que estou tão preparada para trabalhar nesta área como estava no 12º ano."

Com expectativas desajustadas face aos conteúdos e estrutura do curso, Dora pretende terminá-lo rapidamente para poder investir noutra licenciatura. Neste âmbito, a frequentar o 3º ano, sem reprovações e sem disciplinas em atraso, adoptou

uma atitude menos interessada e empenhada face ao trabalho académico, obtendo classificações mais baixas e fazendo apenas o necessário para não reprovar nas disciplinas. A sua média situa-se entre o 13 e o 14.

> "As minhas expectativas não se concretizaram, por isso é que vou tirar outro curso. Só estou aqui porque já gastei dinheiro e, como já estou no último ano, aproveito e acabo. (...) Agora tenho tido uma atitude para despachar, sair daqui e acabar o mais rápido possível. (...) Agora só quero passar com o 10, desde que passe, por mim estou feliz."

Por considerar o curso pouco exigente, não tem encontrado dificuldades em cumprir todos os momentos de avaliação. Sendo uma licenciatura com uma forte componente prática, Dora centra sobretudo o seu esforço na realização de trabalhos. Foi principalmente no 1º ano que teve de desenvolver práticas de estudo, optando por estudar individualmente, em casa, apenas na véspera dos testes ou exames, o que considerava ser suficiente devido ao baixo nível de exigência do curso. A realização de trabalhos requer, contudo, um esforço maior da sua parte porque ocorre de forma contínua. Ainda assim, nunca sentiu muitas dificuldades na sua elaboração.

Dora encontra-se também particularmente descontente com o contexto de transição para o processo de Bolonha, devido à desorganização e à indefinição que daí resultaram. No início do 3º ano esteve, por exemplo, um mês sem aulas, por não ser ainda conhecida a nova estrutura do curso. Para além disso, como consequência da nova organização da licenciatura, teve de repetir disciplinas e conteúdos que tinham sido já leccionados no 1º ano.

Dora aponta como um dos aspectos mais positivos da instituição que frequenta, o ambiente familiar e pouco formal que se gera entre professores e alunos. A proximidade desta relação manifesta-se não só numa forma de tratamento menos formal, como também na partilha de interesses culturais e de lazeres, sendo comum estudantes e docentes saírem juntos à noite. Contudo, considera que, muitas vezes, essa familiaridade se traduz nalgum desleixo e flexibilidade excessiva por parte de alguns professores, que revelam dificuldade em estabelecer e cumprir prazos. Embora se apresentem disponíveis para os alunos, de acordo com Dora, nem sempre conseguem definir limites ou exigir mais dos seus estudantes. Dora receia também que essa maior proximidade seja transposta para as avaliações das disciplinas e que os alunos com melhor relacionamento pessoal com os docentes sejam beneficiados. Embora este cenário de relacionamento entre professores e alunos seja bastante comum, Dora não mantém tanta proximidade com os docentes, optando por um tratamento mais formal e por não participar nas saídas conjuntas.

> "Eu não trato nenhum professor por tu, mas há alguns colegas que o fazem. (...) Nunca tratei nenhum por tu porque não tenho necessidade. Não sei se é uma questão de respeito, mas é capaz de começar por aí, apesar de ser uma relação tão pessoal. Não sei, um professor não é meu amigo, não é propriamente um compincha. A minha relação com os professores é normal, dou-me bem com eles, posso dizer uma ou outra piada, eles dizem outra e ficamos por aí. Não os convido para ir beber copos, como alguns colegas fazem. (...) Tanto me faz, desde que não prejudique nada a avaliação final."

O ambiente familiar existente na ESAD manifesta-se também, de acordo com Dora, no relacionamento e na entreajuda que os alunos mantêm entre si. Contudo,

tinha expectativas relativamente aos interesses e competências dos seus colegas que não se concretizaram, o que contribui ainda mais para não apreciar a sua experiência académica no curso.

> "Mas também há algumas coisas que me fazem confusão, como a mentalidade dos meus colegas. (...) Além disso, até tinha uma determinada perspectiva: «Epá, vou para a universidade, é só gente inteligente. Não é toda a gente que entra na universidade». Pensava eu. Mas depois chego aqui e vejo pessoas que não devem assim muito à inteligência. (...) Fiquei surpreendida com os meus colegas porque esperava encontrar pessoas com quem pudesse ter umas conversas mais extensas, não falar só das coisas que fumam, dos concertos a que vão e coisas assim."

Em termos gerais, aprecia bastante o espaço e as condições de estudo da ESAD, tendo à sua disposição todos os equipamentos e recursos que necessita para desenvolver os seus trabalhos. Os diversos serviços da instituição têm também funcionado de acordo com as suas expectativas, à excepção do presente ano lectivo, devido à implementação do processo de Bolonha. Embora tenha muitas queixas do apoio prestado pelos serviços académicos, destaca também a importância que uma funcionária teve na sua decisão de permanecer no curso. No início do 3º ano, na sequência da desorganização decorrente da transição para o modelo de Bolonha e de uma situação de desacordo com um professor, Dora, porque se sentia desmotivada e desagradada com o curso, deslocou-se aos serviços académicos para desistir da sua matrícula. Deparou-se, no entanto, com uma funcionária que se tinha sensibilizado com a sua situação no 1º ano, aquando da morte da mãe, e que procurou demovê-la da decisão de sair do curso. Dora optou, por conseguinte, por permanecer na licenciatura, até porque considera ter sido uma atitude impulsiva e pouco fundamentada.

Quando concluir o curso, pretende ingressar numa nova licenciatura, ponderando as hipóteses de Design de Interiores, o que implicaria ingressar noutra instituição e sair das Caldas da Rainha, ou Design de Ambientes, um novo curso na ESAD. Apesar de ainda não ter optado por um dos cursos, pretende continuar a estudar numa licenciatura mais próxima dos seus interesses pessoais. Espera poder ter um maior empenho e motivação nesse contexto e que isso se reflicta no seu desempenho académico.

Ao longo de todo o seu trajecto pelo ensino superior, Dora considera que o seu pai tem sido a pessoa mais marcante, pelo apoio que lhe prestou depois da morte da mãe. Mantêm uma relação muito próxima que se traduz, por exemplo, de acordo com Dora, no facto de terem uma conta bancária conjunta e não duas contas individuais. Para além disso, o seu pai compreende a situação em que Dora se encontra relativamente ao curso, já que ele próprio, depois de ingressar na licenciatura de Fotografia no Centro de Artes e Comunicação Visual (Ar.Co), sentiu, tal como ela, que o curso não constituía uma mais-valia na sua aprendizagem, tendo posteriormente abandonado.

Através do discurso de Dora torna-se perceptível a importância que os pais tiveram no seu percurso escolar, pelo investimento que fizeram na sua formação. Porque a sua mãe era professora e tinha um conhecimento aprofundado sobre os contextos educativos de diversas escolas em Lisboa, os pais de Dora consideraram importante inscrevê-la num colégio privado no 1º ciclo do ensino básico, que tinha um

método de ensino que lhes pareceu particularmente favorável para a transmissão das bases de aprendizagem. Por outro lado, de acordo com Dora, pretendiam que a filha tivesse também contacto com a realidade do ensino público, que consideravam estar equiparado ao ensino privado no 2º ciclo. A partir daí, Dora passou a frequentar apenas escolas públicas. Em 1999, os seus pais decidiram sair de Lisboa e optaram por residir nas Caldas da Rainha, em parte, pela existência da ESAD, uma vez que identificavam na filha, na altura com 13 anos, um forte interesse pela área artística. O que não significou, contudo, que a tivessem pressionado quando, no 10º ano, optou pela área de Ciências. Dora completou o 10º ano e considerou que a sua opção se tinha guiado mais pelas decisões dos seus amigos e pela sua vontade de integração social, do que propriamente pelos seus interesses pessoais. Optou, então, por repetir o 10º ano, mudando para a área de Artes.

O seu trajecto escolar até ao 12º ano ficou, portanto, marcado por alguns momentos de transição, primeiro de uma escola privada para uma escola pública e depois a mudança de Lisboa para as Caldas da Rainha, o que teve algum impacto no seu desempenho escolar, mas que, ainda assim, não afectou o seu empenho nos estudos e lhe permitiu, de acordo com a própria, obter alguma experiência de vida. Face às dificuldades que encontrou na disciplina de Geometria Descritiva, recorreu, por sua iniciativa, a explicações, terminando o ano com a classificação final de 18. Importa ainda referir que no 12º ano, já num contexto em que a sua mãe se encontrava doente, Dora investiu mais nos estudos e melhorou as notas "para dar mais uma razão para sorrir" à sua mãe.

Dora contou com o apoio de outros familiares, que a informaram e a aconselharam sobre as suas opções no ensino superior, por terem frequentado esse nível de ensino. Partilhou também as suas experiências com os seus amigos, todos eles a frequentar o ensino superior, ainda que, na maior parte dos casos, noutras instituições, noutras áreas e noutros pontos do país. Os amigos têm também constituído uma importante fonte de apoio no seu trajecto.

Apesar de não ter desempenhado nenhuma actividade profissional durante a frequência da licenciatura, Dora realizou um trabalho de Design solicitado por um cliente do seu pai. Foi uma tarefa de curta duração e sem que Dora necessitasse de se deslocar de casa.

Reflectindo sobre a sua experiência pelo ensino superior, considera que o seu trajecto se explica, fundamentalmente, pela conjunção de factores económicos, familiares e escolares.

> "Em termos de avaliação dos factores mais importantes no meu percurso, posso começar pelos factores económicos, se não se calhar também não tinha estado em alguns sítios onde estudei. Relativamente a factores familiares, posso dizer que foi sobretudo a doença da minha mãe. Estas duas coisas influenciaram o meu modo de vida, o meu modo de ver as coisas, a minha filosofia de vida. Se calhar, não tanto num sentido positivo porque fiquei talvez muito mais pessimista do que era. A escola também me influenciou, em parte. Se calhar, a escola influenciou de uma forma boa, apesar de ser um bocado esquisito dizer isso porque melhorei bastante as notas mas foi para dar mais uma razão para sorrir à minha mãe."

Para além disso, identifica também a importância do ambiente e do espaço da ESAD, que contribuíram para que se sentisse bem na instituição, apesar de não gostar do curso.

Embora as suas expectativas não se tivessem concretizado relativamente à licenciatura, Dora não está arrependida das decisões que tomou até ao momento. Ter optado por ingressar na ESAD em Design Gráfico permitiu-lhe não só perceber e definir os seus interesses, como acompanhar a mãe na fase final da sua vida.

Carla Oliveira (E9L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

"A(s) mão(s) que embala(m) o berço": socializações convergentes de uma estudante a tempo inteiro

Carla Oliveira tem 25 anos, reside em Lisboa com o namorado e trabalha como médica num hospital em Almada. A sua mãe, nascida em 1952, é licenciada e é também médica. O seu pai nasceu em 1953, é licenciado em Direito, mas nunca exerceu uma actividade profissional decorrente da sua formação académica, tendo como principal fonte de rendimento as receitas provenientes das propriedades que detém. Carla tem um irmão mais velho, com 29 anos, que frequentou o ensino superior em dois cursos diferentes, mas nunca chegou a completá-los. O seu irmão actualmente trabalha como piloto, actividade profissional que começou a exercer depois de obter formação na área. O namorado de Carla tem 26 anos e é também médico, tendo sido seu colega na licenciatura.

Carla ingressou em 2000 na licenciatura de Medicina, da Faculdade de Medicina, da Universidade de Lisboa (FM-UL), tendo completado o curso, com média de 16,5, nos seis anos previstos pelo plano de estudos. O seu trajecto pelo ensino superior deve ser pensado em estreita articulação com as suas origens sociais, na medida em que os recursos económicos e escolares do seu agregado doméstico revelaram ser fulcrais para o investimento familiar que foi feito na sua formação escolar. Para além disso, a sua mãe actuou como referência positiva para a prossecução dos estudos em Medicina. No quadro de investimento familiar na sua formação, Carla frequentou desde os três anos um colégio privado que, de acordo com a própria, lhe facultou os instrumentos necessários para responder às exigências do ensino superior. Embora tenha enfrentado algumas dificuldades na fase de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, Carla conseguiu superar a diferença entre os dois níveis de ensino e criar práticas de estudo adequadas às exigências do curso. O contacto com a licenciatura foi muito positivo e a sua experiência académica bastante integrada, particularmente no que diz respeito às relações que manteve com os seus colegas, com quem partilhava objectivos, motivação e tempos de estudo. As suas redes de sociabilidades são também fundamentais para o seu trajecto, uma vez que se encontram igualmente direccionadas para o investimento académico, seja em Medicina, seja noutras áreas de estudo. No fundo, o percurso de Carla explica-se pela estreita conjunção de factores favoráveis que lhe permitiram incorporar uma atitude de valorização da formação escolar, desenvolver práticas de estudo adequadas às exigências académicas e definir um projecto de vida com objectivos que tem vindo a conseguir cumprir.

Carla ingressou no ensino superior em 2000, com média de 19,08, na licenciatura de Medicina, da Faculdade de Medicina, da Universidade de Lisboa (FM-UL). Até ao 12º ano, Carla não tinha uma noção clara relativamente ao curso que pretendia frequentar, embora tivesse como preferência a área de ciências. O facto de a

sua mãe ser médica levou-a, numa fase inicial da sua formação escolar, a afastar-se da possibilidade de desenvolver a mesma actividade profissional: "Fiquei com o trauma de ver que a minha mãe nunca estava em casa e de me lembrar de ter uma vida um bocadinho diferente." Contudo, no início do 12º ano, reequacionou as suas opções e decidiu investir em Medicina por ser, de acordo com a própria, a área que mais a atraía. Embora afirme não ter ponderado a questão das saídas profissionais, reconhece que a licenciatura em Medicina proporciona uma inserção profissional segura e estável: "Agora vendo ao contrário, sendo isso que a pessoa quer, obviamente que é confortável (...) ter essa segurança."

Apesar de orientar a sua escolha para Medicina, Carla não colocou como opções alternativas, no processo de candidatura, o mesmo curso noutras instituições de ensino superior do país. Para além das duas faculdades de Medicina em Lisboa, colocou também como escolha a licenciatura em Farmácia, na Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa (FF-UL), e cursos na área da Química, também em Lisboa. Esta decisão resulta não só da segurança que tinha quanto ao ingresso na FM-UL, atendendo à média elevada com que se candidatava, como também da vontade de permanecer na cidade. No caso de não conseguir o ingresso em Medicina em Lisboa, ponderava frequentar durante um ano outro curso e pensar, na altura, quais seriam as suas opções.

> "Preferia ficar num curso que não fosse Medicina, mas ficar em Lisboa. (...) Tinha uma estrutura familiar desenvolvida aqui, uma estrutura interpessoal, amigos e relações. O resto não era suficientemente forte, digamos assim, para sair daqui."

Em termos gerais, Carla não enfrentou muitas dificuldades ao longo do curso, tendo concluído a licenciatura nos seis anos previstos pelo plano de estudos, com média de 16,5. Ainda assim, identifica como período mais complicado a fase inicial de frequência do 1º ano. Parte das dificuldades de transição que enfrentou resultaram, de acordo com a própria, do facto de ter frequentado um colégio privado desde os três anos, já que a inserção num novo contexto institucional significou uma ruptura com o ambiente de estabilidade e de continuidade que aí experienciou. Carla ingressou na Faculdade de Medicina com duas colegas, o que se por um lado foi positivo pela segurança que lhe proporcionou, por outro, inibiu o seu esforço para estabelecer desde logo laços com os seus colegas. Numa fase inicial, Carla passou também por um período de praxes, sendo que, apesar de não apreciar esse tipo de práticas, reconhece terem sido bastante suaves e conterem actividades e iniciativas interessantes. Destaca, em particular, não só a existência de tutores, geralmente alunos do 2º ano, que disponibilizam materiais relativos ao 1º ano do curso, como também a realização de um espectáculo organizado pelos alunos do 6º ano, intitulado "Noite da Medicina".

Mas a principal dificuldade que Carla encontrou no 1º ano foi o nível de exigência do curso, que contrastava acentuadamente com a sua experiência no ensino secundário. Deparou-se com um elevado número de disciplinas por semestre, o que configurava horários e calendários sobrecarregados e disponibilizava, nesse sentido, pouco tempo de estudo para os momentos de avaliação. Face a esta situação, em estreita articulação com a escassez de bibliografia de apoio, Carla percebeu que para dar resposta às exigências curriculares seria necessário criar novos métodos de estudo, distanciando-se do que até então tinham sido as suas práticas escolares. Os momentos

de avaliação tinham, fundamentalmente, como base os conteúdos transmitidos nas aulas, pelo que se tornou prática recorrente a gravação das aulas, devidamente autorizada pelos docentes, e posteriormente a respectiva transcrição, que actuava como material fulcral de estudo. Quando Carla ingressou na Faculdade de Medicina encontrou já esse sistema implementado e adoptou-o como método de trabalho, dividindo tarefas de transcrição com os seus colegas. Mesmo recorrendo apenas a esses materiais, encontrava muitas dificuldades em conseguir estudar todos os conteúdos nos períodos de tempo que tinha disponíveis. Nos três primeiros anos não conseguia, geralmente, estudar com mais de uma semana de antecedência para os exames, o que nem sempre se revelava adequado.

Foi, aliás, principalmente nos três primeiros anos do curso, que Carla enfrentou maiores dificuldades, tendo sido o período em que obteve classificações mais baixas, entre o 12 e o 13.

> "Foi duro também pelo impacto de vir com notas muito altas e ali ter 12. De início achava: «Também não estou a estudar muito.» E era verdade! Mas depois numas cadeiras semestrais a que estudei muito, mantive o 11 ou o 12 e pensei: «Epá, isto se calhar é mesmo mais difícil!» Depois lembro-me que uma pessoa começa a entrar um bocadinho no esquema. Custou-me um bocado, mas, por outro lado, (...) estava a estudar ao nível do secundário para uma coisa que, se calhar, implicava outra transição a nível de tempo, de horas de estudo, de empenho. Portanto, sempre atribuí isso também um bocadinho a algum défice de estudo, por isso também é mais fácil digerir. Temos que digerir isso, ou estudamos mais, ou aceitamos, ou então não temos nada a fazer."

Face a esta situação, enfrentou alguns momentos de maior desmotivação, contudo nunca questionou a sua presença no curso e manteve, em termos gerais, um forte interesse no trabalho académico.

Carla considera, portanto, que os três primeiros anos foram mais complicados, contudo esta situação alterou-se a partir do 4º ano, quando se iniciaram os denominados anos clínicos, os quais apresentavam um calendário mais leve e possibilitavam o contacto com as pessoas que procuravam cuidados médicos no hospital, tendo por objectivo a elaboração de histórias clínicas dos pacientes. Tanto no 4º, como no 5º ano, Carla teve aquilo que denomina como "grandes cadeiras", como Medicina ou Cirurgia, com uma componente teórica e uma vertente prática de contacto com o hospital, na qual os alunos eram distribuídos por assistentes da Faculdade, em pequenos grupos. O 6º ano tinha um carácter profissionalizante e implicava uma maior permanência no hospital. A organização destes três últimos anos do curso aproximou-se mais das expectativas que Carla mantinha, o que em articulação com a experiência académica do trabalho que desenvolveu nos três primeiros anos, permitiram que se sentisse mais integrada e motivada.

Progressivamente, Carla foi também estabilizando os seus métodos de estudo. Preferia estudar em casa, pela maior tranquilidade que aí encontrava e optava por fazê-lo, em termos gerais, sozinha, por ser mais fácil concentrar-se. Ocasionalmente, deslocava-se para espaços públicos, como cafés e centros comerciais durante curtos períodos de tempo, sendo por vezes acompanhada por uma amiga de outro curso. Se nos primeiros três anos não conseguia ter disponibilidade para estudar com mais de uma semana de antecedência, por outro lado, nos anos seguintes, Carla começava a

organizar o seu estudo três semanas antes dos momentos de avaliação. Considera que a melhor forma de estudar os conteúdos era através da repetição da leitura das aulas transcritas: "Sou uma pessoa que lê tudo de uma vez e depois volto atrás outra vez. (...) Sou uma pessoa mais de insistência." O período de estudo mais longo que teve foi quando se preparava para o exame de seriação na especialidade que escolheu, já depois de concluir o curso, o que implicou um estudo continuado de cinco meses, com uma rotina quotidiana bem definida. A organização que Carla manteve durante a licenciatura relativamente ao estudo não é dissociável do gosto que sempre manteve por estudar.

Em termos gerais, Carla concorda com a organização curricular da licenciatura, na medida em que proporciona uma aprendizagem gradual, com um cariz cumulativo. Nos primeiros três anos, os alunos adquirem as competências básicas, para, a partir do 4º ano, começarem a contactar com as realidades médicas onde no futuro se irão inserir. O que não significa que não identifique algumas falhas no plano curricular, nomeadamente ao nível de algumas disciplinas do 1º ano que, de acordo com a própria, os alunos tendem a desvalorizar e nas quais investem pouco, mas cuja instrumentalidade se revela no último ano do curso, quando os estudantes não se recordam já dos temas básicos.

Os conteúdos da licenciatura pareceram-lhe adequados, bem leccionados e actualizados. Considera que os professores, em geral, eram bastante acessíveis, embora a sua disponibilidade dependesse do local onde desenvolviam as suas actividades médicas. Carla destaca em particular os docentes que facultavam os planos das aulas teóricas, o que possibilitava aos alunos saberem quais os conteúdos leccionados em cada aula.

Carla considera que a experiência académica na licenciatura depende, em grande medida, dos professores que leccionam as diferentes disciplinas.

> "Há quase tantos cursos de Medicina como pessoas que frequentaram o curso porque isto depende tudo do assistente que a pessoa teve. (...) Na prática, tudo depende da componente humana. Depende se a pessoa que dá a aula é boa ou não, de como é que essa aula vai sair no exame, de como é que esse exame vai ser feito, de como é que as aulas práticas vão ser dadas."

É nesse sentido que Carla afirma ter ficado um pouco desiludida com disciplinas que considera serem essenciais na aprendizagem da Medicina. Como já referido, os anos clínicos do curso implicam a colaboração de assistentes da Faculdade que orientam e acompanham os alunos. Neste âmbito, Carla deparou-se com muitos assistentes que revelavam um vincado desinteresse pelos estudantes, manifestando-se incomodados com a sua presença e não cumprindo as suas funções de acompanhamento.

A avaliação baseava-se essencialmente na realização de exames escritos, que, nalguns casos, eram complementados por avaliações orais. Embora compreenda a necessidade de criarem exames de escolha múltipla, devido à elevada quantidade de conteúdos em avaliação, Carla discorda da concepção destes instrumentos, afirmando que eram pouco coerentes. Para além disso, critica o facto de os alunos não poderem solicitar uma cópia dos referidos exames para efeitos de verificação e contestação das classificações.

Carla considera que a relação que manteve com os seus colegas de curso foi bastante positiva e ficou marcada por um ambiente de entreajuda. O facto de as turmas na Faculdade de Medicina não serem fixas, variando consoante as disciplinas, não lhe possibilitou estabelecer laços muito fortes com os seus colegas, ainda que tivesse ficado a conhecer todos os alunos que frequentavam o mesmo ano curricular que ela. De acordo com Carla, o seu grupo de colegas era muito diversificado em termos sociais e de origem geográfica e também bastante motivado. Contudo, identificava diferenças ao nível do esforço que cada um empreendeu não só durante a frequência do curso, como também no acesso à licenciatura. Carla compara o seu trajecto, que, de acordo com a própria, assumiu um cariz "natural", com o dos seus colegas que enfrentaram maiores dificuldades e sentiram a necessidade de despender maior esforço: "Enquanto, às vezes, me parecia que para mim foi um bocadinho natural, em algumas situações vi pessoas que estavam ali com o fruto de muito trabalho." Ainda assim, afirma que a frequência do curso actua, muitas vezes, no sentido de esbater as diferenças existentes entre colegas, ao que poderá estar subjacente o forte carácter integrador da licenciatura em Medicina.

> "Se nos miúdos com 10 anos pode haver diferenças de aprendizagem, por outro lado, a nível da faculdade ou se estuda, ou não se estuda. São mais diferenças de trabalho, de insistência e de persistência no estudo."

Quanto ao espaço da Faculdade de Medicina, Carla revela algum desagrado, particularmente por estar inserido num hospital antigo, com condições pouco favoráveis para o quotidiano dos estudantes. Destaca em particular a cantina a que os alunos podiam frequentar e que era partilhada com todas as pessoas que procuravam cuidados médicos no hospital.

> "O espaço é horrível, é um hospital antigo, enorme. Os anfiteatros são antigos. Quer dizer, esta parte nova já é mais interessante, mas andamos ali no meio, nunca temos aquela sensação de faculdade porque estamos ali no meio do hospital. Já sabíamos isso à partida, mas é sempre um bocado complicado, é uma realidade um bocado diferente. Partilhávamos o pior com o hospital."

Ainda assim, destaca a qualidade das duas bibliotecas a que os alunos podiam aceder e a construção de um novo edifício da Faculdade quando frequentava o 4º ano.

Carla critica também os serviços prestados pela secretaria, não só pelos horários desajustados às necessidades dos alunos, como também pela desactualização dos serviços, nomeadamente do pagamento das propinas que não podia ser efectuado via Multibanco. Embora nunca tenha sentido necessidade de recorrer a gabinetes de apoio ao aluno, Carla desconhece a existência desse tipo de serviços na Faculdade de Medicina, não tendo recebido qualquer tipo de informação a esse respeito. Teve, por outro lado, um contacto positivo com a Associação de Estudantes, que considera ter sido bastante dinâmica e interessada, através da promoção de actividades diversificadas direccionadas para os alunos. No quadro do plano de actividades da Associação, Carla participou num intercâmbio, no âmbito do qual se deslocou para a Grécia com algumas colegas e teve a oportunidade de contactar com as actividades de um hospital universitário. De acordo com Carla, esta experiência não correspondeu às

suas expectativas e significou mais uma oportunidade de viajar do que uma valorização académica e profissional.

Quando concluiu o curso, Carla optou pela especialização em Nefrologia e encontra-se actualmente a trabalhar num hospital em Almada. Durante a frequência da licenciatura residiu com os pais, que custearam todas as suas despesas no ensino superior. Durante o seu percurso, Carla contou sempre com estabilidade económica, tendo inclusive oportunidade para comprar todos os livros que necessitava, o que contrastava com a situação de alguns dos seus colegas. Contou também com incentivo por parte dos seus pais, ainda que, de acordo com a própria, tenha sido um apoio "discreto". Embora os seus pais não tenham tornado explícitas as suas intenções, Carla sente que sempre mantiveram expectativas quanto ao seu ingresso, bem como ao do seu irmão, no ensino superior.

> "Acho que os meus pais tinham uma expectativa elevada que seguíssemos os dois para o ensino superior. (...) Incentivaram-me, mas, para dizer a verdade, acho que nunca foi colocada a questão de outra maneira. (...) Sem se falar muito, sem ser uma coisa muito aberta, sabia que era esse o caminho esperado, tal como foi com o meu irmão."

Foi nesse sentido que os seus pais se revelaram desiludidos com a decisão do seu irmão de abandonar o ensino superior, pressionando-o no sentido de tomar uma decisão quanto à sua formação e futuro profissional. O percurso do seu irmão afigura-se, portanto, bastante diferente do de Carla. De acordo com a própria, o seu irmão encontrou sempre mais dificuldades em acompanhar os estudos, não revelando tanto interesse pela escola como Carla e, acima de tudo, não tendo um projecto de vida tão definido como o da irmã.

O investimento dos seus pais na formação escolar torna-se mais evidente no facto de terem optado por inscrever os filhos num colégio privado em Lisboa, onde permaneceram até à conclusão do 12º ano. De acordo com Carla, pretendiam não só garantir segurança e estabilidade aos filhos, como também proporcionar-lhes um ensino que acreditavam ser de maior qualidade. Carla apreciou bastante a sua vivência escolar no colégio e considera ter contado com uma boa preparação para o ingresso no ensino superior. O seu trajecto pautou-se pela obtenção de classificações elevadas e não teve interrupções. Sempre gostou muito da escola e descreve, inclusive, a vontade que tinha de antecipar o início das aulas no período de férias escolares no Verão. Apesar disso, Carla considera que poderia ter conseguido melhores notas, já que, de acordo com a própria: "Sempre fui uma pessoa que estudava a 50%." Apenas no 12º ano, depois de decidir ingressar na licenciatura de Medicina, orientou estrategicamente o seu esforço para a manutenção e mesmo melhoria das suas classificações.

A sua experiência no colégio foi também importante no que diz respeito às amizades que aí criou e que ainda hoje mantém. Paralelamente, tem também um grupo de amigos do contexto da sua licenciatura. De referir que Carla viveu uma ruptura amorosa aquando da frequência do curso, o que a abalou em termos emocionais, mas não prejudicou o seu desempenho académico. Posteriormente, iniciou outro relacionamento com um colega de Medicina mais velho, cuja especialidade é Cardiologia, e com quem reside actualmente. Carla valoriza os amigos que mantém do colégio que frequentou, contudo reconhece a importância do grupo de amigos da licenciatura e do namorado, na medida em que compreendem a exigência dos longos

tempos de estudo e a dedicação ao curso. O seu namorado tem também sido particularmente importante por ser mais velho e ter, nesse sentido, passado primeiro pelas diversas experiências integrantes da formação em Medicina, beneficiando Carla dos seus conselhos e sugestões.

Reflectindo sobre o seu percurso pelo ensino superior, Carla revela-se satisfeita e considera que foi bem-sucedido, pelo que não alteraria nenhuma das suas decisões e práticas. Na sua opinião, o seu trajecto explica-se, fundamentalmente, pela atitude de empenho e interesse que dedicou não só ao curso, como às diversas esferas da sua vida.

> "Acho que o meu percurso se explica principalmente por uma componente de personalidade. Não posso negar que era uma miúda trabalhadora, aplicada. Gostava de sentir o conforto de ter uma boa nota, sentia que conseguia, que era possível, que não era preciso «dar o máximo» de mim para obter isso. Isso dava-me conforto, dava-me prazer e gostava disso. É isto o que pauta a minha vida."

Reconhece também que sempre teve facilidade de aprendizagem, o que se articula de forma positiva com uma definição clara de objectivos de vida e de empenho em prossegui-los.

Cátia Espanha (E14L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

"Jogando em casa": círculos de apoio, dinâmicas de curso e robustecimento pessoal

Cátia Espanha tem 26 anos e vive em Lisboa com os seus pais e a irmã. Actualmente, alia o trabalho como investigadora num centro de estudos do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) com o doutoramento em Psicologia na mesma instituição. A sua mãe tem 52 anos, ao passo que o seu pai tem 51 anos, sendo que ambos são originários de Ponte de Lima. O pai, que possui licenciatura em Gestão, trabalha actualmente no ramo da gestão hoteleira. A mãe tem um curso que a habilita para a docência, mas encontra-se actualmente reformada. Embora provenha de uma família com habilitações académicas ao nível do ensino superior, a irmã de Cátia teve uma experiência efémera no ensino superior, tendo frequentado apenas durante um semestre a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e abandonado o ensino superior.

Em 1999, aos 18 anos, Cátia ingressou na licenciatura em Psicologia Social e das Organizações no ISCTE. Ao longo do curso, e apesar de estar muito focada no domínio da Psicologia Social, procurou viver experiências que lhe incutissem alguns graus de diversidade, como são disso exemplos as disciplinas de especialidades afins à Psicologia que procura adjudicar ao seu plano de estudos e o Erasmus que realizou no 3º ano. A incompatibilização da matriz curricular que frequentou no Erasmus com a vigente no ISCTE esteve na origem da repetição do 3º ano. Ainda assim, manteve um percurso pouco oscilatório e bem sucedido pelo ensino superior, dando sequência, aliás, ao que já vinha sendo registado ao longo do percurso anterior ao universitário. Para se entender as confluências virtuosas por Cátia atravessadas e apropriadas, terá que se atentar, então: para a proximidade entre o local de residência e a instituição de ensino; para a organização do curso, que lhe possibilitou um percurso academicamente rico e diversificado; para o apoio pelos pais emprestado; para a influência positiva que um grupo de pares com interesses assaz similares espoleta; e para a boa relação mantida com os professores, traço, aliás, que se ancora no período antecedente ao ensino superior e que parece projectar-se para o prosseguimento de estudos que o doutoramento consubstancia.

Cátia ingressou no ensino superior em 1999, com 18 anos, na sua primeira opção, ou seja, na licenciatura de Psicologia Social e das Organizações (PSO) no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Porque tinha frequentado e apreciado as cadeiras de Psicologia e de Sociologia no final do secundário, Cátia optou pelo curso de PSO no ISCTE, alegando, por um lado, tratar-se de uma solução de compromisso, e, por outro, que sendo aluna do ramo de Letras, estava condicionada a um leque restrito de cursos de psicologia.

Psicologia e Sociologia foram, de facto, as grandes dominantes do seu formulário de candidatura. Contudo, a partir do momento em que Cátia se focou e

informou sobre o domínio da Psicologia Social, não procurou recolher idêntico volume de informação sobre cursos alternativos.

O elemento catalisador da sua mobilização pela informação do curso terá sido uma reportagem que a sua mãe arranjou que incidia sobre o ensino superior, em geral, e sobre os cursos de Psicologia, em particular. A partir deste momento, Cátia procurou sorver informações sobre o curso de PSO, esgrimindo argumentos com os colegas, pais e com os titulares das suas disciplinas preferidas, Psicologia e Sociologia. Estes últimos sempre a alertaram para as variações temáticas que a psicologia assume nos cursos superiores e para uma esperável descoincidência entre as sobreditas disciplinas do ensino secundário e o modelo curricular vigente no ensino superior. Por isso, face à informação reunida, sempre foi muito realista, o que, na sua opinião, terá contribuído para a boa integração no ensino superior e para o facto das suas expectativas em relação ao curso não terem saído goradas.

> "Toda a gente, e principalmente os professores das cadeiras do secundário, mas também pessoas da minha família que já fizeram essa passagem também, disseram muitas vezes para termos a noção que as cadeiras que nós temos no liceu não se traduzem bem nas disciplinas em termos de faculdade."

Concomitantemente, os pais foram protagonistas com responsabilidades nas suas opções. Estimulando a auto-responsabilização de Cátia, consideravam que seria importante que esta se munisse de um volume de informação assinalável e fidedigno, de molde a entrever, no leque de cursos que se perfilavam, aquele em que se reconhecia. Foram, por isso, sobretudo os pais e os professores os determinantes da informação que dispunha e, consequentemente, os seus principais interlocutores nesta fase.

Apesar do volume de informação recolhido, inicialmente, Cátia não previa que o seu percurso profissional se associaria tão umbilicalmente à vertente académica: "todo o meu caminho depois começou a ficar mais direccionado para uma via mais académica do que, se calhar, à partida, imaginaria." Isto porque, quando Cátia acedeu ao ensino superior, pretendia, sobretudo, dotar-se de ferramentas que pudesse activar para ajudar os outros, já que se vivia na sua família um "sentido de comunidade". Pela sua apetência para o contacto inter-pessoal e vontade em ajudar pessoas em situações desfavoráveis, Cátia procurou orientar o curso de Psicologia para o ramo comunitário, objecto de estágio no último ano do seu curso.

> "Durante o curso, fui aprendendo intervenção comunitária, onde se faz, à semelhança das assistentes sociais, o trabalho de levantamento de necessidades e procura-se perceber o que é que se passa nas comunidades para, depois, identificarmos pontos de intervenção. Era este o papel em que me revia ou que me imaginava a fazer, ali a falar com as pessoas e a perceber o que é que se poderia fazer. Nunca me tinha imaginado numa coisa académica."

Contudo, a súbita doença que acometera a sua professora, a qual serviria de interlocutora privilegiada na escola onde Cátia pretendia, na esteira da tradição da Psicologia Comunitária, gizar um programa de intervenção, precipitou um reequacionamento do seu último ano. Pensou, então: "«porque não fazer uma pequena

investigação com os alunos da escola?» […] E então, começou aqui um bocadinho a componente de investigação."

A descoincidência entre aspirações foi gerida de forma relativamente pacífica, motivo que terá levado Cátia a adaptar-se às circunstâncias: "eu pelo menos vejo isto mais como uma adaptação, fui reformulando aquilo que me fazia sentido dentro do quadro da disciplina." Sob os auspícios de um conjunto de eventos, que começou na parcial compreensão das saídas profissionais do curso e culminou no apoio dado pelas docentes, foi conduzida para um percurso de tipo, "licenciatura-projectos, projectos-doutoramento." Cátia emprega o termo "adequação" para se referir à transição de aspirações assentes numa actividade profissional interventiva para outra de investigação fundamental. Ao abrigo destas circunstâncias que têm vindo a moldar as suas expectativas e aspirações, e apesar de Cátia nunca se ter revisto na docência, já pondera hoje leccionar uma ou outra aula, em regime de módulos temáticos.

A rede de conhecimentos e a afinidade que construiu com os professores terão sido preponderantes para o período de transição que o final do curso consubstancia. Com efeito, foi nesta fase que surgiu um convite por parte de uma ex-professora para integrar um projecto que viria a ser a sua primeira experiência profissional em investigação. Volvido pouco tempo, Cátia viria a ter uma nova oportunidade na área da investigação quando a sua coordenadora de estágio a alertou para a abertura, a breve trecho, do concurso para o projecto onde presentemente desenvolve actividade. Por sua vez, este projecto cultiva que os seus investigadores desenvolvam teses de doutoramento na área. A prossecução de estudos através do doutoramento foi também apoiada pelos seus pais, os quais consideram que Cátia reúne hoje a disponibilidade necessária para o levar a cabo.

> "A sensação que eu tenho é que as coisas foram-se proporcionando porque, se calhar, se a senhora não tivesse ficado de baixa, se calhar nunca tinha pensado em fazer uma investigação. […] Também se não tivesse tido a orientadora que tive, se calhar, não tinha posto a hipótese de fazer a investigação, ou esta seria uma coisa que não teria surgido tão cedo porque ela não se teria lembrado de me enviar as coisas para concorrer a este projecto."

Durante o curso, e apesar do número de cadeiras de Psicologia Social e Organizacional ser idêntico, Cátia nutria um gosto selectivo. Não gostava da componente organizacional, ao passo que entroniza a social. Revelador disto é o facto de se referir repetidamente ao seu curso por Psicologia Social em detrimento da nomenclatura oficial, isto é, Psicologia Social e das Organizações.

> "Como fui apercebendo-me que gostava mais da parte Social, cada vez que vinham pessoas de Social falar sobre as teorias, eu ficava muito mais entusiasmada e aquilo fazia-me muito mais sentido e pensava: «que giro, eu gostava mesmo de conseguir fazer qualquer coisa em investigação na parte Social»."

Em consequência do interesse selectivo que mantêm pelas cadeiras, as suas piores notas foram auferidas nas disciplinas da vertente organizacional, não porque considerasse que estas fossem substantivamente mais intricadas, mas porque lhe era mais difícil envolver-se, empenhar-se e concentrar-se nas aulas e no estudo para disciplinas nas quais não se revia. Não causa, por isso, admiração que, para este ramo

de cadeiras, tudo lhe fosse "desculpa para não estudar". Ainda assim, averbava notas assinalavelmente elevadas no modelo de avaliação predominante que triangulava um trabalho individual, um trabalho de grupo e uma frequência, ou não fosse o percurso de Cátia pautado por resultados escolares acima da média. De facto, a existência de boas notas foi uma constante ao longo do seu percurso, fruto, sobretudo, do espírito construtivo que Cátia manifestava e que a levou a ultrapassar, sem dificuldades de monta, o designado cadeirão do curso, que se referia a uma cadeira "muito psicológica para o género de cadeiras que nós tínhamos", o que ainda lhe deu mais força para encarar o resto do curso.

É particularmente apreciado por Cátia o facto de o currículo do seu curso comportar um leque diversificado de áreas científicas, de onde decorre que, sempre que lhe foi possível, procurou cadeiras fora do tronco da psicologia. Via nesta interdisciplinaridade uma grande vantagem do curso, por poder ter a oportunidade de sondar matérias afins e perscrutar a horizontalidade das matérias leccionadas.

Cátia viveu no 1º ano uma novidade no esquema de aulas praticado, bem assim nos colegas e professores que encontrou. Este ano ficou sobretudo marcado, academicamente, pelo professor titular da cadeira de Psicologia Social, pela energia que contagiava nas aulas e pela expressividade e interesse por ele emanados: "foi aí que percebi logo que o que queria era a vertente social." Reconhece que o facto de ter permanecido na mesma cidade, situação que comunga com os amigos a que se associou no ISCTE, concorreu para a estabilidade subjacente ao seu percurso.

Porque os colegas foram sempre mais ou menos os mesmos, assim como a sua rotina, Cátia imputa ao conteúdo das cadeiras mais alinhadas com a vertente organizacional o facto de não ter gostado do 2º ano. "Para mim esse ano foi um choque. «Eu pensei, que coisa tão estranha», porque vinha de um 1º ano que eu tinha gostado mesmo." As dificuldades que sentia em se motivar para estas cadeiras eram amplificadas pelo facto do seu círculo de amigos partilhar idêntica afinidade com a vertente social, em detrimento da componente organizacional. Embora tenha experimentado alguns laivos de desmotivação, o apoio que recebeu nesta altura por parte dos seus pais e o entrosamento que já havia criado com os seus amigos, terão aqui operado decisivamente para que Cátia mantivesse a cadência do seu percurso.

No 3º ano, começaram a formar-se pequenos grupos mais práticos para discussão de algumas matérias. Foi também no 1º semestre deste ano que Cátia fez um Erasmus em Roma, experiência que avalia como muito frutífera "em termos académicos e em termos pessoais." Assim, ainda que a ida para o Erasmus tenha precipitado o rompimento da relação que mantinha com o seu namorado, considera ter sido importante contactar com modos de fazer Psicologia num país estrangeiro: "ajuda bastante nós percebermos que a Psicologia que fazemos aqui é Psicologia em Itália e há de ser Psicologia noutro sítio qualquer." Por outro lado, a mais-valia do Erasmus não deixou de se repercutir em vantagens assinaláveis quando Cátia concorreu para uma bolsa de investigação, uma vez que, indagada sobre a sua disponibilidade para a mobilidade, foi pelo júri enaltecido o facto de ter efectuado um Erasmus, pelo que isso sugere em termos de propensão para a mobilidade.

Regressada a Portugal, Cátia não conseguiu equivalência a todas as cadeiras feitas no Erasmus, pelo que, após acordo com os seus colegas de viagem, decidiu efectuar uma gestão mais moderada do 3º ano, desdobrando-o em dois anos, com benefícios na aquisição de conhecimentos e nas notas.

Nos entrementes, Cátia vai assimilando conceitos. A este respeito, destaca o predomínio das teorias infundidas nos primeiros anos, pois sente que estas se revelam de grande utilidade quando se debruça sobre a componente prática nos anos mais avançados. "Quer dizer, por causa daquela teoria, daquele conceito, […] eu consigo pensar um programa de intervenção e consigo, também, ouvir os meus colegas falar e ter alguma opinião crítica acerca do que está a ser discutido." Esta orientação do curso, simultaneamente teórica e prática, afigura-se-lhe determinante para o seu futuro, pela evidente familiaridade com o domínio da investigação. Como contactou em Itália com um modelo de avaliação assente sobretudo em exames, e carecido de trabalhos de grupo e individuais, Cátia tece rasgados elogios à organização do curso. É no 4º ano que, nas suas palavras, "nos sentimos quase como poderosos", pois conjugam-se conhecimentos adquiridos.

> "Começamos com muita teoria no 1º ano. No 2º ano passamos a ter coisas mais práticas. No 3º ano já temos cadeiras em que criamos grupos pequenos e em que há um trabalho muito mais activo da nossa parte. […] Portanto, o grau vai subindo. Depois chegamos ao 4º ano e temos que pensar em programas de intervenção, temos um estágio, temos que ser ainda mais pró-activos."

Cátia realça o desempenho dos professores, em geral, e de estatística, em particular, porque aplicavam a matéria com recurso a exemplos do domínio da Psicologia e da Sociologia.

Sempre foi participativa, mas nos últimos anos ainda o foi mais porque "também fazia mais sentido e porque acho também que uma pessoa se sente mais à vontade para isso". De facto, ao passo que as aulas dos primeiros anos eram ministradas em registo muito escolástico, os últimos anos, em regime de seminários, convidavam à participação e ao diálogo entre discentes e docentes.

A organização do curso, abrangendo um leque crescente de optativas, foi lhe permitindo, do mesmo passo, entroncar essas disciplinas nos gostos individuais dos alunos. A escolha destas cadeiras optativas não era uma escolha individual. Dada a semelhança de interesses e gostos, Cátia e o seu círculo de amigos tendiam a escolher as cadeiras em conjunto, uma vez que "era quase como conversar connosco próprios em voz alta."

Ademais, Cátia procurava sempre acrescentar ingredientes susceptíveis de "alargar um bocadinho os meus horizontes". De facto, algumas por que optou tiveram o condão de colocá-la em contacto com trabalhadores-estudantes. Radica aqui um traço positivo da frequência das aulas pós-laborais:

> "Muitas optativas também podiam ser à noite, o que quer dizer que também tínhamos pessoas muito diferentes nas aulas, as quais normalmente eram trabalhadores-estudantes que tinham outra perspectiva e outra postura nas aulas. Falávamos com essas pessoas, porque nas optativas as turmas eram sempre pequeninas, portanto nós acabávamos sempre por interagir."

A relação com os funcionários era profundamente dissemelhante. Em lugar de um trato marcado por alguma "crueza" nos serviços académicos, e de um tratamento oscilante no departamento, era muito bem recebida na biblioteca. Todavia, a biblioteca era precisamente um espaço que não frequentava com muita regularidade, uma vez

que preferia, a par, aliás, dos seus amigos, estudar em casa: "não trabalhávamos cá no ISCTE. Íamos sempre para casa uns dos outros e depois lanchávamos e jantávamos lá."

Cátia não conhecia ninguém no ISCTE quando para lá entrou. Mas teve uma integração facilitada por uns jogos que antecederam as praxes e que promoveram o conhecimento e o convívio entre os alunos: "estou a lembrar-me que não me lembro de estar sozinha pelo ISCTE."

Rapidamente, foi-lhe adstrita uma madrinha, que "foi uma das pessoas que nos falou no tal cadeirão", e conheceu colegas de anos mais avançados do curso, os quais foram de grande utilidade, no sentido que facultavam, aos alunos mais novos, "trabalhos que já tinham feito para as mesmas cadeiras nos anos anteriores."

Quando chegou ao ISCTE, ainda beneficiou do sistema de tutorias, no âmbito do qual um aluno mais velho fica responsável por quatro ou cinco caloiros e lhes presta um acompanhamento prolongado. Contudo, apesar de atribuir relevância a este mecanismo, indica que "esse sistema também acabou por se deteriorar […] se calhar, teria que ser estruturado doutra maneira."

No que respeita às sociabilidades, Cátia mantinha dois círculos de amigos, não comunicantes. Um que a acompanhava desde o ensino básico e o secundário e outro composto pelos colegas da universidade. Contudo, foi progressivamente perdendo a relação que mantinha com os seus amigos pré-ensino superior, privilegiando os contactos e relações com os amigos que partilhavam consigo a experiência universitária. Isto justifica-se, segundo a própria, pois "parece que é mais fácil falar com eles do que com amigos que não têm aulas connosco, não partilham a linguagem e os conceitos."

Valoriza positivamente os espaços exteriores do ISCTE, os quais contrastavam com os espaços interiores que, segundo Cátia, não convidavam ao estudo individual e colectivo. Consequentemente, "quando não precisávamos de recursos do ISCTE, nunca estudávamos nem trabalhávamos aqui." Isto devia-se ao facto do ISCTE não oferecer espaços onde Cátia e o seu grupo de trabalho pudessem trabalhar em grupo, isto é, espraiar documentos, discutir ideias e abrir os respectivos portáteis, por forma a que todos trabalhassem ao mesmo tempo.

Apesar do horário assim o permitir – uma vez que as aulas eram muito compactas, o que fazia com que ficasse com muito tempo livre – Cátia "não estudava diariamente." Ainda assim, nunca teve uma negativa na vida. Embora realizasse muitos trabalhos, Cátia concentrava o seu estudo no período das frequências, para as quais montava uma rotina de estudo. "Se calhar, estudava três ou quatro dias antes das frequências; não mais do que isso", para não se dispersar.

A sua turma era muito solidária, pelo que "corria bem a troca de apontamentos". Panoramicamente, Cátia considera que "a forma como estudava era bastante parecida com aquela que usava no secundário."

Hoje em dia, pretende permanecer e investir na investigação, conjugando o doutoramento com projectos no centro de estudos onde desenvolve actividade. Ainda assim, Cátia tem "alguma dificuldade em projecções a longo prazo porque, como até agora tudo foi aparecendo, tenho alguma dificuldade em pensar no futuro."

Cátia é mais assertiva quando interpelada sobre o que é que não queria fazer, sustentando:

> "Não gostava de ir para o mundo organizacional; não gostava de ter uma rotina de dar aulas; e, no geral, não gostava de fazer uma coisa que fosse assim muito definida, em que já se saiba exactamente o que é que vais fazer durante o resto da tua vida."

Apesar de provirem de uma família com habilitações académicas ao nível do ensino superior, Cátia e a irmã encetaram percursos diametralmente distintos no ensino superior. Enquanto Cátia concluiu o curso e se encontra, actualmente, no 2º ano do doutoramento em Psicologia, a sua irmã desistiu precocemente do curso.

Exceptuando a irmã e uns primos, quase todos os seus familiares licenciaram-se no domínio do ensino e na área da saúde. Isto faz com que encarem o ensino superior como a sucessão natural do ensino secundário: "a sensação que eu tenho é que toda a gente esperava que isto acontecesse porque é o que se faz, pronto, a pessoa vai para a escola e depois vai para a faculdade." Ademais, admite que sente ligações muito estreitas com os seus familiares, na medida em que estes lhe dão "um reforço muito positivo."

Costumava receber uma mesada financiada pelos pais. Por iniciativa destes, e dadas as suas boas notas, ainda ponderou concorrer para uma bolsa de mérito concedida pela Fundação Gulbenkian. Mas a burocracia que o concurso envolve fê-la resignar deste intento.

Sublinha o papel decisivo que os seus pais exerceram no 2º ano, etapa nuclear do seu percurso académico, onde Cátia sentiu algum pessimismo e desmotivação face a cadeiras com maior pendor organizacional. Isto fez com que nunca se sentisse desamparada, pois esta era uma "atitude mais ou menos constante" por parte dos pais de Cátia, que, durante todo o seu percurso escolar, interpelavam-na quotidianamente com uma palavra de conforto e de motivação e presenteavam as suas boas notas.

Cátia desenvolveu, desde muito cedo, uma boa relação com a escola. A este respeito, é imperioso atentar para a experiência, sem dúvida estruturante, atinente à sua escolaridade a montante do ensino superior. Cátia teve professoras no ensino básico que não censuraram o facto de ser "muito faladora", o que podia ter sido determinante no curso da sua vida futura. O facto de nunca terem tentado demovê-la da sua expansividade e expressividade, foi, segundo a própria, muito marcante, porque ocorreu numa altura chave, em que os alunos se revelam muito permeáveis ao que os professores dizem.

Depois, no secundário, fase de germinação de projectos futuros, também teve muita estabilidade com os professores que a acompanharam, uma vez que apanhou o mesmo corpo docente durante os três anos que compõem o ciclo de estudos, com as consequências positivas que daí decorrem, nomeadamente no aprofundamento das relações e na confiança instaurada. O facto de ter tido turmas muito pequenas e dos respectivos professores serem "professores muito interessantes […] porque eram super-motivados e conseguiam envolver-nos muito bem", poderão ter exercido influência sobre as opções futuras de Cátia.

A preocupação dos pais relativamente ao seu percurso escolar manifesta-se também, segundo Cátia, no facto de terem optado por inscrevê-la sempre em escolas públicas, uma vez que os mesmos "eram da opinião que nós deveríamos, desde cedo, ter contacto com a maior diversidade possível" de pessoas e circunstâncias escolares. Porque nutria um grande prazer pela escola e pela diversidade de disciplinas que esta abarca, Cátia tinha alguma dificuldade em escolher o que queria fazer no ensino

superior, pelo que recorreu a testes psicotécnicos no final do ensino básico, os quais a conduziram para a área de Letras.

Antes de entrar para o ensino superior, Cátia já trabalhava esporadicamente em trabalhos "divertidos" para aprender a gerir dinheiro e, com isto, ganhar alguma responsabilidade. Fazia-lo no Verão e tinha o apoio dos pais, uma vez que o seu carácter temporalmente circunscrito não criava incompatibilidade com os estudos. Além disso, durante o ensino superior, manteve trabalhos pontuais, nomeadamente numa empresa de animação turística, porque lhe ocupava apenas um dia por semana.

Mal grado o facto de se encontrar assoberbada com a avaliação contínua do curso, e de, por isso, nunca se ter envolvido em actividades de outro foro, as quais diminuiriam a sua disponibilidade para os estudos, Cátia não prescindia dos seus momentos de lazer e de descontracção. Gostava, sobretudo, de passear com amigos, família e namorado. De facto, nos trabalhos, assim como nos lazeres, Cátia fazia-se sempre acompanhar pelos amigos.

Ao lançar um relance panorâmico sobre o seu percurso, é iniludível para Cátia que o facto de sempre ter nutrido uma boa relação com a escola, aliada à disponibilidade afectiva que os seus pais sempre tiveram para com ela e ao facto de não ter que mudar de cidade de residência para frequentar o curso aspirado, confluíram positivamente no seu percurso. De facto, "ser tudo em Lisboa foi, sem dúvida, um factor que me facilitou […]; é uma mudança, mas é também uma continuação."

Dado que tinha uma colega cujo trabalho a impossibilitava de comparecer a algumas aulas, Cátia reconhece que a disponibilidade económica dos pais também facilitou o seu percurso, uma vez que lhe permitiu concentrar-se nos estudos, financiar o Erasmus e fazer trabalhos pontuais por divertimento e amadurecimento pessoal.

Cátia assevera, ainda, que a propensão para o sucesso académico que caracteriza o seu grupo de amigos estará associada a uma cultura incorporada que é devedora, curiosamente, do facto de reconhecerem que as suas vidas não se esgotam na escola: "era importante para mim ter outras áreas da minha vida activas onde eu me sentisse bem."

Não ponderou as saídas profissionais porque os seus pais sempre lhe incutiram a ideia de que o importante era encontrar uma actividade profissional que a satisfizesse e executá-la bem, sendo que o reconhecimento daí decorrente não demoraria muito a fazer-se sentir. As satisfações intrínsecas que daí colheria sobrepõem-se à visão instrumental relacionada com a profissionalização.

> "Não ponderei muito as saídas profissionais quando concorri para o curso. […] E aqui por influência dos meus pais porque era a tal conversa que eles me diziam: «se estás a fazer alguma coisa que gostas, provavelmente vais fazê-la bem; se vais fazê-la bem, provavelmente alguém há de reparar que a fazes bem»."

Um exemplo de boas práticas por Cátia destacado refere-se ao facto de os professores convocarem alunos interessados em colaborar nas investigações em curso na universidade, as quais funcionam como socialização antecipada. Por outro lado, os seus professores incentivam muito os doutoramentos e Erasmus, trazendo às aulas alunos para que estes possam partilhar as suas experiências académicas e profissionais com os formandos. Assim, e não obstante o conhecimento que tinha da volatilidade

dos financiamentos ao domínio profissional da investigação, Cátia começou a interessar-se profundamente por este campo. Foi então que Cátia foi adquirindo "os conceitos e toda a técnica do processo de investigação." Por sua vez, com as boas notas que ia averbando, não causa admiração que os professores a tenham acolhido e procurado enquadrar na área da investigação, aliciando-a com projectos e franqueado a porta do doutoramento.

> "Ficávamos fascinados sempre que nós ouvíamos as pessoas no curso a falar das investigações. Quer dizer, nós passamos o curso a ouvir falar de teorias, cujo trabalho que está por detrás é trabalho de investigação, trabalho de campo."

Acha que o curso a prepara bem para o mercado de trabalho em geral. Contudo, não se sente capaz de desempenhar funções no meio organizacional, apenas em actividades mais interventivas e comunitárias ou na área da investigação: "é normal que eu me sinta bem a trabalhar aqui, porque são as pessoas que trabalham cá que nos preparam." Com efeito, o corpo docente do seu curso era sobretudo composto por professores que assumiam também actividades de investigação, pelo que é crível pensar que a sua emergente apetência para este domínio de actividade tenha lá sido cultivado.

Cátia reconhece que os professores, em geral, eram competentes e motivados, não se lhes reconhecendo arrogância e distanciamento significativo, pelo que o desinteresse pela área organizacional não encontraria aqui aderência explicativa. Se considera que, "em contexto de faculdade, os funcionários não são tão preponderantes", a relação com os professores é determinante:

Apesar de o ISCTE não oferecer "muitos espaços onde se pudesse estar em grupo a trabalhar", reconhece que hoje as circunstâncias são diferentes, uma vez que a instituição já facilita plataformas electrónicas como o VPN (Rede Privada Virtual), permitindo aos alunos usufruírem em casa das condições que teriam no ISCTE.

Não teve amigos próximos que tenham desistido do curso nos primeiros anos. Pelo contrário, os seus amigos mais próximos encontram-se hoje quase todos a fazer doutoramento. Daí que Cátia não tenha uma noção sólida da realidade portuguesa no tocante ao insucesso e ao abandono no ensino superior, nem, inclusive, sobre o desemprego, os quais se lhe afiguram "uma realidade paralela."

Por fim, Cátia sustenta que os jogos pedagógicos a que se submeteu nos primeiros dias de aulas são susceptíveis de surtir efeitos mais virtuosos do que aqueles que poderiam advir de respostas mais institucionais e formais como o gabinete de apoio psicológico, nomeadamente no que ao entrosamento com os colegas e professores diz respeito.

Alexandra Palma (E16L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Será magia social? Um percurso geracionalmente sequencial

(Retrato sociológico em conclusão)

Mónica Martinho (E23L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Vocação desfocada pela convicção, realinhada pelos afectos: um caso de sucesso a dois tempos

Mónica Martinho tem 29 anos, reside com os pais e com o irmão, de 25, na Amadora, até alcançar autonomia financeira suficiente para partilhar uma casa com o namorado. A sua situação profissional é ainda precária, colaborando esporadicamente em projectos de investigação na área da sociologia. A estabilidade emocional e económica garantida pela família contribuiu para o prosseguimento dos seus estudos até ao doutoramento. A mãe é médica e o pai frequentou duas licenciaturas, tendo abandonado Engenharia Mecânica para ingressar em Física, num percurso que foi influente no próprio trajecto de Mónica. Actualmente, o pai é professor no ensino secundário, a mesma profissão que Mónica idealiza para si. O irmão também frequentou o ensino superior, concluiu a licenciatura em Comunicação Social.

Após uma passagem brilhante pelo agrupamento de economia no ensino secundário, que termina com média de 18, Mónica tem 5 no exame nacional de matemática, o que impede o seu acesso a uma universidade pública no curso que desejava, Economia. Enquanto aguarda pela 2ª fase de candidatura, Mónica frequenta a Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), nesse mesmo curso. A experiência, embora curta, foi bastante negativa, pois no período de um mês e meio não teve qualquer aula, tempo esse ocupado com praxes. Na 2ª fase de candidatura, ainda no ano lectivo de 1996/1997, Mónica concorre a Gestão, por ser um curso com uma média de entrada inferior, na perspectiva de mais tarde pedir transferência para Economia. É colocada no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e o 1º ano corre bem, de tal modo que Mónica desiste de concretizar a mudança. Porém, no ano seguinte entra em ruptura com o curso e com a instituição, mantendo-se inscrita apenas por causa dos laços de amizade que entretanto criou, apesar de não ter tido aproveitamento para transitar para o 3º ano curricular. A meio do seu terceiro ano de frequência, no qual repetia cadeiras do 2º ano, desiste e decide mudar de área. Então, concorre para Sociologia, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), começando o curso da "estaca zero". Finalmente, Mónica sente que tomou a decisão acertada, e conclui o curso um ano após o tempo previsto, com bom aproveitamento. Depois de se licenciar, ainda frequentou uma pós-graduação em Análise de Dados em Ciências Sociais e, actualmente, frequenta o doutoramento em Sociologia, ambos no ISCTE.

Ao candidatar-se ao ensino superior, no ano lectivo 1996/1997, Mónica estava decidida a entrar no curso de Economia escolhendo, pela seguinte ordem, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), o Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e, por fim, a Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa (FE-UNL). A opção por essa área deveu-se ao seu interesse por política não partidária; Mónica acreditava que, num curso de economia, aprofundaria as questões relacionadas com o desenvolvimento do país, pois associava "economia" às decisões

políticas e acreditava que o curso teria uma grande componente de investigação no terreno.

> "No 10º ano (…) escolhi o agrupamento III, que era conhecido como o agrupamento de Economia. Ou seja, em termos de visibilidade social, o próprio agrupamento III era conhecido como o agrupamento de Economia. Em termos de discussão de políticas sociais, o discurso dominante é o discurso da economia. Portanto, "economia" é uma palavra que vai ficando sedimentada e que a pessoa ouve e que diz: «pá, são estes tipos que realmente discutem o desenvolvimento do país; e portanto, é Economia que eu quero»."

Hoje em dia, Mónica considera que a realidade não é essa e que, se tivesse tido uma maior informação sobre outras áreas de conhecimento quando frequentava o 12º ano, provavelmente teria optado logo por Sociologia. No entanto, admite que não foi apenas a informação que não chegou até si; na verdade, Mónica estava tão decidida a seguir Economia que não se informou sobre outras possibilidades.

Muito boa aluna, Mónica não colocava a hipótese de não conseguir entrar numa universidade pública, embora matemática fosse uma fragilidade assumida; contudo, candidatou-se também a duas universidades privadas, porque os seus pais acharam mais prudente, "por uma questão de segurança, apercebendo-se do que vinha aí". De facto, Mónica teve apenas 5 no exame nacional de matemática e, portanto, ingressou na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), no curso de Economia.

> "Na altura em que percebi que não tinha entrado em nenhuma universidade pública, foi um bocado um abalar da minha autoconfiança, e pensei: «poça, mas se eu não entro, quem é que entrou?» Isto é horrível, eu dizer isto agora, mas estou a ser absolutamente sincera. Não porque eu achasse que era melhor do que os outros, mas achava: «epá, mas eu trabalhei tanto, estudei tanto, é injusto não entrar»."

Mónica esteve na UAL pouco mais do que um mês, período no qual apenas teve uma aula, devido às praxes, prática com a qual discorda. Dessa experiência curta, Mónica guarda apenas más recordações, foi um período de grande desmotivação e incredulidade e, aí, apercebeu-se que tinha planeado mal o seu percurso.

Na 2ª fase de candidatura, os pais convenceram-na a concorrer para Gestão, por ser um curso com médias inferiores, e conseguiu entrar no ISEG. A sua perspectiva era de, mais tarde, pedir transferência interna para o curso de Economia. Porém, o 1º ano foi muito positivo. Teve bons resultados escolares, considera que teve cadeiras interessantes – sobretudo as que não diziam directamente respeito à área de Gestão – e fez amizades fortes.

Um factor de grande importância para a sua adaptação positiva foi a existência de pessoas dentro do ISEG que formaram um grupo de discussão, que tinham uma visão da economia um pouco diferente da orientação ideológica do curso, que debatiam política de forma apartidária, grupo esse no qual Mónica rapidamente se integrou e onde encontrava a satisfação que o curso não lhe estava a proporcionar. Pouco depois, esse movimento formou uma lista para concorrer à associação de estudantes, ganhou, e Mónica passou a envolver-se intensamente nas actividades estudantis.

Por esse motivo, e tendo em conta que o 1º ano tinha corrido bem, desistiu da ideia de mudar de curso e avançou para o 2º ano de Gestão até porque, como Mónica afirma, "estava distraída com outras coisas". Porém, os conteúdos do 2º ano eram já muito mais específicos e Mónica não se revia neles.

> "Quando cheguei ao 2º ano, que é o ano de filtragem, nitidamente, em que se começa a apanhar cadeiras mais duras daquele campo de conhecimento, coisas como contabilidades, fiscalidades, economias monetárias, só mesmo uma pessoa que goste daquilo, julgo eu, consegue passar, ou então uma pessoa muito resistente, e eu começo a entrar em choque."

Nesse momento de ruptura com o curso, dedica-se quase exclusivamente à associação de estudantes. Nesse ano, chumbou a quase todas as cadeiras. Reconhece que deixou de ir à maior parte das aulas e que deixou de estudar pela falta de interesse que o curso lhe suscitava, mas aponta também muitas falhas aos professores e à sua pedagogia.

> "Eu não estudava porque, para já, nalgumas cadeiras, por muitos exames que tu resolvesses, chegavas lá e saía-te uma coisa que nunca tinhas visto, que era perfeitamente… daí os tais 95% de chumbos, portanto essa era uma. Segundo, não te era dada bibliografia de apoio para estudares. Terceiro, a existência de aulas teóricas e aulas práticas fazia com que houvesse um desfasamento total entre aquilo que era a demonstração de teoremas e, depois, a aplicação dos teoremas, aquilo não funcionava. E, portanto, eu deixei de estudar. (…) E portanto, como nós não percebíamos o que eles estavam a dizer, como nós fazíamos perguntas e eles não explicavam, como não havia materiais de apoio, a não ser umas sebentas muito mal feitas, como nós não tínhamos bibliografia de apoio, como nós chegávamos ao exame e nunca tínhamos visto, não sabíamos o que é que estava lá escrito, pois a gente chumbava."

Mónica presenciou várias situações que considera de grande injustiça por parte dos professores perante os alunos e sempre se rebelou contra isso. Ainda assim, Mónica decide continuar, ficando retida no 2º ano. A sua forte integração nas redes sociais fundamentou, mais uma vez, a sua opção, apesar de os seus pais lhe chamarem constantemente a atenção para a situação negativa em que se encontrava. Contudo, não colocaram qualquer entrave a que se mantivesse no ISEG, não a pressionaram para que saísse, embora estivessem convictos de que não estava a tomar a decisão acertada.

No decurso do seu terceiro ano no ISEG, Mónica chega por fim à conclusão de que não tem condições para prosseguir. Mesmo os seus colegas lhe diziam que ela não estava talhada para aquele curso:

> "Eu tinha sempre um problema em relação aos meus colegas, que era: por exemplo, muitas vezes eles diziam que eu devia estar em Filosofia, porque aquilo não era Gestão. Eu não percebia, mas em Filosofia porquê? Porque, para mim, havia aqui uma questão, que é: eles pensavam sempre nos números como a verdadeira realidade e, no discurso sobre as pessoas, como abstracções filosóficas, e eu dizia: «mas não há maior abstracção do que um número; um número é uma abstracção por excelência. Portanto, eu vou chegar ao número, mas antes de chegar ao número tenho que pensar nas pessoas». Tinha uma forma de pensar um bocadinho diferente."

Outro aspecto importante na sua decisão de mudar, além da sua insatisfação com o curso e dos conselhos dos pais, foi um envolvimento amoroso que iniciou no ISEG, com um aluno de Economia, que a apoiou na sua decisão de abandonar o curso e, ao invés, procurar algo que a satisfizesse.

No final do ano, Mónica repetiu o exame nacional de História, com o apoio da sua professora do secundário que a ajudou a preparar-se para a prova, e ingressou no ISCTE, no curso de Sociologia, no ano lectivo 1999/2000. A escolha do curso foi influenciada por vários factores: em primeiro lugar, pelos pais, que achavam que essa era a área que mais tinha a ver com ela; depois, porque já havia tido algum contacto com a Sociologia no ISEG, quer através de uma disciplina no curso de Gestão (Sociologia da Empresa), quer através do tal grupo de discussão; por fim, e não menos importante, Mónica foi ao ISCTE pedir o currículo do curso e achou-o muito interessante. Também o seu namorado achou os conteúdos do curso extremamente interessantes, de tal forma, que decidiu mudar-se juntamente com Mónica.

As expectativas que levava não se prendiam minimamente com as saídas profissionais, mas sim com a vontade de estudar algo de que gostasse. Nesse sentido, Mónica considera que a mudança de curso e de instituição foi uma decisão acertada.

> "Eu nunca tive muito aquela ideia de fazer planos para atingir determinados objectivos monetários, económicos, profissionais… eu sempre tive o sonho de fazer alguma coisa que eu gostasse. Isso, para mim, sempre foi a meta fundamental e, para os meus pais, também sempre foi a grande preocupação: «sejas aquilo que tu quiseres ser, o que é importante é que tu faças aquilo que gostes, seja no teatro, seja na escola, seja como advogada ou como gestora, ou como vendedora de fruta, é igual; o que é importante é tu fazeres aquilo que tu gostas». (…) Se eu fizesse uma coisa de que gostasse, tendo passado o percurso anterior, que foi na altura tão traumático e tão feito de desilusões, já era bom. (…) Eu adorei as matérias, porque era exactamente aquilo que eu sempre tinha pensado, ou seja: pensar sobre a realidade, surpreender-me com a realidade, aprender coisas novas e conseguir um método sustentado, intelectual e prático de a conhecer, não é só discutir por «mandar bocas»."

Ao ingressar em Sociologia, Mónica decide não pedir qualquer equivalência, preferiu começar do zero. O seu percurso no ISCTE foi pautado por um elevado sucesso académico (termina a licenciatura com uma média de 16 valores, tendo obtido classificação de 19 valores na tese), profundo interesse pelos conteúdos, e grande satisfação com o funcionamento da instituição e com a relação estabelecida com os professores.

Mónica revela que o primeiro momento de satisfação que o ISCTE lhe proporcionou foi quando se inscreveu pela primeira vez, isto porque, segundo conta, a secretaria no ISEG funcionava mal, sendo por vezes necessário esperarem uma semana para se conseguirem inscrever, sendo habitual os alunos deslocarem-se às instalações às 5h da manhã para terem maiores possibilidades de serem atendidos. Por conseguinte, no primeiro dia de inscrições, Mónica chegou ao ISCTE às 4h30 da manhã e, quando se apercebeu que bastava colocar um envelope com os formulários numa caixa, ficou maravilhada. A nível do funcionamento institucional, Mónica considera que o ISCTE funciona muito bem, comparativamente com as outras instituições por onde passou, e esse é um aspecto que muito valoriza.

> "Eu posso gostar muito de uma coisa, mas se estiver numa instituição que diariamente me deita abaixo, em que os professores não se preocupam, uma instituição que tem uma lógica de funcionamento pedagógico perfeitamente errada, perfeitamente insultuosa em relação àquilo que é a inteligência e a honradez das pessoas, como era o ISEG, eu não consigo separar estas duas coisas. (…) No ISCTE, eu sempre senti que, em termos burocráticos, a instituição funcionava para resolver problemas e, portanto, não estava orientada para tramar a vida às pessoas e para dificultar a vida às pessoas; (…) achei que havia uma orientação diferente, em termos de orientação da própria organização, no sentido de resolver problemas, em vez de criar."

Em termos de organização do curso, Mónica refere apenas, como algo positivo, o facto de não haver separação entre aulas teóricas e práticas, como acontecia no ISEG, e que Mónica acredita não contribuir em nada para a consolidação dos conhecimentos.

Mónica sentiu-se perfeitamente integrada na turma, que caracteriza como "um bloco de solidariedade real e de troca de trabalho" e que destaca como um elemento muito importante para o seu percurso positivo no ISCTE. Outro factor muito positivo foi o facto de ter sempre trabalhado com o mesmo grupo, desde o 1º ano, se bem que por vezes fossem adicionados novos elementos, consoante as disciplinas.

Porém, Mónica também tem algumas críticas a apontar, nomeadamente a falta de tempo, em algumas cadeiras, para se conseguir dar a matéria toda ou, noutros casos, algum desfasamento entre conhecimentos adquiridos em disciplinas complementares. Houve até uma disciplina que Mónica preferiu chumbar de propósito e repetir no ano seguinte, por achar que as aulas não estavam a ser dadas convenientemente pelo professor. No entanto, esse caso foi uma excepção, pois Mónica elogia bastante a qualidade e acessibilidade da classe docente no ISCTE.

> "O ISCTE era uma instituição onde sentia que podia bater à porta dos professores, era recebida, era ouvida, havia uma proximidade muito grande entre as pessoas, portanto, apesar de eu saber que às vezes estava a falar com pessoas que, do ponto de vista profissional – na altura não sabia assim tanto, mas depois fiquei a perceber – eram pessoas muito conhecidas, muito reputadas, tinham uma postura de quase alguma humildade a falar connosco, e portanto isso tudo me agradou."

Mesmo em termos de condições das instalações, do espaço físico, Mónica prefere o ISCTE, embora refira que houve um ano em que se registou um grande aumento do número de alunos, tendo originado uma sobrepopulação do edifício. Nesse ano, por exemplo, era quase impossível encontrar salas ou computadores disponíveis para trabalhar, e Mónica chegou a estudar e a trabalhar com os seus colegas dentro do carro.

Outro aspecto menos positivo, era a falta de máquinas fotocopiadoras na antiga biblioteca do ISCTE e a sua dimensão reduzida, ainda que não tenha críticas a apontar ao recheio da mesma. Contudo, não obstante estas questões, Mónica afirma que a disposição para aceitar falhas da instituição era outra, por todos os aspectos positivos já referidos.

Ao entrar para o ISCTE, Mónica corta com a actividade estudantil, por achar que seria pouco compatível com a dedicação plena ao curso. Por outro lado, Mónica avaliou a associação de estudantes do ISCTE como muito menos interventiva que a do ISEG: "achei que não fazia nada, era uma comissão de festas". Ainda assim, procurou

ir ao máximo de Reuniões Gerais de Alunos possível e continuou bastante activa em termos de participação em debates e colóquios.

Mónica prefere estudar sozinha, em casa, lendo em voz alta os apontamentos ou livros, método que mantém desde muito nova. O curso de Sociologia no ISCTE recorria bastante a trabalhos de grupo, nos quais Mónica sempre se aplicou. Para esse efeito, reunia-se com os colegas no ISCTE, em casa de um deles ou, até, dentro do carro, no parque de estacionamento. Mónica destaca o 3º ano do curso como o mais exigente de todos. Por vezes a carga de trabalhos de grupo era excessiva e Mónica sentia necessidade de trabalhar individualmente, o que nem sempre era bem interpretado por alguns professores.

> "Se tivesse de apontar alguma coisa negativa… não é negativa, mas que eu acho que havia um certo défice, era de propostas de trabalhos individuais. E, às vezes, eu sentia um bocadinho a mentalidade de, uma pessoa que quisesse trabalhar sozinha, era, ou individualista, ou fascista, era o menino que não se queria dar com os outros. E, às vezes, não era nada disso. Só que, com tanto trabalho de grupo, tanto trabalho de grupo, às vezes a pessoa sentia necessidade de: «não, mas eu agora, eu quero pensar… Não me apetece negociar! Eu quero afirmar uma posição sozinha, não quero negociar isto. Pronto, não quero, quero trabalhar sozinha»."

No ISEG, o seu método de estudo variava consoante o tipo de disciplina: se fosse mais de âmbito social, Mónica estudava em casa, sozinha; se fosse de âmbito mais matemático, Mónica estudava em grupo com os colegas, através da resolução de exercícios. Aí, o local de reunião era o Ágora, um espaço em Lisboa que concentrava os estudantes e que acabava por substituir as salas de estudo no ISEG. Porém, assim que começou o 2º ano do curso de Gestão, Mónica rapidamente deixou de estudar.

As origens sociais de Mónica tiveram bastante influência no seu percurso. A mãe é médica e o pai é professor de física no ensino secundário. O percurso do pai foi uma grande influência para Mónica. Nasceu na Madragoa, filho de migrantes que vieram para Lisboa mal sabendo ler e escrever; o pai era taxista e a mãe vendedora de fruta. Numa ocasião, um dos clientes da mãe ofereceu-lhe a oportunidade de pôr o filho a estudar no liceu francês, oportunidade que a família agarrou. O pai de Mónica foi sempre bom aluno e "viveu sempre entre mundos completamente diferentes". Na altura de ingressar no ensino superior, os seus interesses estavam vocacionados para a física ou para a educação física, mas para os seus pais "havia os médicos, os advogados e os engenheiros", pelo que ingressou a contragosto em Engenharia Mecânica, no Instituto Superior Técnico. A meio do curso, do qual nunca gostou, foi para a tropa. Quando regressou, conheceu a sua actual mulher e mãe de Mónica, que lhe deu ânimo para romper com o percurso e seguir uma área da qual gostasse, no caso, Física.

> "Ou seja, eu tinha esse exemplo em casa, daquilo que é, primeiro, fazer aquilo que não se gosta, estudar aquilo que não se gosta, e depois ter descoberto a felicidade de seguir exactamente a área que gostava e portanto isso, para mim, foi um grande exemplo. Eu achava que estava a passar uma provação qualquer mas que, tal como o meu pai, a coisa no fim ia-se resolver bem."

Mónica sempre viveu com os pais e com o irmão na Amadora, embora faça a sua vida exclusivamente em Lisboa. Ainda não conseguiu autonomia financeira

suficiente para sair de casa, se bem que esteja a planear dar esse passo em breve, para ir viver com o namorado.

Mónica sempre estudou em colégios, pois os pais consideravam as escolas públicas da zona onde vivem demasiado inseguras. Do 5º ao 12º ano estudou no Colégio do Sagrado Coração de Maria, que elogia bastante, acrescentando que foi uma instituição escolhida pelos pais pela qualidade e não pela orientação católica até porque, segundo diz, era um colégio muito liberal e pouco impositivo a nível religioso.

Mónica sempre foi boa aluna, mas revela uma atitude algo dual no seu relacionamento com a escola: se por um lado era participativa nas aulas, por outro, admite que era muito conversadora; se afirma que nunca faltava às aulas, admite porém que só trabalhava quando queria, postura que mantinha com o beneplácito dos pais, que sempre confiaram na responsabilidade da filha.

> "Como nunca tive pressão da parte dos meus pais, sempre fiz aquilo que queria: se fazia os trabalhos, fazia, se não fazia eles achavam que era porque não devia fazer, ou porque não me apetecia. Portanto, sempre estive à-vontade para dizer: «não vou estudar, não me apetece». A única coisa que os meus pais me incutiram era, que se falhasse, falhasse ou por opção – por exemplo, optar por chumbar uma cadeira, mas uma decisão devidamente sustentada – ou, então, por outras razões que não tivessem a ver com a falta de esforço."

Quando chegou ao 10º ano, Mónica optou pelo agrupamento I, mais científico. Foi uma escolha difícil pois sempre demonstrou interesses variados, gostava de e tinha bons resultados em áreas muito distintas. No entanto, matemática era uma grande fragilidade sua, de modo que no decurso desse ano lectivo decidiu mudar para o agrupamento III, das áreas económicas, pelo interesse que a discussão política lhe suscitava, sem resultar daí qualquer prejuízo a nível escolar.

A grande maioria dos seus colegas seguiu para o ensino superior e concluiu as suas licenciaturas. Hoje em dia, o seu grupo de amigos mais chegados é ainda composto por pessoas que frequentaram o mesmo colégio.

Além do seu envolvimento associativo, Mónica sempre teve várias actividades extra-curriculares. Fazia karaté, teatro e cantava, embora com o ingresso no ensino superior tenha tido de abdicar da maior parte dessas actividades. Por outro lado, desde o 5º ano que fazia voluntariado, em acções coordenadas pelo colégio. Mais tarde, já por sua iniciativa, colaborou com a Amnistia Internacional e com a ATTAC[1].

Mónica só teve experiências de trabalho após ingressar em Sociologia, que consistiam em aplicar questionários e outras tarefas semelhantes de que tomava conhecimento através dos professores. Apesar de remuneradas, eram actividades esporádicas, em que Mónica participava por interesse pessoal, não por questões monetárias – aliás, com o seu primeiro vencimento, ofereceu uma viagem aos pais.

Enquanto desenvolvia a tese, foi estagiar para o Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), no Núcleo de Ecologia Social, por sugestão da sua orientadora. Mónica gostou bastante da experiência, referindo como principais ganhos ter percebido que também se faz investigação fora da academia e que a sociologia pode penetrar em diferentes áreas do mercado de trabalho. Depois, através de

[1] Associação para a Taxação das Transacções Financeiras para a Ajuda aos Cidadãos.

conhecimentos que estabeleceu nesse local, foi participando em vários outros projectos que foram surgindo. Consequentemente, Mónica acabou por demorar mais um ano que o previsto a concluir a tese, tendo-se licenciado em 2006.

No momento da entrevista, Mónica ainda participava em projectos de investigação, além de frequentar o doutoramento em Sociologia, também no ISCTE. O seu sonho é ser professora no ensino básico ou secundário numa escola problemática, embora não tenha planos para o futuro muito estruturados.

Mónica considera que teve um percurso de sucesso e que, a nível de crescimento pessoal, também foi importante ter passado por uma fase de insucesso, que conseguiu ultrapassar com o apoio dos pais, não da instituição.

> "Acho que foi um percurso de sucesso, em que eu tive a sorte de conseguir sair de situações de insucesso da melhor maneira. Portanto, ultrapassando os traumas possíveis que poderia ter havido aí, porque tive um grande apoio familiar e não um grande apoio da instituição universitária. Ou seja, nos momentos em que eu experimentei o insucesso, a maneira de sair do insucesso teve a ver com mecanismos que se desenvolveram fora da faculdade, a faculdade nunca se interessou por mim e nunca se interessou por perceber a razão do insucesso e a maneira de sair do insucesso. Portanto, se eu não tivesse tido uma família que me apoiou imenso e se não tivesse tido uma família (…) com essas competências para me ajudar, eu estava tramada, porque eu conheci muita gente assim, (…) e gente a quem eu reconhecia profundas capacidades intelectuais. Pura e simplesmente, saiu, ou ficou lá a jogar às cartas e a comer tostas."

Portanto, como factores que marcaram o seu percurso, Mónica destaca a falta de informação sobre os cursos ao nível do secundário, aliada à sua própria dispersão de interesses, para justificar o erro na escolha do curso, o percurso do pai como factor de motivação e o apoio familiar como meio de ultrapassar as fases negativas.

Mónica considera que o ensino superior tem vindo a alargar-se e a democratizar-se e, nesse sentido, olhando para a evolução ao longo das últimas décadas, existe claramente uma história de sucesso. Como exemplo de insucesso, aponta o baixo nível de participação dos estudantes na construção do próprio sistema.

> "Apercebi-me do esvaziamento total, da dificuldade que é, até pela própria maior rotatividade dos estudantes, das associações se assumirem como actores realmente de construção da escola, porque estão minadas, porque as pessoas não se interessam, porque são instituições que não funcionam."

Mónica, baseando-se na sua experiência, aponta o modo de funcionamento das instituições como o factor principal onde reside a chave quer do insucesso, quer do sucesso escolar. Como promotores de insucesso, destaca as regras burocráticas, e a ausência ou o incumprimento de regras pedagógicas, por parte dos professores. Do lado oposto, identifica a orientação para resolver problemas, a humildade e competência dos docentes, a capacidade de ouvir os estudantes. Mónica confere ainda grande importância à auto-avaliação e à existência de gabinetes de apoio aos alunos, para o bom funcionamento das instituições. No entanto, Mónica acredita que o panorama geral é negativo uma vez que, "em Portugal, poucas instituições trabalham para os estudantes, e poucas instituições consideram os estudantes como parceiros reais de construção de um projecto de sucesso".

Mariza Paixão (E33L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Sucesso académico: aprender pela mão do processo de socialização

Mariza Paixão tem 25 anos, nasceu e sempre viveu em Lisboa com os seus pais. Vem de uma família de classe média alta, cujas habilitações académicas são elevadas. Ambos os pais são licenciados em Química e pós-doutorados nessa área; são ambos professores universitários. O pai é actualmente Presidente do Conselho Pedagógico da faculdade onde lecciona. A mãe, oriunda da Beira Baixa, é também professora universitária e promove algumas campanhas de sensibilização para as questões da Química. Tem uma irmã mais nova que está ainda a frequentar o Ensino Superior na área do Design, embora com níveis de aproveitamento e dedicação inferiores e diferentes do seu. Está actualmente a fazer também o programa Erasmus em Inglaterra.

Ingressou na licenciatura de Sociologia no ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa) no ano lectivo de 2000/2001. O ano lectivo de 2003/2004 foi vivido em Inglaterra uma vez que estava a fazer o programa Erasmus. Actualmente é onde reside devido ao Doutoramento que está a fazer na área do Género, financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia). O percurso académico de Mariza, desde o início, que se verifica ser de elevado sucesso. É um percurso estrategicamente dirigido por ela com vista à construção de uma carreira académica sólida, que lhe permita enveredar pela investigação, actividade profissional que ambiciona alcançar desde os 16 anos. Ser oriunda de uma família cujas carreiras profissionais se centram no meio académico, influenciou grandemente a sua postura perante os seus próprios objectivos académicos. Sempre teve elevados níveis de motivação e interesse pelos estudos e pela aprendizagem, algo que se espelha no que considera uma dedicação excessiva à sua passagem pelo Ensino Superior, quer no que respeita aos estudos, quer no respeita à activa participação na vida da instituição de ensino superior que frequentou. Desde muito cedo que faz activismo em organizações na área da Igualdade de Género, em organizações LGBT (organizações gays, lésbicas, bissexuais e transgéneros). A sua rede de sociabilidades é constituída por pessoas que, de diversas formas, sempre incentivaram a sua busca pela formação académica o mais abrangente possível.

Mariza ingressou no Ensino Superior em 2000, aos 18 anos, na licenciatura de Sociologia, na altura ainda de cinco anos. Ingressou no ISCTE. O seu processo de candidatura ao ensino superior não podia ter sido mais simples uma vez que ingressou na primeira fase e na sua 1ª opção de estudo. A sua média de entrada foi de 18, aproximadamente. Foi uma escolha ponderada e consciente das condições de estudo que a instituição e a licenciatura lhe podiam providenciar. Para além de ter tido acesso ao plano curricular da licenciatura de Sociologia no ISCTE – o que lhe agradou imenso na época – o facto do seu pai ser Presidente do Conselho Pedagógico de uma faculdade, cuja universidade que a tutela oferece também essa licenciatura, foi-lhe permitido ter acesso e comparar informações acerca das instituições onde poderia ter a

sua formação em Sociologia. Pôde ainda contar com a ajuda de alguns membros da sua família, quase todos eles com carreiras académicas, e alguns amigos dos seus pais, também eles, professores universitários, no esclarecimento acerca do ISCTE e da licenciatura onde queria ingressar. Embora tenha considerado e ponderado todos os contributos externos, coube-lhe somente a ela a decisão final.

Desde muito cedo que é claro para Mariza o que quer fazer no futuro e isso passa pela construção de uma carreira académica com vista à investigação. O seu percurso escolar sempre de elevado sucesso e com elevados níveis de aproveitamento e motivação, ainda desde o liceu, são o reflexo da sua busca pelo conhecimento e do seu investimento na aprendizagem.

> "Desde pequena que sei o que quero fazer no futuro. Sempre disse que gostaria de estudar e aprender a vida toda, fazer um curso superior, ter uma carreira académica e fazer investigação. Prosseguir os estudos sempre foi um objectivo."

Somente no final do liceu é que Mariza se decidiu pela área da Sociologia. Ainda considerou seguir Economia mas, após um período de ponderação com base nas informações que ia obtendo, verificou que a Sociologia era a área que mais se adequava a ela e à forma como queria viver a sua vida e construir o seu futuro. O que lhe interessava era dar o seu contributo porque sempre foi uma pessoa activista muito atenta às questões da igualdade de direitos entre géneros e questões relacionadas com os jovens.

Mariza ingressou em Sociologia no ISCTE no ano lectivo de 2000/2001, ano que se pode considerar o único momento de instabilidade no seu trajecto, não ao nível académico, mas ao nível pessoal, uma vez que foi nesse ano que os seus pais se divorciaram. Academicamente, Mariza estava muito feliz porque a entrada no curso correspondeu às suas expectativas, que eram bastante elevadas. Estava a permitir-lhe pensar numa série de coisas que poderia vir a fazer no futuro e estava a começar a identificar-se muito com o que estava a fazer. Agradava-lhe a componente prática da licenciatura, a possibilidade de, desde o início, poder praticar investigação, poder especializar a sua formação uma vez que a construção da licenciatura assim o permitia. Tinha, por ano lectivo e de forma crescente, um determinado número de cadeiras optativas, que lhe permitiam orientar o curso para a área da Sociologia que mais lhe interessava – Género. No entanto, Mariza sempre encontrou em todas as disciplinas que fez, imensa satisfação, quer no processo de aprendizagem, quer na utilidade teórica e prática que encontrava em cada uma, mesmo quando se tratavam de disciplinas que não lhe suscitavam grande interesse. A sua forma de auto-motivação passava pela correlação dos conteúdos de cada cadeira com as suas áreas de interesse. Isso permitia-lhe abrir os horizontes, criar maturidade sociológica e aumentar, em grande escala, o seu nível de conhecimentos.

Contudo, houve algumas situações que não corresponderam às suas expectativas, nomeadamente o facto de não encontrar parceiros de curso que partilhassem as suas aspirações e motivações. Ou seja, a maioria das pessoas que a iriam acompanhar neste trajecto, não só não se identificava com eles, não os via como possíveis amigos, como tinha a noção de que não iria encontrar pessoas particularmente aliciantes com quem trabalhar, não por falta de capacidades mas por

terem posturas completamente distintas da sua, relativamente às potencialidades do curso e aos seus objectivos.

A nível institucional, um grande factor de motivação no curso para Mariza, era a possibilidade de fazer o programa Erasmus em Inglaterra, objectivo que tinha definido desde o início do curso. As condições que o ISCTE lhe oferecia para essa deslocação, eram óptimas; a possibilidade de estudar disciplinas de qualquer área e ter as equivalências ao ano curricular português. Foi então para Inglaterra no ano lectivo de 2003/2004, para a Universidade de Warwick, onde esteve o ano inteiro. Era a única Universidade inglesa que tinha acordo com o ISCTE e, coincidentemente, oferecia-lhe a possibilidade de estudar Género dado que é uma das áreas de investigação da universidade.

A experiência de fazer o Erasmus foi, para Mariza, das melhores experiências que teve ao longo do seu trajecto académico. Permitiu-lhe aprofundar conhecimentos e fazer pesquisa na área de Género, executar trabalho já com vista ao desenvolvimento da sua tese de licenciatura. Permitiu-lhe crescer enquanto pessoa e socióloga, conhecer outras pessoas e outras realidades e, principalmente, permitiu-lhe conhecer outro tipo de sistema educativo, diferentes formas de posicionamento relativamente à Sociologia, coisas que até então ela não dava importância, apenas porque não conhecia. Embora o sistema educativo britânico não privilegie a componente prática da Sociologia, a investigação (factor de relevante importância para Mariza e uma das principais vantagens do sistema educativo português) acaba por privilegiar outras componentes de estudo e aprendizagem também essenciais, como é o caso do incentivo ao debate entre os alunos.

> "As componentes práticas são, às vezes, dos momentos em que se podem produzir coisas teóricas também. Não se trata apenas de ter de "cuspir" matéria, respostas a exames ou temas de trabalhos. Tem-se a possibilidade de poder pensar nas coisas, uma componente prática, que eu acho que é também teórica, o que foi fundamental para mim. É uma grande parte daquilo que sou hoje, certamente."

Embora o Erasmus tenha sido uma experiência fundamental no trajecto académico de Mariza, é o motivo pelo qual Mariza terminou a licenciatura um ano mais tarde do que o previsto. Quando regressou foi-lhe dito que tinha uma cadeira em falta para terminar o 4º ano da licenciatura e, ao invés de recorrer aos exames de Setembro para o completar, Mariza preferiu fazer mais um ano de curso com apenas duas cadeiras de segundo semestre. Mediante a sua relação com o estudo, sujeitar-se a fazer um exame de uma cadeira para a qual não tinha tido qualquer dedicação, não fazia sentido. Para Mariza, as cadeiras eram espaços de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e conhecimento e a ideia de fazer exames a cadeiras que não tinha frequentado, seria uma falta de respeito para com a sua capacidade de crescimento intelectual.

Por outro lado, teve a possibilidade de fazer um estágio profissional remunerado pelo PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) durante três meses, numa organização com a qual ela já colaborava enquanto activista e viria a presidir mais tarde.

Ter ambas as experiências institucionais e académicas, permitiu a Mariza identificar algumas falhas, situações da vida quotidiana do ISCTE que sempre aceitou,

assumindo que seria assim o funcionamento do próprio sistema. Tendo um termo de comparação, verificou que o ISCTE tinha alguns problemas que considerava obstáculos à sua formação. Era o caso da falta de recursos bibliográficos na área que lhe interessava, os tempos de espera nos serviços, a falta de organização de alguns deles, o modo de tratamento por parte dos funcionários. Depois de ter tido o contacto com formas de aprendizagem tão distintas, Mariza começou a sentir o curso mais pesado, sentia-se mais cansada e mais intolerante com algumas situações com que se deparava.

Mariza foi representante dos estudantes no Conselho Pedagógico do ISCTE, por intermédio de alguns amigos que pertenciam aos órgãos de gestão da instituição. Sempre foi uma pessoa participativa na vida quotidiana da instituição e fazia questão de intervir e dar o seu contributo para a tomada de decisões que a afectariam enquanto estudante. A escola não era para ela um espaço de aprendizagem privilegiado, mas sim um espaço com o qual ela se sentia envolvida politicamente e em termos pessoais. E esse envolvimento permitiu-lhe ver que tipo de decisões e de que forma essas decisões são tomadas, bem como a forma como são tratadas as pessoas que fazem a instituição.

Sentiu-se muitas vezes ser desconsiderada, embora tenha tido sempre um relacionamento muito próximo com os docentes, quer no ISCTE, quer em Inglaterra. Sempre se sentiu muito apoiada e alvo de incentivo e interesse por parte dos professores, mais até do que a maioria dos seus colegas. Isso deveu-se ao seu elevado nível de aproveitamento, dedicação, motivação que sempre teve ao longo do seu percurso académico, que considera ser acima da média dos padrões normais. Destaca duas professoras que considera serem referências importantes para o seu percurso, uma vez que trabalham ambas na área de Género. Foram ambas fontes de inspiração e incentivo para o seu processo de aprendizagem e dedicação a esta área e com quem aprendeu imensamente.

A integração no ISCTE foi um processo simples para Mariza, embora não tenha feito muitas amizades. A adaptação à vida quotidiana da escola e à frequência no ensino superior foi bastante acessível dado que, desde o liceu, Mariza revelava já um nível de maturidade elevado, métodos de estudo e formas de relacionamento entre pares adequadas ao meio académico. É uma pessoa sociável e acessível e a sua rede de sociabilidades na época da licenciatura era constituída por amigos que a acompanham desde o liceu, amigas do activismo e alguns colegas do ISCTE. Hoje em dia, tem ainda os amigos que fez com a ida para Inglaterra, colegas de universidade e de doutoramento. No fundo, pessoas com quem se identifica, quer em termos de postura perante o estudo, quer na sua postura activista e política do meio académico. A sua vida social académica não incluiu nunca a participação em estruturas estudantis ou eventos lúdicos. Participava sim na organização de debates, ciclos de cinema, eventos ligados com a Sociologia e com o activismo e até de forte componente intelectual.

A organização da licenciatura, na maioria com cadeiras optativas, fez com que quase nunca estivesse inserida em turmas fixas. Por um lado, isso dificultava o relacionamento com as pessoas, o estabelecimento de ligações pessoais. Por outro, permitia-lhe ter experiências de trabalho diferentes, com pessoas diferentes.

Embora Mariza tenha tido sempre elevados níveis de motivação ao longo de todo o seu percurso, houve momentos de cansaço, momentos em que o curso já se tornava demasiado pesado. Esses eram o resultado da dedicação excessiva. Mariza dedicava demasiado tempo ao estudo. Passava horas na biblioteca rodeada de livros, passava noites em claro para fazer trabalhos que, para ela, tinham sempre de ser muito

extensivos e pormenorizados. E, muitas vezes, estes eram factores de alguma desmotivação porque não via o seu trabalho reconhecido ou valorizado na sua extensão, ou seja, sentia muitas vezes que os próprios professores não incentivavam este tipo de esforço ou não lhe reconheciam o valor que ela esperava, embora as notas obtidas falassem por si. O seu objectivo nunca passou pela obtenção de notas elevadas mas sim aprender o máximo possível.

> "Houve trabalhos com os quais eu estava mais contente do que outros e não eram necessariamente os que tinham melhores notas. Eu queria sentir que fazia justiça àquilo que estava a fazer ou podia fazer. (…) Não estou a dizer que as notas não importem mas não era pelo número na pauta, era pelo conteúdo do que eu estava a fazer."

Mesmo nos momentos de maior desalento, Mariza preferia pensar que era apenas uma fase de maior intensidade de trabalho que não seria transversal ao seu percurso.

Sempre preferiu trabalhar em grupo de forma a aprender com os colegas e tornar mais aliciante todo o processo de produção e apreensão de conhecimentos. Considera que a discussão sobre os temas é uma prática importante para o melhor entendimento dos conteúdos. No entanto, essa prática só pôde desenvolver durante o tempo de Erasmus e agora no decorrer do seu doutoramento em Inglaterra porque é uma prática de estudo incentivada. No entanto, ela sempre o conseguiu fazer durante a licenciatura com alguns colegas com quem trabalhava. Uma das principais referências de Mariza, nesse aspecto, é uma das suas colegas, das suas melhores amigas, pessoa com quem debatia acerca dos conteúdos das cadeiras, com quem desenvolvia alguns trabalhos e, principalmente, em quem deposita grande parte da responsabilidade pela sua aprendizagem, motivação, partilha de experiências e desalentos, embora estivessem ambas ao mesmo nível.

> "É para mim a grande figura do curso. É a pessoa mais parecida comigo. Começámos a trabalhar muito juntas, a falar sobre as aulas e sobre os trabalhos, embora sempre tivéssemos tido áreas de interesse muito diferentes, o que nos levou a decidir não fazer trabalhos juntas. Assim não tínhamos de abdicar do tema que queríamos trabalhar. Trabalhávamos juntas quando eram temas que não podíamos escolher. Para mim eram tão importantes as aulas como ela estar cá. Acho que cresci muito, em termos sociológicos, com ela. Ela foi uma das minhas grandes professoras aqui também, apesar de estar ao mesmo nível do que eu e estar a fazer o mesmo percurso. Não sei o que teria sido de mim sem ela, sem dúvida nenhuma."

A sua rede de sociabilidades estende-se por várias dimensões da sua vida, embora não seja muito extensa. Passa pelos amigos do liceu, as amigas (principalmente raparigas) com quem faz activismo feminista, algumas pessoas do ISCTE, cujas relações, muitas delas, eram mediadas pelas suas relações de liceu, e, finalmente, os amigos que fez em Inglaterra, ingleses ou estrangeiros. A maioria dos seus amigos também fez curso superior, com níveis diferentes de sucesso em áreas distintas. Isso permitiu-lhe desenvolver com os seus amigos, um processo de partilha de conhecimentos alargado, discussão acerca das diversas áreas de formação e de apoio e companheirismo ao longo de todo o trajecto académico.

No que respeita ao contexto familiar, as expectativas dos pais de Mariza no seu percurso escolar sempre foram elevadas, embora nunca a tenham pressionado a ingressar numa carreira académica. No entanto, estava fora de questão não ingressar na universidade, ainda mais sendo ambos professores universitários. Para os seus pais, o estudo, a informação, debate, a educação, são coisas muito importantes. Desde muito cedo que tentam mostrar que o processo de aprendizagem não se desenvolve apenas na escola e sempre incentivaram a aquisição de conhecimentos, processo que consideram ser algo contínuo ao longo da vida. Sempre teve nos pais confidentes nas situações que atravessou e sempre pôde contar com o seu apoio no entendimento das suas dificuldades; o facto de ambos já terem passado pelo mesmo trajecto, permite-lhes aconselhá-la e entender o trajecto de Mariza. O que aprendeu com os pais ajudou-a no curso e em todo o processo de aprendizagem; o que aprendia no curso era intensamente debatido com eles. O relacionamento dos seus pais com as suas notas passava, não pelo número na pauta, mas no processo de aprendizagem, na sua formação, no gosto e na motivação que Mariza retirava do estudo. Sempre lhe deram a liberdade para tomar as suas próprias decisões. Mariza afirma ser o produto da sua socialização.

> "Eu tenho uma relação com o trabalho, por exemplo, muito parecida com a da minha mãe. Para ela, aquilo é também muito importante. Uma das razões pelas quais a minha mãe me diz sempre para não trabalhar tanto é porque ela se revê um bocado em mim e diz-me que tanto esforço também não me vai levar a lado nenhum. Mas, sem dúvida, que os meus pais são a minha grande referência no estudo. Isso era o que mais importava para eles e eu sei que sou muito o produto da educação que recebi."

O seu trajecto escolar, à excepção do colégio privado que frequentou até aos 10 anos, sempre foi feito em escolas públicas. A única diferença para o trajecto escolar da sua irmã, é a universidade, no que respeita ao nível de resultados e de sucesso. A sua irmã estuda actualmente no IADE (Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing de Lisboa), ensino superior privado. Embora tenham tido o mesmo ambiente familiar no que respeita ao incentivo à aprendizagem, a sua irmã tem uma relação com o estudo muito diferente da sua; o seu trajecto é mais tremido e instável. Está a estudar Design Gráfico e a sua dedicação à licenciatura passa, principalmente, pelo investimento nas cadeiras que mais lhe interessam. Facilmente se desmotiva, teve uma integração complicada no ensino superior, quer ao nível social, quer ao nível académico. Não tem aspirações a construir carreira académica, o seu nível de aproveitamento é inferior e tem de ser forçada a dedicar algum tempo ao estudo. Actualmente está em Erasmus em Inglaterra, onde também gostaria de construir um futuro profissional, e isso fez com que encontrasse motivação para terminar o curso.

> "Eu sou, muito nitidamente, até visualmente, um produto da minha socialização. (…) É algo até muito decalcado, não muito criativo ou muito inovador da minha parte. Mas, por outro lado, a minha irmã, com as mesmas condições de partida, tem uma postura diferente da minha, embora não completamente."

Embora nunca tenha pensado em seguir a área dos seus pais, efectivamente Mariza está a seguir os passos dele, embora não a mesma disciplina. Mesmo tendo boas notas na área da Química, não via nela muito interesse. Acredita mesmo que, se

os seus pais tivessem andado na universidade numa altura em que havia o tipo de cursos que existem hoje em dia, nem eles próprios tinham enveredado por essa área. O seu pai gosta de ser Presidente do Conselho Pedagógico, trabalhar com pessoas, mais do que o trabalho de laboratório que ele já não exerce há alguns anos. Tinha um certo gosto por Ciências Sociais. A sua mãe, embora não seja activista, desenvolve muito trabalho de sensibilização do grande público para questões químicas e físicas. Mesmo o seu doutoramento está a ser financiado pela mesma agência que financiou os seus pais. De um modo geral, Mariza seguiu os passos dos pais e considera o trajecto deles muito motivante.

Durante todo o seu trajecto escolar, Mariza nunca teve uma actividade profissional. Os trabalhos em que se envolveu estavam relacionados com o curso (participação em projectos de investigação). Os seus estudos foram sempre suportados pela família, embora esteja agora a fazer o doutoramento financiado pela FCT.

Mariza sente muita dificuldade em falar acerca do sucesso ou insucesso no ensino superior, mesmo tendo tido experiências educativas distintas ao longo do seu trajecto. Isso porque considera que o sistema educativo é muito mais complexo do que aparenta. As experiências vividas no mesmo sistema educativo são entre elas muito diferentes, mediante as áreas de estudo, o que não permite um entendimento claro acerca dos factores que podem conduzir a situações de sucesso e insucesso no ensino superior (mesmo dentro da mesma instituição).

Na sua opinião, a desmotivação dos jovens perante a aprendizagem e o ensino explica-se, em grande parte, pela estagnação do próprio sistema educativo – os modelos de ensino e aprendizagem permanecem os mesmos, a estrutura das aulas mantém-se imutável, os professores dão aulas por períodos de 40 anos, estão desmotivados, acomodados aos modelos de ensino, desinteressados dos alunos; não existe dinamismo no próprio processo. O debate de ideias, os comentários aos trabalhos dos alunos (no sentido de os considerar interessantes e de incentivar os alunos) é algo praticamente inexistente, o que desmotiva as pessoas. Embora sempre se tenha sentido motivada para o estudo, muito pela exigência de puxar por si própria, tem noção de que a maioria das pessoas tem um relacionamento com o estudo muito diferente do seu.

Aponta como factor o facto de nem sempre ser possível personalizar o percurso pelo ensino superior, mediante os objectivos pessoais e a utilidade que tem para cada pessoa. A pré-formatação das licenciaturas pode ser motivo de desmotivação, dependendo da expectativa de cada um. Por outro lado, o processo de integração no ensino superior pode também ser um dos factores de insucesso. O não conhecimento prévio de pessoas na instituição, ou a falta de acompanhamento à entrada, pode desmotivar as pessoas ou deixá-las inseguras. Embora não seja a favor das práticas académicas da praxe, Mariza consegue ver nelas uma tentativa de integração. Considera ainda que o ideal seria encontrar um tutor, docente da instituição ou um aluno mais velho, cuja responsabilidade seja o acompanhamento dos recém alunos; alguém a quem se possa recorrer, prática muito utilizada Inglaterra e com óptimos resultados. A função dessas pessoas seria orientar, ajudar os alunos, ao longo do seu percurso, e nos momentos de maior desmotivação. Deveria haver turmas mais pequenas, onde haja espaço para o debate, onde haja ritmos de estudo mais regulares.

Se o sistema educativo providenciasse aos alunos condições de estudo que estivessem sempre a evoluir, a acompanhar a evolução do próprio processo de

aprendizagem, os níveis de sucesso seriam superiores. Mariza considera que o investimento no próprio processo de aprendizagem iria tornar a apreensão de conhecimento algo mais aliciante, permitindo às pessoas crescer enquanto indivíduos e enquanto profissionais em áreas distintas.

Mariza é, sem sombra de dúvidas, um forte exemplo de reprodução social. O seu percurso académico é pautado por diversos momentos de crescimento, quer ao nível pessoal, quer ao nível académico. O facto de, desde muito cedo, ter a convicção do que ambiciona ser profissionalmente, no futuro, revela o seu elevado nível de empenhamento para com o estudo, cujos efeitos estão bem visíveis nos resultados que vai obtendo ao longo do seu trajecto, do trabalho que vai desenvolvendo e da estratégia profissional que adoptou muito precocemente. A dimensão familiar é, sem dúvida, a principal fonte de influência académica de Mariza. O incentivo constante à aprendizagem com a vida, além da essencialidade de uma formação superior, fez com que Mariza despertasse para o estudo muito cedo, encontrasse nele motivação para estudar a "vida toda", para a defesa e esclarecimento acerca de questões sociais como a igualdade entre géneros e a condição social actual dos jovens e encontrasse na Sociologia uma forma de intervenção na realidade que a rodeia.

O seu empenho no estudo e a busca pelo entendimento das coisas, faz do percurso de Mariza um percurso de sucesso académico como poucos. A sua orientação estratégica e personalização de conhecimentos, permitiram-lhe desenvolver capacidades e fortalecer metodologias de trabalho, essenciais para a construção de uma carreira académica.

José Manoel (E34L): retrato sociológico
Realizado por Jerusa Costa

"Quem sai aos seus…": dupla formação académica de sucesso

José Manoel tem 27 anos, nasceu em Lisboa mas ainda em idade muito jovem foi viver para Faro, onde reside actualmente. Vem de uma família com habilitações académicas ao nível do ensino superior. O pai é licenciado em Engenharia Eléctrica e Electrónica e em Ciências Político-sociais e a mãe fez o bacharelato em Secretariado, licenciatura em Línguas e Filologia Germânica em Inglês e Alemão e o mestrado na área de Pedagogia. São ambos professores universitários na Universidade do Algarve. O pai trabalha ainda para o Ministério da Economia e a mãe, para além de ter já trabalho como guia turística, lecciona na Escola EB23 em Faro. A mãe é oriunda do Algarve. O pai nasceu em Moçambique mas regressou a Portugal, para a zona norte de onde vem a sua família. Conheceram-se em Lisboa e decidiram mudar-se para o Algarve onde residem e trabalham até hoje.

José ingressou no bacharelato de Engenharia Eléctrica e Electrónica na Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Algarve, na Penha, no ano lectivo de 1997/1998. Com a criação das licenciaturas no ensino superior politécnico, José acabou por fazer mais dois anos de curso e terminou a licenciatura em Dezembro de 2001. Teve a oportunidade de leccionar duas cadeiras ao curso que frequentou, logo após ter terminado a licenciatura. No ano seguinte, ano lectivo de 2002/2003, candidatou-se à licenciatura de Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais também na Universidade do Algarve, em Gambelas, ao mesmo tempo que ingressou no doutoramento na Universidade de Sevilha, no Departamento de Linguagens e Sistemas Informáticos na Escola Superior de Informática. Terminou Psicologia em Dezembro de 2007 e desistiu do doutoramento em Sevilha para poder integrar um projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia na Universidade do Algarve, na área do Processamento de Visão por Computador.

O percurso académico de José, desde o início que se verifica ser de elevado sucesso. Desde o secundário que José optou pela área da Electrónica e Informática, área de investigação que quer desde cedo aprofundar e seguir. A sua opção baseia-se no gosto pela área e nunca se sentiu influenciado ou pressionado para seguir por essa via de formação. Sempre teve elevados níveis de motivação e interesse pelos estudos e pela aprendizagem. A sua rede de sociabilidades é constituída principalmente por pessoas que o acompanham desde o secundário e desde o início de ambos os cursos. Embora com interesses de estudo semelhantes e com espírito de incentivo e entreajuda, José não vê nos amigos fontes de influência para a definição do seu percurso académico.

José começou por fazer o secundário num curso técnico-profissional, o curso tecnológico de Electricidade Electrónica, Electrotecnia Electrónica porque sempre foi sua área de interesse e era também a área de trabalho do pai. No ano lectivo de 1997/98, entrou na Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Algarve, no pólo da Penha, no bacharelato de Engenharia Eléctrica e Electrónica, a sua 1º opção de

curso, embora as restantes fossem todas na mesma área científica e na mesma universidade. Como terminou o secundário com média de 18 sabia que teria a entrada garantida no curso porque optara. Quando se deu a homologação das licenciaturas no ensino superior politécnico, José optou por cumprir os dois anos da licenciatura e obter assim esse grau académico. No final do bacharelato, a partir do 3º ano, havia a possibilidade de optar pela área de especialização: ou o ramo da Energia, ou o ramo das Telecomunicações e Computação. José optou pela segunda, especialização a que deu continuidade na licenciatura que terminou em Dezembro de 2001.

Dado o seu interesse em prosseguir os estudos, José candidatou-se no ano seguinte ao doutoramento no Departamento de Linguagens e Sistemas Informáticos na Escola Superior de Informática da Universidade de Sevilha. Enquanto aguardava pelo início do doutoramento, optou por se candidatar a uma nova licenciatura, agora em Psicologia. Fez os exames nacionais de 12º em Junho de 2002 e ingressou em Psicologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve. Ao mesmo tempo, deu início ao doutoramento na Universidade de Sevilha. As aulas de doutoramento implicavam que se deslocasse a Sevilha apenas uma, duas vezes por semana, o que lhe permitia frequentar a licenciatura sem grandes transtornos. A estrutura curricular do doutoramento em Sevilha oferecia a frequência de disciplinas apenas no 1º ano e José optou por dividi-las em dois anos o que o obrigava a deslocar-se apenas uma vez por semana. Terminou a licenciatura de Psicologia em Dezembro de 2007.

José optou por fazer Engenharia Eléctrica e Electrónica uma vez que era um curso dirigido ao que queria fazer no futuro e era a área da sua preferência. Para além disso, os seus pais leccionavam nesse curso e isso permitiu-lhe obter informações acerca do modo de funcionamento, as condições de estudo e a estrutura curricular e os conteúdos que compunham a licenciatura. Fortaleceu essa ideia após ter consultado as informações acerca da estrutura curricular do curso e das condições oferecidas pela instituição. A sua opção passou pela avaliação dos conteúdos

Desde criança que cultiva o interesse pela electrónica em geral, mexer com brinquedos eléctricos, fios e botões. As expectativas que tinha à entrada no curso passavam por aprofundar conhecimentos numa área de que sempre gostou, com que se identificava, pensando já numa carreira profissional nessa área, expectativas que conseguiu manter até ao final do curso, mesmo em termos de perspectivas futuras. Uma vez que se trata de uma área em que a oferta de emprego é bem superior à procura, os recém-licenciados conseguem facilmente ter colocações nas áreas de trabalho que ambicionam e o facto de englobar diversos conteúdos relacionados com a electrónica e a informática permitiu-lhe abrir os horizontes acerca das oportunidades que podem surgir.

A sua área de especialização foi no ramo das Telecomunicações e Informática, área em que desenvolveu os projectos finais, quer do bacharelato, quer da licenciatura.

> "Desenvolvi um *software* para a internet, algo de novo que não tinha dado no curso mas que acabou por me abrir portas para que depois eu pudesse continuar a aprofundar, como era é o caso do doutoramento que era também na área da informática. E isso, acho que é uma mais-valia deste curso. A informática sempre foi uma das grandes minhas paixões e, por isso, quis envolver um pouco mais as minhas capacidades."

Psicologia surgiu no seu trajecto académico dado o interesse que desenvolveu durante o secundário por disciplinas como a Filosofia e a Psicologia. O facto de residir com os pais e serem eles a custear os seus estudos permitiu-lhe continuar os estudos e cumprir um desejo que tinha numa área de interesse distinta da anterior. Por outro lado, ter duas formações académicas em áreas distintas iria aumentar as suas oportunidades de emprego.

No último ano de Psicologia, com o iniciar o estágio e da monografia, deixou de conseguir conciliar o tempo de que dispunha e acabou por desistir do doutoramento da Universidade de Sevilha, na parte de investigação. Entretanto surgiu a oportunidade de José integrar um grupo de investigação na Universidade do Algarve e fazer o doutoramento remunerado com uma bolsa de investigação numa área relacionada com o processamento da visão com meios informáticos. Assim, para além de conseguir fazer o doutoramento remunerado e em equipa (algo que considerava importante e mais motivante), José tinha a possibilidade de conciliar ambas as suas áreas de formação no desenvolvimento do mesmo projecto e utilizar conhecimentos e instrumentos de ambas as áreas. Para além disso, a experiência lectiva que trouxe do doutoramento em Espanha permitiu-lhe também complementar alguns conhecimentos na área.

> "É engraçado que eles, de um ano para o outro, mudam quase todas as disciplinas porque só leccionam disciplinas cujos conteúdos eles estão a investigar. Torna-se muito interessante porque acabamos por não apanhar nada atrasado. As disciplinas que eu tive foram todas inovadoras, ideias novas que vão surgindo e muitas delas despertaram-me o interesse, mesmo para o futuro."

A entrada no ensino superior foi um choque para José, um momento que considera ponto de viragem do seu trajecto, a passagem do 12º ano para o 1º ano da faculdade, embora estivesse já a contar com um aumento no nível de dificuldade em termos de estudo. O ritmo de trabalho e a exigência de estudo eram mais intensos no ensino superior dada a velocidade com que eram leccionados matérias, o que as tornava difíceis de acompanhar, principalmente se não houvesse uma boa base de conteúdos do secundário, que era o seu caso a Matemática. O momento de maior dificuldade foi a adaptação ao ritmo do ensino superior.

José não considera o curso de Electrónica acessível em termos de matérias e o exemplo que dá é o facto de ter sido o único a acabar o curso no tempo devido de todos os colegas com quem entrou. O processo de habituação ao ritmo e às dificuldades que o curso apresentava acabava por desmotivar ou perder pelo caminho muitos dos alunos que o frequentavam.

Era constituído por cadeiras teóricas e de introdução, principalmente no 1º ano, por cadeiras teórico-práticas e por cadeiras laboratoriais logo desde o 2º ano. Eram leccionadas por ano 14 cadeiras, sete por semestre, o que exigia de José uma elevada dedicação no acompanhamento e entendimento das matérias. Contudo, os conteúdos estavam bem distribuídos, com encadeamentos lógicos de disciplinas e eram abrangentes, a divisão entre matérias teóricas e práticas permitia um melhor entendimento acerca das coisas novas que iam surgindo, acerca do seu modo de funcionamento e da sua aplicabilidade, embora fosse um curso muito exigente.

Sempre preferiu as cadeiras laboratoriais e as relacionadas com Sistemas Digitais, Processamento de Sinal Digital, mais a parte ligada à Electrónica do que à Energia, mas nunca sentiu grande diferença entre a teoria e a prática, embora em Electrónica houvesse alguma dificuldade em manter os conteúdos sempre actualizados em conformidade com aquilo que o exterior oferece. José considera que tinha de haver uma complementaridade entre teoria e prática caso contrário a inserção no mercado de trabalho tornar-se-ia mais difícil.

A nível pessoal, a passagem do 1º para o 2º ano foi para José outro marco no seu trajecto porque sentiu que tinha evoluído bastante em termos de maturidade para o ensino superior. Conseguira adoptar já um bom ritmo de estudo, o necessário para ter um bom aproveitamento, tinha já um bom método de organização e pesquisa, assim como bons métodos de estudo. Como Electrónica é um curso com uma base forte de matemática e física, José sentia algumas dificuldades na preparação para os momentos de avaliação, constituídos por frequências na maioria das cadeiras – uma frequência por semestre. Algumas cadeiras tinham exames finais e os trabalhos de grupo eram menos frequentes. Isso exigia demasiado tempo de estudo e prática de exercícios. Contudo, encontrou juntamente com os colegas uma boa forma de conciliar os tempos de estudo entre a teoria e a resolução de exercícios uma vez que estudavam em conjunto e tinham um forte espírito de entreajuda. Preferia as frequências aos exames dado o elevado número de cadeiras anuais, mas a sua fonte de motivação para o curso estava orientada para os trabalhos de grupo e laboratoriais uma vez que lhe permitiam mexer em conteúdos práticos e desenvolver as suas próprias capacidades de trabalho. Na generalidade, era necessária muita prática e muita dedicação e, embora José tivesse fácil acesso aos recursos necessários para o seu estudo, entre materiais bibliográficos e apontamentos, isso exigia muito e era para ele uma das suas principais dificuldades.

> "Se só fizéssemos exames finais, ninguém aguentava. Quando chegava a época das segundas frequências, estava tudo marcado em mais ou menos duas semanas, o que era caótico porque era muita matéria e mesmo assim a avaliação era só de metade da matéria. Se fosse tudo por exames, sete cadeiras por exame, ninguém aguentava."

Quando iniciou o 2º ano, o curso sofreu uma reestruturação com o surgimento das licenciaturas do politécnico. Das sete cadeiras de 1º semestre passou a ter cinco, no 2º semestre nove; dessas nove, na maioria eram cadeiras de laboratório cuja avaliação incluía relatórios escritos semanais. José viu-se então obrigado a renovar o seu nível de dedicação ao curso caso contrário perdia a "pedalada". Isso facilitou a passagem para o 3º ano, permitindo-lhe ter já uma relação com o estudo muito mais sólida.

No final do bacharelato havia o estágio de 560 horas, geralmente seis meses. José optou por dividir o estágio em dois, entre o 2º e o 3º ano do bacharelato, e fê-lo na área da programação no Ministério da Economia. Desenvolveu nos dois anos uma aplicação com base na gestão de frota e uma outra relacionada com a gestão documental. Teve a oportunidade de ser orientado por um dos professores que tem como referência no curso e que mais o marcou. No final da licenciatura há o desenvolvimento de projecto que é feito individualmente. Desenhou uma aplicação dinâmica para a *Web* que permitia aos docentes fazer o lançamento de notas, ter toda a informação acerca dos alunos, consultar os horários, identificar os coordenadores das

cadeiras, entre outras funcionalidades, aplicação que ficou implementada na área departamental na área de Electrónica na Penha.

O seu nível de aproveitamento sempre foi elevado, desde o secundário. A sua média de entrada foi de cerca de 18. As notas que teve ao longo do curso sofriam de poucas oscilações, estavam equilibradas com o nível de investimento que fazia em cada uma delas sempre com vista ao máximo sucesso possível, embora José valorizasse mais a aquisição de conhecimentos e o processo de aprendizagem de novos conteúdos. Era daí que retirava a sua fonte de motivação e investimento no curso. José terminou o bacharelato com média de 16 e a licenciatura de Electrónica com 18, sem chumbar nenhum ano lectivo e com média final de 17.

> "Sempre que estudei esforcei-me para ter o ritmo de me preparar sempre ao máximo. Se eu estou a investir muito em algo que gosto espero, pelo menos, ter uma boa nota. É quase uma relação entre aquilo que eu invisto e o resultado que daí advém. Se sei que investi muito numa coisa e depois tenho uma nota fraca fico com a sensação de que houve alguma coisa que não percebi ou não resultou bem. Fico curioso para saber o que é que podia ter feito melhor ou onde me enganei, mas o objectivo é querer compreender bem as coisas e fazê-las bem. A nota é um bocado o resultado, o fruto do meu trabalho. É mais gratificante ter bons resultados quando invisto muito no trabalho."

As pessoas estavam divididas por turmas, embora as aulas teóricas fossem leccionadas em anfiteatros para as turmas todas, cerca de 100. Havia cadeiras cujo nível de dificuldade era elevado e às quais as pessoas assistiam nos primeiros tempos e acabavam por ir desistindo. As pessoas optavam por, estrategicamente, se centrar em apenas algumas cadeiras e iam fazendo as restantes ao longo dos anos de curso. Isso explica o elevado número de pessoas em determinadas cadeiras e a necessidade de haver aulas em auditórios. As aulas em anfiteatro dificultavam quer a interacção docente-aluno, o próprio processo de aprendizagem, quer o estímulo e motivação para o curso. José sempre acreditou que ter aulas em turmas pequenas era uma vantagem e favorecia o relacionamento com os docentes, a quem cabia a responsabilidade de criar empatia com os alunos independentemente do local onde decorriam as aulas. José relaciona mais a qualidade do ensino com as capacidades pedagógicas, de comunicação e empatia do docente do que com o espaço da aula; o importante era o método de ensino mais do que a estrutura das aulas. Embora o relacionamento docente-aluno fosse algo distante, o que José considera criar dificuldades no processo de aprendizagem e tê-lo desmotivado em algumas cadeiras, na generalidade acredita que sempre conseguiu manter um bom relacionamento com alguns docentes. Teve vários professores que acompanharam o seu percurso, principalmente na área de projecto e durante o estágio e que se tornaram pessoas de referência na universidade, professores com quem gostou de estudar, que o motivaram a prosseguir para doutoramento e com quem tem agora a oportunidade de desenvolver um projecto de investigação. José considera-os um marco de referência para o seu trajecto.

Os seus modos de estudo eram regulares, intensivos e contínuos e dividiam-se entre a sua residência, sem barulho ou interferências, e as bibliotecas da universidade, dependendo do tipo de matérias que estudasse. Preferia um estudo individual quando se tratava de matérias teóricas, contudo aponta como uma das mais-valias do curso a possibilidade de estudar em grupo, principalmente quando se tratava de resolução de

exercícios. Assim, havia a possibilidade de discutir ideias e comparar exercícios, tirar dúvidas com os colegas, uma vez que, os entendimentos das matérias eram diferentes de pessoa para pessoa. O estudo em grupo era mais motivante, tornava-se mais suave e com menos sentido de obrigação, num ambiente mais descontraído, fortalecia os laços sociais entre os colegas e fazia sobressair o espírito de entreajuda. Isso acabou por se revelar bastante importante para José, situação que aponta como referência para o seu sucesso académico.

No entanto, José aponta algumas limitações por parte das instituições, no que respeita as condições que lhe eram oferecidas. Ele considera que não eram as suficientes para garantir um bom nível de sucesso. Na biblioteca da faculdade que frequentava só eram permitidas duas pessoas por mesa, era um espaço quase improvisado para o efeito e sem grandes condições mas encerrava às 23 horas, horário que favorecia os tempos de estudo. A falta de condições obrigava-os a procurar outros espaços e acabavam por se centrar na biblioteca do Campus de Gambelas onde podiam juntar-se em grupos de quatro por mesa. Tinha óptimas condições e acesso a manuais e materiais actualizados mas encerrava às 20 horas, demasiado cedo na sua opinião. Dispunha de melhores condições, de facto, mas para José era preferível uma biblioteca que fechasse mais tarde e à qual pudesse adaptar melhor o meu horário.

A experiência de José em Psicologia foi diferente. Para além de se tratar de uma área científica completamente distinta da anterior, José já trazia consigo experiência de frequência no ensino superior o que facilitou o seu percurso em todos os aspectos. José sentiu uma diminuição de ritmo e de exigência no estudo, referindo que os cursos universitários são constituídos por menos cadeiras do que os politécnicos; os métodos de avaliação são mais acessíveis dada a componente teórica que é praticamente o fundamental, as frequências são mais teóricas e não há uma componente prática significativa. José considera que a estrutura curricular do curso podia ser alterada em alguns aspectos, nomeadamente quando se tratam de áreas específicas da Psicologia. Aí torna-se irrelevante o ano em que são leccionadas porque não precisam de *background* para se fazer. No entanto, essas cadeiras podem tornar-se mais benéficas se leccionadas no ano anterior ao estágio de forma a ter presente o seu conteúdo. Por outro lado, há cadeiras que deveriam ser colocadas nos anos finais do curso apenas pela questão da maturidade das pessoas para os seus conteúdos. José considera que o encadeamento lógico das cadeiras de ano para ano incentiva e motiva mais para o curso.

O tempo que dedicava ao estudo era muito menor porque, para além de já ter bons métodos de estudo interiorizados da experiência em Electrónica, a dificuldade dos conteúdos era muito menor e o processo de aprendizagem era mais acessível. José não tinha hábitos diários mas tinha uma boa calendarização dos seus tempos de estudo dada a percepção do tempo que necessitava dedicar a cada cadeira. As avaliações em Psicologia eram feitas com base em frequências e trabalhos de grupo e os raros trabalhos práticos que havia eram estudos de casos.

Relativamente à pedagogia, José considera que a sua experiência ao nível do ensino superior é mais positiva em Psicologia. A própria área científica da licenciatura acarreta pessoas mais vocacionadas para transmitir conhecimentos e a relação docente-aluno é diferente, mais directa, mais humanizada e com maior abertura e proximidade. Em termos de sociabilidades, José afirma ser o oposto a Electrónica. Sentiu-se construir óptimas relações. As turmas eram mais pequenas e mantinham as

mesmas pessoas ao longo dos anos de curso. Isso permitia criar laços com maior facilidade dado que se acompanham em todo o percurso. Por outro lado, o facto de ser um curso constituído na maioria por raparigas fazia com que houvesse mais rivalidade e competitividade entre grupos que se formavam com maior facilidade, nomeadamente ao nível dos materiais de estudo e partilha de informação. Não existia necessidade de criar um espírito de equipa embora houvesse bom ambiente, dado o menor nível de exigência do curso.

O seu trajecto até ao ensino superior foi também de muito sucesso. Sempre estudou em escolas públicas, nunca chumbou, sempre teve um elevado nível de aproveitamento e a estratégia que definiu ao optar por um curso tecnológico permitiu-lhe uma boa preparação para o ensino superior. Teve, no entanto, de fazer alguns ajustamentos no que respeita aos métodos e tempos de estudo e pôde ainda contar com o auxílio do pai no esclarecimento de algumas matérias, dada a sua área de formação na área da Electrónica.

As suas expectativas sempre se mantiveram. Somente em disciplinas de que não gostasse ou em que achasse que o seu esforço era superior aos resultados obtidos, ou disciplinas cujo docente não era acessível, a motivação se tornava mais fraca. Para além das aulas, José praticou artes marciais e natação, ambos federados e nunca teve interesse noutro tipo de actividades.

José sempre manteve um bom relacionamento com os colegas, a sua rede de sociabilidades actual é constituída por amigos que mantém desde essa altura, para além de vários amigos que fez ao longo de ambos os cursos. Um dos amigos de maior referência que tem ao longo do seu percurso acompanha-o desde o 9º ano, para além da sua namorada com quem passa a maioria do tempo livre. Destaca ainda dois amigos que fez no início de cada uma das licenciaturas, pessoas de referência para o seu trajecto. Embora tenha grupos de amigos distintos, com interesses distintos, acabam por se misturar e o tipo de actividades que têm em conjunto passa por idas ao cinema, jantares e jogar computador. No final do curso, a ligação que mantinha com os amigos era via internet em *chats* porque quase não tinha tempo para estar com eles.

Foi trabalhador-estudante durante o 4º ano de Electrónica. Trabalhou em *part-time* numa empresa em Loulé ligada à sua área de estudo e desenvolvia também um pouco de investigação. Trabalhou nessa empresa cerca de um ano uma vez que surgiu a oportunidade de leccionar durante o 1º semestre 2006/2007 na Universidade do Algarve, em disciplinas do 1º ano do seu curso – Análise Numérica e Programação. Ao mesmo tempo estava a fazer um estudo sobre Prostituição do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Vai integrar este ano, 2007/2008, um projecto de investigação na área do Processamento de Visão por Computador que tem a ver com a visão para cegos, um projecto europeu desenvolvido em parceria com várias universidades e é financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia. Este projecto é para José um desafio porque lhe permite enveredar pela área da investigação e conjugar saberes que retirou de ambas as formações que tem. A possibilidade de conciliar áreas distintas permite-lhe pôr em prática os conhecimentos que aprofundou e retirar de ambos os cursos a utilidade necessária para ingressar na investigação. José considera ambos os cursos excelentes meios para obter as bases necessárias para o desenvolvimento de projectos e para a construção de um futuro mais sólido e com mais oportunidades. A nível pessoal, sem dúvida que para José a Psicologia veio

privilegiar, acima de tudo, a integração na esfera social e as relações interpessoais, o que lhe permite levar os relacionamentos para outro nível.

No que respeita ao seu contexto familiar, é filho único. A mãe fez um bacharelato em Secretariado, licenciou-se em Línguas e Filologia Germânica em Inglês e Alemão e fez mestrado na área de Pedagogia. Trabalhou como guia turística e actualmente lecciona numa escola em Faro, Escola EB23, e na Universidade do Algarve. O pai licenciou-se Engenharia Eléctrica e Electrónica e, mais tarde, em Ciências Político-Sociais. Trabalha no Ministério da Economia e lecciona também na Universidade do Algarve. Embora tenha formação académica em duas áreas diferentes, José não considera que isso o tenha influenciado nas suas escolhas de formação, mesmo sendo em áreas semelhantes.

A sua mãe é do Algarve e o seu pai de Moçambique, embora tenha vindo para Portugal muito cedo. Conheceram-se em Lisboa onde nasceu José e acabaram por se mudar para Faro em busca de melhor qualidade de vida e José sempre ficou com os pais porque queria estudar na Universidade do Algarve. Sempre mantiveram um nível económico-financeiro estável, embora, com os cortes orçamentais da Universidade do Algarve, tenha começado a haver algumas oscilações que os levem a ter de trabalhar em dois empregos.

José considera que as condições financeiras que tinha na família foram a principal influência para o seu trajecto porque lhe permitiram o acesso a boas condições de estudo, acreditar e investir nelas. Sempre teve o acompanhamento dos pais que, desde muito cedo o incentivaram a criar hábitos de leitura, a assistir a exposições, a criar uma relação com a dimensão cultural do quotidiano.

Teve um forte apoio por parte da mãe quando decidiu ir para Psicologia, com quem discutiu a ideia, dado que ela achava que era algo que se adequava aos gostos e interesses de José. Ele tem com a mãe um bom relacionamento e diz que se não tivesse sido o seu apoio ele não teria terminado esta licenciatura, nem sequer feito a candidatura. O pai também o incentivou mas não de forma tão entusiasta.

José sentiu falta de orientação ao longo do seu percurso embora acredite que não teria alterado as suas opções. Considera uma vantagem saber as diversas alternativas de que se dispõe e poderia sim ter tido mais noção acerca de áreas similares que poderia ter escolhido. A falta de orientação institucional pode ser um factor de insucesso; acha que deveria haver uma maior elucidação acerca dos diversos caminhos e possibilidades de formação que existem de acordo com os objectivos, as aptidões e capacidades de cada pessoa. Isso permite-lhes o acesso aos recursos necessários a trajectos de sucesso e dá-lhes as capacidades necessárias para serem as pessoas, elas próprias, a dirigir a sua trajectória.

> "O sentimento de se sentir perdido podia ser um bocado minimizado se existisse orientação que deveria ser feita em contínuo, mesmo durante o próprio ensino superior. Acho que é muito importante as pessoas perceberem o que querem porque haverá muitas que vêm para a universidade e não é bem isso que querem e acabam por se sentir enganadas com a universidade. Acho que o mais importante é perceber se a pessoa realmente quer ir para a universidade ou se prefere fazer outro tipo de carreira. (…) desenvolver, logo ao longo do secundário, uma forma de intervenção que permita facilitar isso aos jovens."

Daniel Monteiro (E38L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Conciliar estudos, lazer e família: caminhar para o sucesso entre o equilíbrio e o exagero

Daniel Monteiro tem 20 anos e vive em Torres Vedras com os pais e o irmão mais velho. Vem de uma "família de negócios". Para além dos avós, os pais são empresários, donos de uma empresa de transportes de mercadorias. Em termos de escolaridades, o pai fez o antigo 11º ano e a mãe o ensino superior, a licenciatura de Línguas e Literaturas. O irmão terminou recentemente o curso de Finanças no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Daniel seguiu-lhe os passos e, desde cedo, e por influência familiar, optou por fazer Gestão também no ISCTE, onde ingressou em 2005 na sua 1ª opção. Sempre teve um nível de aproveitamento escolar elevado e boas condições de estudo, propiciadoras de um trajecto académico de sucesso. Algo para ele é fundamental em termos de percurso de vida é a capacidade de conciliação entre as diversas esferas de vida, de modo a sentir-se integrado e ver fundamento em todos os contextos e actividades em que se envolve. O seu envolvimento com a instituição de ensino é, para ele, "obrigatória" o que justifica a sua elevada participação estudantil.

No que respeita as sociabilidades, Daniel valoriza e faz por manter o contacto com as suas "raízes". Mantém, até hoje, contacto com os amigos da sua localidade com quem desenvolve diversas actividades extracurriculares e com quem partilha e discute a maioria das questões do seu percurso. Por outro lado, aumentar a sua rede de conhecimentos é importante e por isso esforça-se por se dar e falar com toda a gente com quem se cruza no dia-a-dia.

Daniel Monteiro tem 20 anos e é finalista do curso de Gestão no ISCTE. Ingressou na licenciatura no ano lectivo de 2005/2006 na sua 1ª opção de formação, curso que ambiciona fazer desde cedo. Aponta três razões fundamentais para a sua opção nesta área: é uma área transversal e de horizontes alargados em termos profissionais, pelo cariz prático da licenciatura leccionada no ISCTE e, principalmente, por ser uma área com que tem muito contacto desde jovem dada a actividade profissional da família. A sua vocação para a Gestão reflecte-se na sua média actual que ronda os 18 valores e na atribuição de bolsas de mérito desde o início do curso.

Teve acesso prévio à informação que necessitava acerca do curso e da instituição. Para além de ter participado em actividades e sessões de apresentação dos cursos do ISCTE, a sua principal fonte de informação e influência foi o irmão que ingressou no ano curricular anterior em Finanças na mesma instituição.

Para além da estrutura curricular do curso que lhe agradou imenso e correspondia às suas expectativas, pelo facto de ser um ensino muito prático, algo que lhe agradou especialmente, aquando as suas deslocações ao ISCTE por via de actividades diversas, foram os conhecimentos que travou com várias pessoas e o contacto que teve com o ambiente académico que se vive na instituição. Esses factores fortaleceram a sua tomada de decisão.

Ingressou em Gestão na estrutura curricular de quatro anos, estrutura que foi alterada no ano seguinte dada a introdução do Processo de Bolonha. Embora, na sua generalidade, Daniel visse utilidade prática nas cadeiras e um encadeamento lógico de ano para ano, considera que as alterações operadas vieram modificar algumas áreas que considerava uma mais-valia para a formação na área. A forte componente prática da licenciatura, bem como a forte relação que existe entre o ensino e o mercado de trabalho, em termos de preparação para a profissionalização, são componentes do ensino no ISCTE que Daniel valoriza e que o incentivam para a aprendizagem.

A reestruturação de Bolonha veio, por outro lado, interferir com os seus planos futuros. Inicialmente previa ingressar no mercado de trabalho findos os quatro anos da licenciatura, objectivo que vê agora algo "baralhado". A indecisão assenta nas alternativas que tem para o seu futuro: ou iniciar uma actividade profissional ou prosseguir estudos para o mestrado, indecisão derivada da instabilidade que Daniel sente agora em termos futuros.

> "(…) tenho apenas 20 anos (…) posso ficar aqui mais um ano e meio e apostar noutras áreas em que ainda não apostei ao longo destes três anos, por exemplo, a parte internacional. (…) Posso ir para o mercado de trabalho mais completo sem perder nada, ou seja, consigo reunir aqui um conjunto de factores positivos que me levam a alterar a decisão que tinha sido tomada mais por aspectos emocionais."

Com a introdução de Bolonha no ensino superior Daniel acha que o Estado vê este sistema de ensino como sendo uma despesa e não um investimento, cujo objectivo é fazer do ensino superior uma máquina de formar pessoas e que também dá dinheiro. E isso são objectivos que considera incompatíveis.

Daniel fazia uma ideia muito positiva acerca do ensino superior. Tinha a expectativa de encontrar um sistema de ensino mais motivador e interessante ao nível dos conteúdos, mais focado no que respeita à postura das pessoas, expectativa que não viu correspondida ao perceber que o ensino superior não é mais do que uma continuação do ensino secundário. Embora seja um sistema um pouco mais exigente em termos de dedicação com vista aos bons resultados, sentiu-se algo desapontado ao verificar que a postura das pessoas é desinteressada, desmotivada, desfocada e, muitas vezes, desprovida de objectivos educacionais e profissionais.

Fazer um curso superior sempre foi para Daniel um objectivo e desde cedo que se sente preparado para ingressar nesta fase de formação. "Para os objectivos que eu tinha, eu acho que era um passo incondicional e que nunca pressupus que pudesse não fazer". Apoiado no exemplo do irmão, em termos de postura perante os estudos sempre com elevados níveis de dedicação e aproveitamento, Daniel não sentiu qualquer tipo de desajustamento na passagem do ensino secundário para o superior. Ainda cedo desenvolveu uma estratégia de percurso focada na educação e em objectivos específicos. A sua dedicação é completa, independentemente dos níveis de motivação ou interesse demonstrados para com as matérias.

Para se sentir seguro e motivado ao longo destas transições, sente que a sua passagem pelos sistemas educacionais tem de estar intimamente ligada a outras dimensões da sua vida. Para tal, desenvolveu diversas formas de auto-motivação para

os estudos e a principal delas passa pelo íntimo envolvimento que tem de firmar com a instituição em que está inserido.

A única fase de maior dificuldade por que passou foi durante o 1º semestre do curso, período em que estava a ambientar-se à escola, aos mecanismos, aos processos, aos colegas da turma, ao tipo de aprendizagem que é diferente do que conhecia até ali. Para ele, o processo de integração, apesar de ter sido contínuo e evolutivo, requer sempre algum tempo de ambientação ao novo contexto, ao ambiente académico, requer um tempo para que possa "sentir-se em casa" e inserido no sistema.

O facto de o irmão estudar na mesma escola ajudou à sua inserção. Embora Daniel conhecesse algumas pessoas à entrada, o facto de frequentar o ISCTE com o irmão, permitiu-lhe travar conhecimentos com várias pessoas do seu círculo de amigos. "Foi ele eventualmente que me ajudou nesse aspecto".

A praxe também lhe deu a oportunidade de alargar a sua rede de sociabilidades, conhecer colegas de curso de anos mais adiante e colegas de turma. Facilitou o início da frequência das aulas porque lhe permitiu sentir-se acompanhado e aceite pela instituição desde o início. Para ele, a praxe promove o interconhecimento entre os novos, proporciona-lhes momentos de diversão logo à entrada e permite-lhes uma integração mais rápida e mais fácil no ambiente académico; permite que "vejam esta fase de transição como uma fase positiva e que fiquem com boas recordações do curso e dessa semana."

Sente a necessidade de encontrar equilíbrio e arranjar algo para contrabalançar a sua integração. O seu passado, desde o ensino básico, é caracterizado por ter tido sempre uma vida muito activa e dinâmica em termos de participação e envolvimento institucional. Assim, começou por se inserir na AEISEC, uma associação que promove o intercâmbio de alunos de vários países do mundo para integrar estágios em empreses nacionais, onde Daniel ocupava um cargo no departamento relacionado com a parte financeira. Foi nomeado delegado de turma e logo teve por iniciativa criar, com alguns colegas, uma Comissão de Finalistas das turmas de Gestão, experiência por que já tinha passado no ensino secundário e quis repetir. Iniciou um curso de Espanhol no 2º ano e, por essa altura, por indicação do irmão que pertencia à Associação de Estudantes na altura, foi convidado a integrar uma lista de candidatura aos Órgãos de Gestão do ISCTE e acabou por ganhar lugar no Senado, função que o conduziu à inserção na Associação de Estudantes do ISCTE onde está ainda hoje na secção financeira.

Em todas as suas pertenças associativas e estudantis Daniel conseguiu estabelecer ligação entre as funções que lhe eram atribuídas e a sua área de formação superior. Isto permitia-lhe integrar-se no ambiente académico e ficar a conhecer mais acerca da gestão interna do instituto, mantendo o equilíbrio entre o bom desempenho académico e a participação na vida académica. Motivava-o ainda a possibilidade de aumentar a sua rede de contactos.

O curso está estruturado em três anos curriculares em que o último é constituído pela elaboração do projecto durante o 2º semestre. Embora estejam divididos por turmas, nesta altura têm a possibilidade de trabalhar com pessoas de turmas diferentes, com quem mais se identifica em termos académicos e que considera serem "ainda melhores do que eu". Daniel optou por fazer os trabalhos de grupo com pessoas diferentes ao longo dos anos dado que o trabalho em grupo era um dos seus pontos menos fortes à entrada na faculdade. Assim, consegue ganhar mais capacidade

de adaptação ao trabalho em equipa e adoptar melhores e diferentes metodologias de trabalho que pode aplicar no seu futuro profissional.

Entre os colegas o relacionamento é de muito companheirismo, inter-ajuda e partilha de ideias. Por ser delegado de turma, Daniel optou por não se inserir apenas num grupo e relacionar-se com o máximo de pessoas possível.

Sempre preferiu estudar sozinho e no seu quarto, é um "acto quase religioso" antes dos momentos de avaliação. Não tem por hábito estudar regularmente porque, para além de não ter motivação para tal, não vê nisso valor acrescentado ou impacto rápido nos seus resultados e não dispõe de tempo para esse tipo de dedicação dado o número de actividades que compõem o seu dia-a-dia. Desde cedo considera que a calendarização dos seus tempos é importante para o seu bom desempenho e, mesmo que se sinta desmotivado, consegue atingir um bom nível de aproveitamento de acordo com os seus objectivos. Em termos de hábitos de estudo, Daniel guia-se por três aspectos fundamentais:

> "(…) a primeira, o fundamental, é ter muita atenção e concentração nas aulas, meio caminho andado para a compreensão das matéria; se estamos concentrados nas aulas estamos mais motivados (…) a acompanhar e (…) poupamos estudo em casa porque quando vamos olhar para as coisas já fazem outro sentido e não estamos a olhá-las do zero. Acho importante ter uma participação activa e proactiva nas aulas. O segundo aspecto é fazer os trabalhos intermédios, os trabalhos na avaliação contínua. (…) Um terceiro ponto é nunca sair das aulas com dúvidas, se tenho dúvidas esclareço-a hoje, não vou deixar para amanhã. (…) Acho que é um método complementar e compensa o facto de eu não estudar por iniciativa ao longo do ano."

Utiliza os espaços da faculdade, a sala de estudo, a biblioteca, salas de aulas normais ou salas indicadas apenas para a realização de trabalhos de grupo. Aprecia o estudo em grupo quando tem já as matérias consolidadas, o que lhe permite debater ideias com os colegas de onde consegue recolher um *feedback* e firmar mais as suas ideias.

Quanto aos conteúdos do curso considera-os adequados e sempre foram para si perceptíveis. Embora mantivesse sempre o seu nível de aproveitamento elevado, para as cadeiras com que não se identificava tinha de fazer um esforço extra para que a desmotivação não se reflectisse nas notas. Para Daniel o entendimento das matérias passa por dois aspectos fundamentais que tenta sempre ter presentes: é necessário ver sentido no contexto da matéria, o enquadramento da matéria da cadeira; e a sua utilidade prática no futuro, de que forma pode motivar-se sabendo a utilidade prática na vida real.

No que respeita a pedagogia Daniel considera que parte, principalmente, dos alunos o esforço de adaptação e flexibilização às metodologias de trabalho dos docentes, "somos nós que aprendemos, temos que nos adaptar às circunstâncias daquela aprendizagem". Acha que as pessoas são dinâmicas, embora pudessem ser melhorados alguns aspectos pedagógicos e de métodos de ensino. A proximidade que existe entre os docentes e os alunos, a sua disponibilidade e acessibilidade são aspectos que Daniel considera positivos para construir um percurso de sucesso. Sente que pode contar com o apoio dos professores no acesso a materiais de estudo e apontamentos que eles próprios organizam e disponibilizam aos alunos.

"(…) acho que tenho bons professores no meu curso e essa foi uma das razões para eu ter escolhido o ISCTE, foi por ter professores muito ligados ao mercado de trabalho (…) [a maioria] dos professores que tive trabalham lá fora e isso é muito positivo, dá-nos dinamismo e [isso] é algo que valorizo no curso."

Dirigindo-se as condições de estudo oferecidas pela instituição, Daniel considera que o ISCTE corresponde, na sua generalidade, às necessidades dos alunos em termos de sucesso académico. Aponta alguns pontos menos fortes como é o caso da biblioteca que poderia ser mais enriquecida em termos de manuais, e as condições da infra-estrutura, por um lado, ao nível das salas de aulas e em termos de organização dos espaços, que poderiam ser melhoradas.

No que respeita à envolvente institucional, Daniel considera que o ISCTE investe nos alunos e na sua formação. Exemplo desse investimento são as formações dadas aos alunos do Top+ (com médias acima dos 14,5 valores) em diversos sentidos, na preparação para a integração no mercado do trabalho, entrevistas, gestão de conflitos, gestão de reuniões, gestão de pessoas, todas elas gratuitas. Justifica esse investimento também com base nos interesses da própria instituição em formar com qualidade e diferenciação, de modo a criar um impacto positivo e uma boa imagem no mercado de trabalho empresarial. Considera que a instituição tem estabelecida uma ponte com o mercado de trabalho e isso revela-se pela elevada taxa de empregabilidade e rápida inserção profissional dos recém-licenciados, embora possa não ser na área de formação do curso, o que é a minoria dos casos.

Daniel vem de uma "família de negócios". Ambos naturais de Mafra e residentes em Torres Vedras, os seus pais são empresários na área dos transportes de mercadorias com uma frota de cerca de 16 camiões. O pai fez o antigo 11º ano na área comercial e a mãe o ensino superior em Línguas e Literaturas. O seu percurso educacional é semelhante ao do irmão mais velho que terminou em 2007 o curso de Finanças no ISCTE.

Em termos económicos Daniel sempre viveu um clima estável na sua família, algo evolutivo ao longo dos anos em virtude do amadurecimento, evolução e actualização dos negócios, da evolução da própria vida, e sempre teve condições a este nível para ter um percurso escolar de sucesso.

O seu percurso educacional, assim como o do irmão, sempre foram um foco de atenção dos seus pais. Sempre se esforçaram por os acompanhar e escolher as melhores escolas para a sua formação. Frequentou sempre escolas públicas à excepção do ensino secundário que fez no Externato da Pena Firme no concelho de Torres Vedras. Ingressou nesta escola porque lhe dava boas condições de aprendizagem. Por um lado, oferecia um corpo docente com elevadas capacidades pedagógicas, preocupados e orientados para o apoio à formação dos alunos; por outro lado, oferecia boas infra-estruturas e condições de estudo. Era aquela que melhor preparava para o futuro.

Optou pelo agrupamento Económico-Social influenciado pelo ambiente profissional familiar e pensando no seu futuro académico em Gestão, era para ele o que fazia mais sentido e a área com que mais se identificava. Fez o ensino secundário com elevados níveis de aproveitamento. Para Daniel o estudo é um processo adquirido, cujo objectivo é atingir as metas que estipula, e que lhe permite, acima de tudo, crescer intelectualmente, ter uma base de formação, tudo isso conjugado com todo um conjunto de actividades diversas em que sempre esteve envolvido, como é o caso dos

escuteiros a que pertence ainda hoje. Estas são as componentes que valoriza e que, segundo ele, contam muito mais do que atingir determinadas notas.

Quanto à postura perante o estudo ao longo do ensino secundário, Daniel considera ter sido um caso de excepção comparativamente à maioria da população da sua escola. Acha que as pessoas não se sentem motivadas, não são participativas ou proactivas e não investem na formação por interesse ou vontade própria. "Quanto ao futuro, acho que não tinham muito a noção do que é o ensino superior ou do que queriam fazer depois do secundário". Isso reflecte-se no trajecto educacional dos seus colegas, em que a maioria optou por não prosseguir estudos no ensino superior.

Encontra como justificação para esse desfecho o desleixo e a falta de reflexão interior das pessoas, a falta de orientação e de objectivos para o futuro, considerando que isso se passa quer no ensino secundário, quer no superior. Acha que a falta de informação voluntária (porque o sistema permite acesso à informação e às oportunidades) é um dos principais factores que influencia esta situação de desinvestimento na formação. Afirma que tem de haver disposição interior e motivação intrínseca nas pessoas.

Embora Daniel tenha por gosto e por princípio conhecer e falar com todas as pessoas com quem se vai cruzando nos diferentes contextos em que se insere, as suas sociabilidades passam, principalmente, pelo grupo de amigos que tem desde pequeno e que mantém ao longo de todas as fases de transição da sua vida. Vivem na mesma localidade, pertencem ao mesmo grupo de escuteiros, partilham com ele todos os momentos de mudança ao longo da vida. Discutem ideias, opções, objectivos de vida, apoiam-se em todas as situações mais ou menos favoráveis aos seus percursos.

Com os amigos que fez na faculdade mantém um relacionamento de entreajuda, companheirismo e apoio uma vez que "estamos no mesmo barco". Com eles tem por hábito discutir e conversar sobre temas que são comuns a todos, o que lhe permite recolher diferentes pontos de vista de pessoas que têm trajectos semelhantes ao seu, algo que considera ser positivo para o seu percurso.

No que respeita a referências para o seu percurso, Daniel considera que os exemplos em quem se apoia são para o seu percurso de vida, não exclusivamente em termos educacionais. No entanto, consegue distinguir duas pessoas, duas influências positivas nesse domínio; por um lado, uma colega que o acompanha desde o ensino básico e com quem mantinha uma relação de disputa saudável. "Andávamos ali taco a taco e ela marcava mais golos que eu, às vezes". Por outro lado, o irmão que, embora estivesse sempre um passo à sua frente, foi para ele um exemplo em termos de estudo, metodologias de trabalho, resultados e do bom desempenho.

As suas principais referências, não só para o percurso educacional, mas para o seu trajecto de vida, centralizam-se na sua família.

> "(…) foi olhando para o conjunto e perceber que, no caso da minha família, poderia ter ainda um potencial ou um desempenho, ou estado actual muito melhor se tivesse tirado um curso superior, por exemplo. Eu acho que esse é o melhor dos exemplos, ou seja, olhar para aquilo que podia ser melhor, para os pontos menos fortes que eles têm actualmente pelo facto de não terem tido este tipo de formação. Eu acho que é olhando para a parte menos boa que retiro a referência para lutar por algo melhor e não tanto referências positivas no aspecto do meu percurso de faculdade."

Desde cedo que Daniel desenvolveu o gosto pelo envolvimento em actividades diversas. Para além dos escuteiros, praticava natação, foi da associação de estudantes do secundário, participava nos jogos e concursos internos e inter-escolas. Está a fazer um curso de Inglês e é árbitro de futebol ao fim-de-semana. Em termos profissionais, o único contacto que teve com o mercado de trabalho foi na empresa da família onde trabalhava durante as férias e num estágio que fez MillenniumBCP em Agosto de 2007.

Olhando para o seu percurso de vida, Daniel considera ter passado por duas fases distintas, de mudança da sua personalidade. Refere-se à entrada do secundário, período em que evolui de uma pessoa introvertida e fechada para uma pessoa desinibida, dinâmica e focos de interesse em diversas dimensões da vida quotidiana. Isso reflectiu-se nos seus modos de estudo e na forma como estipula os seus objectivos.

> "Acho que o que define melhor o meu trajecto é a minha capacidade em conseguir aliar a vida social, profissional, que neste caso é o estudo, e familiar de uma forma equilibrada e, ao mesmo tempo exagerada. Ou seja, no fundo, um equilíbrio a caminhar para o exagero (…) consegui aliar o estudo e o bom desempenho e, ao mesmo tempo, divertir-me com isso (…) O que quero dizer com isto é que preciso conseguir ter um pouco de cada, tudo tem de ser potenciado ao máximo (…) Tenho sempre o objectivo de caminhar na direcção do sucesso em todas as dimensões da vida nunca descuidando nenhuma delas e sempre com um empenho máximo em tudo."

Humberto Costa (E49L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Uma vitória preparada pelo processo de socialização

Humberto Costa tem 29 anos e é natural da Covilhã. O pai tem 60 anos, o 7º ano antigo, e reformou-se recentemente da Segurança Social, onde trabalhou durante 40 anos, sendo responsável por diversos departamentos a nível local. Foi também enfermeiro, no período da guerra colonial, presidente de uma Junta de Freguesia e do clube desportivo da vila onde reside. A mãe tem 55 anos, o 7º ano antigo, e é chefe dos serviços administrativos de uma escola secundária. A sua única irmã tem 15 anos, frequenta o 9º ano e aspira ao ingresso em Medicina Veterinária.

Desde a transição para o Ensino Secundário, Humberto havia definido que desejava prosseguir estudos na área do desporto, preferencialmente como professor de Educação Física no Ensino Secundário. Chegada a época de candidatura, em 1998, percebeu que não teria média suficiente para aceder ao curso desejado, e não queria candidatar-se a escolas superiores de educação ou a universidades privadas, pelo que consultou os manuais disponibilizados pelo Ministério e decidiu candidatar-se à licenciatura em Desporto, variante Condição Física e Saúde, na Escola Superior de Desporto de Rio Maior (ESDRM), do Instituto Politécnico de Santarém (IPS), na qual veio a ingressar. Humberto contou sempre com um grande apoio da sua família, e, embora inicialmente o curso não correspondesse às suas expectativas, conseguiu relacionar-se de forma muito positiva, quer com o curso, quer com a Escola, por via de um processo de integração bem conseguida no Ensino Superior. Os modos de estudar que adoptou revelaram-se adequados ao cumprimento dos seus objectivos, e a relação entre as sociabilidades e os estudos era de reforço, tanto no meio de origem como no meio escolar. Devido à sua vontade de adquirir experiência e com o incentivo da Escola, trabalhou durante os estudos na sua área de formação, concluindo o curso no tempo devido com a média final de 14 valores. Presentemente, coordena o departamento de exercício e lazer numa empresa do sector hoteleiro e encontra-se a concluir o mestrado em Ciências da Fisioterapia, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH).

Para Humberto, nunca se colocou outra hipótese que não fosse o ingresso no Ensino Superior ("acho que nunca houve possibilidade sequer de fazer o 9º ano e entrar para uma fábrica, ou de fazer apenas o 12º"). Seus pais detinham graus de escolaridade que, à época em que os obtiveram, poderiam considerar-se elevados, e na família existiam diversas pessoas licenciadas, quer entre os irmãos de seu pai, quer entre os irmãos de sua mãe, sendo que neste lado da família a tendência era já bastante antiga, pois o bisavô materno era arquitecto. Além dos recursos escolares, também os recursos económicos favoreciam a inclinação de Humberto para o Ensino Superior, e foi, portanto, sem surpresa que o alcançou.

> "Os meus pais incentivaram-me sempre, mas tanto me incentivaram a entrar, como me incentivaram a dizer "se não for isto, podes ter aquela opção ou outra qualquer. Se

quiseres, anulamos a matrícula e vamos candidatar-te naquela universidade, ou noutra". Houve sempre muito apoio e todo o interesse em que eu vingasse, pois as minhas vitórias seriam as vitórias deles (…)"

A preferência pelo Desporto tomou forma no 9º ano, quando enveredou por essa área para fugir aos cursos de cariz profissionalizante, a conselho de uma directora de turma amiga de sua mãe, e reforçou-se durante o Ensino Secundário, no qual manteve a opção, devido à influência positiva dos professores que ministraram a disciplina de Educação Física. Convergindo com a acção socializadora da escola, outros factores contribuíram também para a orientação desportiva de Humberto, designadamente o facto de ter sido praticante de futebol durante vários anos, de seu pai ter sido fundador e presidente do clube desportivo da vila em que residiam, e de ter acompanhado desde tenra idade a carreira do Sporting da Covilhã, pela mão do avô materno, guardando desses tempos gratas memórias. O curso em que ingressou estava essencialmente vocacionado para a área do exercício de saúde, o que surpreendeu Humberto, tal como os restantes colegas, pois não conheciam em detalhe o plano de estudos, e a abertura do curso pela primeira vez coincidiu com a abertura da própria Escola. Porém, motivado pelos docentes responsáveis pela coordenação, Humberto decidiu continuar e, às dúvidas e resistências iniciais, rapidamente se sobrepuseram diversos factores favoráveis à sua integração ("tudo se conjugou de forma agradável e satisfatória, porque aceitei aquilo como um desafio. Se este é o desafio que agarrei, então é neste desafio que vou ter de trabalhar e é aqui que vou ter de investir"). Desde logo, tratando-se dos primeiros alunos da Escola, cerca de 50, a dedicação dos professores, a familiaridade de todos os serviços, e o acolhimento por parte dos habitantes e da autarquia local, grande impulsionadora da implantação da Escola, foram enormes. A relação com os docentes era boa, tanto em termos pedagógicos como pessoais, os planos de estudos eram do seu agrado, tal como os horários, e as instalações e equipamentos, embora não fossem inicialmente as melhores, mereceram sempre a sua compreensão pelo facto de se tratar de um projecto em fase de arranque, e foram, aliás, melhorando com o decorrer do curso. A sua relação com o curso e com a escola era, portanto, francamente positiva, e logrou rentabilizar da melhor forma a situação *sui generis* na qual se viu inserido, adaptando-se rapidamente e envolvendo-se nas diversas dinâmicas escolares. Fez parte da primeira direcção da Associação de Estudantes, foi presidente da mesa da assembleia, colaborou na criação da semana académica e de diversas actividades culturais e desportivas, e participou activamente, de um modo geral, em todas as acções que ocorriam no âmbito da Escola, quer escolares, quer para-escolares ("enquanto aluno, sempre tentei dar o meu maior contributo à Escola e aos colegas").

As relações inter-pares eram geralmente muito positivas, sendo favorecidas pelas múltiplas participações de Humberto, e no 1º ano a turma interagia num clima de grande união, a nível de estudo e de lazeres. Apesar de se ter mantido sempre muito activo a nível académico, foi seleccionando os amigos e companheiros de estudo em função dos seus próprios objectivos e, não por acaso, todos os membros deste grupo lograram concluir o curso nos quatro anos prescritos pela instituição, tendo actualmente carreiras profissionais bem sucedidas na área. O seu estudo intensificava-se nas semanas que antecediam as provas, à excepção da disciplina de Estatística, para a qual trabalhava com maior frequência, e ocorria individualmente, no apartamento

que partilhava com colegas de curso, e em grupo, um ou dois dias antes dos momentos de avaliação. Todas as disciplinas implicavam também a entrega de um trabalho prático, assegurando deste modo o envolvimento permanente com as matérias leccionadas.

Desde o início do curso, Humberto definiu os 14 valores como resultado mínimo a alcançar, pois estabelecera de antemão o objectivo de frequentar o ensino pós-graduado e os seus professores informaram-no de que essa era a condição para consegui-lo. Os seus resultados melhoraram gradualmente ao longo do curso e, feitas as contas, obteve a média desejada ("o objectivo de vencer neste caso era concluir o curso rapidamente, e foi isso que aconteceu"). Além de ter sido um dos primeiros alunos a licenciar-se na Escola, a sua disposição para o prosseguimento de estudos não passava despercebida aos docentes responsáveis pela organização do curso, que lhe propuseram a frequência de uma pós-graduação, recém criada, em Exercício e Saúde. Humberto aceitou o repto e frequentou-a, embora considere que esta formação não lhe acrescentou muito em termos de conhecimento, porquanto tratava, em grande medida, de temas já abordados na licenciatura.

A partir do 2º ano, decidiu estreitar a sua relação com a esfera profissional, na perspectiva de adquirir experiência e currículo, contando para tal com o apoio da Escola, e trabalhou desde então em academias de futebol, ginásios, colectividades e campos de férias, no distrito de Santarém. Apesar de se ter dedicado aos estudos, trabalhando em simultâneo, Humberto não deixou de vivenciar os lazeres associados à vida académica, saindo regularmente à noite. Contudo, conciliou sempre as diferentes esferas de vida sem dificuldades de maior.

Quando se encontrava a meio da pós-graduação, pôs termo a uma relação afectiva e decidiu sair de Rio Maior para procurar emprego a tempo inteiro noutro local, conseguindo-o nas termas do Caramulo, mas as aulas decorriam às sextas e sábados e a entidade patronal condicionava a sua frequência, pelo que a segunda parte da formação foi efectuada à distância, com deslocações episódicas durante a semana tendo em vista a realização de testes. Orientado para objectivos mais ambiciosos, demandou melhores condições profissionais e, menos de um ano volvido, foi trabalhar para as Termas de Monfortinho, aproximando-se assim do reduto paterno, o que o levou a equacionar seriamente a possibilidade de retornar à Covilhã. Porém, na frequência de uma das formações técnico-pedagógicas a que continuou a assistir com regularidade, ocorreram duas situações que lhe alteraram substancialmente os planos: por um lado, conheceu uma professora, cujas obras já estudara, que o desafiou a frequentar o mestrado em Ciências da Fisioterapia na FMH, em Lisboa, e por outro, conheceu a actual companheira, licenciada em Educação Física na Universidade Lusófona e professora em Lisboa. Após um ano de relacionamento, decidiram iniciar uma vida em comum, colocando-se a questão de onde fazê-lo, e as condições de Humberto eram mais favoráveis a uma eventual mudança, uma vez que o grupo para o qual trabalhava possuía também duas unidades hoteleiras, com estância termal, na região de Torres Vedras, para as quais pediu transferência. Desde Janeiro de 2006, trabalha nestas unidades como coordenador da área do *Health Club*, do *SPA* e das termas, e reside a meio caminho entre Lisboa e Torres Vedras. Nesse mesmo ano, ingressou no mestrado em Ciências da Fisioterapia, que os pais fizeram questão de custear, encontrando-se actualmente a concluir a respectiva tese.

As disposições de Humberto levam-no a aspirar a voos mais altos, tanto no plano profissional como no escolar, pelo que tem vindo a desenvolver contactos exploratórios tendo em vista o ingresso num doutoramento, cuja valia pretende capitalizar na esfera laboral. A perspectiva do doutoramento anima-lhe igualmente o sonho da docência universitária, que acalenta desde os tempos da licenciatura.

Marta Carvalhal (E80L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Estruturas familiares encadeadas na construção de um trajecto académico

Marta Carvalhal tem 24 anos e é natural da Amadora, mas sempre descreveu o seu percurso escolar em escolas do concelho de Lisboa. Encontra-se no 4º ano da licenciatura em Engenharia Química e concilia neste momento a finalização do projecto final de curso com a realização de um estágio curricular. Do pai tem poucas recordações, pois tinha quatro anos de idade quando este faleceu, no entanto sabe que este era formado em Engenharia Electrotécnica e, em conjunto com os seus irmãos, abriu uma fábrica na área de construção. A mãe tem 50 anos e, antes de se casar ansiava prosseguir os estudos ao nível superior, mas como não teve média para entrar em Medicina, trabalha actualmente como administradora-chefe na função pública. Tem um irmão mais velho, com 30 anos, que já vive sozinho, e é licenciado em Marketing e Publicidade.

Enquanto frequentou o 10º ano optou por seguir a área científico-natural, devido ao seu gosto pela disciplina de Físico-Química, conseguindo uma média superior a 15 valores durante o seu percurso no ensino secundário. A professora de Técnica de Laboratório, que mais tarde leccionou a disciplina de Química, é uma das referências mais marcantes do seu percurso que a ajudou a seleccionar o curso que pretendia seguir no ensino superior. Antes de qualquer escolha da sua área de formação, Marta teve o cuidado de analisar o plano de estudos proposto nas várias faculdades que leccionam o curso de Engenharia Química, acabando por garantir o acesso na FCT, logrando ingressar na primeira opção. Ingressou em 2002, com 18 anos, na licenciatura em Engenharia Química, da Faculdade de Ciências Tecnológicas (FCT), pertencente à Universidade Nova de Lisboa (UNL). Devido às exigências propostas pelo plano de estudos do curso e por ser focada nos estudos, Marta fica grande parte do seu tempo na faculdade, no departamento de Engenharia Química, levando a que a sua rede de sociabilidades esteja intrinsecamente ligada aos seus colegas de curso, que tem permitido uma integração bem conseguida na faculdade.

Marta Carvalhal antes de entrar na escola primária frequentou a pré-primária, tendo iniciado desde cedo uma socialização escolar. Aluna de boas notas, frequentou uma escola privada até a conclusão do 6º ano do ensino básico, uma fase que descreve como sendo importante para a construção basilar do seu percurso. Quando transita para o 7º ano, para além de frequentar uma escola pública, que recorda como tendo sido um choque pela mudança de ensino privado para o ensino público, passa a estudar numa escola de ensino básico e secundário, fora do seu local de residência, pois " (…) a Amadora é praticamente um local onde só durmo, nem a escola lá fiz (…)". Do seu ponto de vista, isto foi uma estratégia da sua mãe, tendo em conta que tinha um horário incompatível com o dos seus filhos, optando por inscrevê-los em estabelecimentos de ensino próximos do local de residência da avó materna.

Durante o ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo, Marta beneficiou do apoio por parte das suas tias, ambas com carreira na área da docência, que a acompanhavam de perto e se mostravam disponíveis para auxiliar nas disciplinas em que se sentia menos à vontade, como a Matemática e a Geografia. Os familiares mais próximos de Marta têm formação ao nível superior, logo o seu processo de candidatura esteve envolvida num apoio do seu núcleo familiar. Tem dois primos de 2º grau, ambos formados em Química, sendo que um deles é professor de ensino secundário, enquanto o outro trabalha num laboratório de investigação, área pela qual Marta nutre bastante interesse. Apesar destas referências familiares, Marta considera que a professora de Técnicas Laboratoriais, que foi também professora de Química do 12º ano e tinha um método de ensino que privilegiava as aulas práticas em prol das teóricas, acabou por influenciar na sua decisão, devido à dedicação e à interacção da docente, construindo assim o seu projecto de vida numa área em que pudesse aplicar a química. A média final do 12º ronda os 16 valores, resultante das notas finais dos exames nacionais, como Biologia e Química em que obteve 15 valores, e a Matemática tirou 18, terminando com uma média de 17 valores. Por outro lado, a Português e a Psicologia os resultados eram mais fracos relativamente à média, mas sem reprovações em qualquer dos casos.

Depois de terminar o ensino secundário, Marta recolheu junto de alguns amigos e colegas, informação relativa aos cursos e instituições a que poderia candidatar-se, obtendo também informação através do acesso à internet, onde pesquisou os planos de estudos e as garantias das saídas profissionais que cada faculdade oferecia.

A integração de Marta no ensino superior decorreu sem grandes inquietações, em grande medida devido à relação que tem mantido com as diversas vertentes do curso e da instituição. De um modo geral, agradam-lhe os conteúdos programáticos, e aderiu com grande satisfação à organização do curso, de matriz eminentemente prática, inscrevendo a estrutura do plano de estudos numa lógica de obtenção de novos conhecimentos de forma gradual, com intuito de desenvolver as suas competências. Perante um novo ritmo do ambiente universitário, Marta construiu novos métodos de estudo contínuos e organizados, demonstrando maior rigor e responsabilidade relativamente ao percurso escolar anterior, adoptando no início um estudo individual, em que preparava as sebentas, se as matérias eram teóricas, procurava isolar-se em casa, em silêncio, e quando se sentia preparada encontrava-se com os amigos para partilhar dúvidas e aferir conhecimentos, verificando posteriormente que os resultados eram os mais desejados, visualizando que conseguia atingir as suas expectativas.

> "Era um bocado aquilo que estava à espera, a nível da Química, da Matemática, é assim, obviamente, que não estava à espera que fosse um curso fácil, senão para isso tinha ido para outro tipo de engenharia, porque há engenharias mais fáceis. Acho que uma das coisas que me agrada em Engenharia Química é o facto de abranger várias áreas, desde Física e Química, damos uma parte de Bioquímica e Matemática estudamos várias vertentes (…). Não, estudava tipo assim talvez uma semana antes, depois os testes calhavam todos na mesma altura, parecia que faziam de propósito, mas pronto, estudava e organizava o meu tempo todo, nisso sou muito organizada, eu organizava mesmo o tempo do género «hoje tenho que fazer isto, hoje não posso deixar de fazer isso»."

Completou o 1º ano sem deixar nenhuma disciplina em atraso, com uma média de 13 valores. No 2º ano ficou com Química Orgânica em atraso durante três anos, em que no primeiro ano apenas efectuou a componente prática, enquanto na segunda inscrição efectuou o exame, obtendo oito valores. No entanto, é na terceira tentativa que consegue passar à disciplina com 12 valores.

> "Não gostava do professor e a própria disciplina em si é difícil e temos de estudar a sério, e se calhar foi isso, um bocado aquela do «deixa andar» e depois quando chegava a altura não se percebia nada."

No 3º ano o plano de estudos tocava todas as áreas, incluindo disciplinas de outros departamentos, ao nível da qualidade de materiais, pelas quais Marta nutria pouco interesse. Quando ingressou na FCT ainda usufruiu da biblioteca individualizada, contudo, no decorrer da sua licenciatura, verificou-se a construção de uma biblioteca única dos vários departamentos. O estudo é realizado na biblioteca devido à diversidade bibliográfica, mas sempre que é necessário recorrer a um estudo de grupo, em que não é possível dialogar ao longo do trabalho, Marta e os seus colegas recorrem ao departamento de Química, que tem salas de estudos, com dois pisos e vários lugares de trabalho. Apesar de não ser tão próxima como no ensino secundário, a relação com os professores foi sempre cordial e satisfatória. No que respeita a colegas, a sua rede é bastante alargada e foi mantendo uma relação estável com os colegas ao longo do curso, definindo-se sobretudo em função das respectivas prestações escolares.

Com esta disciplina em atraso, no 4º ano Marta foi integrada no novo programa curricular estabelecido pelo processo de Bolonha. Com a nova reestruturação do plano de estudos, Marta para além de ter de concluir as disciplinas do antigo currículo viu ser acrescentadas novas disciplinas, como por exemplo, cadeiras obrigatórias que passaram a constar na lista de disciplinas optativas. Do seu ponto de vista, estas alterações foram pouco enriquecedoras para o curso, pois considera que a Indústria Química é uma das cadeiras mais importantes da licenciatura.

Hoje encontra-se no 2º semestre do 4º ano, e está a realizar um estágio na área de investigação, que totaliza seis meses de práticas laboratoriais. Para concluir o mestrado integrado terá que realizar, no 5º ano, um projecto final que já se encontra em curso, a tese de mestrado e mais duas disciplinas, que estão incluídos no programa curricular. Marta beneficiou de bolsa de estudo, no 1º e 2º ano, usufruindo de uma redução do pagamento nas propinas, contudo no 3º ano foi-lhe recusado o pedido de bolsa de estudos, pois na apresentação da contribuição autárquica constavam valores da antiga parceria entre o seu pai e o seu tio, revogando assim o direito ao valor da bolsa que anteriormente tinha usufruído.

Marta ainda se encontra a residir com a sua mãe, que descreve como sendo uma relação estável e protectora. A mãe é administradora-chefe, sendo funcionária pública, permitindo assim alguma estabilidade financeira, de modo a gerir um orçamento familiar compatível com as necessidades da sua filha. Marta até à data não conta com nenhuma actividade extra-curricular, a não ser idas esporádicas ao ginásio, justificando-se com o facto de que a licenciatura em Engenharia Química é bastante absorvente, o que não lhe permite conciliar a vertente académica com outras actividades.

8.2.2. Percursos tendenciais (percursos esperados) – ISFLUP

Ana Isabel Couto, e Denise Esteves

Alexandre Lourenço (E3P; 22 anos; Direito na UCP), **Tiago Neto** (E7P; 22 anos; Farmácia na FFUP), **Hugo Mendes** (E18P; 25 anos; Engenharia Informática na FEUP), **Joana Pereira** (E19P; 28 anos; Engenharia Agrícola na UTAD), **Gabriela Coelho** (E35P, 29 anos, Biologia na FCUP), **Carolina Torres** (E36P; 30 anos, Gestão de Recursos Humanos no ISCET), **Joana Ferraz** (E41P; 26 anos; Turismo no ESTG-IPVC), **Sofia Amorim** (E47P; 26 anos; Psicologia na FPCE-UC), **Sara Pereira** (E50P; 27 anos; Biologia na UA e na FCTUC), **Joana Viana** (E53P; 31 anos; Comunicação na UM), **Margarida Cabral** (E60P; 25 anos; Direito na FDUC), **Clara Pontes** (E61P; 25 anos; Arquitectura na FCT-UC), **Inês Leite** (E62P; 25 anos; Engenharia Zootécnica na UTAD), **Miguel Matias** (E65P; 31 anos; Engenharia e Gestão Industrial na UM), **Marta Alves** (E68P; 32 anos; Direito na ULusíada); **André Guevara** (E79P; 31 anos; Engenharia Electrotécnica e de Computadores da FCT-UC)

A análise do conjunto de retratos sociológicos de estudantes, decorrentes do conjunto de entrevistas de cariz biográfico realizadas a estudantes e ex-estudantes do ensino superior português, permitiu mapear um conjunto de factores explicativos que influem directa ou indirectamente na estruturação dos trajectos pessoais e escolares dos jovens neste nível de ensino.

Convocando simultaneamente diferentes factores e dimensões foi possível identificar, através de uma análise articulada, sete configurações principais dos percursos que, no fundo, espelham modos distintos de relação dos jovens com o ensino superior.

Os *percursos tendenciais* definem-se por referência a um elemento de compreensão sociológica central: as *origens sociais.* A caracterização das origens sociais dos estudantes remete-nos para a *família nuclear de origem* e respectivos recursos económicos e escolares, variáveis em volume e composição.

Os percursos tendenciais surgem incrustados num quadro teórico das "*teorias da reprodução social*". Em linhas gerais, este modelo teórico assevera que as propriedades sociais de partida dos estudantes e suas famílias de origem condicionam a qualidade da relação dos jovens com a escola. Os jovens oriundos de classes populares tenderão a desenvolver percursos caracterizados pelo insucesso escolar, contrariamente aos *herdeiros*, ou seja, os estudantes cujos pais detêm capitais escolares elevados, em que a proximidade entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar tende a preconizar percursos de sucesso (Bourdieu, Passeron, 1964[2]; 1970[3]).

Estudos anteriormente desenvolvidos sobre o ensino superior português reforçam a capacidade explicativa desta variável e evidenciam que as origens sociais tendem a influenciar de um modo significativo o acesso ao ensino superior, bem como

[2] Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éditions Minuit.

[3] Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega Editores.

a própria distribuição dos alunos por área científica e tipo de ensino (Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins, Mauritti, 2003[4]).

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, em particular ao ensino universitário de licenciatura (que corresponde ao recorte empírico deste estudo), foi possível verificar que os jovens oriundos de grupos domésticos desprovidos de recursos escolares, apesar de terem um peso significativo global no conjunto da população estudantil – em parte devido ao alargamento da base social de recrutamento desta população – revelam menores probabilidades de acesso ao ensino superior universitário do que os que são provenientes de grupos domésticos que atingiram o mais alto nível de escolaridade (Almeida e outros, 2003: 18).

Por outro lado, no que diz respeito à distribuição dos alunos por grandes blocos disciplinares, foi possível verificar que os estudantes que frequentam a área das ciências médicas, seguida da área das engenharias, correspondem ao segmento da população estudantil com origens melhor providas de recursos, o que poderá indiciar, a este nível, lógicas internas de reprodução e fechamento social (Mauritti, 2003: 24)[5].

Estas evidências empíricas se, por um lado vêm dar força às "teorias da reprodução" que sugerem a existência de grandes e pesadas regularidades, amplamente discutidas na comunidade científica, por outro lado, sublinham a importância da existência de alguma prudência aquando do uso de expressões como "massificação" do ensino superior. Segundo Pinto, esta expressão está relativamente longe de significar uma "democratização sem restrições no acesso a este patamar da escolaridade [o ensino superior] (o que, de facto, só aconteceria se o alargamento da base social de recrutamento do universo estudantil respeitasse o perfil de composição social da população portuguesa). (…) não obstante todos os progressos verificados, nas últimas três décadas, em matéria de atenuação de desigualdades na probabilidade objectiva de os diferentes grupos sociais "colocarem" os seus filhos no ensino superior, mantêm-se desequilíbrios significativos, quer em termos globais, que na distribuição por subsistemas (Universidades/Politécnico; Público/Privado), por estabelecimentos e por cursos" (Pinto, 2002: 127[6]).

O intenso trabalho interpretativo dos retratos sociológicos de estudantes do ensino superior elaborados permitiu identificar um conjunto de casos que tendem a obedecer a esta "regra sociológica", muito embora tenha sido igualmente possível identificar espaços/ casos de resistência que irão ser devidamente explorados nos pontos seguintes respeitantes aos percursos de contratendência e aos percursos focados na educação.

Deste modo, foi possível identificar dois sentidos, ou eixos estruturantes, dos percursos tendenciais: (i) o primeiro eixo remete para o grupo de estudantes oriundos de contextos familiares de origem caracterizados por consideráveis recursos

[4] Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.

[5] Mauritti, Rosário (2003), " Caracterização e origens sociais", in João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora, pp. 13-30.

[6] Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.

económicos e escolares, que tendem a desenvolver percursos ancorados numa relação positiva com a instituição de ensino superior, curso e resultados; (ii) o segundo eixo, pelo contrário, remete para o grupo de estudantes cujos contextos sociais de origem revelam défices de recursos económicos e escolares e, em que as suas trajectórias escolares tendem a assumir contornos menos positivos, consubstanciados, por exemplo, em modos de estudo desestruturados, reprovações ou mesmo situações de abandono.

Se no primeiro eixo, a proximidade ou confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar tendem a influir positivamente nas trajectórias escolares dos estudantes, no segundo eixo, pelo contrário, a distância entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar, aliada, a estratégias familiares não focadas de escolarização, tendem a influir de um modo menos positivo nas trajectórias dos estudantes neste nível de ensino.

Por outro lado, importa sublinhar que aquilo que une os diferentes casos englobados neste tipo de percurso remete para a previsibilidade dos trajectos tomando por referência os recursos escolares, sociais e económicos dos grupos domésticos de origem, que, articulados num quadro mais vasto de constelações de factores, tendem, não necessariamente a determinar, mas pelo menos a condicionar as configurações dos percursos dos jovens e os modos de relacionamento com o ensino superior.

Apresentados os principais eixos caracterizadores do percurso-tipo em análise – *os percursos tendenciais* – importa agora mapear os principais factores explicativos da variabilidade interna encontrada, ou seja, de cada um dos eixos.

Para os percursos tendenciais englobados no primeiro eixo (E18P, Hugo Mendes; E35P, Gabriela Coelho; E41P, Joana Ferraz; E47P, Sofia Amorim; E53P, Joana Viana; E60P, Margarida Cabral) foi possível identificar desde logo consonâncias ao nível das origens sociais, ou seja, os percursos tendenciais, ou esperados, que integram este eixo, englobam, num primeiro nível, um número considerável de estudantes com origens sociais próximas, do ponto de vista dos elevados recursos escolares e económicos dos pais. Este aspecto, articulado com estratégias familiares focadas na escolarização, parece capacitar os jovens estudantes com os códigos necessários para uma integração positiva na instituição e curso que frequentam.

Por outro lado, o capital económico da família de origem permite o conforto da dedicação exclusiva aos estudos. Efectivamente, foi possível verificar, nos casos analisados, que nenhum destes estudantes acumulou a condição de estudante com a condição de trabalhador. É sabido – como será possível de verificar na análise respeitante aos percursos tipo caracterizados pela dificuldade de conciliação de esferas de vida – que a circulação entre estes universos distintos nem sempre é harmoniosa traduzindo-se, inclusive, em desinvestimentos nos projectos académicos. Contudo, alguns dos casos analisados revelaram experiências pontuais de trabalho que surgem porém como formas de experimentar uma relativa emancipação monetária face aos pais e não como uma necessidade imposta.

Se é certo que os elevados ou razoáveis recursos económicos do grupo doméstico de origem tendem a evidenciar-se como relevantes para a estruturação do percurso destes jovens, não menos importantes serão as aptidões e *disposições* para o estudo inculcadas e activadas precocemente nos contextos familiares de origem. A importância destas *disposições* para o estudo é particularmente evidente em casos como o da Inês Leite (E62P). No percurso desta estudante as fortes disposições para o estudo

permitiram-lhe, por exemplo, ultrapassar, com sucesso, um primeiro ano de frequência do curso caracterizado por hesitações vocacionais e por um débil aproveitamento escolar. Alguns estudos sublinham que os primeiros anos de frequência do curso representam momentos fundamentais de estruturação do percurso escolar dos estudantes (Santos, 2001[7]). A acumulação de um número elevado de disciplinas em atraso nestes anos tende a comprometer os anos escolares seguintes; de resto, a acumulação de "insucessos" nos primeiros anos tende a ser referenciada, pelos estudantes, como um factor potenciador de sentimentos de desmotivação pela percepção de inatingibilidade crescente dos objectivos que implica. Não será descabido equacionar, a este nível, se os capitais familiares acumulados não poderão ajudar a suavizar não só os efeitos deste tipo de quebra escolar, mas também o modo de o ultrapassar.

É igualmente transversal a estes casos uma boa preparação na escolaridade anterior, consubstanciada em modos e hábitos de estudo consolidados, numa boa gestão do tempo e numa relativa autonomia nos processo de ensino-aprendizagem.

Transversal a estes casos é ainda o facto de estes estudantes, na sua maioria (o caso da Inês Leite demonstra precisamente a possibilidade de existência de variabilidades individuais, como foi referido), apresentarem percursos escolares imaculados, ou seja, sem reprovações, cadeiras em atraso, ou mesmo sem cadeiras para avaliação final na época de recurso (E35P, Gabriela Coelho; E47P, Sofia Amorim).

De sublinhar que o sucesso escolar destes estudantes varia entre o elevado e o razoável, tendo por referência a este nível as médias de frequência ou conclusão dos cursos. Alguns casos incluídos neste primeiro eixo dos percursos tendenciais não revelam médias elevadas. Sendo que esse aspecto é justificado por opções explícitas de doseamento do investimento escolar. Esta autonomia na gestão dos investimentos escolares poderá ser reflexo de uma condição familiarizada com o ensino superior, decorrente, hipoteticamente, de capitais simbólicos diversos acumulados, que permite, a alguns estudantes, accionar ou recorrer a este tipo de estratégias de estudo e de organização do percurso (E3P, Alexandre Lourenço).

Importa referir que alguns estudantes classificados neste primeiro eixo são oficialmente rotulados de estudantes com percursos de insucesso escolar (E3P, Alexandre Lourenço; E7P, Tiago Neto; E50P, Sara Pereira; E61P, Clara Pontes). Nestes casos, encontram-se igualmente os estudantes com origens sociais caracterizadas pelo elevado capital escolar e económico, mas cujo insucesso dos seus percursos, se reflecte apenas no alargamento temporal de permanência no ensino superior, muitas vezes fundamentado em investimentos extra-curriculares paralelos. Por outro lado, estes percursos são igualmente pautados, sem excepção, por um intenso e explícito investimento do quadro familiar na capitalização escolar dos filhos.

No que se refere aos percursos tendenciais englobados no segundo grande eixo estruturante deste percurso-tipo – estudantes cujos contextos sociais de origem revelam défices de recursos económicos e escolares – foi possível identificar configurações de percurso que apresentam em comum o facto de as suas trajectórias no ensino superior tenderem a assumir contornos menos positivos, consubstanciados

[7] Santos, L. (2001), Adaptação Académica e Rendimento Escolar - estudo com alunos universitários do primeiro ano. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem. Braga: Universidade do Minho.

nomeadamente em percursos de insucesso explícito (insucesso esse traduzido em modos de estudo desestruturados e reprovações) (E19P, Joana Pereira) ou mesmo em situações de abandono do ensino superior (E36P, Carolina Torres; E68P, Marta Alves).

Estes percursos tendenciais de segundo tipo são protagonizados, portanto, por jovens pertencentes a contextos familiares descapitalizados, em termos económicos e escolares, por uma não confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar, aliadas a estratégias familiares não focadas na escolarização, resultante em situações de abandono escolar. São ainda aspectos transversais a estes percursos (i) projectos de ingresso no ensino superior tardios e pouco estruturados que tendem precisamente a decorrer de aproximações fugazes ao ensino superior (ou seja, desistências ao final de poucos anos de frequência dos cursos); (ii) trajectórias e preparação escolares anteriores ao ensino superior frágeis; (iii) hábitos de estudo pouco consolidados; (iv) dificuldade de conciliação entre esferas de vida, na medida em que, nalguns casos, acumulam a condição de estudante com a condição de trabalhador; (iv) assumpção de responsabilidades acrescidas aquando da constituição de um novo quadro familiar próprio que impõe, muitas vezes, uma *dupla jornada de trabalho*, como acontece no caso da estudante Marta Alves (E68P).

Estes percursos tendenciais de abandono parecem ser o resultado da confluência de um conjunto de factores, mas onde tende a sobressair as dificuldades económicas da família de origem, aliadas a parcos recursos escolares e a uma não confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar. Esta característica deste segundo tipo de percursos tendenciais ganha ainda mais força quando se realiza uma análise mais fina da totalidade dos retratos sociológicos de estudantes realizados. Foi possível verificar, neste sentido, que outros casos de abandono do ensino superior apresentam como eixo transversal condições de partida desfavoráveis, ou seja, contextos familiares descapitalizados em termos de recursos económicos e escolares (E1P, Carina Freitas; E25P, Laura Silva; E83P, Daniel Pereira).

Alexandre Lourenço (E3P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Escrevendo Direito por linhas Direitas: a mobilização de capitais num *habitus* coerente

Alexandre Lourenço tem 22 anos, vive no Porto, cidade onde nasceu, com a mãe e o padrasto. Frequenta o 4º ano do curso de Direito. Os pais formaram-se em Medicina, e o seu padrasto é, actualmente, advogado, o que confirma a sua origem social privilegiada. A escolha do curso de Direito foi pacífica ao longo da sua vida, entrando na sua primeira opção de candidatura. O trajecto linear de sucesso escolar verificado antes da entrada no ensino superior reforça a sua elevada satisfação com a sua experiência no ensino superior, bem como com a instituição.

Para além da sua ocupação de estudante, Alexandre dedica-se empenhadamente em actividades do partido de que faz parte, pratica exercício físico regularmente e convive bastante com os amigos e família. Essa compatibilidade entre as várias actividades que desenvolve só é possível graças a uma organização vincada dos seus espaços-tempo e dos investimentos simbólicos, afectivos ou outros, mobilizados para os diferentes contextos, que associada à firmeza de personalidade e realização pessoal, são a chave do seu sucesso.

O ingresso no ensino superior aconteceu quando Alexandre tinha 18 anos. A sua entrada não foi surpresa, visto que o curso de Direito, na Universidade Católica, era o seu grande objectivo. Aliás, a proximidade geográfica da faculdade à sua residência, e o estatuto da Universidade Católica, veiculado pelos meios de comunicação social, contribuíram para um encantamento e sedução imediata pela instituição, a sua principal referência enquanto escola de Direito. Esta opção já está consolidada desde o ensino preparatório apesar de, nessa altura, também se ter inclinado para as ciências médicas, ambas áreas profissionais altamente prestigiantes e reprodutoras do seu lugar de classe. Entre as Ciências e as Humanidades, prevaleceu o seu sentido de justiça e zelo pelas regras, e curiosidade por resolver casos e desafios.

Apesar de nunca ter reprovado nenhum ano no ensino superior, e de ter sempre conseguido atingir créditos, o acumular de cadeiras em atraso implica uma matrícula a mais do que as necessárias para concluir o curso. A sua condição económica, assumidamente privilegiada, bem como o seu envolvimento noutras esferas, também movidas por lógicas de compensação simbólicas que reforçam o seu estatuto, desvalorizam um eventual deslize ou insucesso provocado por este atraso. A sua média de curso, até ao momento, também revela a não necessidade dos benefícios trazidos, e defendidos por ele, pelo mérito. Mais uma vez, a aposta no capital escolar é feita em paralelo, e conscientemente, com o capital político, quer ao nível partidário, pois integra a Juventude Social-democrata (JSD), quer em contextos académicos, quando se candidatou à associação de estudantes.

Ainda que esboce algumas críticas ao funcionamento da faculdade que frequenta – distanciamento dos professores, episódios de excesso de autoridade, exploração financeira dos alunos – não se opõe ao sistema tradicional de ensino

superior, e considera-se satisfeito com as condições oferecidas, quer ao nível das insfraestruturas, bem como das estruturas burocráticas. Preocupado com o valor simbólico dos títulos académicos neste contexto de mudança, Alexandre encaminha-se para prosseguir para o 2º ciclo de estudos do curso de Direito, assumindo desde já a sua preferência pela área criminal, pela diplomacia, que alimentam as suas expectativas de integrar a Polícia Judiciária, profissões prestigiantes pelo seu coeficiente de raridade.

O facto de ter estudado num conceituado colégio portuense funcionou como pré-socialização para o registo pedagógico do ensino superior. Uma preparação rigorosa, orientada pelo respeito vincado das linhas de autoridade e reprodução dos modelos pedagógicos magistrais, porventura bastante impessoais, não só reforça o seu deslumbramento por posições sociais superiores, dominantes, como acentuam a responsabilização do indivíduo pelo seu trajecto, eventualmente de sucesso ou de insucesso. Ainda que a transição do ensino secundário para o ensino superior tivesse sido pacífica, essa impessoalidade do trato, pois no ensino secundário é tratado "por tu ou por você, mas sempre pelo nome, chegado à Católica tratavam-me por senhor… é a impessoalidade, e aquilo de o aluno só vai à aula se quiser", desvenda uma atomização das turmas, que perdem a sua identidade colectiva. Essa atomização e acentuação das responsabilidades e capacidades individuais transfere-se para além das aulas, e também atinge outras relações sociais:

> "Estudo sempre sozinho, em Direito é essencial estudar sozinho. Na parte prática, podemos discutir qualquer coisa mas sempre na véspera do exame. Habitualmente, não. Ao nível do estudo, tenho uma relação individual, mas existe aquela abertura dos resumos. Estou disponível para isso, inclusive para fornecer, pedir e, dentro daqueles muitos ou poucos conhecimentos que tenho, para as pessoas que me pedirem ajuda, estou sempre disponível para isso. E sempre que pedi ajuda, nunca tive um não. Também sei as pessoas a quem posso pedir e a quem não posso pedir. Uma pessoa vai-se informando a quem pode pedir ajuda e a quem não pode."

Nesta linha de actuação, a sua relação com os colegas é tão lúcida como previsível: as afinidades são seleccionadas, e hierarquicamente cultivadas. Algum instrumentalismo na relação com os colegas, adaptada ao contexto que estiver em jogo, actividades académicas escolares, actividades académicas políticas, ou sociabilidades e lazeres, é evidente e naturalizado: a metáfora darwiniana para o sucesso escolar e pessoal justifica que só se desenvolvam redes com notórios e evidentes focos de interesse, porventura traduzíveis noutros recursos, nomeadamente simbólicos, sem com isto ocultar toda a dimensão afectiva que rege os processos individuais.

O distanciamento do professor face ao aluno, especialmente no curso de Direito não é senão um sinal de distinção social, que não se questiona e que, de certo modo, se aspira, ainda que seja uma das fragilidades pedagógicas identificadas. É com naturalidade que afirma que nunca procurou um professor no seu gabinete. Esse comportamento confirma essa postura individualista, que é pretendida de um aluno do ensino superior: "se nós vamos dar um passo e o nosso professor sempre atrás e ver o que andamos a fazer ou não, a nível de preparação e autonomia, não vai ser a melhor". A afirmação anterior adivinha o tom crítico que Alexandre tem face às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha no ensino superior. O campo de

forças do mundo académico, em última análise, cumprirá melhor as suas funções se mantido como está. A preferência pela reprodução dessas lógicas é clara.

No entanto, ainda que satisfeito com os professores com que se relacionou até agora, não escondeu a desilusão sentida quando um professor, o seu preferido em todo o seu percurso, se revelou um mau director da faculdade, ou quando percebeu que nem sempre o mérito é condição para se atingirem determinados lugares. A este respeito, refere-se a um concurso interno para leccionar na faculdade destinado aos melhores alunos recém licenciados, em que os resultados não lhe agradaram.

Alexandre é um jovem com espaços-tempo muito estruturados, movendo-se pelas suas diferentes "casas": a casa propriamente dita, a faculdade, o ginásio onde vai todos os dias. Assim sendo, e apesar do registo individualista que defende, estuda apenas na faculdade, não misturando esse seu papel social com outros espaços em que não sobressaia a sua condição de estudante. A Universidade Católica tem um modo de funcionamento que lhe permite estar 24 horas por dia fisicamente acessível aos estudantes, através da disponibilização de salas e bibliotecas. Essa facilidade em encontrar um espaço dentro da instituição para estudar, aliás muito popular na comunidade académica, não o desvia do seu isolamento intencional. O controlo do seu tempo é um dos sinais do elevado grau de autonomia que transmite.

Para além das aulas e das horas de estudo passadas na faculdade, Alexandre participa activamente noutras actividades académicas paralelas, como conferências e seminários. Estas actividades são, aliás, muito participadas por toda a comunidade académica e outros agentes, nomeadamente pais de alunos, solidamente oriundos de classes privilegiadas. Deste modo, as conferências são mais um local de reconhecimento das redes e agentes simbólicos para um eventual favorecimento das posições ocupadas nas relações estabelecidas. Existe, portanto, uma aura simbólica que ultrapassa o seu interesse e função académica.

Filho de médicos, ainda que o seu pai já tenha falecido, vive com a mãe e com o padrasto, advogado que já exerceu magistratura. É filho único e, apesar da configuração familiar actual resultar de um recomposição familiar, não existem filhos deste casamento ou de casamentos anteriores. Revelou ser muito ligado à sua cidade, o Porto. Esse forte sentimento das suas raízes acentua o seu interesse pela discussão e acção política dentro da cidade, e vice-versa.

Estudou numa prestigiada instituição educativa ligada às Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, sendo um dos colégios mais distintos da cidade do Porto. A sua entrada no colégio aconteceu logo no 5º ano. A sua mãe, numa lógica de investimento numa educação exigente de Alexandre, pensou em transferi-lo para outra escola, no 7º, no 9º ano, e no10º ano, designadamente para uma escola pública considerada de alta qualidade. No entanto, prevaleceu a estabilidade e a importância da preparação da entrada no ensino superior, que fez com que mantivesse a sua inscrição no colégio. A sua pertença a um lugar de classe dominante, a inexistência de outros filhos quer da mãe, quer do padrasto, acentuou reconhecidamente, no discurso de Alexandre, o forte investimento feito na sua educação e formação paralela. Existe um prolongamento das expectativas familiares e das instituições e actividades por onde passou, que se traduziu numa rápida identificação dos objectivos a atingir. Aliás, não foi mencionado em nenhum instante da entrevista um momento marcante que seja objectivado como ruptura face ao discurso familiar, bem pelo contrário. A assimilação dos valores e comportamentos esperados assegurou sempre uma passagem pacífica pelas

instituições. Um desses valores é a estabilidade dos sistemas de ensino, facilitadora de melhores desempenhos escolares. Essa preocupação existiu, assumidamente, durante o seu percurso no ensino básico e secundário, num período em que "as coisas são muito complicadas. Eu acho que no secundário já há aquela corrida e depois, a nível de escola, havia aquelas equivalências, há aquela escola que não tem aquelas disciplinas…. Também podem acontecer alguns azares…". A estabilidade é um facilitador de trajectórias de sucesso quando as conjecturas individuais e familiares não necessitam da mobilidade para as alcançar. Se a linearidade do percurso escolar de Alexandre é evidente, não devemos desprezar que se move num registo horizontal, por oposição a trajectórias ascendentes e/ou descendentes, apenas possível às classes mais favorecidas. Cruzando este pressuposto de sucesso que baseou todas as opções do seu percurso escolar, com o discurso meritocrático que trespassou toda a entrevista e os resultados declarados, nomeadamente no ensino superior, em que tem média de 12, podemos pensar que a excelência desejada não é tanto um objectivo, mas uma pertença social.

Previsivelmente, nunca se equacionou outro desfecho que não fosse a entrada no ensino superior, reforçada por uma escolha firme do curso e instituição a frequentar. O colégio que frequentou, sendo dos mais conceituados, pautado pela exigência e disciplina, e muito bem sucedido do ponto de vista dos resultados escolares, encaminha todos os seus alunos para o ensino superior, o que se verificou com todos os colegas da turma de Alexandre.

Reconhecendo facilmente a sua condição de privilegiado, Alexandre nunca trabalhou. A sua aproximação a alguma experiência profissional resulta da sua participação nas equipas de sondagens da Universidade Católica onde, juntamente com outros estudantes voluntários, aplicou inquéritos por questionário, em Santa Maria da Feira. Alexandre considerou a experiência interessante, mas cansativa e demonstrou o desejo, apesar de saber que pode não se realizar, de participar deste modo nas sondagens efectuadas à boca das urnas. O interesse desta actividade tem um alcance político evidente: participar neste processo de auscultação da população permite não só conhecer métodos e procedimentos usados em vários momentos políticos, como também lhe dá uma visão mais apurada dos capitais culturais demonstrados por classes mais modestas o que, aliás, lhe provocou um choque ("E houve alguém que disse "Ah, Não sei, não sei", "mas oh minha senhora tenho de pôr aqui um número!", "olha, quatro para aí!". Fiquei verdadeiramente… horrorizado, como é que as pessoas não sabem"). Mais uma vez, ressalta a sua relação instrumental com a faculdade, e as distâncias expressivas que o separam das classes populares.

Neste Verão, inscreveu-se num estágio não remunerado destinado a alunos finalistas de Direito, mas não conseguiu o lugar, nem desvendou eventuais factores que o penalizaram: "não sei qual era o critério, por acaso só escolheram mulheres e não fui seleccionado, que era na área jurídica".

A sua vida gravita pelas várias instituições e actividades que desenvolve. Para além da vida familiar, sobretudo com a mãe e o padrasto nos finais de dia, que são passados em família, e cada um fala do seu dia. O facto de o seu padrasto ser advogado implicou que desde muito novo Alexandre tivesse contacto com essa área, até porque o acompanhava algumas vezes ao local de trabalho, bem como era o seu interlocutor no debate de casos mediáticos. Em momento algum da entrevista sugeriu algum tipo de conflito, afastamento ou desacordo com a mãe e padrasto. Pelo contrário, todas as

contrariedades a que foi sujeito foram eficazes, no sentido em que hoje reconhece o seu alcance e pertinência. Também é de notar a ausência de um discurso emotivo ou carinhoso quando se refere a essas esferas menos instrumentalizáveis.

Considera que é uma pessoa com um elevado sentido de justiça, um lado sonhador que se traduz na vontade de mudar as coisas que estão mal, em zelar pelas regras e arbitrar conflitos. A família, com especial destaque para a mãe, sempre acolheu entusiasticamente essa afinidade com o Direito, não só por lhe reconhecerem as características necessárias, como também pela estabilidade profissional associada à profissão. O reconhecimento estatutário, desejado e procurado por Alexandre, permitido pela profissão que escolheu, o valor simbólico da Faculdade de Direito que frequenta no contexto das suas congéneres, bem como o da família de origem, actuam como factores que facilitam esse estatuto desejado, corroborado pelo envolvimento político-partidário, e desvalorizam o seu desempenho escolar mediano e atraso curricular.

Atribui uma grande importância à família, numa matriz conservadora, preserva bastante o seu espaço doméstico, quer nas rotinas de final de dia, quer quando ajuda o padrasto com as árvores na casa que estão a construir no Minho, local de origem da mãe, bem como a altura do ano, a última semana de Agosto, "sagrada em termos familiares", em que passam férias juntos. Essa forte ligação à família implica que abdique da participação em actividades partidárias com alguma importância como a Universidade de Verão da JSD. A sua não participação neste evento, ainda que justificado por rotinas familiares, também não é muito valorizado por Alexandre, que reconhece noutros contextos relacionais oportunidades e ganhos mais valiosos, "até porque o conceito de formação não é o melhor."

Essa mobilização política teve, ainda, outro efeito que foi a sua candidatura à associação de estudantes da sua faculdade, mesmo em oposição directa a outros companheiros de partido. Não satisfeito com o desempenho da associação até à data, sobretudo porque a sua preocupação com a área pedagógica era nula, Alexandre decide criar uma lista alternativa, que renovou, na sua opinião, as discussões dos assuntos pedagógicos naquela faculdade, embora questionar as estruturas do sistema educativo em causa.

> "Eu e o conjunto de colegas que estávamos insatisfeitos com o assunto conversámos sobre o assunto, ver o que estava bem e o que estava mal, e começámos a desenvolver um projecto para a associação, […] um projecto muito bom a nível pedagógico (nas outras áreas não trazia nada de novo). Mas, também, foi aquilo que eu disse "eu tenciono fazer o meu trabalho em todas as áreas mas o meu projecto pedagógico vai ser a minha actuação, a minha bandeira! Para mim, o pedagógico é o mais importante."

Apesar de ter perdido as eleições, segundo ele, devido à fraca adesão dos alunos do regime pós-laboral, o seu esforço não foi em vão, visto que foi envolvido no trabalho da associação de estudantes do ano seguinte, nomeadamente com os assuntos pedagógicos da faculdade. Nota-se, no seu discurso, um tom político já bastante enraizado, seguro e convicto. As eleições em causa, não pretendendo ser um trampolim para outros voos políticos, pois essa plataforma de lançamento não é de todo necessária para alguém com o seu potencial político, não deixam de ser mais um exercício público de intervenção nas causas públicas; uma vez mais, as suas orientações

reformistas revelaram-se óbvias e tímidas, bem como compatíveis com a actuação dos seus adversários, os vencedores. Essa vocação *catch-all*, na qual também podemos interpretar o partido de que faz parte, culminou na parceria e absorção do projecto pela lista vencedora. A derrota foi parcial, já que o objectivo de participar activamente nas decisões políticas da associação, ainda que informalmente, foi atingido, reforçando o seu capital simbólico e político entre os seus pares.

O seu dia-a-dia é muito ocupado o que limitou, entre outros factores, a sua participação na praxe. Defensor da praxe enquanto medida de integração dos novos alunos na instituição, participou enquanto caloiro e, como tal, foi praxado pelos colegas e passou a Tribuna, lugar físico que simboliza o fim do estatuto de caloiro. No entanto, não tem traje, nem se integrou na comissão de praxe, pois isso não o fascina, nem considera que tem imaginação suficiente para dinamizar uma praxe simultaneamente divertida e integradora. Não é, portanto, com algum tipo de pena, desgosto ou insucesso que encara este seu afastamento intencional das dinâmicas praxísticas. O seu reconhecimento construiu-se noutros domínios académicos que dispensam um maior envolvimento na praxe. Não obstante o seu percurso na faculdade de Direito previsto e cumprido, existe alguma tristeza por não participar na tuna académica, um actividade de que gosta muito e adoraria fazer parte. Um compromisso com a tuna, o único revelado com uma raiz claramente afectiva, é o único que não teve concretização.

Uma das actividades que teve de prescindir, ao longo do seu percurso, foi a sua participação em actividades desportivas, ainda que vá todos os dias ao ginásio, actividade que preza muito no presente e num futuro. Jogador de râguebi federado durante o secundário, as lesões, a entrada na faculdade, e uma série de actividades paralelas contribuíram para o abandono desta actividade. O desporto de competição tornou-se incompatível com a sua actividade prioritária, "os estudos", incompatibilidade essa agravada pelo seu cada vez maior envolvimento em actividades paralelas.

Apesar de reconhecer que tem o tempo muito ocupado, ainda mantém o grupo de amigos do secundário como principal referência, bem como alguns ligados ao râguebi. Há oito anos que se acompanham e se adaptam às novas etapas na vida de cada um. Ao longo deste percurso também foram incorporados, neste círculo de amigos mais íntimos, alguns conhecimentos travados na faculdade. As sociabilidades declaradas como regulares assentam em "jantaradas" e uns "copos", com uma regularidade semanal e alternando, conforme as circunstâncias, os diferentes grupos envolvidos.

Ainda que o seu envolvimento político seja uma actividade muito importante no seu dia-a-dia, Alexandre distingue bem o intuito da sua participação que não é, de todo, um lugar de afectos.

> "É muito complicado ter amigos no partido. É uma coisa que se tem de separar muito bem. Política e amigos não resulta. Na política não se fazem amigos, fazem-se inimigos, e os amigos já vêm de trás. É um conselho que dou: nunca levar amigos para a política porque, hoje em dia, as amizades podem trazer alguns dissabores. A política é um mundo para se fazer inimigos, infelizmente. Não aconselho. É bom termos aliados, mas os nossos amigos não. É o pior para nós."

Esta atitude lúcida e reservada face às expectativas das relações internas à juventude partidária de que faz parte revela o alcance dos seus objectivos políticos, em que "só sendo ambiciosos é que no futuro podemos ter uma vida bem regrada para sermos um exemplo para o futuro". Isto implica total consciência dos passos a dar, as relações a cultivar – "já adquiri experiência suficiente, já convivi com gente muito experiente que dá as próprias lições na universidade de Verão e, de resto, acho que não me iria afectar muito" – e a importância de resguardar dimensões mais íntimas e pessoais. Quanto mais neutra, impessoal e objectiva for a sua actuação, menor é a possibilidade de ser alvo de processos ou episódios de fragilização. Este cálculo assumido é revelador da profunda cristalização das idiossincrasias de um político, em que a sua antecipação é tida como *asset* para o alcance desse papel e potenciar o sucesso do seu desempenho.

A clarividência dos objectivos implícitos na sua vivência político-partidária não o desvia de actividades que possam contribuir para o seu crescimento pessoal. Pelo contrário, graças à participação e organização de campanhas eleitorais e actividades políticas várias, teve oportunidade de participar em actividades sociais como visitas a bairros sociais, distribuição de roupas e comida pelos sem-abrigo da cidade, o que considera factores de enobrecimento pessoal. Para além deste reforço moral, existe aqui, mais uma vez, a convivência e consagração de redes de sociabilidades simbolicamente importantes para o seu percurso político. O episódio relatado aquando da campanha eleitoral de um autarca do Porto revela que Alexandre se relaciona ao mais alto nível dentro desta esfera. No entanto, dada a sua natureza impaciente, cedo reconheceu as suas dificuldades em lidar com estas experiências, o que fez com deixasse de investir tempo nesse tipo de actividades.

Alexandre reconhece facilmente o seu trajecto de sucesso, quer académico, quer pessoal e social, fortemente ancorado numa óptima integração e reconhecimento nas diferentes esferas sociais em que circula, e numa boa relação com os pais e a sua orientação educativa. A chave do sucesso passa, sobretudo, pela autenticidade, por "aceitar a nossa personalidade e ser aquilo que queremos e divergir quando temos de divergir". O seu percurso é-nos apresentado como pacífico e linear, em todos os domínios abordados – pessoal, escolar, profissional, político – pois parece-nos que em nenhum instante da sua vida existiu um momento de ruptura e/ou de afirmação que o desviasse das orientações dos agentes de socialização que lhe dizem respeito. O seu processo de socialização foi um processo de reprodução eficaz, com fracas disposições para a divergência de linhas de autoridade favoráveis.

Alexandre é um jovem bem sucedido, que não experiência qualquer descoincidência entre a realidade que vive e as suas aspirações. Age em prolongamento e reprodução do lugar de classe que ocupa, reforçado por uma socialização primária coerente e eficaz, corroborada pelas instituições de socialização secundária escolhidas. E, quando confrontado com eventuais trajectos parcialmente desviantes das expectativas criadas, designadamente no colégio e na faculdade, o seu juízo de valor é inequívoco e condenador desses desvios.

A sua mobilização e participação política, ainda que seja, naturalmente, lugar de divergência, reflexão e discussão, actuam como força de continuidade dos seus valores. Desconhecemos um passado familiar dentro do partido, mas a sua integração pacífica e natural poderá indiciar pertenças anteriores que orientam uma escolha política que, pela sua eficácia, nem se verificou.

Tiago Neto (E7P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Investigar matrizes vegetais: especialização de um espírito curioso

Tiago Neto, actualmente com 22 anos, concluiu o ensino secundário com uma média elevada na Régua, cidade onde nasceu e viveu até ingressar no ensino superior, no Porto. Ambos os pais são licenciados em Direito e vivem na Régua, onde as suas propriedades sociais e materiais lhes permitem uma vida bastante confortável. Tem duas irmãs: uma irmã mais nova, estudante de Engenharias Biomédicas, e uma irmã mais velha, fruto de um casamento anterior do seu pai, com a qual não mantém uma relação próxima.

A entrada de Tiago no ensino superior não constituiu surpresa. Entrou na sua segunda opção de candidatura, ainda que a primeira, Medicina, não correspondesse ao seu verdadeiro desejo. Após um 1º ano bem sucedido ao nível dos resultados escolar, e intenso na aprendizagem social que esta mudança implicou, com o passar dos anos o seu rendimento foi diminuindo, com especial destaque para o insucesso verificado no 2º ano. Apesar de ser estudante a tempo inteiro, existem várias actividades extracurriculares que lhe ocupam tempo, tais como a participação na tuna académica, da qual é um importante responsável, a praxe e as aulas de piano; graças ao seu envolvimento com o curso e o seu interesse pela investigação científica, Tiago passa muito tempo num laboratório da faculdade, como investigador voluntário, o que permitiu que já publicasse e colaborasse em vários artigos científicos. Para além da evidente ligação académica com a faculdade, nota-se um envolvimento afectivo muito vincado, que justifica alguns alegados sacrifícios.

Tiago, 18 anos, aluno brilhante durante o ensino secundário, pertencente a uma família bem posicionada da Régua, entra na universidade do Porto, no seu curso preferido, Farmácia, com uma média de 17,3 valores, que não foi, felizmente para Tiago, suficiente para entrar para Medicina, a sua primeira opção, por cedência às pressões dos pais. Ainda que fosse objectivamente aliciado para seguir Medicina, pelo reconhecimento social e meritocrático implícito, Tiago manteve-se firme ao seu desejo de seguir Farmácia e de prosseguir uma carreira na investigação. O seu gosto pela Química, em detrimento de outras áreas disciplinares, como a Biologia, reforçou o seu desejo de frequentar este curso. Ainda que a grande maioria dos estudantes de Farmácia opte pela farmácia de oficina, isto é, um exercício profissional em estabelecimentos comerciais, Tiago reconhece a sua falta de vocação para o "contacto com as pessoas", e por isso se orientou para a investigação.

Seguro na sua posição social, os pais desde cedo investiram na sua educação, procurando sempre a melhor opção no contexto da sua cidade. Os resultados escolares revelam esse investimento: a média de 19 no ensino secundário apenas travou a sua entrada em Medicina devido a "péssimas" notas nos exames das disciplinas específicas, o que explica a sua nota de candidatura.

A necessidade de residência na cidade de acolhimento, o Porto, foi fácil e confortavelmente resolvida, visto que os pais são proprietários de um apartamento, que partilhou durante grande parte do seu percurso no ensino superior com um amigo.

Ainda que militante na praxe enquanto caloiro, reconhece que, no seu 1º ano, registou níveis de assiduidade mais elevados traduzidos, também, em boas notas. É de relevar que naquele ano vigorava, ainda, o anterior regime de avaliação que, sendo mais dilatado no tempo, permitia que o espaçamento entre os exames fosse maior. O ano seguinte revelou-se "um descalabro, mesmo", associado a níveis de assiduidade irregulares, ausência de método de estudo e a alguma falta de tempo. A inversão de papéis, de caloiro para praxista, e o envolvimento em várias actividades extracurriculares, abalaram uma relação metódica com o estudo, o que se reflectiu em notas mais baixas e, até, em algumas disciplinas deixadas para trás. Esse atraso tem efeitos, actualmente: apesar de já frequentar o 4º ano (quinta matrícula), ainda mantém cadeiras em atraso.

Após esse contraste entre o sucesso académico e social do 1º ano e o descontrolo do 2º, Tiago sente que o seu desempenho nos 3º e 4º ano estabilizou, devido a uma melhor gestão do tempo e energia dedicadas às suas actividades.

Esta abordagem panorâmica do seu trajecto no ensino superior é reveladora dos vários ajustes que foram acontecendo até Tiago encontrar um registo mais adequado ao ritmo dos diferentes mundos em que se move que pudessem corrigir ou, pelo menos, compatibilizar algumas dissonâncias nas suas práticas. O valor destes reajustamentos ganha maior relevo na captação das singularidades individuais quando se torna explícito no discurso, na expressividade, nas pausas reflexivas, que estes processos têm em si um efeito que transcende uma dimensão factual.

Ainda que possamos adivinhar registos muito distintos nos anos citados, que passam pelo protagonismo da socialização da praxe, pelo insucesso académico vincado no 2º ano, pela recuperação e aparente acalmia no 3º ano, os seus objectivos a longo prazo nunca estiveram comprometidos:

> "Nunca me senti à deriva, se calhar no 1º ano estive mais à deriva. Eu sabia que tinha de tirar boas notas e consegui, sem ver naquilo grande utilidade. Achava que era aquilo que tinha que fazer, que não seria aquilo o que eu queria. Haveria outra coisa no curso."

Essa "outra coisa no curso" foi o contacto com uma área disciplinar específica, a Farmacognosia. A descoberta das matrizes vegetais foi a ignição que fez despertar "aquela ideia do detective, então fiquei logo entusiasmadíssimo e foi um processo… o bichinho já cá estava e foi só um nicho para me encaixar lá". Esta curiosidade, que percebemos que é transferível para outras esferas, radica em experiências pedagógicas anteriores que, claramente, marcaram a sua personalidade e visão do mundo. É, talvez, esse o principal móbil que torna inequívoco o desejo de enveredar pela investigação.

A sua pertença social dificilmente o desviaria de um trajecto do ensino superior. Ainda que a avaliação transversal que faz do seu trajecto indicie alguns desajustes que se traduzem em insucesso escolar, nunca esteve em causa, obviamente, a sua continuidade no ensino superior. O reequilíbrio dos seus desempenhos escolares poderia ser imputado a uma maior eficácia e eficiência nos métodos de estudo accionados, dado que a disponibilidade de tempo dedicada no 1º ano, nunca mais se verificou. Porém, parece-nos que o aprofundamento multinível da sua integração na faculdade é mais interferente que uma análise métrica dos tempos de estudo: a assimilação de conceitos básicos ministrados nas "cadeiras muito básicas" do 1º ano, a construção de uma rede de amigos, o envolvimento em actividades ligadas à praxe e à

tuna e, sobretudo, a sua integração no Laboratório de Farmacognosia, têm como consequência uma aproximação óbvia às suas expectativas profissionais (investigação científica), ao mesmo tempo que se vão tecendo e solidificando os afectos, traduzíveis num sucesso escolar relativo, numa integração académica evidente, num forte sentimento de pertença.

Uma vivência tão intensa da faculdade e o encantamento disciplinar não ocultam algumas críticas dirigidas ao registo pedagógico encontrado. O facto de estar envolvido em várias actividades, das quais o tempo que passa no laboratório é o mais responsável, que limitam a sua assiduidade às aulas, bem como um relacionamento com pessoal docente que ultrapassa em muito a relação pedagógica mobilizada em contexto de sala de aula, permite-lhe "olhar para os professores com uma visão desvendada e pelo lado de dentro [que] afectou aquele lado reverencial, se calhar perdi a inocência [e isso] não me distanciou da investigação, acho que ainda mais me aproximou, pelo facto de conseguir fazer a contraposição entre os bons e os maus exemplos." Reconhece que o modelo pedagógico "magistral", com "muito acetato, muito diapositivo, muito acetato, completamente tradicional", promove assumidamente não só um distanciamento entre o professor e os alunos, como também um distanciamento entre os alunos e a matéria, já que "é irreal […] os professores continuam a querer que os alunos, [que] alguém decore aquela matéria". Esta elevada carga de dedicação implícita, aliada a um calendário de exames desfavorável, de tão curto no tempo, e outros factores que poderiam funcionar como desmotivantes – falta de computadores, de material de laboratório, de espaço físico, etc. – não abalam a sua postura de reprodução do sistema; ainda que possamos identificar críticas e obstáculos que dificultam a sua relação pedagógica com a instituição, é evidente que a sua pertença à mesma se faz por identificação e não por oposição, já que "os professores podem sempre fazer mais e eles são bons, eles dão imenso mas podiam dar sempre mais. […] E depois têm uma óptima maneira de estar em ciência que, a mim, me dá muito gozo".

Relativamente à sua participação nas aulas, Tiago é muito assertivo nas suas opções: apenas vai às aulas práticas e não às "aulas teóricas, pois não vejo muito mais utilidade do que ouvir a matéria uma vez mais". A actualização da matéria é feita através de leituras e construção de apontamentos próprios, aos quais se dedica intensivamente, reservando as vésperas do exame para decorar a matéria. Consciente das fragilidades deste método, reconhece um avanço face ao seu 2º ano, o ano do "descalabro". De estudante activo e presente, transforma-se em noctívago, adoptando um "fuso-horário neozelandês", que vai ajustando à medida que o dia do exame se aproxima. Durante o 1º ano, privilegiava o espaço doméstico, onde se isolava; no 2º, inverteu essa clausura, procurando esplanadas para fazer e decorar os apontamentos, no seguimento de uma abordagem desorganizada e deambulante, confirmada nos seus fracos resultados escolares. Actualmente, procura a faculdade para estudar, aproveitando a companhia de alguns, que tal como ele, procuram o bar nas horas tardias da noite, em vez de ficar em casa, onde a solidão e o silêncio pesam. Ocasionalmente, estuda em grupo ou com um amigo.

A dimensão reduzida da faculdade em número de alunos, bem como de cursos, permite que exista uma grande familiaridade entre os vários anos. O "ambiente é muito bom", palco para "novecentos amigos", com as devidas assimetrias nas afinidades cultivadas. Com isto não podemos duvidar da sua integração positiva: é

muito reduzido, quer no discurso, quer no tempo dedicado a episódios negativos, o impacto de alguns conflitos ou afastamentos. Portanto, o relacionamento entre colegas é algo que flui naturalmente e sem atritos, apesar do percurso especial que Tiago tem na faculdade, protagonizado com uma socialização precoce no Laboratório de Farmacognosia.

Aliás, o primeiro encontro com as professoras responsáveis pela unidade de investigação foi, de facto, um ponto de viragem: Tiago percebeu, com esse contacto, qual a área científica de investimento das suas fortes disposições para o estudo. O valor desta descoberta é ainda mais evidente ao percebermos a necessidade de envolvimento afectivo com as suas actividades: dificilmente captamos em Tiago um tom descomprometido com as suas auto-análises, ou uma relação meramente instrumental.

A sua inclusão na equipa de investigação funciona como uma socialização por antecipação às rotinas aspiradas profissionalmente, com prejuízo das sociabilidades entre colegas e amigos. Porém, este aparente sacrifício é ampla e diversamente compensado. Para além de uma maior aproximação aos seus gostos pessoais, que o afastam da Biologia, este laboratório, ainda que dos mais pequenos da faculdade, apresenta uma sólida e profícua produção científica. O ambiente de camaradagem vivido e de solidariedade traduz-se em mais-valias académicas óbvias: publicação de artigos, posters, participação em congressos internacionais, fomento de redes semi-informais que poderão influir na sua carreira científica, valorizando-a e internacionalizando-a, atribuição de um Bolsa de Iniciação Científica (BIC), etc. Este laboratório apresenta-se como o espaço de compatibilização de eventuais dissonâncias no seu trajecto, designadamente, entre o seu desempenho académico mediano, desejo de carreira científica e sociabilidades praticadas. Tudo isto tendo sempre como denominador comum um enorme carinho pelas pessoas que com ele trabalham. O desenho intencional de uma carreira é incontornável. A pertença afectiva também. E nela reside a derivação singular que o afasta de um registo altamente instrumental face à experiência universitária. A visão racional e ciente do que está em jogo é polvilhada de apontamentos carinhosos, revelados num discurso caloroso.

Um dos efeitos mais evidentes na sua rotina é o aumento do número de horas passadas no interior da faculdade, repartidas entre as aulas, o estudo, o laboratório e a máquina de refeições rápidas, que corrigem o "silêncio sepulcral" da sua casa desde que o amigo com quem a partilhava saiu.

A BIC é vista, academicamente, como um recurso que lhe permitirá prosseguir como bolseiro de doutoramento, atenuando os efeitos da sua média relativamente baixa (14 valores) para o percurso desejado. No entanto, sem perder de vista o objectivo de seguir para doutoramento, a consciência das dificuldades em entrar directamente preparam-no para um eventual desvio: o mestrado científico. O apoio dos pais é, como até então, garantido.

Tiago apresenta as propriedades sociais favoráveis a uma carreira científica, pois acumula ao mérito escolar, relativo, mérito científico já publicado, que associadas ao conforto económico facultado pela família de origem, permitem a perseverança necessária.

Ambos os pais são titulares de graus de ensino superior, o pai é advogado e a mãe é solicitadora, e vivem na Régua, cidade onde Tiago nasceu e cresceu até ingressar no ensino superior. A recorrência de familiares com formação de nível superior, verificada mesmo em gerações anteriores, e em mulheres, as propriedades de família

declaradas, as suas profissões e estatutos profissionais, o investimento feito na educação de Tiago e suas irmãs, colocam-nos perante uma família de uma burguesia bem instalada no seu contexto social. Situando-se num ambiente rural e havendo uma tia religiosa na família, a frequência de Tiago num colégio de freiras, leva-nos a prever fortes disposições para uma religiosidade praticada, ainda que o casamento dos seus pais resulte de processos de recomposição familiar.

A sua condição social favoreceu uma formação de largo espectro, avessa a uma especialização de interesses. Daí que a opção pelo curso de Farmácia, não sendo aleatória, não é inevitável, já que "gostava de ter estado em Direito, eu gostava de ter estado em Arquitectura, eu gostava de ter estado em Design, eu gostava de ter estado em uma data de coisas".

Percebendo bem os factores que pesaram na escolha do curso de Farmácia e na construção da sua vocação, reconhece no facto de ter duas tias-avós, entre outros familiares licenciados em Farmácia, que se distribuem pela farmácia de oficina, pelas análises laboratoriais, pela investigação e docência no ensino superior, agentes de socialização eficazes.

> "Se não tivesse uma referência familiar não seria farmacêutico, provavelmente acho que não, possivelmente não me teria lembrado do curso de Farmácia. Acho que aí eu escolhi Farmácia porque vi farmacêuticos e, se tivesse nascido numa família de engenheiros civis, provavelmente eu gostaria de Engenharia Civil, somado à minha aptidão para a Química."

A sua professora primária desempenhou um papel importantíssimo na construção da identidade e personalidade de Tiago, actuando como um agente de socialização primário cujo alcance ainda hoje é visível. Revelador do espírito de investimento que sempre rodeou a sua educação, frequentou a melhor escola privada da Régua, pertencente e dinamizada por uma professora que leccionava, simultaneamente, todos os anos do 1º ciclo. Esse contacto precoce com conteúdos mais avançados, a heterogeneidade etária da sua turma e a atitude vigilante e muito presente da professora são poderosas sementes para a atitude curiosa e desperta que ainda hoje mantém, que fomentaram a construção de disposições para consumos omnívoros, já confirmada pelo seu leque alargado de interesses, reforçados pela posição da família de origem e facilidade de envolvimento afectivo.

À sua formação, de certa forma clássica, enciclopédica e nostálgica de uma alta cultura hoje em transformação, acresce o facto de ser o primeiro filho deste casamento (Tiago disse não ter muito contacto com a meia-irmã mais velha), e uma precoce convivência com adultos, o que promove uma atitude mais reflexiva perante a realidade. Mesmo na creche que frequentou, dirigida por freiras, não raras vezes escapava das sestas e socializava com elas, o que fez com que "desde cedo gostasse de estar na companhia de pessoas mais velhas […], e sentia-me muito mais à vontade a conversar com pessoas mais velhas do que com os meus colegas".

Percebemos que a sua experiência pré-escolar e do 1º ciclo são mais importantes para a construção da sua personalidade e, nesse sentido, são mais valiosas do que as influências recebidas durante os ciclos seguintes. Mesmo a avaliação do seu trajecto no ensino secundário, linear e com um grupo de pares que se manteve durante largos

anos, não o considera muito especial ou decisivo para as opções tomadas no ensino superior.

A adaptação à nova cidade foi partilhada com o seu melhor amigo da Régua, com quem viveu até recentemente. Prefere, indubitavelmente, morar com alguém afectivamente próximo. Ainda que reconheça o seu desgosto pela solidão, nada fará para inverter essa situação, visto que prevê sair do país para o seu estágio curricular. À necessidade de expansão afectiva opõe-se uma atitude de resguardo tácito de si e do seu espaço doméstico, que acentuou o protagonismo da faculdade enquanto espaço de integração totalizante.

O seu actual grupo de amigos radica em experiências académicas: os colegas de curso mais próximos, a tuna (que recuperou após temporadas de silêncio), o grupo de praxe (alternativo à comissão de praxe da faculdade), em paralelo com as sociabilidades que regista na Régua, ligadas a experiências escolares anteriores, são as âncoras dos seus escassos tempos livres. Os amigos da faculdade surgiram dos contextos de turma, do laboratório e da praxe que, entretanto, se foi transformando.

Esta divergência com a "praxe da casa" aconteceu quando Tiago conheceu um grupo cujo objectivo era dar continuidade às tradições académicas de forma alternativa às praticadas nas faculdades de cada um. A identificação foi forte e a ruptura, que nunca se objectivou em conflitos de maior dimensão, foi "um processo custoso, foi tumultuoso, sem dúvida. Houve algum choque entre pessoas, se calhar não era tão bem visto a alguns olhos porque praxava por fora e não na casa mas foi tudo debaixo da pele e nunca chegou a aflorar". Esse desconforto efectivo e afectivo não o desviou da construção de novos projectos, nomeadamente académicos. É com grande carinho que se refere à tuna que fundou. Depois de todo um trabalho de recuperação do cancioneiro, de activação de contactos no "circuito", organização de saídas e actuações, é com satisfação que reconhece a união que o grupo vive neste momento. Para além do forte investimento na sua estruturação, Tiago também é solista e voltou a dedicar-se às aulas de piano, perdidas com a vinda para o Porto, e reveladoras da sua socialização precoce com práticas distintivas. A sua formação musical torna-o quase indispensável aos ensaios "porque assim a nota sai mais correcta". Em todos os contextos que descreve, sobretudo na tuna de que faz parte, ressalta o "carisma especial" que detém pela sua aproximação afectiva às realidades, dissonante de um registo autoritário impositivo.

Existe uma outra actividade, que foi "perdendo peso" por falta de tempo, que é a sua militância activa na Juventude Social-Democrata. A filiação mantém-se, mas a secundarização desta actividade é inevitável, dados os objectivos académicos de Tiago.

A entrada no ensino superior, e consequente mudança de cidade, activaram toda uma série de ritos de passagem, de aprendizagem e adaptação, que culminam com o valor simbólico atribuído à bolsa que recebe mensalmente: "a BIC é um bocado a minha tentativa de ver como é que eu me safo com o meu ordenado. Quando a BIC terminar, os meus pais voltarão a financiar-me". A continuidade do seu projecto profissional não será comprometida por dificuldades materiais.

Perante uma capacidade auto-reflexiva tão expressiva, partindo da análise das suas situações de partida, Tiago desconstrói a ideologia do dom ao assumir os factores que forjaram a sua orientação vocacional – origem privilegiada, conforto material, vários licenciados em Farmácia na família, uma professora primária rigorosa – ao mesmo tempo que rejeita uma visão individualista e essencialista do sucesso e do

desenvolvimento pessoal: os pares são activos na (re)produção dos desempenhos. O facto de todos os seus colegas e amigos, até ao ensino superior, serem bons alunos, desvaloriza esse atributo em Tiago.

As experiências da sua socialização primária apresentam-se como estruturais e objectivadas como tal. Para além disso, existe uma apurada consciência dos dilemas do homem plural que exige várias pertenças e papéis sociais que, neste trajecto, à medida que crescem em número, exigem entregas parciais do indivíduo. Essa entrega parcial, racionalizante, colide com a natureza afectuosa de Tiago.

O seu notável trajecto no ensino secundário, em que existiu uma socialização consciente para um registo académico de excelência (visível, particularmente, nas suas opções de candidatura ao ensino superior), à semelhança dos seus colegas de então, culminou com a escolha do curso de Farmácia. A familiaridade com o curso desde tenra idade, e afinidade com a área disciplinar não foram, de todo, alheias à escolha verificada, mais próxima da realização pessoal, vocacional e profissional desejada por Tiago.

A saída da Régua implicou aprendizagens profundas: à saída do seu agregado doméstico, à sua experiência enquanto caloiro, à adaptação das suas redes de amigos a este novo contexto, e construção de novos amigos, acresce o peso da aprendizagem de novos conteúdos, num registo pedagógico novo e exigente. Estas condições serão, portanto, ingredientes para um período de instabilidade e intensidade emocional e afectiva em que os ajustes aos amigos, às disciplinas, à "praxe da casa", ao registo académico, em que o papel do laboratório é central, aos consumos, etc. simbolizam um processo de crescimento pessoal não linear, como até então. Podemos dizer que, ainda não sendo um aluno excelente, a integração no laboratório significa uma aproximação às expectativas profissionais de origem – trabalhar em investigação científica –, bem como confirma o sucesso da estratégia de estudo adoptada.

Ser um aluno de topo implicaria dedicação total ao seu papel de estudante. Preferindo cultivar as suas pertenças identitárias múltiplas – investigador, praxista, pianista aprendiz, solista da tuna, filho de uma família fisicamente distante e demais ambiências afectas à sua idade – o sucesso escolar em sentido estrito, isto é, traduzido em boas notas, é subvalorizado, dada a satisfação auferida das outras esferas de pertença, corroborantes de uma integração social, afectiva e académica bem sucedida.

Hugo Mendes (E18P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Trapézio com rede ou o conforto de estudar o "quanto baste"

Hugo Mendes tem 25 anos, vive sozinho e trabalha como programador informático. É português, mas natural de Vigo, tendo retornado ao Porto, cidade de origem de toda a vivência familiar, com apenas dois anos. É oriundo de uma tradicional e unida família burguesa, detentora de um considerável capital económico e social, aliado à posse generalizada de diplomas académicos. A mãe, economista, é professora num dos estabelecimentos de ensino secundário que Hugo chegou a frequentar, enquanto que o pai, engenheiro electrotécnico, ocupa um cargo de dirigente numa importante multinacional. Tem um único irmão, um ano e meio mais velho, que se encontra há nove anos a frequentar o curso de Gestão na Universidade Católica, sem o ter concluído ainda.

Contrariamente ao seu irmão, Hugo finalizou em 2005 o curso de Engenharia Informática na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP). Fê-lo com uma média de 14 valores, e ao fim dos cinco anos pré-definidos, sem relatar sobressaltos ou ocupações extracurriculares que o desviassem do seu objectivo primordial. Excelente aluno no ensino secundário, foi protagonista de um percurso regular na universidade, durante o qual, de forma voluntária e consciente, não mobilizou grandes esforços ou realizou sacrifícios de ordem pessoal com vista à obtenção de melhores resultados. Hugo discorre tranquilamente sobre a sua passagem pelo ensino superior, sem exaltações desmedidas, é certo, mas também sem a evocação de dramas ou rupturas. A experiência que relata transmite uma clara sensação de familiaridade, como se a obtenção de um diploma fosse uma etapa natural, necessária, inevitável, até, serenamente calculada, com vista a um fim concreto: o desempenho de uma profissão que lhe facultasse a estabilidade e o conforto financeiros que sempre conheceu. Assumidamente avesso a condutas ascetas, e ciente da sua capacidade para assimilar conteúdos sem grande sacrifício, Hugo, em vez de se adaptar ao ensino superior, adaptou a si a ordem académica que encontrou, apoiado numa visão nitidamente instrumental do ensino superior. E, pouco tempo volvido, já colhe frutos do investimento estratégico que fez.

Corria o ano de 2000 quando Hugo, jovem nascido no seio de uma distinta família portuense, deu início à sua pacata aventura pelo ensino superior. Na época com 18 anos e uma média de 17 valores e meio, ingressou no curso que quis, na instituição que quis e na sua primeira (e única) opção. Hoje em dia, Hugo afirma que o processo de escolha de um curso não foi difícil, não envolveu angústias ou motivou impasses, sobretudo porque se sentia tranquilizado pela média que fora capaz de alcançar. Com 17 valores e meio, eram poucos os caminhos que, dentro da sua área, lhe estavam barrados. Porém, afiança que a decisão que tomou não foi construída reflexivamente, isto é, que não investiu propriamente na recolha de informação prévia sobre as várias

possibilidades: "Não andei a ver o currículo dos cursos, não andei a estudar estatísticas de nada".

Mas o que refere a seguir perpassa a ideia de que a sua opção resultou da lenta impregnação e da assimilação de um conjunto de informações provenientes de fontes várias que, por não serem óbvias ou explícitas, dificultam o processo de identificação da sua proveniência. Por um lado, Hugo declara gostar de computadores já desde criança, quando se entretinha com pequenas experiências de programação. Hugo tinha 10 anos e ainda se estava no tempo dos *Spectrum*, quando se sentiu motivado a pedir que lhe comprassem "um ou dois livrinhos" sobre *Visual Basi*c. Foi mais ou menos por esta altura, conforme diz, que a mãe ainda tentou cativá-lo para a Medicina, área do saber altamente legítima e legitimável, aproveitando o interesse que o filho demonstrava no programa de animação sobre o corpo humano que passava na televisão, o "Era Uma Vez…". Comprou-lhe "os livrinhos todos", na esperança de que esse encanto pudesse prognosticar vocação, o que não se veio a verificar. Mais tarde, assegura, a atractividade do curso em termos de empregabilidade foi um factor decisivo, quando chegou o momento de escolher:

> "Estavam a sair os primeiros licenciados da FEUP, naquele curso, tinham saído um ou dois anos antes. [...] Ainda era um curso bastante recente, muito novo. E estava muito em voga, estava a crescer muito".

À decisão táctica, por assim dizer, aliou a segurança dos afectos, do conhecido, ao acompanhar/fazer-se acompanhar de um amigo de longa data, aluno brilhante que foi sempre da sua turma desde os tempos da pré-primária. Apesar de resistir a classificar esta "coincidência" de "influência", a verdade é que o referido amigo vai ser sobejamente referenciado ao longo de toda a conversa. Por fim, fica subentendida a importância da socialização familiar na decisão, já que se verifica uma propensão, sobretudo entre os homens da família, para investirem em percursos profissionais ligados às Ciências Exactas ou à Gestão, que os conduziram, invariavelmente, ao universo empresarial.

As razões que refere para ter escolhido a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) foram, por um lado, o apelo das novíssimas instalações, modernas e por estrear, e, por outro, o facto daquela ser considerada a instituição mais "conceituada". Hugo começa por dizer que não sabe como construiu a noção de que a FEUP seria, entre as instituições possíveis, a mais distinta e respeitada, mas acaba por mencionar conversas, novamente mantidas com familiares, que corroboravam essa ideia. Hugo começa por hesitar em admitir que vê o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) como menos legítimo (o seu pai, aliás, é engenheiro técnico, formado no ISEP), escudando-se com o argumento de que é apenas diferente, mais técnico. No entanto, a desvalorização, implícita, torna-se explícita quando defende que é importante que a escolha da instituição a ingressar se encontre apoiada numa visão estratégica, de futuro, em que se definam quais as faculdades com mais garantias junto do mercado de trabalho:

> "Lembro-me de ter falado com uma pessoa que já tinha tirado o curso no ISEP e que me disse que, que em termos de mercado, era mais conceituada a FEUP. [...] É óbvio que é completamente diferente tirares um curso na FEUP ou no ISEP, ou tirares numa

> Lusíada, por exemplo. [...] Porque mesmo as próprias empresas têm noção que o nível de ensino é diferente".

A importância de garantir uma carreira profissional emerge, novamente, do seu discurso, juntamente com o desejo de existir num ambiente estável, seguro. Hugo afirma, por exemplo, ter afastado por completo a possibilidade de estudar no estrangeiro, longe da família, por não ter "espírito de emigrante" ou a mínima "necessidade de conhecer coisas novas e andar a viajar".

O tempo previsto do curso era de cinco anos, e Hugo terminou-o em cinco anos. A esse respeito é irredutível, ao proferir que quando ingressou na faculdade ia moldado pelo percurso escolar anterior, imaculado, pelo que traçou como objectivo não reprovar nunca: "sabia que, ao entrar no curso, tinha de fazer aquilo duma vez". Nunca se distrairá desse objectivo. Mas Hugo vai ainda mais longe, assumindo que no 12.º ano "já estava farto de estudar", e sonhava com a entrada no mercado de trabalho. Por essa altura, Hugo aspirava a uma rápida transição para a vida adulta, mas nunca tão rápida que o impedisse de garantir, antecipadamente, as qualificações escolares superiores que tanto valoriza. O título, para si é, de facto, importante, desde que comporte o reconhecimento esperado, ou seja, desde que encontre correspondência no mercado de trabalho. Acalentado pelo intuito de "entrar em 2000 e sair em 2005", nunca reprova, nunca deixa uma cadeira em atraso. Critica mesmo o irmão, por assumir uma postura diferente da sua. Não o compreende e apelida-o de "rebelde", por ser alguém para quem a passagem pela faculdade se reduz à "vida boémia". Declara, contudo, não ser capaz de justificar a sua própria postura, a não ser pela superior maturidade e pelo genuíno prazer pela independência. Di-lo com o orgulho de quem sabe que, tendo nascido em contexto privilegiado, não dispensa a satisfação de lutar pelos seus próprios meios.

Segundo Hugo, a integração na faculdade fez-se facilmente. Tece rasgados elogios à FEUP, que considera uma faculdade de excelência nas mais diversas valências: na qualidade das instalações oferecidas, na qualidade do ensino ou na relação privilegiada que estabelece com o mundo "real", isto é, com o mercado de trabalho. Olhando para este último aspecto em particular, assinala que as suas expectativas, mais do que atingidas, foram ultrapassadas. Se o que afirmava pretender era a célere transposição do papel de estudante para o de profissional, então, a sua aspiração foi plenamente sucedida.

Hugo menciona que, por ter sido repetidamente alertado para as dificuldades comuns na transição do secundário para o ensino superior, precaveu-se de um eventual fracasso:

> "Tenho noção que no meu 1.º ano esforcei-me mais um bocado do que depois, no 2.º e no 3.º [...] Porque era novidade! Porque era novidade. [...] Entrei um bocado naquela em que, porque toda a gente me dizia que é completamente diferente, é muito mais difícil do que o secundário e não sei que mais... Entrei se calhar um bocado assustado".

Esta postura, disciplinada e esforçada, foi apenas temporária. Salienta que quando percebeu que se adoptasse a mesma metodologia – mais relaxada – que o acompanhara na escolaridade anterior, não brilhava mas continuava a "safar-se", reduziu progressivamente o investimento inicial. De resto, o contexto universitário foi

encarado desde o primeiro momento com algum distanciamento e com uma enorme carga de lucidez quanto ao seu propósito. Hugo encara a faculdade não apenas como uma aprendizagem que o preparará para a vida activa, mas como o primeiro passo da sua carreira profissional efectiva: "para mim, a faculdade faz parte da carreira profissional". Ser estudante é, para si, uma profissão, consideração que profere vezes e vezes sem conta.

Esta conduta é reafirmada pela relação, débil, que estabelece com os múltiplos contextos do mundo académico. Deixou-se praxar no primeiro mês de faculdade, mas rapidamente se divorciou dessa tradição. Não fez parte de tunas, não se envolveu em actividades políticas: "um bocado naquela perspectiva [...], [de] que queria entrar e sair o mais depressa possível, eu ia às aulas e vinha para casa". Longe de se considerar anti-social, Hugo afirma que apenas não sentiu necessidade de criar novas redes de amizade durante os tempos da faculdade, já que sempre se manteve fiel a um conjunto de amigos que fez no secundário, assim como a outros, ainda mais antigos. Também a este nível Hugo resiste à mudança, quase na mesma medida em que se deixa impressionar pela diferença:

> "Na faculdade [...] tens pessoas de todo o tipo, de todos os feitios e maneiras de ser. Uma coisa que eu nunca tinha conhecido, por exemplo, e fiquei pasmadíssimo, foi conhecer uma pessoa viciada em jogo! Que ia mesmo para os casinos. [...] Foi uma coisa que para mim, na altura, foi assim um filme".

Não sendo propriamente fechado ou introvertido, assumindo a sua natureza acessível e o à-vontade para se relacionar com os colegas de curso, não criou grandes laços. Recorrendo, novamente, à metáfora laboral, diz que os colegas de curso eram como "colegas de trabalho". A sua bonomia granjeou-lhe colegas fiéis, que se juntavam sobretudo para trabalhos de grupo, porém não foi muito além disso.

Com os professores, a relação era igualmente distante. Olhava-os como uma parcela necessária na equação mais complexa que é a vida universitária. À medida em que se foi integrando e redefinindo estratégias, optou por deixar de frequentar as aulas teóricas. Critica o recurso excessivo a metodologias expositivas, que em nada facilitavam a assimilação de conhecimentos. Depressa concluiu que lhe era suficiente assistir às aulas práticas, de longe mais estimulantes, complementando-as, posteriormente, com a leitura de sebentas e de apontamentos emprestados. A postura que Hugo assumiu durante a conversa – plácida e por vezes, até, arrastada, indolente – alterou-se quando referiu os (pouquíssimos) professores que o marcaram. Um deles, na faculdade, cativou-o pelo engenho para lhe despertar a curiosidade e a capacidade inventiva, desafiando-o em permanência ("se calhar soube picar-me"). Porém, a recordação mais marcante que guarda é a de uma professora de Matemática do secundário que o levou a querer – e a conseguir – atingir resultados verdadeiramente brilhantes. A razão? Novamente, os afectos – "ela parecia que falava para mim!" – o reconhecimento, o reforço constante. Sempre que o estímulo adicional, fosse ele qual fosse, não acontecia, Hugo voltava a cair no registo do estudante que cumpre, perseverante mas resignado, uma tarefa necessária.

Questionado sobre o modo como organizava o tempo na faculdade e sobre a parcela que dedicava ao estudo, Hugo confessa que, caso tivesse investido plenamente

as suas capacidades num estudo metódico e regular, poderia ter tido resultados muito superiores:

> "Tenho noção que [as notas] foram, se calhar, q.b.. Ou seja, se calhar houve alturas em que me podia ter esforçado mais e não o fiz. Por outro lado, [...] não sinto que isso tenha influenciado muito depois. [...] Acabei com média de 14. E, se calhar, no 4.º e 5.º ano, como [...] estava com média de 12 vírgula tal, 13, se calhar aí esforcei-me um bocado mais para ter notas boas, para conseguir subir a média. Mas, até ao 3.º ano, andava a tirar o que precisava".

Estudava "dois dias antes" dos exames e apenas a parte que seleccionava da matéria – a mais importante, o suficiente para passar. Por algumas vezes andou na corda bamba, entre a obrigação de estudar e o desejo de sair e estar com os amigos. Contudo, nunca estudou em vão, e nunca comprometeu a realização de exames, como via acontecer com outros colegas seus. Garante jamais ter sido capaz de estudar sozinho e não ter "força de vontade suficiente" para se manter concentrado, sobretudo se a matéria fosse excessivamente teórica. De facto, a não consolidação de hábitos regrados de estudo já vinha de trás, do secundário, altura em que sentia que "era tudo fácil demais". Na faculdade, onde a exigência era maior, encontrou no seu amigo de longa data um ponto de apoio fundamental. Hugo fala sobre o amigo com admiração, revelando não reconhecer em si sentimentos competitivos, como observava entre alguns colegas. Chama a atenção para um aspecto: o que no seu comportamento poderia indiciar falta de ambição, não o é na realidade. Hugo acredita possuir um sentido prático muito apurado, que o teria motivado a esforçar-se apenas o suficiente para garantir o sucesso profissional. Por isso, sempre desvalorizou os esforços desmedidos, que colocassem em perigo o equilíbrio que tanto preza – entre a vida estudantil/profissional e a vida familiar/pessoal.

A mãe é por si referenciada como tendo sido o elemento familiar que sempre procurou instigar, tanto em si como no seu irmão, um empenho superior, assumindo a responsabilidade pela motivação dos filhos e respectiva aproximação ao universo escolar, em geral, e ao ensino superior em particular. Mas Hugo afirma que contestava os argumentos da mãe, insistindo no facto de apresentar resultados, se não brilhantes, pelo menos bons, o que costumava afrouxar os apelos maternos. No entanto, ao longo de toda a conversa demonstra uma genuína devoção pela família enquanto instituição, afirmando sem rodeios que a família é o seu "santuário". Todas as semanas, revela, são agendadas reuniões entre três gerações distintas: avós, pais (ou tios) e filhos (ou sobrinhos). Na família, sempre presente, multiplicam-se os exemplos de sucesso escolar e profissional, o que certamente terá estado na origem da inculcação, em Hugo, do desejo de manutenção do *status quo* familiar. A mãe, licenciada em Economia pela Faculdade de Economia do Porto (FEP), é professora do ensino secundário numa escola de Matosinhos e o pai, engenheiro electrotécnico licenciado pelo ISEP, é Director de Manutenção na Nestlé, nos Açores. O irmão, de 27 anos é, actualmente, estudante finalista de Gestão na Universidade Católica. Entre vários tios e tias formados em Economia, Contabilidade e Engenharias, primos licenciados ou em vias de o serem, Hugo chega a não ser capaz de identificar a formação específica de cada um. Revela, no entanto, não sem algum orgulho, que já o seu avô materno se licenciara e trabalhara como desenhador de máquinas industriais e que a avó paterna tinha estudado

Matemática (coisa pouco usual para a época), exercendo a profissão de docente universitária. Nessa medida, admite que as condições familiares de partida favoreceram o seu percurso académico e sublinha, por exemplo, que "nem sequer concebia ser possível acabar o 12.º ano [...], começar a trabalhar e não tirar um curso". Hugo foi alvo de um processo de socialização por antecipação relativamente à escola e ao ensino superior, com as múltiplas figuras de referência, experiências e narrativas familiares a formatarem a sua vivência e a contribuírem para um percurso académico revestido de um claro propósito instrumental – o que assoma, de forma muito vincada, quer no modo como constrói o seu discurso, quer no tipo de trajectória que descreve.

Atribui ao seu trajecto escolar anterior ao ensino superior uma parcela importante de responsabilidade pelo facto de mais tarde não ter sentido grandes dificuldades e de ter adquirido a capacidade para assimilar conhecimentos com rapidez: "pelo nível de exigência do ensino e pelas bases que eu tinha, eu consegui fazer o curso em cinco anos". A permanência, desde os três anos de idade, na exclusiva Escola Francesa do Porto – da pré-primária até ao 6.º ano – é por si apontada como a razão primordial para a socialização numa lógica de ensino exigente (destaca o facto de ter chegado, durante três anos, a passar para um sistema de ensino equivalente ao ensino público francês, bastante rigoroso). Estes anos iniciais irão, a seu ver, enformar as experiências posteriores, mais concretamente a percepção negativa da passagem pela Escola Secundária Clara de Resende, entre o 7.º e o 9.º anos ("desaprendi", "estava a ficar cada vez mais desleixado e cada vez mais despreocupado com os estudos", "era tudo fácil demais", "nunca fazia os trabalhos de casa, mas também nunca ninguém me chateava com isso"). A última etapa antes do ensino superior é passada na Escola Secundária Augusto Gomes, onde relata ter voltado a sentir um grau mais escrupuloso de exigência, fruto em parte da "pressão" exercida pelo facto de ter a mãe a leccionar nesse mesmo estabelecimento, juntamente com uma rede mais vasta de conhecimentos (professores que desempenhavam o triplo papel de docentes/colegas de trabalho da mãe/pais de amigos que partilhavam consigo a sala de aula).

Hugo tem bem presente no espírito a sua condição de privilegiado. Admite ter-se sentido, por vezes, demasiado protegido pela família, não de um modo opressor ou autoritário, mas antes facilitador. Essa é a principal razão que aponta para ter decidido trabalhar "na noite" antes de entrar para a faculdade, decisão que deixou a sua mãe contrariada. Evoca essa experiência emancipadora com o orgulho de quem foi capaz de, precocemente, distanciar-se do conforto provido pelo meio familiar. Confessa, no entanto, que a par da satisfação trazida pela novidade da (relativa) autonomia económica, existira uma outra razão, de cariz mais hedonista, a motivá-lo: "naquela idade, trabalhar na noite é fixe!". Mas a experiência foi breve já que, passados três curtos meses, se sentia a "fartar". Argumentando com a entrada, em breve, na faculdade e com a necessidade de tempo disponível para os estudos, abandona o "cansativo" mundo da noite. Efectivamente, não era aquele o seu móbil principal.

Hoje em dia, trabalha para a maior empresa de telecomunicações portuguesa, e encontra-se no início de uma carreira que se adivinha de sucesso. Hugo discorre com paixão sobre a sua área profissional, mais do que fizera sobre o percurso no ensino superior. Nesse sentido, as expectativas alimentadas durante anos – a ansiada transição para a vida adulta, o desempenho de uma profissão qualificada e qualificante, a retribuição financeira satisfatória – têm vindo a cumprir-se, na medida dos seus desejos, e à semelhança do que viu acontecer entre os seus modelos familiares. É sem

vaidade, mas com satisfação, que faz referência aos pequenos "luxos" que lhe vão sendo permitidos pelo seu vencimento salarial. No contexto de trabalho, tal como deixara evidente no outro contexto, de estudo, continua a estar vincado o distanciamento afectivo face à generalidade dos colegas (e a lealdade a apenas um ou dois), bem como o desprezo pela ambição desmedida e o elogio do crescimento profissional estável, gradual e equilibrado.

Actualmente, vive sozinho, mas permanece muito ligado à família e aos amigos. São as relações afectivas que moldam a sua individualidade e validam o seu projecto de vida. Afirmando-se, repetidamente, contrário a grandes mudanças, Hugo abraça a rotina e defende-se de tudo o que seja, potencialmente, factor de desarmonia.

O cultivo da estabilidade resulta em que não se mova por um conjunto propriamente diversificado de contextos. Hugo mantém, ainda hoje, o pequeno grupo de amigos que tinha antes de ter ingressado na faculdade. Não entra em detalhes sobre as respectivas origens sociais, mas vai revelando informação que permite perceber que se trata de um conjunto restrito, mas social e culturalmente heterogéneo. É o caso, por exemplo, do amigo de longa data que conheceu na escola Francesa, prosseguiu estudos até ao mestrado e que, actualmente, trabalha como informático, e que compõe a sua rede de amizades juntamente com um outro amigo, que conheceu durante o ensino secundário e que não completou, sequer, o 12.º ano: "ainda hoje é o meu melhor amigo", diz.

Hugo revela uma fraca apetência para consumos culturais – as ténues disposições culturais são reforçadas por uma crença pouco evidente nos consumos ditos legítimos – ocupando o seu tempo livre, durante a semana, em actividades endo-domiciliares, (a namorar ou a jogar *Playstation* com o melhor amigo) e, durante o fim-de-semana, no café, a jogar cartas, a beber copos e, pontualmente, numa ida a uma discoteca ou ao cinema. O futebol, na dupla vertente de actividade por si praticada e de desporto que acompanha com fervor, é um factor de coesão quer no seio da família, quer da rede de amizades.

Concilia as relações mais antigas (inabaláveis) com um grupo de amigos mais recente e numeroso, que conheceu na altura da faculdade e com o qual costuma sair. A sua vida social é pontuada pela existência de amigos de ocasião, que cumprem a função de camaradas para as saídas nocturnas, mas não gravita por vários grupos, variados ou espartilhados por diferentes contextos. Pelo contrário, dedica-se a um grupo apenas, que é renovado em momentos de transição ou de ruptura:

> "Eu, há um ano atrás estava numa relação em que já pensava em casa e não sei quê. E isso acabou. E, portanto, um bocado, aí, se calhar, procurei novos amigos [...] hoje em dia, esses novos amigos que procurei na altura ficaram, não é? Mas os meus amigos, que já tenho desde antes de ter entrado faculdade e que tive durante a faculdade, ainda os mantenho".

Hugo revelou, ao longo de toda a conversa, facilidade em reflectir e narrar diferentes momentos e episódios da sua vida. Embora por vezes hesitante, tropeçando em ideias e palavras recorreu, frequentemente, a ilustrações que considerava pertinentes. Ao ser instigado a avaliar o estado do ensino superior em Portugal, não foi, porém, capaz de abandonar o discurso auto-centrado em prol de uma leitura mais abrangente. Tendo sempre por referência a sua própria experiência, declara acreditar

que o problema do insucesso escolar não está na má qualidade do ensino. Embora vá admitindo a possibilidade de em Portugal existirem escolas com "fraca qualidade", não é aí que identifica o cerne do problema. Hugo associa o insucesso escolar a traços individuais dos estudantes. Ou seja, na sua opinião, a partir do momento em que eles integram o sistema de ensino superior, "capacidades têm de ter", mas nem sempre possuem o "equilíbrio mental" necessário. Por equilíbrio mental entende a maturidade e a estabilidade necessárias para enfrentarem um período de adaptação que é sempre complexo. A dada altura, torna-se perceptível que Hugo atribui a qualidade de se ser mentalmente equilibrado e são à vivência em família – afirma que é à instituição familiar que cabe preparar os futuros estudantes para o momento de transição. A seu ver, é devido a lacunas ao nível da socialização familiar ou ainda devido à inexistência de redes de amizade fortes, que determinados estudantes se "perdem" ao ingressar na faculdade porque começam a investir noutras dimensões, secundárias, – "praxes", "tunas", "meninas", "noite", "amigos" e "jantaradas" – em vez de equilibrarem saudavelmente a "vida fora da faculdade e dentro da faculdade", como o próprio declara ter sido capaz de fazer.

A descrição que Hugo Mendes faz das suas condições de partida, altamente favoráveis e secundadas por uma sólida preparação escolar, é esclarecedora quanto às causas subjacentes ao discurso, sereno, sobre o percurso no ensino superior. O modo como descreve a sua situação actual, de sucesso profissional e de estabilidade económica, aponta para a muito provável hipótese de se estar a assistir ao prolongamento, eficaz, de um contexto de classe privilegiado. A singularidade de Hugo, porém, parece residir na forma assumida como raramente se compromete a levar as suas capacidades até ao limite (em lucrar das propriedades de partida) e em como apenas na esfera dos afectos é inexcedível em dedicação. Tal poderá dever-se ao facto de se sentir a reproduzir, naturalmente e sem grande esforço, a estrutura social de origem que conheceu, o que arrefece um eventual ímpeto ascendente. O investimento que faz no ensino superior, veículo de instrumentalização que flexibiliza a relação entre título e posto, não é novidade no contexto de que é originário, já que entre os familiares de Hugo a aquisição do título académico visou sempre cumprir com esse propósito. Aliás, a herança cultural de Hugo remete para um *background* que satisfaz finalidades essencialmente pragmáticas, e orientadas para o mercado de trabalho, o que justifica que as suas práticas culturais, tal como se verifica com a restante família, sejam de banda curta e nada cingidas à esfera cultivada.

Por outro lado, a heterogeneidade do seu grupo de amigos – no que diz respeito à circulação, desigual em alguns casos, de propriedades económicas, sociais e culturais – pode ser, igualmente, um factor importante. É possível constatar a existência de uma relação complementar entre grupos de pertença e grupos de referência, já que Hugo revela uma orientação para grupos que não são os seus, deixando-se contagiar pelos valores e normas de conduta que aí circulam. No entanto, a afinidade que estabelece com os grupos de referência é, simultaneamente, positiva e negativa. É positiva nos momentos em que assimila as normas de grupos menos privilegiados, adoptando alguns traços do seu estilo de vida. Nesses casos, a proximidade e a criação de laços significativos com indivíduos com horizontes de expectativas e projectos de vida muito diferentes pode funcionar como força contrária, capaz de reequilibrar e reestruturar tendências disposicionais fortes. Mas é também negativa, nas ocasiões em que não só

não aceita as normas como cria contranormas no seio desses grupos, nomeadamente ao reafirmar o valor instrumental da detenção de um título escolar.

Joana Pereira (E19P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Da engenharia agrícola como passaporte para um imaginário rural à intermitência e polivalência profissionais

Joana Pereira tem 28 anos e sempre viveu com os pais e irmã na Maia até entrar para o ensino superior. Ambos os pais têm o 12º ano e são técnicos comerciais. Os seus avós maternos vivem no Porto, de onde são naturais. É com os seus avós paternos, oriundos da Beira Baixa, onde hoje residem, que Joana descobre uma afinidade com o campo e todo o imaginário rural, que em muito influenciou o seu percurso académico. A sua irmã, quatro anos mais velha frequentou, após o 12º ano, um curso profissional na área da Hotelaria e Turismo, área onde actualmente trabalha.

Entrou com 18 anos no curso de Engenharia Agrícola na UTAD, o qual se prolongou por mais um ano e meio que o previsto, devido a uma reprovação no 2º ano e um arrastamento no estágio curricular. Licenciada desde 2004, Joana ainda não exerceu propriamente a sua profissão, sendo a experiência mais aproximada um estágio profissional numa associação de protecção de gado asinino.

No ano de 1998, Joana ingressa no ensino superior na sua quarta opção: o curso de Engenharia Agrícola na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A sua primeira escolha foi Medicina Veterinária, seguida por Engenharia Ambiental. No caso de não entrar em nenhum dos cursos relacionados com a natureza, de que fazem parte os cursos mencionados e o curso frequentado, Joana também se candidatou a "um ensino tecnológico qualquer" que assegurasse a sua entrada no ensino superior. Para além da sua firme intenção de ser estudante universitária, factores geográficos pesam, e muito, nas escolhas assumidas: o desígnio de estudar e viver num sítio rural, designadamente Vila Real, sobrepõe-se à preferência disciplinar como motivo primordial na estruturação do seu trajecto no ensino superior. A média de candidatura pouco competitiva, próxima dos 12 valores, é um factor limitativo de uma escolha mais exigente.

A escolha da instituição acolhedora resulta, essencialmente, de dois factores socializadores distintos. O prazer e alegria dos períodos não escolares, passados regularmente em casa dos seus avós paternos, na Beira Baixa, cedo a seduziram para um imaginário rural e natural, pintado a verde e a calma. Por outro lado, uma visita de estudo durante o seu ensino secundário à UTAD reforçou essa atracção.

> "E gostei. A Universidade é fantástica. O *campus* universitário é maravilhoso porque é numa quinta, e tem um jardim gigante, toda a Universidade é rodeada de jardim, de verde, é tudo muito bonito. Então, fui para lá."

Joana ingressa na faculdade, atribuindo-lhe o peso da causalidade de um futuro profissional promissor e bem sucedido, um "mar de rosas". Logo no 1º ano, pensou em mudar de curso, tendo como destino possível a licenciatura de Engenharia Florestal,

também na mesma instituição de ensino. A similitude dos currículos dos primeiros anos entre estas licenciaturas manteve-a no curso em que ingressou, que concluiu em 2004. O atraso presente neste período temporal justifica-se por uma reprovação no 2º ano e o desenvolvimento de um estágio curricular no último, que acabou por protelar uns meses a conclusão da licenciatura.

As dificuldades académicas sentidas no 1º ano prendem-se com lacunas herdadas no ensino básico e secundário, nomeadamente em disciplinas como a Física e a Matemática. O 2º ano confirmou essas dificuldades, culminando com a sua repetição. Atribui ao desinteresse e desmotivação provocados por estas disciplinas, das quais "não gosta muito" o fraco desempenho verificado. A partir do 3º ano, o maior interesse generalizado pelas disciplinas, bem como a consolidação de alguns conhecimentos básicos, aliados a uma maior insistência nos tempos de estudo, traduziram-se na melhoria evidente dos resultados escolares de Joana.

> "Também porque depois, no 4º e no 5º, já há alguma possibilidade de escolher algumas cadeiras. Por isso, claro, aquelas que nós escolhemos é porque nos dizem alguma coisa. E há muito mais interesse do que nas outras, nas Matemáticas e Físicas, que geralmente se arrastam assim pelo curso, e Estatísticas e não sei quê... nos primeiros anos, as minhas notas eram 10, 11's, 12, depois já começaram a ser mais interessantes."

O seu estágio curricular foi desenvolvido noutra instituição de ensino, a Escola Agrária de Ponte de Lima, permitindo-lhe não só um exercício de aproximação profissionalizante à sua área de estudos, como também o enfoque de assuntos mais aproximados aos seus interesses.

O percurso de Joana não revela, portanto, uma linearidade constante: o insucesso académico dos primeiros anos, a par de uma integração social bem sucedida, disposta por diferentes casas, actividades de lazer e aprendizagem de práticas culturais adaptadas à nova realidade, foi dando lugar a um maior interesse pelas matérias dadas, que se traduziu em melhores notas, e culminou com um estágio curricular numa outra instituição de ensino, o que consolidou a sua postura crítica face à UTAD.

Joana comenta negativamente o contexto pedagógico generalizado que encontrou, ancorado num tradicionalismo desactualizado, revelador da cristalização de práticas pedagógicas e de linhas hierárquicas bem definidas. A antiguidade de alguns professores funciona como factor de legitimação da desadequação dos currículos e das práticas pedagógicas. A este respeito, categoriza como "ridículo" os conteúdos ministrados numa disciplina relacionada com máquinas agrícolas, de tão inadequado à realidade. Essa postura pedagógica, reforçada pelo fraco dinamismo de investigação científica presente no curso, transmite uma imagem de desinteresse por parte dos professores. Assim sendo, existe um desmazelo e acomodação por parte dos docentes que prejudica o envolvimento dos alunos e melhores resultados académicos. E "quando os professores não demonstram interesse, também acaba por não haver muito interesse dos alunos" que, tal como Joana, adoptam uma postura reprodutora da passividade que lhes é incutida.

Ressalve-se, todavia, algumas excepções, "dois ou três professores que me marcaram a nível (…) das coisas que queres, coisas que te interessam, que te chamam mais à atenção", que dessa forma alargaram o alcance das matérias. O gosto e motivação pessoais patente nesses assuntos ampliam a receptividade a essas (novas)

práticas pedagógicas. Nesse sentido, Joana evoca um professor especial, com "uma filosofia de vida diferente daquilo que nós estávamos, entre aspas, habituados" que abalou a prática expositiva corrente, ao promover uma atitude mais "interveniente" nos alunos. Existem outros que, pela sua acessibilidade no trato e proximidade relacional, marcaram positivamente os alunos.

No que concerne ao relacionamento com os colegas, podemos dizer que Joana estava bem integrada. A sua turma era "mais ou menos unida". Porém, a estrutura do *campus*, que destaca o todo, a UTAD, e não as partes, as diferentes licenciaturas, associado à partilha de estruturas curriculares dos primeiros anos em várias licenciaturas, o sistema de créditos que permitia uma gestão quase *à la carte* das cadeiras escolhidas, bem como a retenção de Joana no 2º ano, contribuiu para travar um sentimento de pertença unívoca e cristalizada a uma determinada turma ou curso. Pelo contrário, Joana experienciou "uma grande misturada" nas turmas e aulas que frequentou. Apropriou-se de uma forma muito pessoal e instrumental da oferta formativa de que dispunha, no sentido em que tentava ao máximo conjugar horários, afinidades relacionais, rotinas domésticas etc.

> "Há uma diferença grande, eu acho, entre ser um c*ampus* universitário e uma faculdade aqui, porque há sempre um contacto bastante grande entre os variados cursos, entre os vários cursos. Acho que faz com que haja sempre mais união. Sim, porque acabamos todos por estar no mesmo espaço, e vão-se criando sempre laços com outras pessoas, que não são do nosso curso, mas que estão ali ao nosso lado, que nos dizem qualquer coisa. Aliás, até porque nós até tínhamos possibilidade de frequentar aulas de outros cursos, daqueles cursos que têm as mesmas cadeiras que nós (…). Nem precisava de ser os mesmos professores, às vezes não eram, (…) mas nós podíamos frequentar na mesma. Cheguei a fazer muitas cadeiras. Ia para Engenharia Florestal, Ambiental também, nos primeiros anos é quase tudo muito semelhante."

Não obstante essa sólida identidade colectiva, os estudantes do *campus*, os momentos de avaliação relembravam o peso importante do individualismo: "era cada um por si!".

O controlo apertado, sobretudo nos últimos anos, da assiduidade, aumentava o tempo vivido no espaço académico, intensificando o seu protagonismo nas rotinas diárias: a dada altura, a obrigatoriedade das aulas práticas alargou-se às aulas teóricas, "então, isso implicava que o nosso tempo passado na Universidade fosse muito maior".

O espaço da universidade encontrava-se muito especializado nas suas funções educativas, isto é, aulas e estudo na biblioteca. No entanto, os tempos de estudo eram repartidos pelos cafés, como acima declarado, e pelo espaço doméstico, o seu ou o dos colegas com os quais tinha bastante confiança e à-vontade. Recuperando o individualismo que revestia os momentos de avaliação, também Joana estudava sozinha, sobretudo durante as manhãs, o seu período mais produtivo; contrariava o seu próprio ritmo quando estudava em grupo adaptando-se, assim, ao horário noctívago dos colegas com quem estudava, em casa de um deles. Existe, previsivelmente, uma migração recíproca entre as redes de amizade e de estudo:

> "Esse grupo de amigos com quem estudava também era meus amigos fora, porque depois tinha amigos de outros cursos, que às vezes também estudava com eles (…) se estudava com elas também é porque tinha uma relação mais próxima com elas do que

com os outros."

O estudo individual era continuado ao longo do ano, enquanto o estudo em grupo era mais frequente nas épocas de exame, quando as aulas estavam suspensas.

As necessidades, isto é, o número de cadeiras, também influenciavam a estratégia de estudo accionada. Joana recorda um semestre específico em que teve uma elevada carga de trabalho que a obrigou a dedicar-se intensamente ao estudo. Os resultados satisfatórios obtidos levam-na a reconhecer que a pressão vivida nesse período se converteu numa relação com o estudo mais eficaz, de maior concentração e melhor gestão dos recursos.

Os materiais a que mais recorria eram as sebentas fornecidas pelos professores e os seus próprios apontamentos, cruzados com os de colegas exemplarmente assíduos. Uma vez mais, o individualismo destacado nos períodos de avaliação tinha a sua confirmação na negação de alguns colegas em ceder apontamentos; Joana menospreza estas atitudes, já que nunca lhe foi negado nada. Como já desvendámos anteriormente, a pesquisa individual em bibliografia especializada, não era muito valorizada. Os trabalhos exigidos, métodos que Joana aprecia pelos ganhos evidentes na aprendizagem, não eram muito influentes na nota, nem como metodologia abonada. O protagonismo das sebentas e dos apontamentos consagra a reprodução da passividade que Joana critica.

O estágio curricular também se enquadra nesta linha: sendo um exercício mais completo e exigente, em que os alunos, inevitavelmente, se dedicam e entregam, é subvalorizado formalmente na sua ponderação na nota final, o que se traduz na média. Por outro lado, o carácter opcional do estágio, facilmente substituído pela frequência e aprovação em cadeiras que perfaçam o número de créditos necessários, também é revelador da desvalorização, por parte da instituição, de exercícios pedagógicos mais práticos e profissionalizantes.

No caso de Joana, as mais-valias do estágio prendem-se com o contacto com uma temática do seu agrado, que não foi muito explorada ao longo da licenciatura: a agricultura biológica. Perante uma média pouco interessante, sita nos 12 ou 13 valores, a nota do estágio não teve especial relevância.

Após a conclusão da licenciatura, Joana depara-se com a dificuldade, presente até hoje, de encontrar emprego compatível com a área e a qualificação obtida, apesar das candidaturas espontâneas que dirige ao mercado de trabalho. Decide prolongar a sua estadia na UTAD através da frequência de um curso profissional sobre monitorização de rios, como forma de reconversão profissional alargando, assim, a sua capacidade de adaptação ao mercado em áreas do seu agrado, actualizando conhecimentos e ocupando o tempo. Perante a incapacidade do mercado em absorvê-la, Joana, de volta a casa dos pais, inicia o seu trajecto de intermitência profissional e começa a trabalhar numa loja de um centro comercial, a pretexto do reforço necessário na altura do Natal. Findo o seu contrato de trabalho temporário, Joana, atenta às indicações de um amigo veterinário, concorre a um estágio profissional numa associação dedicada ao gado asinino. Inicia, em Março de 2006, a sua experiência profissional mais estruturada e bem remunerada. Esta experiência de emprego é algo que lhe deixou recordações muito positivas, apesar do trabalho com gado não fazer parte das competências profissionais para as quais se licenciou. O estatuto de estagiária traduziu-se em trabalho indiferenciado, nas suas palavras:

"Eu fazia de tudo na associação. (...) Eu tratava dos burros, desde tratamentos mesmo, veterinários mesmo, (...), orientada por veterinários (...). Mas sim, desde dar comida, sei lá, fazíamos de tudo, trabalho de escritório, de acompanhamento de visitas, miúdos, adultos, passeios, fizemos de tudo. Éramos pau para toda a colher."

Uma outra experiência que nos merece atenção é a sua muito breve colaboração num armazém de compra e venda de produtos hortícolas, onde poderia exercer funções compatíveis com a sua formação, bem como acompanhar os agricultores envolvidos, contactando, assim, com o referencial rural que ambiciona e norteia. O desconhecimento das funções e pertinência de um engenheiro agrícola nas instalações, revelador de um entendimento desactualizado do sector, associado a desencontros e mal-entendidos provocou em Joana um desconforto que culminou numa ruptura brusca, "peguei nas minhas coisas e vim-me embora. Foi uma decisão um bocado complicada, para a família, eu ter-me vindo embora." A reprovação familiar foi evidente, mas ultrapassável.

Após a conclusão do estágio profissional, e a colaboração episódica no armazém de produtos hortícolas, Joana regressa a casa dos pais e envolve-se, como voluntária, numa associação ligada à agricultura biológica, onde encontrou abertura para o acolhimento de um projecto ambiental ainda em fase de construção. A insustentabilidade de tal situação justifica o retorno à mesma loja do centro comercial, sob o mesmo motivo, dando depois seguimento a "mais alguns trabalhecos para ir fazendo qualquer coisa", nomeadamente enquanto "cliente mistério". Hoje, Joana está "à procura" de emprego. Enquanto não vislumbra uma oportunidade, aposta num curso de Shiatsu, em Vila Real.

Os 28 anos de Joana permitiram-lhe assistir, durante a sua infância, a um período em que a Maia, concelho onde sempre viveu até ingressar no ensino superior, antecipava o seu forte crescimento urbano, e como tal, estava rodeada de espaços verdes e ritmos rurais. Essa calma e pacatez animava os passeios que Joana fazia com os avós maternos em que "iam buscar água e não sei quê ali às fontes." Os períodos de férias em casa dos avós paternos na Beira Baixa consagravam esse fascínio pelo campo, que mais tarde se reflectiu, assumidamente, na escolhas de cursos superiores possíveis (Medicina Veterinária, Engenharia Ambiental, Engenharia Agrícola).

A relação com os seus pais afigura-se pacífica. O corte umbilical que a mudança de cidade implicou foi serenamente gerido: para Joana, concretiza-se um desejo de independência e autonomia; os pais, na linha educativa gizada pela liberdade de escolha, acolheram e apoiaram esse "cortar com a (...) casa". Note-se que os pais de Joana, não desprovidos de recursos escolares, nunca a pressionaram para uma entrada no ensino superior. Aliás, a irmã de Joana não tem, por opção, formação superior. O facto de existirem mais familiares com habilitações superiores corrobora a não valorização do capital escolar como factor de acesso ao sucesso.

Estudou sempre na Maia, a sua cidade natal, até ao 9º ano. Quando transitou para o 10º ano, optou por uma escola secundária no Porto iniciando, assim, três anos de pendularidades suburbanas. O motivo pelo qual escolheu tal escola prende-se com a maior comodidade possível dos transportes: o comboio, próximo de sua casa, e da sua escola secundária, fazia com que estes dois destinos ficassem apenas a vinte minutos de distância. Manter-se na Maia implicaria um plano de mobilidade mais complexo.

Aliás, esta opção foi tomada por vários colegas, que acompanhavam Joana neste novo cenário escolar.

Na linha calma e serena que Joana transmite, tudo correu sem sobressaltos de maior: os três anos foram completados com sucesso moderado, desnudando as resistências e dificuldades nas disciplinas de Matemática e Física. Recorda com apreço duas professoras que a marcaram, ambas pelo seu impacto transversal no seu desenvolvimento pessoal. A uma das professoras, docente da disciplina de Inglês, elogia o seu sentido prático e proximidade relacional; à outra, professora de Português, "fantástica", destaca um dinamismo e entusiasmo que "ainda agora falamos nela e acho que toda a gente que a teve fala dela." Outros professores são mencionados, como um professor de Química e de Técnicas Laboratoriais de Química, cujo distanciamento face ao padrão relacional esperado são, ainda hoje, lembrados.

Assumindo que o seu insucesso escolar no ensino superior em disciplinas consideradas críticas como a Matemática e a Física, se deve, em parte, à fraca preparação tida no ensino secundário. Joana não esquece a má experiência da disciplina de Matemática no 12º ano. A jovem e inexperiente professora reforçou a insegurança das suas práticas pedagógicas na assimilação débil dos conteúdos ministrados.

A entrada no ensino superior é, por tudo isto, tranquila, do ponto de vista psicossocial, e lacunar, numa perspectiva académica.

Durante a sua estadia em Vila Real, sempre morou em casas alugadas. Ao todo, viveu em cinco casas diferentes, tendo permanecido mais tempo na última. A proximidade geográfica permitia-lhe almoçar em casa quase todos os dias, excepto nos dias com agenda mais apertada, em que optava por almoçar na cantina. O jantar também tinha esse cunho doméstico, não raras vezes associado a práticas de sociabilidade de lazer, já que "nos primeiros três anos, ia sempre sair à noite. Sempre."

Uma dimensão importante da sua integração social em Vila Real foi a sua pertença, "do início ao fim", da secção de cinema da Associação Académica da UTAD, a qual classifica de "fantástica". Esta actividade consistia na organização de sessões de cinema destinados à comunidade académica, o que implicava tarefas na selecção de filmes, preparação da exibição, divulgação, etc. As sessões semanais ou bissemanais, conforme as fases de adesão do público e o calendário de avaliação, foram, segundo Joana, uma importante actividade de divulgação cinematográfica no *campus*, e na cidade, já que as sessões de cinema eram dinamizadas na única sala de cinema existente na cidade, já de si limitada na sua oferta cultural. Esta iniciativa da Associação Académica, da qual Joana nunca fez parte, foi abalada pelo surgimento de outras salas de cinema em Vila Real, vincadamente comerciais, que asfixiaram os públicos fiéis entretanto conquistados, e justificaram o fecho da sala da antiga sala de cinema. No entanto, com a abertura de um outro equipamento público, o Teatro de Vila Real, esta actividade foi novamente acolhida. As sessões passaram a ser quinzenais. O eventual desgosto de Joana em assistir a um possível retrocesso desta iniciativa foi contornado pelo seu regresso à Maia, e consequente envolvimento com outros desafios, nomeadamente profissionais.

O gosto pelo campo, as origens do namorado, a sua formação superior, justificam que gostasse de "viver em Vila Real e, eventualmente, fazer lá a minha vida"; a incerteza e instabilidade profissional, vivida e prevista, destacam a imprevisibilidade das trajectórias pessoais, já que "não sei como vai ser o futuro. (...) acho que tanto

poderia viver lá como noutro sítio qualquer".

Este sentido de desterritorialização do projecto de vida, não obstante as referências citadas, é acentuado pela virtualidade das relações de amizade hodiernas. A tecnologia permite que o longe se torne perto e que "a maior parte dos meus amigos ande por aí, (...) que nos permite estar não estando". Não menosprezando as amizades tecidas em Vila Real, onde até conheceu o actual namorado, o "grupo de amigos assim mais próximo é o do secundário" sendo que "nenhum deles foi comigo para Vila Real. Fui sozinha."

A oferta académica da UTAD em cursos relacionados com a natureza e meio ambiente, traduz-se num aumento significativo de profissionais, acaba por ter um efeito perverso pois para além de sentirem as dificuldades inerentes ao reconhecimento profissional, têm que resolver, quando para tal têm oportunidade, os desajustes gritantes do *modus acquirendi* do conhecimento e o *modus operandi* exigido pelo mercado.

Joana, engenheira agrícola, espera pacientemente por época de melhor colheita. A intermitência profissional que vive, acompanhada pela precariedade, apenas lhe permite pensar a curto prazo; o seu *modus vivendi*, que a torna estavelmente tranquila, inspirado nas suas vivências de infância continua, apesar de tudo, preservado.

Gabriela Coelho (E35P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Um trajecto com projecto: a construção reflectida de um percurso escolar

Gabriela Coelho, professora de Biologia do 3º ciclo e secundário, tem 29 anos, é filha única, e vive em Leça da Palmeira, Matosinhos, com os pais. A mãe deixou de exercer a sua actividade de professora na altura em que Gabriela entrou no Ensino Primário. O pai, técnico fabril, chegou a frequentar o Ensino Superior, mas desistiu numa fase inicial.

Em 1995, com 17 anos, ingressa no Ensino Superior, na sua última opção, o curso de Biologia, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), deixando para trás os cinco cursos de Medicina existentes em Portugal, devido a uma média de ingresso insuficiente. Apesar de, numa fase inaugural, pretender não desistir do seu objectivo inicial, Gabriela acaba por se apaixonar pelo curso de Biologia e, ainda que com algumas reformulações ao nível do interesse pelos diferentes ramos de especialização, opta por seguir a vertente educacional, aquela que lhe permitia uma colocação no mercado de trabalho mais facilitada. Termina o curso no número de anos previsto, com média de 15 valores. Actuando sempre de forma estratégica, Gabriela calcula todos os passos da sua trajectória linear e constrói, com o apoio e acompanhamento dos pais, um projecto de vida reflectido e direcccionado para o sucesso pessoal e profissional.

Gabriela Coelho protagonizou um percurso bastante linear na escolaridade prévia ao Ensino Superior. "Aluna brilhante no secundário", persegue o seu objectivo com determinação: ingressar em Medicina. A média de ingresso no Ensino Superior revelou-se insuficiente, e Gabriela não conseguiu ingressar em nenhum dos cinco cursos de Medicina do país. Entra para o Ensino Superior em 1995, com 17 anos, em Biologia, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, a sua última opção, para a qual não tinha recolhido qualquer tipo de informação.

A Biologia que, ao contrário dos cursos de Medicina, não constitui uma escolha reflectida e fundamentada e, apesar de ser uma opção no formulário de candidatura, não fazia parte das suas expectativas: "Para mim foi um grande choque (…). Sempre pensei que não fosse entrar em Biologia (…) pus a Biologia assim só para preencher". Tinha-se apaixonado pela disciplina no ensino secundário, e foi incentivada por alguns professores a colocar essa opção, dado o bom aproveitamento.

A descoincidência entre o curso que frequentava e aquele que gostaria de frequentar apenas a incomodou até ao final do primeiro semestre do 1º ano. Durante este período, ainda ponderou a hipótese de tentar concorrer para o curso de Medicina. Contudo, encantou-se pelo curso de Biologia, e encontrou nele aquilo que procurava na Medicina: a área de investigação. Ao perceber que tinha uma decisão séria a tomar, que requeria uma análise cuidada, Gabriela accionou uma espécie de avaliação do que seria o curso de Biologia nos anos que se seguiam. Conversou com colegas de outros anos,

fez uma análise dos conteúdos programáticos que o curso previa a partir do 2º ano, e foi criando expectativas que tinham por base o gosto pela investigação. No momento da decisão, não lhe restavam quaisquer dúvidas, e percebeu que o curso para o qual entrou por "arrasto" era, afinal, "o curso certo": "Decidi afastar por completo a hipótese da Medicina e dedicar-me à Biologia de corpo e alma".

Já no 3º ano, aquilo que a prendia à Biologia vai perdendo peso de forma crescente e, quando "acorda para a vida", percebe que o ramo científico não lhe iria apresentar um "futuro muito risonho" ao nível profissional, pois para ser bem sucedida teria que trabalhar fora do país. Posto isto, acredita que a vertente educacional é a única que lhe poderá garantir um emprego estável. Nunca sem uma reflexão fundamentada, mais uma vez, na hora de decidir a área de especialização, Gabriela não o faz com qualquer hesitação. Iria ser professora de Biologia, sem transportar consigo qualquer sentimento de perda relativamente ao curso de Medicina e à área de investigação que a motivou a permanecer em Biologia. A definição do seu projecto escolar é, pois, alvo de reconstruções assumidas, que pretendiam aproximá-la da consecução do seu sucesso escolar, profissional e pessoal.

Também no Ensino Superior a sua trajectória caracteriza-se pela linearidade. Actuando sempre de forma calculada e com uma postura afirmativa, Gabriela desenvolve uma espécie de controlo sobre as várias componentes que constituem a condição de estudante do Ensino Superior. A integração no universo académico foi calculadamente bem sucedida: "fui à praxe exactamente numa tentativa de me integrar logo na faculdade". Os próprios amigos por quem se fazia acompanhar eram seleccionados pelo "empenhamento" nas tarefas escolares:

> "Tentei sempre rodear-me de pessoas empenhadas. Sim, mesmo até em termos de amigos, porque eu também assumia uma postura um bocadinho radical. Quando eram baldas, nem tolerava. Era muito intransigente (…) Era uma filosofia de vida. Estávamos ali para trabalhar".

Adapta-se bem ao modelo de avaliação final, assim como à postura distante da maior parte dos professores. Apesar de considerar que uma maior aproximação tornava as coisas mais "agradáveis", da sua parte nunca houve iniciativa de diminuir essa distância, mesmo perante aqueles mais acessíveis. Para Gabriela, alguns deles eram como "ídolos" e, por isso, "dotados de uma sapiência inatingível". Considera que o material didáctico disponibilizado pelos docentes era insuficiente e, numa tentativa colectiva de subir a média final, a principal fonte de estudo dos alunos do curso era a transcrição da totalidade das aulas, que eram gravadas pelos mesmos.

Gabriela costumava estudar sozinha, em casa e, acentuando uma postura indivudualista que anulava qualquer ligação entre a esfera do estudo e a esfera do lazer, sempre que tinha alguma dúvida recorria aos seus colegas por telefone, trabalhando presencialmente com eles apenas quando de trabalhos de grupo se tratava.

Numa espécie de auto-caricatura, e não sem alguma auto-crítica que actualmente assume, associa à sua postura a de "croma": vai às aulas todas, preocupa-se com a imagem que passa aos professores, tenta acompanhar toda a matéria de forma sistemática, apesar de somente na época de exames se dedicar a um estudo mais

intensivo. Afirmativa e bastante ciente do que queria, Gabriela não aceitava falhas que a desviassem do seu percurso imaculado:

> "Para mim, quase que me deu um nó, porque deixar uma disciplina para mim era quase impensável e… mas pensei que era mais razoável e, e então, pronto, deixei a monografia para Setembro. De resto, foi sempre um percurso muito, muito, muito linear. Tinha os exames, fazia-os, estava convencidíssima de que era aquilo que queria, e hoje, ainda estou".

Revela disposições vincadas para o estudo e o sucesso. Existe uma série de comportamentos e de práticas que são coerentes e recorrentes, e estas mesmas disposições são transversais às várias esferas e momentos da sua vida.

Gabriela nasceu em Vila Nova de Gaia e, após concluir o ensino primário, mudou-se com os pais para Leça da Palmeira. A mãe foi professora e o pai, que abandonou o Ensino Superior, é técnico fabril. Devido a um problema de saúde, a mãe reformou-se antecipadamente, e acompanhou Gabriela de perto desde o ensino primário, constituindo uma "retaguarda" muito importante em toda a sua trajectória escolar. De facto, conseguimos verificar que a família constitui um lugar de segurança afectiva bastante significativo: os pais, sempre muito próximos, acompanharam todas as fases do percurso de Gabriela, como que controlando subtilmente todos os seus passos, dando apoio e conselhos. Desejavam que Gabriela ingressasse em Medicina e estavam "convencidíssimos" que isso iria acontecer, mas nem por isso deixaram de exercer o seu papel de principal suporte na vida da filha. Apesar de, numa fase inicial, o pai não ter ficado satisfeito com a colocação em Biologia, acaba por aceitar e apoiar sem qualquer frustação de expectativas. O investimento dos pais na carreira escolar de Gabriela é notório, e ela própria incorpora essa aposta: "Vivia para o estudo".

Claramente inserida num quadro de reprodução familiar (vários familiares são detentores de diplomas de nível superior), Gabriela é um membro bastante valorizado no seio da sua família. Entrou para o ensino primário privado com 5 anos, e uma avaliação antecipada permitiu que prosseguisse o seu percurso escolar um ano adiantada relativamente aos colegas de turma. Esse era o seu "trunfo", que a fazia empenhar-se com bastante veemência, para não falhar. Apesar de sentir imenso orgulho nessa precoce conquista, Gabriela percebe que, no seio dos colegas, estava a ser tratada como a "bebé" da turma, e decide, numa lógica de se proteger contra tratamentos diferenciados que a pudessem colocar numa posição mais frágil, passar a ocultar a idade.

Gabriela sempre foi uma aluna exemplar, mas é a partir do 10º ano que as suas notas "disparam", pois o objectivo de entrar em Medicina chamava a si um investimento e empenho totais. Gostava de competir, principalmente com um colega seu que partilhava esse mesmo objectivo, pois considerava que "o factor competição fazia evoluir". Consolidou hábitos de estudo durante o Ensino Secundário, contudo, acaba por não aplicá-los de forma tão convicta no Ensino Superior. De aluna "brilhante" durante o percurso pela escola secundária, passa a aluna que estuda o quanto baste, e aqui uma vez mais percebemos a forma estratégica como Gabriela se move. O desejo de entrar em Medicina só se concretizaria se as notas fossem realmente altíssimas. Terminou o secundário com média de 18 valores, e o Ensino Superior com média de 15 valores. Durante a frequência deste último, percebe que mesmo com uma

média baixa, a colocação no mercado de trabalho era algo facilmente atingível. Neste cenário, o seu empenho é aligeirado e a investigação é posta de parte, pois o seu objectivo no Ensino Superior (ele próprio reformulado com a decisão de se tornar professora) estava já ao seu alcance.

Relativamente às redes de sociabilidades, não encontramos referência a personagens marcantes e o contacto que mantém com as amizades que foi construindo ao longo do percurso académico ficam-se hoje pelo contacto telefónico, ou via Internet. Enquanto frequentava o Ensino Superior, as suas energias "estavam sempre concentradas no estudo", o que hoje considera não ter sido o mais correcto: "Não me devia ter concentrado tanto no estudo. Aliás, agora como professora sei que é errado".

Actualmente, trabalha numa escola em Paredes, onde é professora do 3º ciclo e secundário há dois anos e, depois de ter passado por algumas escolas onde fazia susbstituições, atingiu a estabilidade profissional, ainda que provisória, sem rupturas ou momentos de retracção significativos: "Resumindo, todos os anos sempre a mudar de escola, mas todos os anos colocada".

Quando desafiada a reflectir sobre os factores que influíram no seu trajecto, Gabriela destaca, mais uma vez, o papel da família:

> "Eu vivia para o estudo, não me impunham nada, não tinha que cumprir nenhuma tarefa extra (…) possibilitaram-me mesmo o sucesso. Creio que o maior factor de sucesso, o meu suporte sempre foi a família, sobretudo os meus pais".

A ligação directa ao agregado familiar ascendente durante todo o percurso escolar e profissional até então (ainda vive com os pais) é reveladora de uma forte ligação afectiva e comunicacional. Não encontramos no discurso de Gabriela qualquer referência a instâncias socializadoras competitivas, assim como se percepciona uma homogeneidade de universos de acção. Durante toda a sua trajectória escolar, Gabriela não investe em qualquer tipo de experiência paralela à esfera escolar, e apresenta fracas disposições para actividades culturais ou outras.

Gabriela destaca o hiato entre o mundo académico e o mundo do trabalho como sendo a principal insuficiência que encontrou no ensino superior. Recorrendo à sua própria experiência, completa o raciocínio:

> "Mesmo no último ano, aquele que é direccionado para o Ensino, não me preparou minimamente para o Ensino. (...) Deveria haver maior articulação entre a faculdade e os diversos postos de trabalho que aquele curso poderá assegurar. Isso de modo até a criar profissionais de sucesso. Porque é tirar o tapete. Quando nós entramos no mundo do trabalho tiram-nos o tapete, ficamos sem suporte, não é?"

Gabriela sempre investiu de forma bastante afirmativa no seu trajecto escolar. Reflectiu aprofundadamente antes de tomar qualquer decisão e, introduzindo adaptações calculadas, termina o curso com sucesso. O papel da socialização primária é decisivo na construção de todos os passos dados na experiência escolar e académica de Gabriela.

Carolina Torres (E36P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Nem todos têm de ser doutores: resistência à conquista de capitais numa passagem fugaz pelo ensino superior

Carolina Torres tem 30 anos e trabalha no ramo da distribuição há 9, como vendedora de livros. Nascida no Porto, mudou-se recentemente para Matosinhos, onde vive com o companheiro, Rafael, aspirante a Técnico de Som e comercial na área da música. Carolina é filha única e originária de um meio popular. Os seus pais têm a 4.ª classe e toda a vida exerceram o mesmo ofício, o pai como pasteleiro e a mãe como empregada de balcão. Desde muito cedo, Carolina conviveu com a multidimensionalidade da carência familiar – défice de capital económico e cultural, isolamento social e comunicacional.

Com um projecto universitário tardio e fracamente sustentado, ingressou em 1999 na licenciatura de Gestão de Recursos Humanos do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo (ISCET), opção que surge como uma alternativa às ambicionadas Economia e Gestão, em que não foi aceite. Apesar de Carolina a considerar válida, a escolha não equivaleu a uma vocação ou a uma orientação estratégica, debatida em ambiente familiar, apenas ao súbito desejo de mimetizar a trajectória de colegas e conhecidos. Tal anseio foi de curta duração e não sobreviveu a um conjunto de factores desmobilizadores: às dificuldades financeiras e urgente inserção no mercado de trabalho, ao novo estatuto imposto pela transição para a conjugalidade ou ao modo tradicionalista como Carolina tem vindo a reproduzir uma situação de dependência e de subalternidade na esfera doméstica. No início do 2.º ano da licenciatura, Carolina opta pelo abandono. E não pondera voltar a estudar.

"Para mim, o curso não era importante", assegura Carolina, 9 anos após a sua curta estadia no ensino superior. Carolina olha a acumulação de capital escolar com cepticismo, reproduzindo de forma passiva as reduzidas expectativas académicas das suas principais referências socializadoras, os pais e o actual companheiro ("A minha família foram sempre pessoas muito simples e humildes. Sempre tentaram esforçar-se ao máximo para ter de comer (...). Não há ninguém que tenha um curso superior."). Socializou-se por antecipação com a precariedade e com a tensão entre estudo/trabalho, não com trajectórias académicas lineares e bem sucedidas. O ingresso no ensino superior resultou, por isso mesmo, de uma decisão repentina, inusitada e pouco ou nada projectada:

> "Nunca fui daquelas pessoas de andar agarrada aos livros, de estudar, para ver para que é que queria ir, que curso é que ia tirar. E mesmo em querer ir para a faculdade. Não. Sempre fui deixa andar. Acabei o 12.º ano e, está bem, fixe. 'E agora, o que é que eu vou fazer? Sinceramente não sei o que vou fazer'. Uma amiga minha concorria a não sei o quê e eu: 'Será? Se calhar também vou concorrer, nem sei'. Nunca sabia que curso é que queria seguir. […] nunca tive aptidão para nada".

Apesar da conjuntura desfavorável e de confessar nunca ter gostado de estudar, Carolina tenta, por dois anos consecutivos, ingressar no ensino superior. Em 1998 concorre ao curso de Economia, no Porto, mas fica excluída por não ter uma média de candidatura suficientemente elevada. Durante o período de paragem, concentra-se em garantir o seu primeiro emprego, mas sem resultados. No ano seguinte tenta Economia e Gestão, novamente na Faculdade de Economia do Porto (FEP), e volta a não ser feliz na sua decisão. Mas dessa vez já tinha o Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo (ISCET) no horizonte e, ao completar os 21 anos, inicia a licenciatura em Gestão de Recursos Humanos no pequeno instituto privado do Porto. A pertença a um universo familiar pouco capitalizado acabou por influir não só na (im)probabilidade de acesso ao ensino superior público, como no tipo de qualificação a obter. A selecção da instituição de ensino superior a frequentar raramente está imune às condições, persistentes, de desigualdade de oportunidades, e o ensino privado acaba por abrigar, em simultâneo, pólos distantes do espectro social.

A escolha da licenciatura em Recursos Humanos foi muito pouco informada, baseada, por um lado, na opinião elogiosa de alguns conhecidos que frequentaram a instituição e, por outro, numa concepção bastante elementar sobre o que implicaria exercer uma profissão naquela área ("eu adorava, sei lá, entrevistar as pessoas, falar com as pessoas, ver a situação de cada um"). No que diz respeito ao plano inicial, que envolvia Economia ou Gestão, não fica claro se Carolina teria, ou não, uma estratégia consistente para suportar a sua escolha, mas tudo indica que não: "se entrasse [em Economia ou Gestão] eu nunca mais de lá saía".

Do ISCET saiu, mas precocemente. A sua admissão numa instituição privada colocou-a, aliás, numa posição delicada. No momento em que se propunha iniciar um novo ciclo de estudos, mais exigente, tornou-se fundamental encontrar um emprego. Carolina ficou dependente de uma profissão remunerada para financiar os estudos, o que prejudicou, de antemão, o seu empenho. A experiência universitária transformou-se num palco de reprodução de baixas expectativas, assim que Carolina mergulhou em universos paralelos e concorrentes:

> "Não tive nenhum apoio financeiro, bolsa, subsídio, nada. Rigorosamente nada. Trabalhava porque tinha mesmo que trabalhar. Como entrei lá e aquilo era privado, fiz para arranjar um emprego. Isso sim, lutei bastante para arranjar um emprego porque era novinha e nunca tinha trabalhado. Era mesmo para pagar a faculdade. E era eu que pagava tudo. Eu pagava rigorosamente tudo".

Frequentou com aproveitamento o 1.º ano do curso, deixando apenas uma cadeira em atraso (por ironia, a cadeira de Gestão). No 2.º ano, devido a compromissos laborais, optou por congelar a matrícula, tendo regressado no ano seguinte, mas com evidente desinteresse ("Por mim, já não ia mais"). A motivação de Carolina esteve sempre muito dependente de estímulos externos, razão por que revela um grau de compromisso lasso com os objectivos que esboça. É-lhe difícil accionar disposições escolares ascéticas, já que não herdou dos pais uma postura académica sólida, não encontra incentivo no companheiro e cerca-se de redes de amizade homogéneas e com horizontes de expectativas análogos ao seu. Por tudo isso, confina-se ao que lhe é familiar: sacrifício e abnegação, mas associados à esfera do trabalho. À medida que as obrigações extra-académicas assumiam cada vez maior protagonismo na sua vida,

Carolina ia-se afastando, a passos largos, do universo estudantil. No 2.º ano da licenciatura, não consegue concluir nenhuma disciplina, e desiste ("Entretanto, fui viver com o meu namorado e ainda mais cansativo se tornou. Tinha a casa, tinha coisas para fazer, era o trabalho, depois ir para as aulas… Depois queria estudar e não podia. [...] não voltei mais".).

Apesar do desfecho final, guarda boas recordações do período que passou a estudar. Fazia-o em regime nocturno e sentiu-se, desde o primeiro momento, integrada. Chegou mesmo a participar, pontualmente, na praxe, contrariando a sua confessa timidez. Garante que tal esforço compensou, ao contribuir para estabelecer laços com colegas de turma, alguns dos quais perduraram no tempo.

O seu principal inimigo era o "cansaço". Profissional dedicada, Carolina trabalhava a um ritmo frenético, o que não a impedia de ser igualmente zelosa com as suas responsabilidades escolares. Raramente faltava às aulas, e a assiduidade no trabalho e nos estudos fazia com que dormisse "cerca de três, quatro horas, no máximo, por noite", com consequências inevitáveis ao nível do rendimento académico. Ainda assim, avalia de forma positiva o seu desempenho, ao ter arrecadado uma média de 12 valores no 1.º ano, o que "não era mau de todo", tendo em conta as circunstâncias.

Mais do que apreciar os conteúdos leccionados (Carolina afirma ter gostado de todas as disciplinas, à excepção de Economia e Gestão...), assevera não ter sentido o fardo da transição do ensino secundário para o superior, já que da sua curta experiência, reteve a noção de que o curso seria "fácil". A relação que o corpo de docentes da instituição estabelecia com os trabalhadores-estudantes agradou a Carolina, pela abertura e compreensão da situação custosa de alguns alunos. No entanto, o conceito de facilitação da aprendizagem era, por vezes, substituído por um outro, o de facilitismo, pondo em causa o próprio rigor da avaliação: "Os professores facilitavam-nos a vida em variadíssimas coisas. Se tínhamos trabalho para fazer e não o levávamos, eles compreendiam. Não estavam sempre a puxar por nós".

O espírito de entreajuda e de reconhecimento mútuo estava presente, também, entre os colegas de turma, na sua maioria mais velhos do que Carolina e trabalhadores-estudantes ("todos nós dávamos valor uns aos outros, por estar ali"). Além de disponíveis, eram companheiros para os momentos de descontracção e lazer. Carolina, que sempre procurou ser "o mais certinha possível", para evitar "dar um desgosto" aos seus pais, declara só ter começado a "sair à noite" nos tempos da faculdade. Como muitas vezes trabalhava aos fins-de-semana, procurava ajustar-se aos planos dos colegas, encontrando-os para jantar, "tomar um cafézinho", ir ao cinema ou sair, para bares e discotecas. Os constrangimentos de tempo e o facto de viver num vaivém entre diferentes esferas da vida, levou-a a apostar numa vivência académica que limitava o perímetro de socialização, tornando-o familiar e confortável.

Apesar do contexto cordial e de se sentir bem acolhida pela instituição, o tempo que Carolina dedicava ao estudo, extra-faculdade, era muito reduzido. O ritmo da vida que levava assim o ditava:

> "Eu entrava às sete horas da manhã no trabalho. Saía às quatro da tarde. Apanhava o autocarro para casa, só para tomar banho e mudar de roupa. Ia para a faculdade, saía de lá às onze e tal, meia noite menos tal. Ainda vinha de autocarro, também. Chegava a casa quase à uma da manhã, ainda preparava as coisas para o dia seguinte. Não tinha

tempo de estudar, de maneira nenhuma. Estudava nas minhas folgas, quando estava de folga do trabalho. Antes de ir para as aulas, estudava. Não me chegava".

A natureza responsável, o comportamento metódico e a organização quase obsessiva eram dispositivos que Carolina revelava no espaço da sala de aulas ("Durante as aulas, tirava sempre apontamentos. Sou bastante organizada. Fui sempre muito certinha. Tudo muito direitinho, tudo ali organizado"). Todavia, nunca foram suficientes para colmatar a ausência de estudo, por falta de tempo e fraca disposição. Carolina associava estudar a "marrar", algo que fazia esporadicamente, em casa, sem qualquer tipo de interesse ou prazer. Não tenta camuflar a prevalência que atribuía ao trabalho, em detrimento dos estudos. Afirma, por exemplo, nunca ter desejado solicitar o estatuto de trabalhador-estudante no emprego, porque "não queria ser diferente de ninguém". Na realidade, não se sentia merecedora desse direito, do qual prescindiu voluntariamente, encarando-o como um "benefício" desnecessário. Carolina assegura que, quem trabalha arduamente, olha a actividade estudantil como um luxo, um privilégio. Para si, era mais importante ser reconhecida (e aceite) enquanto trabalhadora, do que como estudante.

A opção de abandonar o ensino superior foi da sua exclusiva responsabilidade. Segundo Carolina, a discussão com os pais sobre os seus planos académicos era pontual, e as decisões, tomadas unilateralmente. O grau de interferência dos progenitores era brando, sendo possível que isso tenha accionado um mecanismo de inversão do empenhamento escolar. As expectativas, os sonhos e os projectos dos pais quanto ao futuro da filha (e o papel atribuído à escola na concretização desse futuro), estavam condicionados pela sua pertença sócio-profissional e pelo modo, distante, como sempre se relacionaram com o ensino formal e institucionalizado. Por isso mesmo, confiavam no julgamento da filha:

> "[…] nunca me pressionaram, nunca me exigiram. […] Nunca foram pais que andassem em cima de mim, 'Estuda' e 'Já estás a estudar?' e 'Quais são as tuas notas?' e 'Não, não te deixamos sair à noite'. Nunca, nunca, nunca. Sempre fiz aquilo que queria. Sempre saí e chegava às horas que eu queria. Eles sempre tiveram confiança em mim, sempre, sempre, sempre. E era o que eles me diziam, se um dia a minha vida rumar por outros caminhos, a culpa vai ser minha: 'Tu é que vais sofrer as consequências, não somos nós'. Sempre me faziam entender isso".

Filha única, Carolina dá muita importância à ligação com a família. Os seus pais personificam princípios e valores sólidos, rectos, e representam, por isso, um modelo positivo. Na ausência de exemplos ou de experiências socializadoras extra-familiares fortes, dispõe-se a reproduzir o espírito laborioso que os define ("Foram vidas complicadíssimas, muito complicadas, e dou muito valor a isso. E fiz sempre de tudo para nunca desiludir os meus pais. Porque eles sempre lutaram imenso para ter uma vida mais ou menos. (...) e nunca me exigiram nada"). Tanto o pai como a mãe de Carolina são originários de núcleos familiares numerosos e viviam abaixo do limiar da pobreza. Batalharam muito e, por vezes, pelos direitos mais básicos. Abandonaram os estudos após concluírem a 4.ª classe, e começaram a trabalhar ainda antes da adolescência. O pai de Carolina veio de Mondim de Basto para o Porto aos 9 anos, para se juntar à irmã, de 13. Começou a trabalhar como ajudante na mesma confeitaria onde se fez pasteleiro, sua actual profissão. A mãe, portuense de gema, trabalha como

empregada de balcão. Também foi empurrada para o mundo do trabalho muito cedo, após a morte prematura do avô materno de Carolina, que era alcoólico e violento.

Já na trajectória escolar anterior ao ensino superior, Carolina era pouco supervisionada pelos pais. Não estudava com regularidade e revelava uma fraca propensão à ascese escolar, motivo suficiente para transitar de ano sempre com notas negativas ("Com uma ou duas era sempre. Se fosse uma, já o ano me tinha corrido muito bem"). Não investia a sua energia nas tarefas escolares, preferindo dedicar tempo ao lazer e às amigas. Carolina define as amigas como muito semelhantes a si ("(...) pessoas como eu. Pessoas normais, alunas médias"). Da única vez que se aproximou de um grupo mais rebelde e "popular", reprovou. Estava no 8.º ano, e os seus pais "ficaram muito tristes" mas, ainda assim, "nada de raspanetes, nada de ameaças, nada".

Carolina trabalha há 9 anos como vendedora, tendo passado por duas grandes superfícies comerciais. Vende livros, apesar de não gostar de ler ("é o meu trabalho e eu detesto ler"). Inimiga de grandes mudanças, retira prazer do que faz e não se imagina a trabalhar noutra área. Do mesmo modo, não acalenta grandes expectativas de evolução profissional, não só porque considera a concorrência apertada (pessoas muito jovens e, na sua maioria, licenciadas e dispostas a desempenhar qualquer tipo de tarefas), mas também porque não se considera competitiva ou ambiciosa: "Nunca tive projecto nenhum na minha vida, ainda hoje não tenho. Nunca fui ambiciosa, nunca pensei no futuro. Nada, rigorosamente nada."

O actual companheiro de Carolina desempenha uma profissão similar à sua, apesar de num ramo diferente, o da música. Estudou até ao 12.º ano e concorreu por duas vezes ao curso de Técnico de Som na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), sem sucesso. Mas a história de Rafael é muito diferente, e Carolina não se cansa de o repetir. Lisboeta, é oriundo de uma família abastada e com um elevado capital escolar, onde quase todos – pais e outros familiares – são detentores de cursos superiores. Rafael não ingressou no ensino superior, em parte, por opção, porque persegue um sonho, uma paixão, mais do que um diploma académico. O desprendimento com que encara a continuidade da sua trajectória académica, leva-o a não desejar interferir na decisão de Carolina: "Sobre o meu curso, não falamos. (...) Acho até que nunca falámos sobre isso. (...) Porque ele é que sabe, e eu é que sei. Ele nunca se meteu muito na minha vida, nem eu me meti muito na dele".

A organização da casa e a preocupação com a sua limpeza é regular e sistemática e não obedece a uma repartição igualitária das tarefas. Carolina repete, uma vez mais, a ordem familiar que lhe foi inculcada na infância. Não obstante ambos os elementos do casal desempenharem actividades profissionais, é ela quem assegura, simultaneamente, o trabalho pago e o não pago, o que se traduz em cansaço e stress acumulados. Não se trata, neste caso, de pura inércia ou falta de colaboração masculina, uma vez que Carolina declara legitimar, de forma consciente, esse comportamento. Revela uma forte disposição para a dependência de género e um sentimento de subalternidade social, que a levam a subordinar-se ao companheiro:

> "Ele não me ajuda em nada, em rigorosamente nada. Isso não é uma coisa negociada. Também não faço muita questão que seja negociada. […] Porque eu sou muito perfeccionista. […] Ele é super desorganizado, não faz nada em condições. […] Tem que estar tudo à minha maneira. Tudo muito organizado. Sempre fui habituada assim,

> porque a minha família é toda assim. (...) A família dele é o oposto da minha, é tudo gente muito cocó, têm todos criadas e não sei quê. Ele foi habituado a não fazer nenhum. A família dele nunca passou pelas dificuldades da minha. Ele teve sempre uma criada que fazia as coisas. Portanto, ele não sabe, ele não foi habituado a isso".

A dependência relativamente ao namorado é visível, ainda, ao nível das práticas de sociabilidade e culturais. Carolina tem muito poucos amigos, o que atribui ao facto de ter um "temperamento um bocado difícil": "Se juntar tudo, primária, liceu e faculdade, dá para aí cinco [amigos]". O grosso dos seus relacionamentos está, hoje em dia, circunscrito ao universo do trabalho. As actividades culturais mais frequentes do casal são as idas a restaurantes ou a bares, ou seja, privilegiam as actividades de distracção (o hedonismo cultural). A dimensão cultural das actividades *outdoors* são relegadas para segundo plano, ou ainda transferidas para a esfera doméstica.

Carolina assegura que Rafael tem um interesse e conhecimento profundos sobre manifestações culturais jovens e contemporâneas (como, por exemplo, a banda desenhada), mas também da cultura legítima e intelectual, associada ao universo musical (sobretudo jazz e música clássica). É perceptível que vive sob a influência cultural de Rafael, apesar de não ser possível falar-se em dominação absoluta: é algo constantemente negociado. Carolina reconhece legitimidade cultural a Rafael ("Ele ensinou-me a ouvir [música]", "Ele começou-me a levar a concertos") e faz algumas concessões, mas não se deixa colonizar completamente pelos gostos do companheiro.

Na verdade, revela disposições e competências culturais muito fracas ("não faço nada", "não costumo ir ao cinema", "nunca gostei [de ler], os meus pais também nunca me incentivaram", "adoro estar colada à televisão com o comando na mão"), que, pontualmente, são actualizadas, por força da adaptação aos gostos do companheiro. Quando assim é, aproxima-se de práticas culturais mais legítimas. O contexto relacional é determinante para a retracção parcial das disposições menos legítimas, sendo perceptível uma aparente situação de dominação consentida.

Na sua opinião, os casos de insucesso são potenciados quer por apertos financeiros, quer pelas expectativas familiares, responsáveis por desajustamentos vocacionais e percursos académicos impostos: "Há pais controladores, há pais que pressionam imenso. Há muita gente que tira cursos, sem sombra de dúvida, influenciada pela família. (...) Acho que nós devemos fazer aquilo que queremos. Com curso ou sem curso, a ganhar muito dinheiro ou a ganhar pouco, tens é que fazer aquilo que gostas e ser feliz".

"Não há volta a dar" é uma expressão que Carolina repete insistentemente. As condições de partida desfavoráveis e a percepção do constante sacrifício dos pais, bastaram para que incorporasse a noção de compromisso e de responsabilidade altruísta para com terceiros. Apesar de apontar as dificuldades financeiras como a razão primordial para a saída do ensino superior, a verdade é que esse motivo reflecte o produto final, e não a origem da decisão de abandonar. Ou seja, as dificuldades económicas foram um aspecto isolado numa matriz mais complexa de factores que levaram a que, no momento de pesar os prós e os contras da permanência no ensino superior, o resultado determinasse que seriam mais os custos do que propriamente os benefícios. As exigências relacionadas com o trabalho e com a esfera doméstica, a dependência de género, a clausura social e o encerramento na vida do companheiro, a par da impassibilidade perante a necessidade de realizar projectos, levam Carolina a

declarar que “terminar o curso está fora de questão. Nunca mais pensei nisso, nem penso”.

O peso da herança num esforço controlado: etapas da reprodução de um contexto capitalizado

Joana Ferraz tem 26 anos, e concluiu a licenciatura bietápica em Turismo, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESTG-IPVC), com média final de 16 valores. Estudante com um percurso académico irrepreensível, auferiu de uma bolsa de mérito de melhor aluna do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Descendente de uma família portadora de elevado capital económico e cultural (a mãe é mestre na área da História, o pai, já falecido, era artista plástico, com ensino secundário completo, vários familiares detentores de cursos superiores), Joana efectua um trajecto conforme ao que seria esperado: um caminho rectilíneo, modelado por metas bem definidas, e por formas de as alcançar cuidadosamente delineadas. Actualmente, divide a gestão de uma empresa de design gráfico com o seu melhor amigo, que fundaram juntos. Apesar de formalmente alienada dos conteúdos apreendidos no curso em que se licenciou, em termos práticos sente-se próxima de alguns dos conhecimentos adquiridos, o que lhe permite não perder de vista a concretização de um objectivo que a instigou a perseguir a sua senda de sucesso: frequentar um programa de doutoramento.

Joana Ferraz ingressou no ensino superior no ano de 1999, no curso de Turismo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Entrou na sua primeira e única opção, segura de que a sua investida neste curso e estabelecimento era um dado adquirido, face à média que detinha. Experimentou dificuldades em definir qual o rumo que queria conferir à sua carreira de estudante do ensino superior, sentia-se "muito confusa, não fazia ideia do que é que queria." Baseou a sua escolha nuns "livrinhos com todos os cursos", onde encontrou informações sobre os vários cursos espalhados por todo o país afastando, de imediato, todos aqueles que não lhe despertavam interesse. Pouco ciente do que realmente queria, foi sobretudo com base naquilo que não pretendia para si que fundamentou a sua escolha: "Resolvi encontrar uma coisa que fosse diferente". A sua opção foi realizada, portanto, por exclusão de partes, e não tanto com base numa vocação latente ou gosto pessoal. Determinada em distanciar-se de um curso cujas saídas profissionais a compelissem a "estar fechada dentro de um escritório, sempre dentro de quatro paredes", a sua opção inicial direcciona-se para Relações Internacionais, em Braga, ramo Culturais e Políticas, mas a frágil situação familiar vivenciada na altura, devido ao recente falecimento do seu pai, em 1998, desvia-a desse cenário. Este curso envolvia a realização de um estágio em Bruxelas, e as saídas profissionais apontavam para o mercado internacional, o que implicava um afastamento prolongado do país de origem, algo que não agradou à sua mãe, relutante em ficar sozinha. Face a este panorama, Joana enveredou pelo curso de Turismo, em Viana do Castelo, de onde a família materna é oriunda. A escolha do curso a seguir foi, deste modo, estabelecida em função do contexto familiar, e não enquanto expressão pura de tendências inatas inscritas numa individualidade essencial.

Apesar de possuir casa de família nos arredores de Viana do Castelo, Joana opta, nos dois primeiros anos, por partilhar casas alugadas com colegas, que raramente via. Mudou de casa em todos os anos lectivos. No terceiro ano, alugou um t0, preferiu viver sozinha. A partir do quarto ano, já na posse de viatura própria, decide habitar a casa de família, em Riba d'Âncora, onde continuou a morar só. O seu isolamento é um segmento da sua lógica individualista, perpetrada pela realidade de ser filha única, que se reflecte num distanciamento face aos colegas, principalmente quando se trata de estudar em grupo:

> "estudar com os colegas é bom, se eles puderem acrescentar mais alguma coisa, mas como eu sabia, tinha a certeza exacta que tinha os apontamentos certos, eles não iam acrescentar muito mais àquilo que eu já tinha escrito, e estar a perder tempo a estudar com alguém, estar a explicar várias vezes aquilo que eu já sabia acabava por ser (…) perda do meu pouco tempo de estudo!"

Considera-se bastante empenhada na realização de trabalhos de grupo: permanentemente preocupada com a obtenção da nota mais alta, Joana revê e rectifica todo o trabalho realizado pelo grupo, antes de enviá-lo ao professor. Como esta experiência não correu conforme esperava, junta-se a uma colega para a concretização destes trabalhos. A nova parceira, por ter notas mais baixas, não é capaz de se insurgir contra o método de Joana, a partir do momento em que passa a obter classificações mais elevadas. Nas palavras de Joana, esta revelou-se "a parceira de grupo ideal!", pois podia refazer todo o seu texto, que esta nunca reclamava. Bastante competitiva, declara "querer ser sempre a melhor em tudo", e não acredita nos trabalhos de grupo, por ser "muito individualista", e por confiar "naquilo que eu faço e, no trabalho dos outros, mais ou menos". Assevera ser muito exigente consigo própria, muito mais do que os colegas, "que se contentavam com um catorze, porque chegava, e para mim não chegava, tinha que ser um dezassete!", o que potenciava a sua faceta "controladora" e "perfeccionista":

> "um aluno que só quer passar à disciplina, entrega qualquer coisa só para dizer que entregou, e os outros esforçam-se mais um bocadinho. Havia pessoas que faziam trabalhos de grupo comigo, que ainda se esforçavam mais um bocadinho, mas às vezes o bocadinho de esforço delas não chegava para aquilo que eu queria… não era suficiente, porque nem todas as pessoas… têm limites, não é? Eu sempre estiquei um bocadinho mais os limites."

A faculdade, enquanto espaço social, propício ao estabelecimento de laços de sociabilidade, com base numa rede de interacções quotidianas entre os actores que a constituem teve, para Joana, a sua expressão máxima de integração na praxe académica, que assumiu a organização dos seus espaços-tempos, constituindo um núcleo integrador, em torno do qual formou o seu grupo de amigos. Assevera não ter sentido dificuldades em transpor a ponte entre o ensino secundário e o ensino superior, apesar de classificar essa passagem de "estranha", por se inserir num mundo "completamente diferente", em que não lhe eram fornecidos os manuais de estudo, as aulas deixaram de ter cinquenta minutos, e os moldes de avaliação eram substancialmente discrepantes. Perdida num mundo novo, encontrou na praxe, entendida como um "acto de libertação", o mecanismo necessário para se integrar

junto dos novos colegas que, à semelhança do que acontecia consigo, também deambulavam, errantes, pelo espaço social da faculdade:

> "Estávamos todos na mesma situação, e fomo-nos conhecendo uns aos outros dentro da turma. Nós tínhamos de estar todos juntos ali, não é? A gritar, a insultar, a cantar, a correr na areia da praia, porque ainda para mais a escola fica à beira da praia, e íamos fazer as praxes para a praia. Acabamos por nos unir, e toda a gente foi integrada (…)

No entanto, as amizades estabelecidas em contexto escolar revelaram-se, tendencialmente, fracas, não se transpondo para a vida extra-escolar. A participação cadente no ritual praxista não cimentou relações afectivas fortes, apenas propiciou afinidades simbólicas efémeras:

> "lá para o final do 1.º ano, perdeu-se um bocadinho. Começam-se a formar aqueles grupinhos (…) Fiz imensos amigos, na altura. No início, faz-se sempre amigos. Depois perde-se amigos. Mas, depois ao longo do tempo, vão-se perdendo amigos (…)".

Actualmente, Joana apenas mantém contacto regular com dois dos seus colegas de faculdade, a quem considera como "muito amigos". Com os outros, não convive com frequência, fica-se apenas pela ligação distante e impessoal permitida pelas novas tecnologias, como é o caso do site *hi5*, uma plataforma de sociabilidade virtual. Adepta de saídas, rejeita a "cultura de quarto" vivenciada pelas amigas da universidade:

> "Eu não era muito daquelas que vão para casa e ficam a conversar enquanto pintam as unhas umas às outras… não é muito para mim. Aquela coisa de fazer depilações em conjunto, aquelas coisas, não é para mim e, pronto, compras também não é comigo! Ainda ao menos se fosse assim um programa "vamos jantar, vamos ao cinema, vamos fazer qualquer coisa de valor!"

Por outro lado, o contacto diário com os professores, num meio pequeno, propício ao estabelecimento de afinidades, potenciou relações de cumplicidade e amizade com alguns deles, que constituíram um elemento-chave nas suas vivências escolares:

> "Tive professores menos bons, mas eu, em geral, sempre me dei bem com a maior parte deles, e nunca tive problemas. Acho que, de certa forma, fui bem acompanhada. Dou-me bem com alguns deles, ainda agora. Tenho um a quem eu trato por tu. Vamos tomar café quando eu vou a Viana, damo-nos muito bem. Tenho outros com quem troco e-mails, de vez em quando, cumprimentos, dão-me notícias, um até me deu o livro da tese dele e trocamos cartões de Natal e tudo! O pessoal lá em cima é diferente! É um meio mais pequeno. Somos poucos, ao fim e ao cabo. A escola não tem muitos alunos, não tem muitos professores. Então, conhecemo-nos mais."

Filha única de um casal detentor de elevado capital cultural, escolar e económico, é o espelho da ligação existente entre a origem de classe dos estudantes e os seus níveis de sucesso escolar, dando continuidade às propriedades de partida, de confirmação classista de hierarquias simbólico-culturais. Joana evidencia um trajecto de reprodução familiar, patente num maior investimento na educação por parte das classes com maior capital. Os capitais económico, cultural e social herdados da família

são essenciais na definição do seu trajecto escolar: "A profissão dos meus pais teve imensa influência no meu percurso, imensa! Sem sombra de dúvidas!" Na altura, a sua mãe era professora, e "incentivava, claro, para estudar, e eu sabia que tinha que estudar, porque tinha objectivos a cumprir (…) ela sempre me incutiu aquela responsabilidade que eu tinha que ser boa aluna e fazer as coisas". Joana aspira à excelência, perpetuando um *continuum* de disposições:

> "eu tinha a noção que tinha de fazer um curso e acabar o curso. (…) Nunca pus de parte a hipótese de ir para o ensino superior, nunca! Era o curso natural das coisas, desde a primária, nunca houve outra hipótese. Tenho uma série de pessoas licenciadas na família."

Agora a viver com a mãe, agente de socialização mais marcante na sua trajectória escolar, reveladora da tendência sociológica predominante de maior acompanhamento escolar por parte da figura materna, prolonga o seu estatuto de semi-dependência da família de origem. Não obstante, aprecia o rompimento legítimo com o controlo familiar de que beneficiou aquando da sua condição de estudante deslocada, que lhe proporcionou fórmulas autónomas de construção da sua identidade:

> "De repente, vou para um sítio onde não tenho ninguém conhecido à beira, uma escola que eu não conheço, cheia de pessoas que eu não conheço de lado nenhum. Foi mesmo aquele desafio a mim mesma, mas correu bem. Perdi muitos medos, fiquei um bocadinho mais extrovertida, na altura. Foi bom! É bom sermos independentes, conseguirmos fazer as coisas sozinhos. (…) Adorei! É óptimo morar sozinha! Às vezes, tenho saudades. Quando acabei o curso, o meu primeiro ano cá foi muito mau, porque já não estava nada habituada a morar com uma pessoa, a ter que dar algumas satisfações à mãe…"

Afirma, peremptoriamente, ser o "o típico exemplo da pessoa que tira boas notas e não estuda!". Privilegiava a ida sistemática a todas as aulas, das quais retirava preciosos apontamentos, que consumia avidamente nos dias anteriores às provas escritas. Tendo sempre sido boa aluna, obteve elevado aproveitamento académico, pela adopção de estratégias flexíveis e instrumentais de adesão distanciada, que não implicavam grandes esforços, como a clausura voluntária na véspera de cada exame, destinada a assimilar todo o conhecimento necessário à manutenção das suas elevadas aspirações: uma média alta, que lhe permitisse acesso directo ao doutoramento, sem paragem obrigatória na etapa intermédia, o mestrado. Advoga que esta empreitada no encalço de notas elevadas apenas fez sentido a partir do 3.º ano de frequência universitária, pois o 1.º ano caracterizou-se pela "borga", inerente ao seu estatuto de caloira, e o 2.º revelou-se um ano de "adaptação". Com o amadurecimento pessoal, chegou a necessidade de obter classificações mais elevadas, que cumprissem os seus propósitos académicos. O corolário do seu investimento residiu na obtenção de uma bolsa de mérito de melhor estudante de todo o IPVC. Com objectivos claros e definidos, estruturou cuidadosamente o seu percurso, delineou uma estratégia que lhe concedesse a possibilidade de conseguir a média de dezassete almejada, investindo mais nas disciplinas em que se sentia mais capaz, para compensar aquelas em que experimentava maior desconforto:

> "Sempre quis ter boas notas. Sempre me esforcei para isso. (…) Cheguei ao início do 5º ano e comecei a ver as disciplinas, e vi as disciplinas e os professores e, pelos professores, já dava para saber mais ou menos qual era a nota máxima que eles davam, até onde é que eles iam. Então, comecei logo a fazer contas, no início mesmo do 5º ano. Tinha uma tabelinha com as notas que precisava de ter às tais disciplinas para conseguir ter dezassete no final. (…) Tive mesmo que escolher o professor certo para fazer Seminário e o tema certo para fazer Seminário. Passei uma noite ao relento para ter aquele professor, mas valeu a pena!"

Critica a falta de condições do estabelecimento de ensino frequentado, pela escassez de livros existente na biblioteca, e pela míngua de computadores. No entanto, sublinha que estas lacunas não são suficientes para explicar um mau desempenho por parte dos alunos, porque "ir às aulas deles [professores] chegava, mas muita gente não fazia esse esforço. Normalmente, isso já chegaria para, pelo menos, passar com um doze e, depois, ler mais alguma coisa dá sempre jeito. Mas, tínhamos tudo, os professores eram impecáveis nisso." A nível do curso, revela ter ficado desapontada, pois esperava "um grau de dificuldade maior, estava à espera, talvez, que me ensinassem mais do que aquilo que me ensinaram."

No presente, Joana compartilha a gestão de uma empresa de design gráfico com o seu melhor amigo. Após algumas tentativas de obter emprego na sua área de formação, em resposta a propostas que se lhe afiguraram "interessantes", trocou algumas ideias com esse amigo sobre a abertura de uma empresa, e avançaram com o negócio. Afiança que "está a correr bem", mas denota uma certa tristeza por o seu emprego se caracterizar por ser "exactamente o que eu não queria quando estava no 12º ano, que é estar dentro de um escritório, e agora é exactamente isso que eu faço. Estou dentro de um escritório com um computador à frente, mas pronto (…) é um computador que tem Internet, e acaba por ser, assim, uma janela para o mundo."

Apesar de se encontrar profissionalmente distanciada do curso em que se licenciou, Joana não perde de vista a sua área de formação, e gostava de direccionar esse investimento para um negócio familiar, utilizando a casa de família de Riba D'Ave para arquitectar um empreendimento turístico. Joana olvidou diversos esforços para conseguir obter uma média que a transportasse directamente para o programa de doutoramento, mas ainda não o frequenta, apesar de ter terminado o curso há cerca de quatro anos. Justifica-se com o facto de ainda não ter decidido qual o programa a frequentar, dado não trabalhar na área em que se licenciou: "vou fazer um doutoramento sobre o quê? E vou fazer o doutoramento em Turismo para quê? Porque, neste momento, não tenho vida profissional em Turismo, e não tenho grandes expectativas em Turismo, excepto fazer alguma coisa na quinta da família, por isso vou tirar o doutoramento em Turismo com que utilidade? Com que objectivo? Por isso é que não sei se vou tirar aí ou em qualquer coisa mais ligada à minha vida profissional."

Em casa, Joana dispõe de "uma grande biblioteca", mas tal não se revela motivo suficiente para lhe despertar o hábito da leitura. Participa em actividades políticas, nomeadamente em campanhas cívicas específicas, como a do aborto, e desempenha, igualmente, um papel regular numa organização de apoio às vítimas de violência doméstica. Pratica danças de salão, actividade que lhe absorve, actualmente, quase a totalidade do seu tempo livre. As suas práticas lúdicas revelam uma fraca apetência

para consumos culturais, e são pouco orientadas para os consumos tidos como legítimos. A sua faceta individualista reflecte-se na sua fraca rede de sociabilidades, que se resume ao sócio, às duas amizades cimentadas nos tempos da universidade, e a uma amiga que mantém dos tempos do secundário. Não sai muito, as suas saídas reduzem-se, no máximo, a encontros esporádicos com o grupo das danças de salão, para dançar.

Estudar no ensino privado nunca foi, para si, uma hipótese, pois essa opção teria sido mais dispendiosa do que a estadia em Viana. Por outro lado, o estabelecimento eleito "estava muito bem cotado", e "se fosse pela questão do dinheiro, acho que se tinha arranjado a situação, mas, normalmente, as privadas têm pior reputação que as públicas, e foi mesmo uma questão de reputação." Na sua escolha pesou, portanto, o prestígio social inerente à instituição.

Defende que os dois actores principais que compõem o acto pedagógico são determinantes para o sucesso no ensino superior, pois nem sempre os alunos se esforçam como deviam, e há professores que

> "não deviam lá estar. Acho que há muitos professores que lá estão que não, necessariamente, pela sua capacidade de ensinar, que às vezes é baixa. Eu tive professores, por exemplo, que estavam lá porque tinham uma licenciatura com média de catorze, e então podiam fazer mestrado. Para ter professores com uma licenciatura com média de catorze a ensinar-me, não foi para isso que eu fui para lá. Não é pelo facto de terem a licenciatura, terem andado um ano a trabalhar que lhes vai dar mais conhecimentos para nos estarem a ensinar no ensino superior, acho eu. Se eles tiraram a licenciatura na minha área e me estão a ensinar na minha, não devem saber muito mais daquilo que eu estaria à espera."

Coloca em causa a competência dos professores mais novos e com títulos académicos de referência mais baixa para ensinar, privilegiando os professores mais antigos, possuidores de um saber mais abrangente. Atribui larga importância à meritocracia, ao trabalho persistente e ao esforço desenvolvido pelo aluno. Compreende que a existência de boas condições institucionais seja um factor motivante para o estudante, e que constitui um elemento propício à obtenção de bons resultados, mas não lhe atribui uma importância determinante. É no binómio professor-aluno que reside a chave do sucesso académico, pois

> "com professores um bocadinho melhor formados e em técnicas pedagógicas, que muitos não têm pedagogia nenhuma para ensinar nada a ninguém, acho que as coisas funcionam um bocadinho melhor. O sucesso pode ser promovido através dos professores, da capacidade dos professores. E o próprio aluno. Às vezes, eles não são motivados o suficiente, até ao 12º ano, para conseguir aguentar a vida numa faculdade. (…) são obrigados a estar ali e então estão ali, querem é passar, e não são motivados o suficiente para tentar perceber aquilo como uma porta para o futuro, e não como uma coisa que simplesmente têm de fazer… são obrigados a estar ali. Se virem nisso uma porta para o futuro e forem um bocadito melhor preparados chegam ao universitário e já não acham tudo tão estranho, porque é sempre um choque. Há, é verdade, mas se calhar já não é tão estranho quando chegam cá."

Na avaliação que faz do ensino superior, abandona a sua perspectiva auto-centrada, referindo-se ao investimento que deve ser realizado pelo estudante, que deve

esforçar-se para conseguir boas notas. Ao mesmo tempo que refere ter estudado pouco, afirma ter-se esforçado, ainda que só parcialmente, nas vésperas dos exames. O seu empenho também passou pela assistência regular a todas as aulas que podia, o que fez parte do seu método de estudo. Não entende que este método seja o mais adequado, mas, para si, constituiu um esforço, logo, considera-se aplicada. O seu objectivo era o de atingir uma média suficientemente elevada que lhe abrisse uma porta de acesso directo ao doutoramento. Não obstante, quatro anos volvidos após a conclusão da licenciatura, Joana ainda não se inscreveu neste ciclo de ensino, sente-se indecisa quanto ao rumo a tomar, em virtude de se encontrar dividida entre a área da sua formação, e a área profissional pela qual enveredou. O modo como encara a sua situação actual, de sucesso académico e profissional, remete para a possibilidade de se estar a assistir ao prolongamento de um contexto de classe privilegiado, isto é, à correspondência a uma tendência esperada.

Sofia Amorim (E47P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Partir em vantagem – percurso de sucesso escolar num quadro de reprodução social

Sofia Amorim tem 26 anos, é Psicóloga e vive em Matosinhos, com os pais. Mais nova de três irmãos, Sofia é oriunda de uma família fortemente escolarizada e com capital económico elevado. Os pais e o avô são médicos, a irmã é Psicóloga e o irmão professor de Educação Física.

A sua trajectória é linear. Boa aluna no secundário, Sofia entra no curso que desejava, Psicologia (assumidamente influenciada pelos irmãos e respectivas carreiras profissionais), mas não na instituição da primeira opção. Em 2000 ingressa na 3ª opção, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, deixando para trás a Universidade do Porto e a Universidade do Minho. Termina o curso no número de anos previsto, com média de 15 valores. Contrariando um receio inicial relativo à condição de estudante deslocada, Sofia encara o Ensino Superior com empenho e responsabilidade e, ainda que estruturando os seus espaços-tempo entre as sociabilidades e o estudo, agiu calculadamente com o objectivo de construir um percurso imaculado, sem equacionar, sequer, completar cadeiras nas épocas de recurso.

Sofia Amorim ingressa no Ensino Superior em 2000, com 18 anos, no curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). As duas primeiras opções, no acto de candidatura, dirigiam-se ao mesmo curso, mas para as Universidades do Porto e Minho, respectivamente. Sofia considera que a escolha do curso foi "acertada", e fundamenta-a enumerando dois factores principais: por um lado, Psicologia tinha sido a sua disciplina favorita durante o ensino secundário; por outro, assume a influência das profissões dos irmãos: pretendia ser Psicóloga (a irmã é psicóloga clínica) e trabalhar na área da Avaliação e Orientação, com crianças e deficientes (o irmão é professor e trabalha no ensino especial). Porém, a sua especialização acaba por ser Psicologia do Trabalho e das Organizações, reorientação esta ancorada em lógicas de instrumentalização ("Sem dúvida que no meio das oito áreas, esta era a área mais fácil de empregabilidade (…) pesou bastante").

Sofia participou nas actividades praxísticas de iniciação à vida académica, mas não foi nesta esfera que cimentou conhecimentos e relações. A verdadeira integração social e escolar apenas se concretizou no decorrer das aulas práticas e na concretização de trabalho de grupo.

Protagonizando um percurso linear, nunca deixa uma cadeira para trás. O seu único percalço foi a repetição duma cadeira em Setembro, após uma nota negativa no exame, o que a deixou "traumatizada", pois a época de recurso era apenas usada por Sofia para fazer melhorias de notas ("Era uma coisa completamente banal ter chumbado a uma cadeira quando toda a gente estava a chumbar, os cursos inteiros,

mas para mim foi muito importante e tive que batalhar mais, porque não podia acontecer, nunca mais poderia voltar a acontecer aquilo").

Terminou no número de anos previsto, com média de 15 valores. Não obstante a linearidade da trajectória, Sofia aponta uma série de críticas à organização e funcionamento do curso e à instituição: uma parte considerável dos professores desenvolvia uma postura distante e de ausência de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno; as turmas eram demasiado grandes, o que potenciava ainda mais o fosso existente na relação professor-aluno; o modelo de avaliação final não se adequa às necessidades dos estudantes, pois não incentiva o estudo contínuo e não obriga à frequência das aulas, não implicando um acompanhamento sistemático da matéria; o horário era "descabido" e impedia o investimento regular em actividades paralelas; as instalações eram desajustadas das necessidades dos estudantes; por fim, a componente prática forte prevista no programa de curso não se materializou, havendo um excesso da componente teórica do curso ("Acho que a faculdade foi um exagero, porque obrigava-nos a escrever as coisas todas, a decorar, não era aprender, era decorar, em quase todas as cadeiras. Era prática institucional. Tínhamos que decorar calhamaços inteiros, mesmo").

Sofia investiu nos estudos superiores com bastante empenhamento e responsabilidade, sem que isso significasse uma entrega quotidiana, cenário este que não se desliga de uma postura perante as insuficiências identificadas anteriormente. Havia disciplinas às quais "não conseguia ir" ("cinquenta por cento dos professores eram demasiado altivos, demasiado senhores doutores para conseguirem passar as mensagens, para conseguirem o mínimo de relacionamento com os alunos"), e o estudo concentrava-se na época de exames.

Os amigos do lazer eram os amigos do "estudo": ("Eu acho que nós também juntamo-nos com as afinidades, nós temos gostos parecidos, temos maneiras de trabalhar parecidas e por isso juntamo-nos, que é mais fácil (…) [os amigos do grupo] conseguiram nos cinco anos, fizeram o estágio, conseguiram emprego… houve pessoas da minha turma que não conseguiram acabar o curso, mas não propriamente do grupo"). Os tempos livres eram ocupados com actividades como o cinema, jantares em casa dos amigos, passeios, não apresentando disposições activas de consumo e fruição cultural mais vastas. Enquanto estudou em Coimbra, Sofia deslocava-se regularmente entre Matosinhos, onde moravam os pais, Aveiro, onde o namorado estudava, Lisboa, onde o namorado trabalhava, e Coimbra, ("Durante a faculdade correu tudo óptimo").

Filha de pais médicos, actualmente reformados, Sofia faz parte da terceira geração de licenciados da família. Os elevados capitais económicos e escolares da família de origem conduzem Sofia no sentido da reprodução da posição privilegiada, e o ensino superior, naturalmente, é encarado como uma etapa previsível:

> "Nunca me senti pressionada para tirar um curso superior, porque eu sempre quis e porque, exactamente, como eu tive dois irmãos mais velhos que também tiveram esse trajecto e os meus pais e os meus avós e toda a família, eu queria ser assim".

Sempre viveu em Matosinhos com os pais e irmãos e na altura dos resultados do processo de candidatura ao ensino superior, os pais não aceitaram bem a entrada na Universidade de Coimbra, pois queriam que Sofia se mantivesse em casa durante a frequência universitária. Apesar de sentir algum receio inicial, Sofia não questionou o

ingresso nessa universidade, e aqui os irmãos desempenharam um papel importante no retorno à harmonia. A escolha do curso de Psicologia não gerou qualquer discussão, e a visão profissionalizante e técnica da carreira é o mote para a construção de um projecto de vida ("Desde que eu tivesse trabalho a seguir, eles não se importavam qual era o curso que escolhia"). Nunca trabalhou enquanto estudou, e o investimento nos estudos não encontrou paralelo em qualquer outra esfera da sua vida.

A trajectória escolar anterior ao ensino superior foi, igualmente, uma etapa bastante linear ("sempre gostei de andar na escola"), terminando o ensino secundário com média de 16,4 valores. No momento da transição entre níveis de ensino, Sofia sentiu "um pequeno choque":

> "Eu escolhi o agrupamento científico e então estava muito habituada a escrever nos testes, nos exames respostas objectivas, claras e só aquilo, sem pôr palha. E cheguei à Faculdade e eles queriam palha, só palha, e não queriam nada objectivo. Portanto, no 1º ano tive algumas más notas por causa disso".

O momento mais importante e marcante do curso de Psicologia foi o estágio curricular na TAP. Apesar da fraca orientação do mesmo, tanto na faculdade como na empresa, Sofia considera que "basicamente, o estágio valeu por todos os cinco anos". É o contacto inicial com o mundo do trabalho que Sofia valoriza de forma bastante vincada. Aliás, as expectativas que a acompanharam durante o curso prendiam-se com a crença de que sairia preparada para encarar o mercado de trabalho. Acreditava que a um curso superior cabia essa missão, o que acabou por não se concretizar:

> "Eu acho que toda a gente entra na faculdade a pensar que vai sair dali com todos os conhecimentos que precisa para entrar no mercado de trabalho. E não sai. Sai com uma cabeça diferente, com um método de pensar diferente e com uma postura para enfrentar a vida adulta de forma diferente. Alguma bagagem, não é, em termos técnicos. De resto, somos nós que temos que nos desenrascar cá fora".

Seguiu-se um estágio extra-curricular numa empresa de trabalho temporário em Lisboa, onde passa a residir com o namorado. A adaptação a esta nova realidade não é pacífica e, também por não se identificar com a cidade, começa a procurar emprego na zona metropolitana do Porto, algo que lhe permitisse regressar às origens. Passa por algumas funções antes de entrar para a empresa com actividades na área da formação profissional que hoje a acolhe. Nesta última, começa como estagiária, passa a recibos verdes e, por fim, atinge estabilidade ao assinar contrato de trabalho.

Quando desafiada a reflectir sobre os factores que mais influíram na sua trajectória escolar, Sofia destaca o papel que a família (especial enfoque na figura da avó) desempenhou a este nível:

> "Eu acho que, essencialmente, partiu da família, porque acredito, sinceramente, que sem a minha família, sem o apoio que tive deles, a todos os níveis, acho que nunca teria tido tão bons resultados como tive. (…) Portanto, a família sem dúvida que foi o mais importante. Muito mais do que o dinheiro, muito mais do que todos os bens materiais que eles nos possam ter dado, e que me deram sempre o que eu precisei, o facto de eles estarem lá, tenho uma rede de suporte muito, muito boa e muito forte".

Actualmente, a ligação com os colegas de Coimbra limita-se ao contacto telefónico. O regresso a Matosinhos era algo que Sofia ansiava: "Os amigos aqui, que por acaso são os do secundário, todos os fins-de-semana fazemos alguma coisa. O namorado agora é novo, está pertinho. E, por coincidência, os meus amigos conheciam os amigos dele, portanto a integração foi fantástica. Correu tudo lindamente".

Ainda que já atingida a independência económica, Sofia vive ainda com os pais, em Matosinhos. Apesar da segurança afectiva que caracteriza o relacionamento com a família, Sofia anseia a emancipação, que avançará quando atingir uma maior estabilidade económica.

A visão marcadamente profissionalizante da carreira que quer construir afasta-a de qualquer disposição direccionada a um prolongamento de estudos. Avançar para um mestrado ou doutoramento "está completamente fora de questão". Caso sinta necessidade, irá procurar especializações mais técnicas, como um MBA ou outras formações especializadas.

Sofia parte em vantagem para o mundo do ensino superior. A família fortemente capitalizada (em termos sociais, económicos e escolares) é a sua grande referência a este nível e nunca pôs a hipótese de quebrar a linha privilegiada que já vai na terceira geração. Fortes disposições para os estudos e para a vida académica em geral acompanharam Sofia em todo o seu trajecto. Não se desvia do seu objectivo de cumprir um percurso imaculado, no entanto, sem deixar de viver as sociabilidades de forma activa. Este investimento regulado no ensino superior não lhe permitiu ser uma aluna brilhante (termina com média de 15 valores), mas assegurou-lhe aquilo que projectava: a transição para a vida adulta numa só etapa.

Sara Pereira (E50P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

A descoberta da especialização académica – Do Alheamento ao Comprometimento com o Curso

Sara Pereira é natural de Guimarães, cidade onde morou com a sua família até completar 18 anos. Filha de mãe recentemente licenciada (2002) e professora do ensino básico e sendo o pai um pequeno empresário com o curso técnico de mecânica, provém de uma família alargada da qual se distancia simbolicamente pelo forte investimento realizado pelos seus pais na educação das duas filhas.

Com excepção de Sara e da sua irmã, a sua mãe era a única licenciada da família. Contudo, as duas irmãs sempre foram estimuladas para prosseguir os estudos no ensino superior.

No ano lectivo de 1998/1999 ingressa pela primeira vez no ensino superior, no curso de Biologia na Universidade de Aveiro. No ano seguinte, pede transferência para a Universidade de Coimbra, instituição onde a sua irmã já estudava e é na cidade de Coimbra que reside desde o seu 2º ano da faculdade. Sara conclui o curso de Biologia na Universidade de Coimbra no final de 5 anos, com média de 15 valores.

Um dos momentos mais marcantes do seu percurso, centra-se na sua passagem pela Universidade Autónoma de Barcelona, através do programa de intercâmbio Erasmus, que potenciou um role de descobertas vocacionais, académicas e profissionais que traçaram de forma decisiva o seu projecto de vida. É esta ruptura com a ordem vigente que permite a Sara uma maior motivação, interesse e dedicação face ao curso, até essa data desconhecidas pela estudante.

O início desta transformação é marcado inicialmente com a saída de Guimarães e acentuado por dois momentos distintos mas complementares e particularmente marcantes. Primeiro, através da descoberta de uma enorme motivação para o seu curso e, pela primeira vez no seu percurso académico, um novo engajamento face às matérias leccionadas. Consequentemente, a definição de um projecto de vida, através da descoberta da disciplina de Sistemas de Informação Geográfica, torna-a numa pessoa satisfeita com o seu percurso no ensino superior e confiante no futuro. Com um percurso de sucesso razoável, Sara reconfigura o seu papel no ensino superior, redefinindo a sua postura inicial de relativo alheamento a um comprometimento efectivo com o curso.

Sara Pereira ingressa pela primeira vez no ensino superior em 1998/1999, com 18 anos, para o curso de Biologia, na Universidade de Aveiro. Após um ano lectivo e apesar da sua satisfação com o curso e da boa integração no ambiente académico aveirense, muda para aquela que havia sido a sua 1ª opção: Biologia na Universidade de Coimbra. Além da reputação da instituição de ensino, Sara aponta o facto da sua irmã estudar em Coimbra e o forte apoio familiar como suportes da sua decisão.

Em Aveiro, a adaptação foi bastante fácil: as aulas, os novos amigos e a descoberta de um outro modo de vida representam a porta de entrada para um *admirável mundo novo*. Considera, por isso, ter sido uma fase importante do seu

percurso pessoal e não um "ano perdido", principalmente por ter conhecido muitas pessoas de cursos diversos. Para esta bem sucedida integração académica e institucional considera a importância das práticas de convivialidade potenciadas quer pelas praxes, quer pela própria insituição de ensino e pela estrutura das aulas que, por serem disciplinas de tronco comum na faculdade de ciências, potenciavam o estabelecimento de redes de socialização entre pares.

A mudança de estabelecimento de ensino e de cidade foi bem sucedida. Conseguiu ter equivalências a quase todas as cadeiras, embora tenha optado por não passar directamente para o 2º ano de Biologia na Universidade de Coimbra, preferindo permanecer no 1º ano para poder conhecer os seus novos colegas e fazer as disciplinas que diferiam do anterior curso em Aveiro.

A sua irmã funcionou como agente de socialização central, mediando a sua integração quer na cidade, quer na faculdade. Contudo, Sara rapidamente conseguiu constituir o seu próprio círculo de amizades, que cultiva até hoje. Em Coimbra, fez questão de repetir a sua experiência da praxe " (...)ajudou-me a conhecer as pessoas mais velhas, apesar de eu já ter a minha irmã, (...) e já conhecia montes de gente dos anos a seguir (...)." Aliada à prática dos rituais académicos, o estabelecimento da sua rede de sociabilidade através da sua irmã, parecem ter sido importantes elementos de integração social e estabilidade.

Aluna de assiduidade irregular durante todo o seu percurso no ensino superior, Sara manteve com os professores quer em Coimbra, quer em Aveiro uma relação de distanciamento "passaram-me quase todos ao lado". Para isso, contribuiu o facto de Sara ter conservado, durante os primeiros três anos, um relativo alheamento face ao curso, às disciplinas e à própria instituição de ensino.

Aponta contudo, algumas excepções que, na sua opinião, "confirmam a regra". Houve um professor que, pela postura informal que assumiu face aos seus alunos, conseguiu incrementar a assiduidade às suas aulas e o interesse pela disciplina. Uma outra professora parece ter marcado o percurso académico de Sara. A sua orientadora do estágio "fez uma coisa incrível que ninguém fazia (...) conseguiu pagar-me o estágio, todos os meses eu recebia duzentos euros (...)".

Recorda-se, ainda a este respeito, de uma inesperada viagem de estudo ao Douro, organizada por uma outra professora, que permitiu uma aproximação entre os colegas e com a professora, apresentando reflexos em diversas esferas da sua vida.

Por outro lado, considera que os colegas mais velhos podem ter uma influência negativa na apreciação e na criação de estereótipos e imagens negativas do professores. Segundo Sara, muitos sugerem que "não vale a pena estudar, os professores não vos vão ajudar". Contudo, Sara, atendendo ao contacto que continua a manter com alguns dos estudantes do curso de Biologia, acredita que, actualmente, há professores novos no seu departamento que assumem uma postura diferente.

No que diz respeito às condições infraestruturais da Faculdade, Sara considera que não tinham as condições necessárias para que os alunos estudassem. Porém, também acredita que, actualmente, a faculdade está diferente "(...)a biblioteca está um pouco mais aberta aos alunos, criaram salas de computadores para os alunos, mas (...) se toda a gente se juntar e quiser estudar, se não são as cantinas, não há hipótese" (Depois do horário das refeições, as cantinas universitárias funcionam como grandes salas de estudo). Afirma que, no seu tempo, "No Botânico, não havia bar, nem sala de estudo, nem computadores, (...) estava sempre escuro, não tinha ninguém e não havia

condições de estudo, havia a biblioteca lá em cima onde ninguém ía. (...) o Botânico era fechado e o Zoológico não tinha estrutura para todos os alunos".

Considera ainda que o curso de Biologia está "muito fragmentado", reflectindo-se ao nível das matérias leccionadas e no relacionamento com os professores, assim como na apropriação dos espaços pelos alunos "não há um poiso para ninguém". Esta divisão entre disciplinas e áreas académicas parece potenciar um distanciamento físico e simbólico dos alunos face ao curso, aos professores, à instituição de ensino e entre si mesmos, não possibilitando a criação de redes de socialização e de identificação nem com os espaços, nem com o curso.

Como exemplo da falta de identificação simbólica dos alunos com a instituição e da falta de dinâmicas que potenciem uma aproximação física e simbólica com os lugares académicos, Sara refere a inexistência de uma relação de proximidade entre o jardim botânico e os alunos de Biologia, potenciada pela falta de esforços da instituição para integrar os alunos em projectos do departamento. O facto de ter feito apenas uma visita pedagógica, no 2º ano, ao jardim é, segundo Sara, uma das "maiores falhas" em relação ao funcionamento do seu departamento.

O ensino secundário foi realizado em Guimarães com sucesso moderado, tendo obtido os mesmos resultados durante o ensino superior e, mais recentemente, no mestrado. Os hábitos de estudo que tinha desde o secundário são sistematicamente reproduzidos durante todo o seu percurso académico. Sempre estudou antes dos testes, "na época alta". Ainda a este respeito, apesar de se considerar cumpridora no que diz respeito às entregas de trabalhos, sempre estudou "sob pressão" e antes dos exames. "Fazia aquelas noitadas, muitas horas de estudo seguidas, (...) aí conseguia concentrar-me (...). Fora da época de exames relaxava." Nos primeiros anos, Sara confessa ter estudado por sebentas e apontamentos, tal como os seus colegas "estudava pela metade, faltava sempre qualquer coisa". Actualmente considera que foi uma "má estratégia" resultante do seu desinteresse inicial pelo curso. Justifica ainda este alheamento em relação à esfera escolar, com um deslumbramento inicial face a um novo horizonte de experiências prováveis. A este respeito diz, "somos demasiado miúdos e estamos demasiado iluminados pelas saídas à noite, não pensamos, (...) por isso tem que haver sempre um bocadinho de apoio por parte dos professores".

Para Sara, a entrada na Universidade alia-se à sua emancipação e à conquista das suas próprias redes de sociabilidade, tornando o seu percurso no ensino superior, um elemento determinante para compreendermos muitas das suas descobertas pessoais. Fascinada pela descoberta de novas realidades, mantém uma relação de algum distanciamento relativamente à esfera académica, não deixando que o seu comprometimento com os estudos se sobreponha a outras experiências sociais e culturais.

Mas, é no ano de 2002 que acontece a maior e mais representativa mudança no percurso académico de Sara. É neste ano que decide fazer Erasmus para a Universidade Autónoma de Barcelona (UAB) durante 1 ano. A escolha de Barcelona foi uma decisão motivada pela proximidade geográfica do país e foi estrategicamente calculada em termos financeiros. A passagem pela UAB mostrou ser um ponto de viragem e de ruptura com práticas de estudo e reflexividade sobre os seus objectivos de vida estabelecidas anteriormente "(...) marcou a diferença, fez-me gostar mais do curso e perceber que gostava de continuar (...)." Barcelona representa para Sara um espaço e um tempo de reflexividade sobre o seu projecto de vida. É nesta altura que

acontece uma redefinição dos objectivos de vida e, pela primeira vez, Sara apresenta uma estratégia concreta para alcançar objectivos específicos. Quando questionada sobre os motivos que considera mais relevantes para esta mudança de atitude face ao curso, Sara refere-se às práticas académicas na UAB em oposição à Universidade de Coimbra (UC). Entre as diferenças mais substanciais, Sara aponta a componente prática das aulas na UAB. O envolvimento dos alunos com as instituições de ensino superior através de projectos mais amplos é considerado um elemento fundamental para estimular a motivação e apreensão das matérias, assim como elemento favorável ao comprometimento dos estudantes com as próprias instituições de ensino.

"Aprendi com a prática aquilo que devia ter aprendido com a teoria em Coimbra (...) Logo desde o 1.º ano, começas a perceber o que gostas e o que queres (...) Em Coimbra, punham os alunos de parte mas lá (UAB), os alunos ajudavam em tudo". Em Barcelona, ao contrário do que acontecia em Coimbra,"(...) fui às aulas quase todas porque adorava aquilo. Aqui, eu quase nem ía às aulas teóricas. Fui às aulas práticas porque era obrigatório (...)".

A experiência na UAB representa, nesta medida, uma aproximação ao curso através de uma aprendizagem cultivada pela prática, que lhe permite uma maior definição da sua orientação vocacional. É durante esta estadia que descobre uma nova área de interesse, ainda relativamente desconhecida em Coimbra: os Sistemas de Informação Geográfica. É através da cadeira de Análise e Cartografia da Vegetação que Sara tem a primeira aproximação com a área, sendo esta esperiência entendida como central na estrutração do seu projecto académico e profissional. Sara acredita que se não tivesse sido esta descoberta, talvez se tivesse "desligado da área" e neste momento estaria "a fazer outra coisa qualquer (...) talvez artes". Este primeiro contacto com a área de Análise e Cartografia da Vegetação permite-lhe traçar, desde então, um percurso criteriosamente estudado e definido. Como resultado, Sara passa a ser uma aluna mais activa e participativa nas actividades escolares respeitantes aos diversos projectos académicos. Actualmente, entende que este gosto e motivação pelo curso foram uma descoberta tardia, considerando que "tinha sido preferível ter permanecido no curso de Biologia mais tempo (esteve 6 anos no ensino superior), conciliando os estudos com um trabalho, ou voluntariado. Considera que o que lhe fez mais falta foi "sentir-me motivada pela área, fazendo voluntariado em projectos na área (...) para ganhar amor à camisola". A este respeito afirma, "eu acho que o curso passou-me ao lado completamente, descobri tudo e mais alguma coisa menos a Biologia durante o curso, acho que só quando fiz Erasmus é que passei a aperceber-me de muita coisa, mas já estava mesmo no fim do curso." Nunca se envolveu em associações na sua área académica como a Associação Nacional de Conservação da Natureza (Quercus) ou Liga para a Protecção da Natureza (LPN) "porque não estava motivada para a área. Apercebi-me disso em Barcelona e quando acabei o curso, quando já estava no estágio".

O facto de não ter trabalhado durante o curso deve-se à sua mãe, para a qual as filhas deviam exclusivamente estudar.

A escolha do estágio, no 5º ano (e último) da faculdade, foi a opção a tomar aquando do regresso a Coimbra. Já no departamento de Botânica, em Coimbra, a sua proposta de estágio consistia em fazer um Atlas da Natureza com uma componente de Informação Geográfica. Ingressa, consequentemente, no mestrado em Sistemas de Informação Geográfica, no Instituto Superior Técnico, em Lisboa por ser considerada

uma área em expansão, revelando uma forte instrumentalização da pós graduação enquanto estratégica de entrada no mercado de trabalho. Parece ter sido a descoberta de uma nova área de estudos e o forte investimento académico nessa área que funcionaram como catalisadores da sua integração no mercado de trabalho.

Encontra-se, neste momento a trabalhar numa área específica da Ecologia, devido à especialização do seu mestrado em Sistemas de Informação Geográfica, no Instituto do Mar de Coimbra (IMAR). Iniciou o mestrado em 2004/2005, quando terminou a licenciatura. A sobreposição de tarefas em várias esferas de vida (profissionais e académicas) foi um dos motivos referidos para ainda não ter finalizado a tese de mestrado.

Considera, ainda, que a escolha por uma área de interesse, no 9º ano, é uma decisão muito precoce e, numa altura em que as dúvidas eram muitas, apesar de sentir uma vocação para a área de Artes, acredita que a decisão da sua irmã em ingressar para o curso de Biologia tenha influenciado a sua decisão de seguir a mesma área. Quer Sara, quer a sua irmã sempre estiveram cientes da dificuldade que teriam na inserção no mercado de trabalho. A única certeza de ambas em relação ao futuro profissional era a recusa determinante pela opção do ensino. A investigação na área da Biologia: opção de ambas desde o início, não era uma hipótese que estivesse presente entre os seus pares. Contudo, a este respeito, afirma não ter noção, na altura, que a "investigação é esta vida de bolsas e de incertezas". Considera ainda, que as opções de emprego são bastante restritas "(...) em Biologia só tens duas ou três hipóteses, ou segues mestrados, doutoramentos e bolsas a vida inteira, ou então tens algum sentido de empreendedorismo e montas uma pequena empresa em áreas específicas, como a Ecologia."

Os seus pais e a restante família alargada vivem em Guimarães, cidade onde Sara e a sua irmã nasceram e viveram até aos 18 anos. A mãe é licenciada (desde 2002) e professora do ensino básico, 1.º ciclo. O pai, tem o curso técnico de mecânica e é trabalhador da indústria têxtil, ora por conta de outrém, ora como proprietário de pequenas empresas ligadas aos bordados tradicionais.

Para os pais de Sara, os estudos e o ingresso no ensino superior constituíam o único futuro desejado para as duas filhas. "Não passava pela nossa cabeça não ir para a Universidade, porque a nossa educação foi no sentido de irmos para a universidade estudar, principalmente a parte da minha mãe, (...) para nós era óbvio que íamos estudar na universidade, fosse qual fosse o curso". Parece, no entanto, ter havido uma maior influência por parte da mãe, no apoio à decisão das suas filhas para que estas fossem estudar para "fora de casa". Sara e a irmã queriam sair de Guimarães, " ir para outra cidade para termos a nossa independência". Sara considera que ela e a irmã são bastante diferentes do resto da sua família. "Da minha família nunca ninguém saiu de lá, (...) com excepção da minha mãe que tem licenciatura, nunca ninguém continuou os estudos". A mãe apresenta-se como importante elemento de socialização e elemento central na definição de um trajecto calculado a três (irmã, mãe e Sara).

Sara tem um percurso académico em muito semelhante ao da irmã, reproduzindo para o seu projecto de vida, as escolhas vocacionais da irmã. Desde a área de interesse académico até à instituição de ensino, passando pela especialização em Ecologia e consequente estágio curricular, Sara assume a sua irmã como referência para as suas aprendizagens.

As visitas ao fim de semana à casa dos pais, tornaram-se cada vez mais escassas, passando grandes períodos (principalmente na altura dos exames) sem ir a casa. Guimarães foi-se dissipando enquanto realidade e ganhando uma nova dimensão imaterial. Para este processo continuado de afastamento contribuiu, na sua opinião, um problema que teve com aquela que era a sua melhor amiga em Guimarães. Amigas desde a escola primária, cultivaram esta amizade até à altura em que entram as duas para o curso de Biologia em Aveiro. Como lhes pareceu uma opção lógica, foram morar juntas, nesta nova etapa das suas vidas. Os principais problemas surgem quando Sara se liberta de uma timidez que a acompanhou durante a infância e atravessou a sua adolescência e que não lhe permitiu nem formar, nem alargar as suas redes de socialização "os meus amigos eram os dela (...)". Sara viu na entrada para o ensino superior, um momento previligiado para a sua emancipação face à amiga: "(...) começamos a ter problemas porque fui começando a arranjar outros amigos que ela não queria, não gostava (...) acho que cada uma se adaptou à sua maneira, eu conheci muita gente, divertia-me, dei-me muito bem, ela foi exactamente o contrário, (...) da minha parte também não tinha muita disponibilidade para estar com ela porque eram muitas coisas novas para mim".

Os tempos livres são ocupados maioritariamente entre amigos em socialização informal e com práticas culturais relacionadas com o teatro, cinema e música. Sara não se considera uma pessoa particularmente activa em termos associativos e muito menos políticos. Apesar de ter participado no 2.º ano da faculdade no Centro de Iniciação Teatral e Académica de Coimbra (Citac), Sara considera-se uma pessoa sem sentido empreendedor ou activista.

A respeito do curso em Coimbra, mas entendendo que poderá ser uma opinião generalizável à maioria dos cursos superiores em Portugal, considera-os demasiado teóricos, sendo o estímulo à componente prática dos cursos quase inexistente. Para Sara este apresenta-se como o principal problema do ensino superior em Portugal. "O curso em si acabou e não me sentia minimamente preparada para trabalhar."

Algumas das sugestões apontadas por Sara no sentido de estimular o sucesso escolar no ensino superior dizem respeito às oportunidades que os professores poderão oferecer aos alunos. Assim, entende que a integração dos alunos em projectos de investigação, durante o curso, será uma mais valia quer para o professor, quer para o aluno, quer ainda para a própria instituição de ensino. A integração em projectos da Universidade permitirá, na sua opinião, que os alunos encontrem objectivos concretos para a sua definição de projecto de vida académico e profissional. Por outro lado, acredita que os métodos de ensino devem ser reformulados com vista ao aumento da importância da componente prática das disciplinas potenciando, desta forma, o sucesso dos alunos no ensino superior. Reconhece que, com o processo de Bolonha, as diferenças ganham alguma materialidade, apesar de ser um processo muito recente e ainda em fase de "experimentação". As sucessivas reformulações do curso de Biologia em Coimbra, anterior ao processo de Bolonha e com o processo em curso, segundo Sara, são o reflexo da forma irreflectida e desarticulada com que se implementam os projectos deste âmbito.

Com um trajecto escolar marcado pela descoberta tardia da sua vocação académica e profissional, Sara demonstra, actualmente, uma manifesta satisfação com a sua evolução enquanto estudante, profissional e pessoa. Para esta mudança contribuíram, de forma decisiva, as aprendizagens e o desprendimento das tradicionais

formas incorporadas de entender o seu projecto académico, profissional e de vida, experiências impulsionadas pela experiência Erasmus.

Joana Viana (E53P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Um percurso esperado: a adesão às regras e o cumprimento das expectativas escolares

Joana Viana tem 31 anos e nasceu no Porto, a cidade onde reside actualmente com o pai e o irmão. Proveniente de uma família com capital económico e cultural, Joana desde cedo se confrontou com as contingências da vida. Perdeu a mãe quando tinha apenas cinco anos. O pai assegurou, desde essa altura, a educação de Joana e do irmão, dois anos mais novo. Ambos os pais se licenciaram em Economia na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. O pai, antes do curso de Economia, fez o curso de contabilidade e exerce actualmente a profissão de Revisor Oficial de Contas, por conta própria. O irmão de Joana tem 29 anos, trabalha com o pai e frequenta o curso de Economia, uma trajectória no ensino superior mais prolongada e irregular, muito distinta da irmã.

Joana concluiu o curso de Comunicação Social na Universidade do Minho com média de 17 valores, no tempo previsto. Durante o curso empenhou-se totalmente em diversas actividades: coordenou a revista dos alunos de Comunicação Social, organizou o Fórum Europeu de estudantes de Jornalismo e, no 4.º ano, fez o *Erasmus* na Bélgica. Antes de ingressar no mercado de trabalho fez voluntariado na AMI e trabalha como Jornalista num jornal de referência, onde havia estagiado.

A trajectória de Joana no ensino superior, de elevado sucesso, evidencia uma forte adequação às regras escolares e às expectativas parentais, numa lógica de reprodução do capital cultural e simbólico.

Joana ingressou no curso de Comunicação Social da Universidade do Minho, aos 18 anos com uma média de 18 valores do 12.º ano. Pouco tempo antes de se candidatar Joana tinha como objectivo concorrer ao curso de Relações Internacionais, mas aquando da candidatura trocou a ordem e colocou Comunicação Social em 1.ª opção e Relações internacionais em 2.ª opção, por influência do namorado que colocou a hipótese de não poderem fazer a viagem de finalistas juntos por frequentarem cursos diferentes. Apesar do motivo lhe parecer "idiota", mudou para o curso de Comunicação Social no qual ingressou na mesma turma que o namorado da altura. As áreas que mais a interessavam eram Jornalismo, Relações Internacionais e Filosofia. Recorda-se que, no 1.º ciclo, dizia que queria ser jornalista, uma ideia que ficou latente até ao 12.º ano, a altura em que teve de decidir: "Não tinha realmente isso muito definido na minha cabeça". Porém, não se arrepende do curso, mas voltaria a equacionar à luz do que conhece hoje, a cidade onde estudar. Braga é, na sua opinião, uma cidade "pobre" do ponto de vista cultural "não tínhamos cinemas". Hoje Joana confessa que talvez concorresse a uma universidade de Lisboa porque, segundo ela, talvez perdesse em termos de sociabilidades, por ser uma cidade maior, mas lhe permitisse aceder a outro tipo de ofertas culturais. A opção de ir para Braga tinha outras razões que na altura pesaram mais, nomeadamente, o namorado e a prima que ingressou em Relações Internacionais no mesmo ano lectivo e com quem partilhou casa durante o curso.

No ensino superior fez um percurso linear, sem deixar cadeiras em atraso ou exames para a época de Setembro. No que diz respeito à sua integração escolar, afirma que se adaptou ao curso e ao ritmo de trabalho desde o 1.º ano, e que levou sempre as responsabilidades escolares demasiado a sério, dando continuidade a um perfil asceta que já adquirira na escolaridade anterior. O curso cumpriu as expectativas iniciais, pois encarou a licenciatura como "algo menos técnico", ao contrário da maioria dos seus colegas, que esperavam um curso com uma componente mais prática. A conformidade com a estrutura do curso e os conteúdos mudou depois de regressar do Programa *Erasmus*, que fez na Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica, durante um semestre do 4.º ano do curso de Comunicação Social. Nessa universidade completou quatro cadeiras relacionadas com o Cinema, a sua área de eleição. Uma experiência considerada excelente, especialmente porque o plano curricular era mais diversificado e flexível, constituído por módulos optativos.

Quanto aos conteúdos do curso só lamenta que o plano de estudos não tenha tido mais componentes de cultura geral e cadeiras semestrais. No entanto, salienta que a exigência de trabalhos práticos e o ritmo de trabalho esperado durante o curso se revelou útil, mais tarde, no exercício da profissão.

Apesar de não ter participado na praxe académica, por "não ter interesse nenhum naquilo", Joana reconhece que o facto de ter entrado na mesma turma que o namorado e ter partilhado casa com a prima lhe trouxe vantagens que lhe permitiram afastar-se dos rituais de integração mais comuns nos primeiros dias de aulas. Joana beneficiou, ainda, de condições privilegiadas de alojamento, pois a avô materna comprou uma casa para as duas netas que estavam a estudar em Braga, uma situação que Joana classifica de "invulgar" para a maioria dos estudantes deslocados, mas que lhe permitiu mais estabilidade.

A relação com os colegas e professores foi boa, mas salienta como muito "especial" a amizade com uma colega de turma, que já conhecia desde o 12.º ano, e de quem se aproximou muito durante o curso. Joana fez com ela diversos trabalhos e ambas participaram em actividades extra-curriculares como a organização de um fórum europeu de estudantes de jornalismo em Braga, uma iniciativa que diz ter sido "super emocionante". Coordenou, ainda com essa amiga e outros dois colegas, uma revista quadrimestral dos estudantes de Comunicação Social, um projecto em que esteve envolvida nos últimos anos do curso. A entrega aos projectos foi sempre total, mas afirma que nunca teve problemas em conciliar as diferentes actividades, e a prova disso é que terminou a licenciatura com uma média de 17 valores.

Mais tarde fez o *Erasmus* com essa amiga na Bélgica. Um período em que a amizade enfrentou dificuldades e as amigas não estiveram em sintonia. Uma situação que Joana define como "dolorosa" por não ter corrido tão bem: "houve uma parte que até contei o dias para regressar", para ver o namorado, e a amiga estava mais entusiasmada e interessada em ficar.

Terminado o *Erasmus*, Joana regressa à universidade, e enfrenta uma realidade diferente da que conhecera antes de ir para a Bélgica, um ano "mais desestruturado em relação à estabilidade dos anos anteriores", para a qual contribuiu a ruptura com o namorado e a ausência da prima com quem partilhou casa durante o curso, uma vez que esta, terminado o curso, regressou ao Porto. Alterações no contexto que se repercutiram na forma de estar na universidade, mas também nas sociabilidades e nos

lazeres. De uma vivência mais fechada num núcleo de amigos, Joana passa a alargar a rede de sociabilidade e a sair mais com as amigas.

> "(…) nesse 5.º ano, já saía muito à noite, não ia tanto às aulas... eu acho... mas eu acho que foi mesmo o efeito combinado, não era só estar sem namorado. Foi muito também ter vindo do *Erasmus* com o recuo em relação àquelas cadeiras. Já não me interessava, quer dizer, tinha descoberto outras coisas que me interessavam mais do que aquilo que estávamos ali a fazer..."

Esta mudança também se reflectiu nos modos de estudo. Nos primeiros anos do curso, Joana aproveitava os intervalos das aulas para ir para a biblioteca, "forçava-me muito a ler a bibliografia recomendada"; depois, passou a centrar o investimento no período das frequências, uma fase em que optava por ficar em casa com a prima a estudar "o dia inteiro". Em relação aos modos de estudo, confessa que só conseguia concentrar-se individualmente, e diz-se mesmo incapaz de estudar em grupo. Como Joana tinha sempre boas classificações, os colegas pediam os seus apontamentos para estudarem.

> "Dava um apoio bastante *sui generis,* porque a minha maneira de estudar era ler a bibliografia e fazer resumos, e depois estudar a partir dos resumos. Pronto, esses resumos não eram produzidos só para mim, era para uma comunidade de pessoas. E então havia sempre gente a aparecer em casa -"Estou só a acabar de fazer a parte não sei quê" - E lá esperavam um bocado na sala enquanto eu terminava. Faziam fotocópias e voltavam."

A preparação que trazia da escolaridade anterior facilitou-lhe a adaptação às práticas de estudo na universidade. Encarou as responsabilidades com facilidade e revela que não sentiu muito a transição entre o ensino secundário e o ensino superior, apenas o acréscimo de disciplinas.

Proveniente de uma família com capital económico e cultural, Joana desde cedo se confrontou com as contingências da vida. Perdeu a mãe muito cedo, quando tinha apenas cinco anos. O pai assegurou desde essa altura a educação de Joana e do irmão, dois anos mais novo. Na altura o pai optou por solicitar a ajuda de uma empregada doméstica interna que, segundo Joana, era "praticamente da família", uma presença constante, com quem partilhava o seu quotidiano escolar e a quem informava sobre as datas e as notas dos testes.

Do ponto de vista escolar, ambos os pais se licenciaram em Economia na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Joana refere que o percurso escolar do pai e da mãe foi de grande sucesso. O pai, antes de fazer o curso de Economia fez o curso de contabilidade e mais tarde fez o de Revisor Oficial de Contas, profissão que exerce actualmente, por conta própria. Os pais proporcionaram condições económicas e culturais aos filhos, constituindo-se como importantes matrizes socializadoras; os livros estiveram presentes desde a infância: "sempre estivemos rodeados de livros, rodeados de enciclopédias, quer dizer, nós tínhamos realmente tudo".

O irmão de Joana, com 29 anos, frequenta o curso de Economia na mesma instituição que os pais frequentaram e simultaneamente trabalha com o pai. No entanto, a sua trajectória no ensino superior tem sido mais longa e irregular, assaz distinta da irmã. Um percurso no ensino superior mais atípico na família e contrário ao

seu percurso escolar anterior, de bom aluno. Joana define o irmão como uma pessoa com uma cultura geral elevada, mas com interesses muito diferentes do curso que escolheu. Atribui duas razões para o percurso diferenciado do irmão: por um lado, o facto de ter sido mais protegido pelo pai, e, por outro, a personalidade "enigmática", mais fechado e menos normativo do que Joana: "(…) faz mais o que lhe apetece e eu.... eu tenho mais o sentido do dever".

As expectativas do pai foram sempre mais elevadas com a filha mais velha, quer do ponto de vista escolar, quer familiar. O pai da Joana fez "bastante pressão" para que a filha seguisse a tradição da familiar – Economia – mas depois de perceber que Joana não ia seguir essa área, ainda insistiu para que escolhesse Direito. Joana relembra que a preocupação do pai era a inserção no mercado de trabalho, na sua opinião mais assegurada pelos cursos "tradicionais". A continuidade do status social da família era também valorizada pelo pai.

A socialização escolar de Joana começou no infantário do Jardim Escola João de Deus, aos 3 anos, onde aprendeu desde cedo a ler e escrever. Do 1.º ciclo até ao ensino superior frequentou sempre escolas públicas. Todavia, lembra-se que o pai ponderou inscreve-la num Colégio de Freiras, no sentido de ter um horário mais preenchido, pois nessa altura ainda não tinham a empregada que assegurava o horário em que o pai trabalhava. Uma fase da qual Joana recorda ter ficado "aterrorizada" com a ideia de se separar da melhor amiga do infantário. Daí para a frente Joana nunca teve problemas com as mudanças de escola e as transições de ciclos de ensino. Como era muito boa aluna, o pai acompanhou com maior proximidade o ensino básico e com o passar dos anos foi deixando claro que Joana não fazia mais do que a sua obrigação, deixando –lhe mais autonomia, na certeza de que ela cumpriria o que era esperado.

Depois de terminar o curso de Comunicação Social na Universidade do Minho, foi voluntária na AMI durante dois meses até começar o estágio no Jornal onde viria a trabalhar. Após acabar o estágio esteve apenas dois meses sem trabalho, e pouco tempo depois foi convidada a integrar o Jornal onde estagiou. Acumulou nos dois primeiros anos colaborações em algumas revistas especializadas, mas acabou por ficar a trabalhar a contrato sem termo no Jornal onde ainda hoje labora.

Joana vive actualmente com o pai e o irmão no Porto, mas está a organizar-se para ir viver com o namorado. Uma saída adiada pela frágil condição de saúde do pai, e a necessidade de manter o bem-estar familiar, uma responsabilidade que Joana assume na família, evidenciando uma clara divisão sexual das tarefas, na qual a mulher assume maior peso na esfera doméstica. Embora esteja patente no seu discurso uma razão associada à sua personalidade, esta assunção de responsabilidades na família é produto de uma "socialização silenciosa" que a inclina para práticas sociais sem referência explícita no seio familiar.

> "Quer dizer, eu sinto uma grande responsabilidade que em parte é auto-imposta, não é, é assim "tens de..." mas quer dizer, pronto, faz um bocado parte da minha personalidade auto-atribuir-me funções e... sim, quer dizer, acho que há assim uma certa dependência em relação a mim, mas não... não da parte do meu irmão."

Na rede de sociabilidades actual mantém os amigos que fez na universidade, da sua turma e sobretudo da turma da prima que estudou com ela em Braga, e que considera os seus melhores amigos. Mantém ainda alguns amigos do ensino

secundário, e outros da esfera profissional. No entanto, a prima integra o lote dos mais importantes.

Os factores que Joana aponta para o percurso de sucesso que fez no ensino superior são múltiplos, mas afirma que tiveram maior peso o acesso a um bom ensino durante a escolaridade anterior, as condições económicas e culturais proporcionadas pelo meio familiar e a maturidade que tinha quando entrou para o ensino superior, fruto da educação exigente e consequência de ter perdido a mãe na infância. Para Joana essa maturidade ajudou a encarar positivamente a deslocação para estudar em Braga. Todavia, a estrutura material e emocional, com o apoio da prima e do namorado terão influído decisivamente na sua estabilidade e ajudado a encarar essa fase da sua vida de forma positiva. Adianta que esta conjugação de factores levou a que não tenha vivido aquela "euforia que muitas pessoas vivem no início da universidade".

Joana sugere que a promoção do sucesso escolar deve passar por uma maior flexibilidade e actualidade dos currículos, proporcionando aprendizagens para além do estritamente programado, isto é, que estimulem o sentido crítico e a curiosidade dos alunos. Defende, ainda, que as universidades devem ter outra relação com as cidades, desenvolvendo-se no centro das mesmas, sob pena de se tornarem periféricas e afastarem os alunos da actividade cultural.

O percurso de Joana no ensino superior está directamente relacionado com as favoráveis condições sociais de partida, quer económicas, quer culturais e com uma adequação às regras escolares que facilitaram o sucesso. Uma disposição que Joana revelou tanto na escolaridade anterior como na transição para o ensino secundário e o superior. Porém, toda a estabilidade emocional sofreu rupturas no último ano do curso, depois de regressar do *Erasmus*, situações que Joana soube contornar sem abalar os seus objectivos e expectativas iniciais no curso de Comunicação Social.

Margarida Cabral (E60P): retrato sociológico
Realizado por Denise Esteves

Universidade de Coimbra como lugar de prestígio

Margarida Cabral tem 25 anos e é natural de Coimbra, cidade onde sempre viveu com os seus pais e irmão. Filha de pais licenciados (mãe médica e pai professor, actualmente a trabalhar para o Governo Regional dos Açores), aposta estrategicamente não apenas no curso superior de Direito, tal como o seu irmão, como na escolha da Instituição de Ensino Superior para a reprodução de um estatuto social e económico existente no seio familiar.

Margarida ingressa no ensino superior no ano de 2000/2001, na única opção que considera exequível: Direito, na Universidade de Coimbra. O prestígio da instituição e dos docentes são apontados como elementos fundamentais para percebermos as suas opções académicas. Margarida encontra-se a estagiar num prestigiado escritório de advogados em Coimbra, dando continuidade a uma concreta estratégia de reconhecimento entre pares e de sucesso profissional. O seu percurso no ensino superior é marcado pelo sucesso e linearidade, transformando a "tradição" e o prestígio do curso e da instituição de ensino nos seus melhores aliados e o "passaporte" para a possibilidade da construção de um futuro profissional de sucesso.

Margarida ingressa no ensino superior no ano lectivo de 2000/2001, na sua 1ª opção, para o curso de Direito, na Universidade de Coimbra. O seu percurso académico, bastante linear, permite-lhe concluir o curso no tempo previsto. Em 2005 e com 25 anos, torna-se uma jovem licenciada em Direito. Atendendo à elevada percentagem de estudantes de Direito que não consegue terminar o curso em 5 anos, Margarida considera o seu trajecto no ensino superior um caso particular de sucesso: "No ano de entrada éramos mais de 300 e no final éramos uns 30 (...)".

Foi no seu 1º e 5º anos que se sentiu mais motivada com o curso. As novas matérias e a entrada para a instituição de ensino que tanto ambicionava, foram os elementos essenciais para cimentar uma atitude positiva e optimista perante o curso, no seu 1º ano. Por sua vez, o fascínio da entrada no mercado de trabalho e início de uma nova etapa de vida foram os catalisadores, no 5º ano da faculdade, para um grande empenho na última etapa deste percurso.

Considera a Universidade de Coimbra a escola mais adequada, por ser a "mais prestigiada" e a única que lhe interessava: "(...) para tirar Direito é em Coimbra". Margarida, aquando do seu ingresso no ensino superior, tinha uma imagem muito positiva, que continua a reproduzir do curso leccionado na Universidade de Coimbra. Considera haver apenas duas grandes escolas de referência para quem quer seguir Direito, estabelecendo assim, uma hierarquia de valores clara: "a Universidade Católica em Lisboa mas, sobretudo, a Universidade de Coimbra". É destas escolas que saem, segundo Margarida, "os nomes sonantes do Direito". A atribuição desta especificidade justifica-se pela referência a símbolos que permitem a manutenção de uma identidade partilhada colectivamente. Um discurso estruturado sobre a Universidade de Coimbra e, consequentemente, a (re)criação de uma imagem do curso

de Direito que perdura no imaginário de Margarida, são processos assentes em movimentos sociais que procuram constituir certas representações de memórias culturais para as transformarem em cultura institucionalizada.

Desde cedo Margarida aproximou-se de forma simbólica e afectiva à área do Direito. Entre as séries de ficção americana sobre advogados e sobre o Direito que visionava nos seus tempos livres, passando por uma educação transmitida pela sua família nuclear orientada para os valores da "democracia, da oportunidade e da igualdade", Margarida considera ter amadurecido a sua descoberta vocacional ao longo da sua vida. Mas parece ter sido o ingresso do seu irmão alguns anos mais velho (actualmente, a terminar a magistratura) na faculdade de Direito em Coimbra, a maior influência para a sua decisão pela área profissional. Quando Margarida ingressa no ensino superior, já conhecia o curso, a instituição, os professores e as dificuldades que a aguardariam. Sobressai o facto de que tinha uma imagem formada da instituição de ensino e do curso, especialmente transmitida pelo seu irmão que influencia a sua percepção da realidade académica. Neste sentido, Margarida constrói um imaginário da Universidade de Coimbra e do curso de Direito depositando neste imaginário, grandes expectativas individuais.

Encontra-se, actualmente, a terminar o estágio em advocacia, num conceituado gabinete de advogados, em Coimbra. Há dois anos a fazer o estágio, está bastante satisfeita com a experiência considerando, contudo, que são desnecessariamente longos. Além da duração dos estágios ter vindo a aumentar desde que ingressou no ensino superior, não são estágios remunerados. Torna-se, por este motivo, "impossível" conseguir a independência económica desejada por Margarida.

Agora que se aproximou da prática da advocacia, refere que não aprendeu nada na faculdade: "Cheguei à Ordem e não sabia fazer peças, tinha uma ideia vaga do que era um processo, mas não tinha mexido em nenhum". Contudo, também considera que a responsabilidade fundamental e o dever da Universidade perante os seus alunos é a capacidade de lhes conceder uma formação teórica consistente. A partir daí, cada jovem licenciado deve aplicar e adaptá-la ao seu contexto de trabalho, pois "o Direito é uma coisa que necessariamente se aprende fazendo". Entende que o curso de Direito apresenta uma grande plasticidade no que à inserção no mercado de trabalho diz respeito. Embora a opção profissional de Margarida recaia para o exercício da advocacia, admite que existe um leque variado e abrangente de opções: "Podes ficar como jurista, ir para advocacia, para a magistratura, para diplomacia".

Dedicou-se inteiramente aos estudos e a algumas actividades extra-curriculares durante os 5 anos do seu curso (estudou Francês e Alemão durante vários anos num instituto privado, perpectuando uma prática antecedente à sua entrada no ensino superior). Além de nunca ter sentido necessidade de trabalhar, esta é uma realidade que lhe está bastante distante e, também por isso, considera ser uma especificidade cultural de alguns países onde, por norma, os alunos também trabalham para pagar as suas despesas.

As referências mais relevantes no seu percurso não são os maus professores que teve. Ao invés, acentua a importância de ter tido a oportunidade de aprender com reputados professores na área do Direito, representando uma das grandes vantagens de ter frequentado o curso em Coimbra.

Entre os momentos mais marcantes do seu percurso são destacadas as provas orais: "são importantes mas, acima de tudo, *stressantes*". É nos momentos partilhados

por aqueles que utilizam a mesma linguagem e têm as mesmas práticas e, por isso, dominam os mesmos códigos simbólicos ou participam nos mesmos rituais, que o sentimento de pertença à comunidade académica é estruturada e publicamente expressa. Assim, é reforçada uma consciência do que une os membros de um grupo.

> " (...) Estamos todos no mesmo barco. Podia não conhecer o grupo com quem tinha oral, mas, naquela altura, estávamos ali todos a torcer uns pelos outros. Durante essas alturas de *stress* havia alguma solidariedade, mesmo que depois não nos falássemos mais, naquele dia resultava".

Os discursos produzidos e reproduzidos pelos alunos, sobre os professores e sobre a dificuldade das provas orais criam e reforçam os laços de solidariedade e a identificação dentro do grupo. O carácter "mítico" das narrativas "ficcionadas", em que os discursos estão envoltos, acentua a dificuldade do curso e a inantingibilidade e intransigência dos professores do curso de Direito na Universidade de Coimbra. Assim, em momentos como as provas orais – representativas e representações do carácter inatingível e diferenciador do curso e da própria instituição – são utilizados símbolos evocativos de um passado cultural reconhecido colectivamente no presente e perpectuado no futuro para validar a diferenciação das restantes academias.

Considera, por outro lado, que a maioria dos professores não tem preparação pedagógica para leccionar, sendo que esta falta de preparação se torna particularmente visível nos professores catedráticos, aumentando significativamente a distância entre o "Sr.º professor" e o "reles aluno" sentida, principalmente no 1º ano. Representativo deste distanciamento refere que, apesar de os alunos nunca entenderem bem os critérios de avaliação utilizados, quer nas provas teóricas, quer nas provas orais, "É impensável pedir para ver uma prova (...) há histórias de professores que marcam o aluno e depois vai à oral e está tramado (...) não há absolutamente nenhuma proximidade entre o professor e aluno, especialmente nas orais". Assume, contudo, que existe uma nova geração de professores com uma postura um pouco diferente.

No que diz respeito às condições infraestruturais da sua faculdade, considera que esta funciona, exactamente porque a maioria dos estudantes não vai às aulas: "Porque as salas são pequenas, ter aulas práticas para 300 pessoas seria impossível". Após a construção do novo auditório da Faculdade de Direito, Margarida considera que a questão do espaço (ou da falta dele) apesar de ter melhorado, está longe de estar resolvida e muitas falhas continuam a persistir a este nível: "os quadros não se vêm (...) é um quadrito branco que não dá para ler (...) uma pessoa remedeia-se, (...) mas não temos boas instalações". Por outro lado são estas adversidades, como a falta de condições da faculdade que parecem potenciar a solidariedade entre os colegas: **"**Há sempre apontamentos a circular de vários anos, feitos por alunos e vão circulando.**"**

Aluna disciplinada por uma educação regrada, considera que os hábitos de estudo adquiridos durante o ensino básico e secundário foram sendo esquecidos no ensino superior, considerando ter sido mais metódica e estudiosa durante o secundário, do que no ensino superior. As médias de entrada no ensino superior não representaram, para Margarida, um problema para atingir aquele que era o seu objectivo desde o 7º ano: entrar para a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Remete para o ensino primário, num colégio de freiras, a responsabilidade de muitos dos hábitos de estudo e educação disciplinada que adquiriu e utilizou ao longo

da vida. O primeiro momento assinalado por Margarida como tendo sido marcante foi, precisamente, a saída do ensino privado (colégio de freiras dominicanas) e a passagem para o ensino público: "Era um ambiente mais fechado, só raparigas (...). (o ensino público) dá uma nova perspectiva às coisas." A escolha da área de interesse no 10º ano e a passagem do 12º ano para o ensino superior foram, igualmente, momentos marcantes do seu percurso.

As aprendizagens das práticas académicas aconteceram antes da entrada no ensino superior por influência do irmão e, de forma mais alargada, pelo facto de ter sempre vivido em Coimbra e contactar, quotidianamente, com estas práticas.

O pai de Margarida é licenciado e embora tenha sido professor do ensino secundário (na escola que Margarida frequentou), actualmente encontra-se a trabalhar para o Governo Regional dos Açores, visitando a família aos fins-de-semana. A sua mãe é licenciada e médica em Coimbra. Os filhos perpetuam a "herança" familiar, completando os estudos superiores em Coimbra.

Margarida, nascida e criada em Coimbra, já tinha uma rede de sociabilidade construída anteriormente à entrada na Faculdade. Contudo, aumentou esta rede de amizades com a entrada no curso de Direito. Estas amizades, que cultiva ainda hoje com encontros regulares e em alturas especiais como as festas académicas, foram estabelecidas durante a praxe, no seu primeiro dia de aulas. Margarida parece ter construído a sua rede de sociabilidades por intermédio das práticas de convivialidade académica onde a praxe se apresenta como prática estruturante desta mediação. Considera-se fortemente ligada a este "espírito académico" e que hoje em dia, no seu entender, está a desaparecer pela falta de envolvimento dos alunos com estas práticas. Para Margarida, este facto é reflexo de um problema maior e mais grave do país: "As pessoas não querem saber! Estão lá porque sim, não percebem o porquê das coisas, não se informam".

Conheceu o seu namorado no escritório de advogados em que estagia. Também advogado, licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, abriu muito recentemente um escritório de advogados na Sertã, seu local de origem. A forte concorrência profissional foi um dos motivos que levou à escolha da Sertã, como local de trabalho e futura residência. Com 1200 advogados inscritos na comarca de Coimbra e com todos os "nomes sonantes" que existem na cidade, julga que "(...) para início de carreira é melhor ir para um sítio mais pequeno (...)". Margarida tem como projecto de vida, a curto prazo, trabalhar neste projecto conjunto. Satisfeita com o seu percurso académico, diz-se esperançosa face ao futuro. Entende que chegou a altura de sair de casa dos seus pais. "(...) não quero viver com os meus pais até aos 30 (...)". Apesar de sempre ter mantido com os seus pais uma relação pacífica, entende que mais tarde ou mais cedo chegará a hora de viver de forma independente. Acredita que o facto de ter vivido em casa dos seus pais durante o ensino superior foi-lhe útil. Das experiências vividas pelo seu núcleo de amigos mais próximos, percebe que facilmente poderia ter "descambado". Contudo, também invoca que o facto de viver com os seus pais não lhe permitiu ter a liberdade que desejava nessa altura, especialmente no que diz respeito a saídas nocturnas com os amigos.

Reflectindo sobre o ensino superior e sobre o seu curso em particular, considera que a inexistência de uma ligação de proximidade entre os professores e os alunos é justificada pelo elevado número de alunos que entram todos os anos no curso:

> "(...) Há gente que eu conheço agora e que tirou o curso no mesmo ano, na mesma faculdade, ia às mesmas aulas, mas eu não conheço".

A causa deste "problema", no seu entender, é a abertura de tantas faculdades de Direito, principalmente privadas. Considera ser exactamente pela abertura do mercado, que o exercício da advocacia, mas também das outras profissões na área do Direito, está condicionado. "Levantas uma pedra e saem uma data de juristas (...) Advogados nem se fala. E depois condiciona também a qualidade." Invoca a importância de ter turmas pequenas para fomentar a maior proximidade entre alunos e professor, aumentando a possibilidade de um ensino mais personalizado. Entende como factor explicativo para o elevado número de ingressos no ensino superior, o fim dos cursos tecnológicos:

> "(...) é necessária uma formação prática e isso é igualmente válido. Houve alturas que toda gente queria a licenciatura (...) ser Doutor é que era bom. Mas não necessariamente. Ter a licenciatura, grande coisa…especialmente nos dias que correm".

Por outro lado, aponta a inexistência de uma componente prática do curso de Direito como sendo das principais falhas na formação que obteve durante a sua passagem pelo ensino superior. Este hiato, actualmente, está a desaparecer. Segundo Margarida "os alunos já vão aos tribunais, às prisões e, inclusivamente, já existe um tribunal universitário". Entende, ainda, que a maioria dos professores da Faculdade de Direito desconhece as reais dificuldades dos estudantes e dos futuros profissionais da advocacia, uma vez que a maioria não conhece a prática da profissão, ficando apenas pelas discussões teóricas e, na sua opinião, "etéreas". Considera, igualmente, que as condições infraestruturais podiam ser bem melhores, de forma a fomentar o sucesso no ensino superior, pelo menos, no que diz respeito ao curso de Direito. Margarida apresenta como principais sugestões para se potenciar o sucesso no ensino superior, o fechamento de tantas vagas para o curso de Direito. Ou, como alternativa, seguir o exemplo de outros países europeus, deixando entrar todos os alunos sendo que, no final do 1º ano, deveria haver uma selecção rigorosa de quem pode prosseguir os estudos.

O sucesso e linearidade do percurso académico de Margarida no ensino superior torna-se particularmente evidente, se atendermos às estratégias por ela utilizadas na construção desse mesmo trajecto. A sua representação do que é o curso de Direito inicia-se muito antes da experiência pessoal no ensino superior. A escolha da Universidade de Coimbra surge enquanto estratégia para obtenção de prestígio profissional. Este prestígio está simbolicamente vinculado à ideia da "tradição" e da "distinção" e é potenciado pela dificuldade do êxito académico, comummente associada a esta instituição de ensino e amplamente apropriada pela comunidade académica. A imagem que Margarida reproduz da Universidade de Coimbra e do curso de Direito está coadunada com a imagem que quer de si própria. O prestígio e o reconhecimento profissional entre pares pautam o seu percurso no ensino superior, entendendo a Universidade de Coimbra como um "lugar privilegiado".

Clara Pontes (E61P): retrato sociológico
Realizado por Denise Esteves

Criatividade e inserção no mercado de trabalho – dois elementos estruturantes para um percurso de sucesso no ensino superior

Clara Pontes ingressa no ano lectivo 2000/2001, no curso de Arquitectura da Universidade de Coimbra, sua cidade de origem. Do seu percurso destacam-se as dificuldades de integração inicial numa nova lógica de aprendizagem, em que é a criatividade e não o estudo intensivo que desenham o sucesso. A dificuldade de integração numa nova etapa do projecto de vida é, nova e intensamente, reproduzida no final do seu trajecto académico, fortemente marcado pela dificuldade de inserção profissional.

Clara provém de uma família bastante capitalizada, cujo percurso académico aproxima os seus membros pelo investimento simbólico na formação universitária. O pai é Engenheiro Electrotécnico reformado, e os seus dois irmãos seguiram-lhe as pisadas. A mãe é professora de História e Português do 2.º ciclo. Sem mudanças fracturantes de cidade nem de socialização, foi através da assimilação de novos e mais adequados hábitos de estudo ao ensino superior que Clara, lentamente, se foi desfazendo da antiga rede de socialização para fortalecer uma outra, centrada nos seus colegas de Arquitectura. As novas relações de socialização são resultado dos novos hábitos de estudo apreendidos durante o curso e noutras práticas inerentes à vida académica, espelhando uma optimização destas relações para o enriquecimento pessoal. É a criatividade que dita o sucesso do seu percurso. Contudo, as diferentes fases de transição entre esferas de vida criam, em Clara, um sentimento de insegurança e alguma desmotivação face ao seu projecto profissional futuro.

Clara Pontes ingressa no ensino superior no ano 2000/2001, no curso de Arquitectura na Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Termina o curso com a disciplina mais complexa e entusiasmante do curso "Projecto de Investigação"com média de 15 valores, no final dos 6 anos previstos, acrescentando mais um semestre ao seu percurso académico. Clara argumenta que, com a falta de orientação dos professores durante a execução da tese de investigação "muita gente demora mais tempo porque é um trabalho completamente diferente de todos os outros e requer investigação (...)".

O curso de Arquitectura havia sido a sua 1ª opção, não sentindo grande dificuldade em superar as médias exigidas para a entrada no curso em questão. Clara confessa a sua indecisão na altura da escolha do curso. Da parca informação que tinha sobre o curso, refere apenas a informação sobre a exigência do curso e da necessidade de muita dedicação aos projectos. Sabia, ainda, que era um curso de carácter eminentemente prático, e que havia grande flexibilidade de horários para a realização de trabalhos no espaço da faculdade, sendo bastante comum os alunos fazerem os trabalhos "pela noite dentro". Depois de ingressar no ensino superior, apercebeu-se rapidamente da escassez da informação que tinha "(...) foi mesmo entrar e conhecer".

A área de Arquitectura surge no projecto académico de Clara instigado pelo gosto que nutria pela área da Matemática, juntamente com o gosto pela parte criativa e artística comummente associada à Arquitectura. Para Clara, Arquitectura representava o curso que melhor conjugava o raciocínio matemático, geométrico e analítico com a parte criativa, plástica e manual.

O 1.º ano do curso foi o mais custoso para Clara, sendo que as dificuldades em assimilar um novo modelo de aulas e uma nova lógica de aprendizagem, desmotivaram-na ao ponto de pensar em desistir. Depois do que Clara considera ter sido um "choque inicial", após o sucesso do seu 1.º ano, transitando para o 2.º ano, passa a estar mais motivada para prosseguir o curso "(...) fiquei a gostar muito daquilo". A ideia da desistência rapidamente deixou de fazer sentido, e o seu interesse e gosto pelo curso foi crescendo gradualmente, de ano para ano.

Apesar de ser uma aluna muito aplicada durante o ensino secundário, apresentando sempre resultados muito positivos, com a entrada no ensino superior, Clara adopta os mesmos métodos de estudo e igual lógica de aprendizagem que haviam sido os factores estruturantes do seu sucesso no ensino secundário. Apercebe-se, porém, que estes são desadequados a um novo estilo de ensino que também exige uma outra forma de aprendizagem e aplicação dos conhecimentos adquiridos ["(...) ao início continuei, mas depois o ritmo é outro, misturam-se áreas completamente diferentes, (...) não divides tão bem as tarefas e desregularizas horários (...)"].

Por outro lado, foi também neste período e por causa deste "choque" que aprendeu a ser mais autónoma nos métodos de estudo e na forma de aprendizagem ("não adiantava estudar muito (...) não era isso que interessava, era o teu desenvolvimento pessoal (...) tinhas de aplicar bem o teu conhecimento"). Se, durante o ensino secundário, as matérias eram apresentadas de forma definida, no ensino superior essas fronteiras são mais ténues, e exigem-lhe uma maior criatividade na aplicação dos conhecimentos ["(...) obrigam-te a pensar pela tua cabeça, raciocinar sem estar preso a livros ou a matérias"].

Considera a autonomia em relação aos métodos de "pesquisa", de "pensamento" e de "conhecimento" um processo que lhe foi doloroso adquirir, mas muito importante para a sua aprendizagem pessoal. Este processo foi fundamental para o que Clara considera ser um percurso de sucesso no ensino superior.

Clara refere, frequentemente, alguns professores que se tornaram referências durante o seu percurso no ensino superior, pela forma como tornaram evidente a necessidade da autonomia e criatividade "de pensares por ti".

"Projecto" no curso de Arquitectura é a disciplina anual mais importante durante os primeiros cinco anos. No 6.º e último ano, essa disciplina é substituída pela tese de investigação. Para cada projecto, os alunos são orientados por um professor que, no caso de Clara, não acompanhou da forma mais atenta o seu trabalho. Alguns professores, segundo Clara "só dão o nome. Têm muita pouca disponibilidade para lá ir. Às vezes, aparecem de dois em dois meses."

Apesar das dificuldades apontadas por Clara, foi da disciplina de "Projecto" que mais gostou. "Porque o curso sem essas cadeiras não fazia sentido nenhum (...) tu realmente tens que te envolver senão não faz sentido estares lá".

O estudo realizado à noite, normalmente em grupo, acontecia na própria faculdade, na sala de projecto, acabando este espaço por funcionar como sala de reunião e trabalho "(...) é o teu espaço e é o espaço da turma (...) tendo esse espaço de

reunião, toda a gente se pôde conhecer e trabalhar em conjunto". Este espaço apresenta-se como um lugar fundamental para a execução dos trabalhos práticos, uma vez que tinham estiradores e outro material que nem todos os alunos podem comprar "em minha casa era impossível trabalhar porque o trabalho suja muito e é preciso muito espaço".

O seu projecto final está relacionado com o espaço urbano de Coimbra, relacionando a forma como a cidade cresceu e como actualmente se estrutura. Gostou bastante de o fazer, apesar da ansiedade que sentiu devido à falta de acompanhamento por parte dos professores, levando-a a recorrer ao apoio dos amigos e dos seus pais. Considera, por outro lado, que existe entre-ajuda entre os colegas, principalmente nos anos iniciais do curso, perdendo-se ao longo dos anos, pela autonomia no trabalho que os alunos vão adquirindo.

Entende que o curso de Arquitectura foi uma etapa importante na sua vida, sobretudo para a sua formação pessoal, resultados que dificilmente podem ser avaliados num presente imediato. Tem uma visão positiva do curso, principalmente das redes de sociabilidade que o estudo em grupo proporcionou. Com a junção de pessoas com diferentes hábitos e formas de estudo, Clara denota a diversidade nos modos de aprendizagem. Considera que adquiriu hábitos no ensino secundário que não eram os mais adequados para o curso de Arquitectura.

Uma das falhas que aponta ao curso é a fraca relação com o mercado de trabalho, apresentando-se como um dos momentos mais marcantes e de ruptura com o percurso académico. A passagem do ensino superior para o mercado de trabalho deu-se, na sua opinião, "muito mal". A sua aproximação ao mundo profissional acontece, pela primeira vez e a título de experiência, ainda durante o seu percurso académico. Nas férias lectivas do seu 3.º ano, Clara e alguns dos seus colegas de curso fizeram um estágio num *atelier* de arquitectura em Miranda do Corvo, sem que fossem remunerados pelo trabalho desenvolvido "Foi a 1ª vez que me apercebi que o mundo do trabalho em Arquitectura é muito mau. As pessoas aproveitaram-se da nossa inocência (...) foi horrível tomar consciência disso". Este facto fez com que Clara ficasse desiludida com a actividade profissional.

Depois da felicidade que sentiu ao terminar o curso, Clara começa imediatamente a trabalhar em Montemor-O-Velho. É quando inicia a sua actividade profissional neste local que se apercebe de uma série de contradições. Durante três meses não lhe pagaram, como haviam acordado, e Clara não queria depender dos pais para trabalhar. Sempre contou com o apoio financeiro dos pais, apesar de já estar a trabalhar. Depois de ter conversado com os responsáveis pelo seu estágio profissional, concluiu que a melhor solução para si, seria desistir do estágio nesse *atelier* "trataram-me muito mal e disseram-me coisas horríveis e que não estava bem a ver a realidade e que era muito inocente (...) devem ter achado que eu era uma miúda e que eu ia desatar a chorar. Disseram-me coisas muito más, (...) insultaram-me!".

Encontra-se, actualmente, a trabalhar em Leça da Palmeira, num *atelier* de Arquitectura. Como as suas expectativas profissionais ficaram muito frustradas, considera ter sido uma experiência positiva em relação à anterior porque, pela primeira vez, estava motivada e satisfeita com o seu trabalho "soube-me bem apesar de não ter contrato, não passar recibos, receber pouco (...) apenas tinha a promessa do estágio profissional". Apesar de estar relativamente satisfeita, decidiu sair do *atelier*, pela

precariedade da sua situação laboral. Considera-se uma pessoa motivada e com força para procurar um melhor emprego.

Aquele que veio a ser considerado um grave problema, a inserção no mercado de trabalho, não era entendido enquanto tal aquando da sua entrada no ensino superior, "nem pensava nisso". Os seus colegas estão, na sua maioria, a trabalhar na sua área de interesse contudo, Clara atenta para a precariedade da sua situação "(...) acho que a desilusão é geral".

Embora reconheça que a melhor solução, ao nível profissional, é a emigração, por questões pessoais não o faz "porque dou valor à família, aos amigos que tenho cá, toda uma vida construída que, para mim, é muito importante".

Na procura por emprego, não se socorreu dos professores ou contactos institucionais na Universidade. Contudo, afirma ter recorrido à Ordem dos Arquitectos para pesquisar ofertas de emprego, considerando a incrição na nesta Ordem uma mais valia para a inserção no mundo laboral. Clara concorreu, muito recentemente, a um emprego diferente daquele a que está habituada até à data, para uma empresa em Oliveira de Frades especializada em construções metalomecânicas, onde a condição essencial é a inscrição na Ordem dos Arquitectos. Considera as condições de trabalho oferecidas pela empresa muito melhores que as anteriores. Vislumbra a possibilidade de um contrato de trabalho, um ordenado coadunado com as suas habilitações literárias e prática profissional e, pelo que sabe, a empresa cumpre com os compromissos que estabelece com os seus trabalhadores "nenhum outro tipo de trabalho dá essas seguranças". Teve conhecimento desta possibilidade de emprego através de uma antiga colega de curso, com a qual foi mantendo contacto próximo e regular.

Clara é natural de Coimbra, tendo vivido sempre com os seus pais e irmãos, até iniciar o seu trabalho em Leça da Palmeira. O seu pai é reformado e foi engenheiro electrotécnico. Seguindo as pisadas do pai, quer a sua irmã, quer o seu irmão mais velhos, estudaram Engenharia Electrotécnica na Universidade de Coimbra. Actualmente, a sua irmã encontra-se a trabalhar em Lisboa, no ramo de Telecomunicações e o irmão em Coimbra, no ramo de Informática. A sua mãe, também licenciada, é professora de Português e História do 5.º e 6.º anos.

Manteve com os pais uma relação pacífica. Para a manutenção dessa relação "saudável" confessa ter contribuído em muito, os "estratagemas" utilizados para poder sair à noite com os seus colegas, desculpando-se com a realização de trabalhos para a faculdade, durante toda a noite.

As suas redes de sociabilidade foram, em grande parte, construídas antes do seu ingresso no ensino superior. Com o passar do tempo, essa rede foi sendo reestruturada, aumentando o contacto com os colegas de curso. Para a descoberta desta nova rede de socialização contribuiram, na sua opinião, as praxes. Foi durante o seu 1.º ano que manteve mais contacto com estas práticas de convivialidade, tendo perdido, progressivamente, a importância com o passar dos anos. Durante o seu percurso académico, considera que o seu grupo de amigos era, maioritariamente, constituído por colegas de profissão e de curso. Contudo, considera que o seu grupo de sociabilidades actual é mais alargado. Confessa, ainda, que esteve "muito enclausurada no meio de arquitectos", sentindo "necessidade" de conhecer outras pessoas, de outras áreas e com outros interesses. O facto de ter realizado tantos trabalhos de grupo durante o curso foi um dos argumentos justificativos para ter concentrado a sua

atenção e dedicação na manutenção de uma rede de sociabilidades relacionada com o curso.

Fazendo uma análise do seu percurso, considera que devia ter cultivado os seus interesses noutras áreas, como a dança ou a expressão dramática, actividade que praticou de forma mais ou menos sistemática até à entrada no ensino superior. Diz, a este respeito, que "teria mais ganhos se tivesse feito outras coisas". Durante a sua adolescência desenvolveu actividades como a ginástica e a dança, que foi abandonando, progressivamente, desde o ingresso no ensino superior "era muito difícil conciliar, mas depois tentei recuperar, (...) mas caí no comodismo".

Uma das actividades que levou a cabo durante o seu percurso académico foi a participação no Núcleo de Estudantes de Arquitectura. Apesar de ter gostado da experiência, considera que poderia ter-se envolvido de forma mais sistemática com o núcleo, argumentando com o facto de ser muito nova e pouco confiante na altura. No núcleo de estudantes ajudava na organização de festas e de eventos, e mesmo no lançamento da revista do núcleo de estudantes. O 3.º ano foi o ano em que esteve mais próxima destas actividades. Foi também nesse ano que o núcleo de estudantes, na sua opinião, esteve melhor estruturado.

Na sua opinião, a questão do insucesso no ensino superior só pode ser resolvida com uma organização política forte, com acções que vão desde a criação de escolas de Arquitectura até ao controlo rigoroso do número de alunos, uma vez que considera haver demasiados arquitectos no mercado de trabalho que, por sua vez, não está devidamente regulamentado não assegurando condições de trabalho para os profissionais "depois chocas-te com a realidade (...) e com a desorganização (...) está tudo um caos". O sistema nacional deveria, ao contrário do que actualmente acontece, segundo Clara, estar organizado de modo a receber os jovens profissionais que forma.

Os elementos fundamentais para perceber a singularidade e sucesso do percurso académico de Clara são, de forma efectiva, a rede de socialização estimulada por novos hábitos de estudo [estudo em grupo] nas instalações do departamento de Arquitectura facilitando, simultaneamente, a descoberta de novos métodos de estudo, mais adequados a uma nova forma de ensino. Abandona, desta forma, os reminiscentes hábitos apreendidos durante o ensino secundário, abraçando uma aprendizagem onde a criatividade é factor fundamental para o sucesso. Mostra-se, ainda, um elemento fundamental para o entendimento do seu percurso, a inserção no mercado de trabalho, conjugando à ruptura com a vida académica, a iniciação numa nova esfera da sua vida.

Inês Leite (E62P): retrato sociológico
Realizado por Ana Isabel Couto

De *casa* para a *universidade*: a proximidade entre dois territórios de socialização espelhada num percurso de sucesso no ensino superior

Inês Leite, natural de Vila Real, ingressa no ensino superior no ano 2000, com 18 anos, no curso de Engenharia Zootécnica da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Apesar de Engenharia Zootécnica representar a sua segunda escolha, considera que este curso lhe permitiu dar continuidade à área de formação dominante da sua família – Agronomia –, bem como concretizar o gosto que nutre, desde muito nova, por esta área. Oriunda de uma família fortemente capitalizada em termos escolares, económicos e culturais, Inês efectuou um percurso relativamente linear no ensino superior. Os seus pais, naturais da cidade de Lisboa, são licenciados em Agronomia, pelo Instituto Superior de Agronomia (ISA) da Universidade Técnica de Lisboa, e mudaram-se para Vila Real por motivos profissionais: o pai de Inês é professor universitário na UTAD e a mãe, outrora também professora nesta instituição, é, actualmente, professora no ensino secundário.

A forte familiaridade com a instituição de ensino e com o curso – aspecto que isola, frequentemente, no seu discurso – favoreceu uma integração escolar positiva: Inês terminou a licenciatura com a classificação final de 14 valores, foi membro da Comissão Permanente do Conselho Pedagógico e integrou a equipa de Pólo Aquático Feminino da UTAD.

A forte confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar, bem como, a crença em disposições meritocráticas, de auto-regulação e estudo parecem pautar o seu percurso pelo ensino superior, que decorreu com grande leveza. Se a proximidade entre dois contextos de socialização centrais – a família e a escola – representou uma mais valia no seu percurso no ensino superior, o mesmo parece não acontecer no momento de entrada no mercado de trabalho. Neste momento com 25 anos de idade, Inês Leite vive com os pais em Vila Real e trabalha, em regime de prestação de serviços, numa empresa de formação do Porto na área de Segurança Alimentar, actividade que acumula com a de realização de auditorias a talhos e restaurantes pertencentes a uma grande empresa de distribuição nacional. Da *universidade* para o *mercado de trabalho*, Inês vivencia uma situação de precariedade laboral e lamenta o desfasamento entre o título e o posto.

Inês Leite é a filha mais nova de uma família fortemente capitalizada: a frequência do ensino superior atravessa já quatro gerações. O culto de um ascetismo escolar foi inculcado desde os seus primeiros anos de formação, ao qual Inês, mais tarde, adere sem grandes questionamentos: "Desde pequenina, eu tinha a minha secretária, o meu canto de estudo. (…) Os meus pais sempre me obrigaram a ter a minha secretária, a estudar na minha secretária: «não se estuda na sala, não se estuda a ver televisão, não se estuda a ouvir música!» (…) Se chegávamos a domingo e eu e a minha irmã tínhamos os trabalhos de casa para fazer, não se ia a lado nenhum enquanto não se fizer os trabalhos de casa. E nas férias igual: «não deixes para o fim!»,

diziam. Por isso, tudo isso ajudou muito, fruto dos meus pais terem estudado e da minha mãe ter feito mestrado, o meu pai, mestrado e doutoramento, uma carreira universitária, não é? Ajudou muito, depois proporcionaram todo o material necessário, que eu acho que isso também é muito importante. (…) E depois há uma coisa que eu acho que é muitíssimo importante e que me ajudou muito: regra e actividades.".

O trajecto escolar anterior à entrada no Ensino Superior decorreu com fluidez: os bons resultados permearam o seu percurso, nunca tendo sido afectados pelas diferentes actividades extra-escolares que desenvolveu. Inês praticou, durante muitos anos, natação de competição o que, nas suas palavras, estimulou um forte sentido de auto-organização e disciplina, actualizando, deste modo, disposições inculcadas e treinadas no contexto da sua socialização primária. O centramento dos pais na educação das duas filhas passou, igualmente, pelo investimento no instituto de línguas e em aulas de música. Inês, hoje, considera que a educação que recebeu dos pais, bem como o seu amadurecimento que a levou a percepcionar a importância de uma boa gestão do tempo, foram factores centrais para que sempre conseguisse conciliar, positivamente, uma série de actividades com os estudos.

Implicitamente empenhada e engrenada num processo de "socialização por antecipação", caracterizado por uma confluência entre o grupo de pertença e o grupo de referência, Inês privilegia, no momento de formalização da sua candidatura para o ensino superior, a escolha de cursos relacionados com a área de formação dominante da família, bem como a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O curso de Engenharia Zootécnica surge como a sua segunda opção de ingresso. A ligação familiar e afectiva com esta área científica é a razão que aponta para a sua escolha: "A grande questão para a escolha de Engenharia Zootécnica vem, em primeiro lugar, por razões familiares. É uma família muito ligada a esta área: os meus pais são os dois agrónomos pelo ISA, alguns primos meus são veterinários, outros zootécnicos (…) os irmãos da minha mãe, um deles também está ligado à produção animal, o meu avô, apesar de ser engenheiro electrotécnico, teve a primeira empresa de um tipo de rega em Portugal, durante muitos anos. Outro irmão da minha mãe também é agrónomo (…) sempre tive muito ligada a esta área e sempre foi uma área que eu gostei muito. Também o lado da minha mãe tem raízes no Alentejo e tinha, também, uma herdade. Pronto, se calhar vem já daí e também já de um estilo de vida associado. Fruto das convivências, sempre me dei muito com pessoas ligadas à produção animal, aos veterinários, depois, sei lá, íamos muito a Espanha, às corridas de touros, de cavalos, … (…) Ou seja, acaba por estar toda a gente bastante ligada e um bocadinho quando eu me via em profissões... aquela coisa de pequenina, eu via-me muito a trabalhar no campo, na produção animal".

Se durante o primeiro ano de frequência do curso tinha, ainda, em vista a transferência para o curso de Medicina Veterinária, a sua primeira opção que acabou por não se concretizar, no segundo ano do curso, Inês empenha-se, com determinação, em recuperar o tempo perdido – ou seja, recuperar de um 1.º ano em que se limitou a fazer as cadeiras suficientes para passar – o que consegue, com sucesso: no segundo ano, realizou cerca de dezasseis cadeiras; acabar o curso fora do tempo previsto não estava, de todo, nos seus objectivos.

No que diz respeito à instituição de ensino superior, Inês hesita entre a UTAD e o ISA. A sua escolha acaba, contudo, por recair na UTAD. O maior prestígio, antiguidade e qualidade de ensino na área das Ciências Agrárias que reconhece a esta

instituição (de resto, Inês revela uma aguda percepção das hierarquias das instituições de ensino superior, recorrendo, frequentemente, a dados históricos relativos às instituições para fundamentar as suas escolhas), bem como questões familiares e afectivas (que, no caso de Inês, parecem estar omnipresentes na estruturação do seu percurso, em diferentes esferas) constituem as razões que presidiram a escolha desta instituição.

Se é certo que as escolhas de Inês parecem decorrer de pensadas convicções, não deixará, contudo, de ser interessante verificar a necessidade, espontânea, que sentiu em justificar as suas "não-escolhas": Medicina. O facto do seu bisavô ter sido médico levou-a a equacionar esta profissão. Contudo, diz-se não disposta a abdicar das actividades extra-escolares que sempre desenvolveu e que, na sua opinião, não se coadunariam com a frequência do curso de Medicina. Esta necessidade poderá evidenciar uma certa oscilação vocacional, que, no entanto, não deixa de ter em vista quer um sentido profissional, quer, sobretudo, a busca de um capital simbólico, social e material.

Os pais de Inês, que sempre revelaram uma ideia de projecto de vida alicerçado na escolaridade, parecem também não descurar a importância do capital económico, dando essa indicação no momento de escolha da área científica do curso: "Os meus pais, por brincadeira, diziam: «não venham para agricultura, por favor, porque não vão ganhar muito!»".

A UTAD e a área de formação não constituíram, deste modo, uma novidade para si. Representaram, aliás, um prolongamento de vivências anteriores, que passaria, então, a experimentar na condição de estudante universitária.

> "Desde pequenina que vinha para a UTAD. O meu pai, se precisava de trabalhar ao sábado, trazia-me sempre a mim a à minha irmã para estarmos, lá em baixo, nos animais e gostávamos imenso de vermos os vitelos pequeninos, acabados de nascer, as ovelhas pequeninas, achávamos imensa graça porque os miúdos acham sempre… e isso pode ter tido influência nas minhas escolhas."

Plenamente familiarizada com as regras do jogo e códigos do meio académico, a sua integração social decorre sem problemas. O facto de o pai dar aulas na UTAD permitiu-lhe, nas suas palavras, um conhecimento privilegiado e antecipado da instituição, quer em termos de instalações, professores e colegas: "Quando entrei na UTAD já conhecia muitas pessoas. Grande parte do grupo de amigos dos meus pais são professores universitários (…) havia alguns alunos do meu pai que eu conhecia bem e não sei quê, então tinha já um grupo de amigos, dava-me já com imensa gente quando entrei. De maneira que havia gente que dizia: «Não sabia que eras caloira!»".

As relações amicais de Inês indiciam aspectos próximos de redes de sociabilidades endogâmicas. Do curso, recorda duas ou três colegas com quem partilhava apontamentos, quando necessário. De resto, Inês privilegiava um estudo individualizado, sendo a biblioteca da universidade o seu local privilegiado de trabalho. Ter o caderno diário sempre actualizado e organizado, ser assídua e rentabilizar os momentos lectivos, realizar uma boa gestão do calendário de exames, decidindo, estrategicamente, quais as cadeiras que deveria fazer por frequência e quais as cadeiras que deveria fazer por exame, são os ingredientes que aponta como centrais para uma estruturação, com sucesso, dos seus tempos de estudo.

A forma concertada como organizava o seu tempo revela uma autonomia nos processos de aprendizagem, própria, possivelmente, não só de traços de personalidade – Inês define-se como uma pessoa exigente e escrupulosa: "E depois por feitio, tenho, naturalmente, sempre muito brio no que faço: o que faço é para ser bem feito!" – mas também, própria, hipoteticamente, de capitais simbólicos diversos acumulados, que lhe permitem transparecer uma certa confiança e segurança social.

Esta interiorização e consciencialização parcial de recursos sociais acumulados conferem um certo sentido de segurança social à imagem que projecta de si, e parecem suportar as críticas estruturadas e assertivas que tece em relação ao curso e professores, desafiando a ordem e normas institucionais e rompendo, subsequentemente, com modelos tradicionais de relação de género dos jovens com a escola.

Relativamente ao curso, Inês critica o facto de os dois primeiros anos serem caracterizados por um elevado número de cadeiras transversais, como a Matemática, a Álgebra, a Física e a Química, que não evidenciam qualquer aplicabilidade para a sua área profissional. Defende, como tal, a existência de cadeiras aplicadas, logo nos primeiros anos do curso. Por outro lado, considera que, em algumas cadeiras, os conteúdos programáticos acusam alguma estagnação; no que toca à produção animal, por exemplo, qualifica, mesmo, as matérias de "obsoletas", facto que viria, mais tarde, a corroborar aquando da sua primeira experiência profissional ("Eu, que depois trabalhei dois anos na produção animal, ria à gargalhada do que dei nas cadeiras específicas que tinha que utilizar, não é? É que havia coisas interessantíssimas, que poderiam ter sido feitas, a nível de aula, e que não foram!").

Após um 1.º ano de curso menos positivo, em que hesitou relativamente à transferência para Medicina Veterinária, o restante percurso decorre com linearidade, levando, nas suas palavras, "sempre tudo direitinho" e tendo como objectivos principais: "concluir o curso nos anos previstos, com boa média, tentando aproveitar o máximo de actividades possível, porque a Universidade tinha muitas: congressos, cursos, *workshops*, sei lá, tudo e mais alguma coisa." Esta estratégia de cumulatividade de capitais escolares objectivados concretizou-se, igualmente, no último ano do curso, desta vez, sob a forma de realização do estágio na Universidade de Santiago de Compostela, experiência que recorda com agrado.

Das sociabilidades estudantis, Inês recorda os treinos decorrentes da sua participação na equipa feminina de Pólo Aquático da UTAD, bem como, as saídas na zona do Pioledo (também ele próximo da casa onde reside com os pais), um espaço central da cidade de Vila Real e consolidador da pertença dos jovens à UTAD. Das narrativas imaginárias (re)produzidas sobre os cursos de Ciências Agrárias, retém a intensa cultura de sair à noite e as festas universitárias, nas quais Inês participava com assiduidade. Mas é noutras actividades de lazer e de sociabilidade que Inês, efectivamente se parece rever e projectar.

> "Eu dou-me muito bem com os meus primos e fazemos muito este tipo de programas, como *hobbie* sempre tivemos a parte dos cavalos, todos montam a cavalo, vamos todos a corridas de touros a Espanha, pronto um bocado um estilo de vida... E porque depois, em termos de Portugal, é um ambiente, pronto, às vezes as pessoas não têm bem a noção e brinca-se com aquela coisa: "Ai que benzoca! Que bem! Vai a corrida de touros e monta a cavalo!"

As práticas de lazer de Inês Leite evidenciam um certo enraizamento social, dando força à ideia de que os espaços e tempos de lazer não são só um resultado do livre arbítrio do jovem, mas também uma expressão ou um resultado condicionado pelos recursos económicos e sociais da família de origem. Os seus pares nestes momentos de lazer são, portanto, membros da sua família alargada, primos e tios com quem cultiva e (re)activa em permanência o gosto que nutre pelas ciências agrárias. De resto, quando questionada sobre pessoas marcantes ou determinantes no seu percurso Inês isola, de um modo afirmativo, um "estilo de vida" que sempre lhe agradou, em detrimento de uma pessoa ou episódio particulares. Um "estilo de vida" que Inês parece assumir como distinto e distintivo. Sobressai, na sua narrativa, uma clara confluência entre grupo de pertença e grupo de referência.

Aquando da proximidade do término do curso, Inês inicia, de imediato, o processo de envio de currículos e tem percepção de alguma desarticulação entre aspirações e oportunidades reais. Para "não estar parada" realiza um estágio, não remunerado, numa fábrica de enchidos em Lamego, acompanhando o processo de implementação do sistema HACCP (Hazard Analysis and Critical Control) na área de Higiene e Segurança Alimentar. Após o final do estágio, e dado as respostas com propostas de emprego serem parcas, Inês decide, por um lado, enviar currículos para empresas localizadas fora da região Norte, aspecto que até então levou em consideração, bem como entregar, pessoalmente, o seu currículo às empresas.

Em Janeiro, é chamada, então, para uma entrevista, numa empresa prestigiada na área da alimentação animal, em Portalegre, onde acaba por ficar, primeiro ao abrigo de um estágio profissional e, posteriormente, com contrato de trabalho. Ao final de dois anos, período que considerou suficiente para a sua valorização profissional, Inês despede-se: a distância da família e amigos e a não adaptação à cidade foram os motivos pelos quais tomou esta decisão. Sempre habituada a investimentos múltiplos paralelos, sentia-se, naquele contexto, socialmente castrada e afectivamente isolada ("Chega a um ponto que a pessoa não tem vida, era casa trabalho, trabalho casa!"). Esta decisão surge sem que Inês tenha alguma outra perspectiva de emprego assegurada. Opta, portanto, por um "desemprego de prospecção", que, possivelmente, só lhe é permissível devido ao quadro familiar estável que a suporta e que torna menos pesadas as reversibilidades do seu percurso. Nesta fase, por exemplo, não equaciona já o envio de currículos para empresas afastadas do seu seio familiar: "Então eu saio, mandando imensos currículos, tentando falar com imensas pessoas, correr as empresas todas e mais algumas. Claro, agora no Norte porque o factor distância… Tenho feito filtragens no envio dos currículos, porque acho que já me sinto no direito de, depois de ter estado dois anos em esforço, de poder escolher, não é? E então poria Lisboa, onde também tenho muita família, ou Norte. E, então, falei com diversas pessoas pessoalmente, entregar o currículo, as pessoas foram muito simpáticas, mas isto realmente está muito complicado".

Inês escolhe e acciona contactos mobilizadores. Contudo, a transição para a vida activa e adulta encontra-se num impasse. Actualmente, com 25 anos de idade, Inês vive com os pais em Vila Real e trabalha, em regime de prestação de serviços, numa empresa de formação do Porto, na área de Segurança Alimentar, actividade que acumula com a de realização de auditorias a talhos e restaurantes pertencentes a uma grande empresa de distribuição nacional.

Assim que reúna uma estabilidade monetária suficiente, Inês ambiciona assegurar uma autonomia habitacional. Esta, no entanto, parece ainda estar distante. Avaliando, agora, o seu percurso, e, em parte devido à instabilidade que caracteriza a sua vivência laboral presente, considera que teria tomado outras opções relativas à escolha do curso. Não se afastando muito da área inicial, considera, contudo, que os cursos de Engenharia Agrícola ou Agronomia poderiam representar áreas com maiores probabilidades de emprego, não só por preverem saídas profissionais mais abrangentes mas, igualmente, por serem áreas em que os contactos privilegiados do pai, poderiam, nas suas palavras, ser, efectivamente, mais mobilizadores: "Se soubesse o que sei hoje, teria escolhido Engenharia Agrícola ou Agronomia, porque é uma área que é mais abrangente. Com a grande diferença que, em termos de facilidade de encontrar emprego, aqui, claro, que uma pessoa privilegiada que eu me sinto na área, com os contactos que o meu pai tinha, eu teria encontrado muito mais facilmente emprego na área de Engenharia Agrícola! Porque, neste momento, a produção animal em Portugal está muito complicada, mesmo."

Inês parece procurar, na transição da universidade para o mercado de trabalho, a mesma proximidade que encontrou de casa para a universidade. No entanto, constrangimentos estruturais de emprego empurram-na para uma situação laboral precária e incerta, característica da condição social juvenil dominante, e agudizam a distância entre a universidade e o mercado de trabalho.

Partindo da sua experiência no ensino superior e, implicitamente, da sua vivência familiar, próxima da cultura escolar, Inês propõe um conjunto de sugestões para o sucesso escolar neste nível de ensino, sugestões essas indissociáveis das críticas que tece.

Por um lado, considera que escolhas de curso desajustadas, fruto da imaturidade própria da idade em que o jovem tem de tomar estas decisões, poderá constituir um factor favorável ao insucesso escolar. A este respeito, sugere a existência de um ano que anteceda a entrada no ensino superior em que o jovem tenha a possibilidade de experimentar diferentes áreas profissionais, fundamentando, deste modo, as suas escolhas.

Por outro lado, e partindo da sua experiência pessoal, considera que é central quer uma boa gestão do tempo, quer a consolidação de hábitos de estudo. Muito embora tenha presente o facto de as instituições de ensino superior nem sempre oferecerem mecanismos de compensação de lacunas a este nível, considera, igualmente, que os estudantes nem sempre encaram, com a devida seriedade, o seu trabalho neste nível de ensino, assumindo, unicamente o papel de universitários e não de estudantes universitários. A exigência e modo metódico com que sempre se pareceu envolver nas actividades lectivas e académicas, tende também a projectar para os outros, sem complacências. O desejo de competição parece, igualmente, estar presente no seu discurso: "(…) não existe uma cultura de nós nos destacarmos no nosso próprio país, na nossa própria universidade, na nossa própria turma. De ser cada vez melhor. Esta cultura há muito pouco. Então, as pessoas estão o ano todo, ou os anos inteiros da universidade a: «Deixa andar, isto é para se ir fazendo, e *nanana*… Tenho exame sobre quê?» Dois dias antes: «e não estudei nada, nem fui às aulas, só fui às práticas mesmo para passar» … Ou seja, não há esta organização de se fazer um bom trabalho e de pensar assim, que era uma coisa que eu dizia a alguns amigos meus: «qual é a tua

profissão quando preenches um documento?» Estudante: então, tens que passar pelo menos 8h do dia a dedicar-te a ser estudante!»"

Por último, o discurso que produz relativamente à situação actual do ensino superior em Portugal parece evidenciar alguma preocupação face à inflação dos títulos académicos, não só em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos, ou seja, atendendo à mudança da "qualidade social" dos detentores de títulos, que decorreu de uma maior democratização do acesso ao ensino superior. Como tal, considera central a aposta num ensino superior técnico-profissional, alternativo ao ensino superior mais generalista, aposta essa que passaria, por exemplo, pelo reforço da qualidade de ensino, quer por devolver algum prestígio social a este contexto de formação e aprendizagem.

> (…) As pessoas vão para a universidade por ir. (…) Em Portugal, continua a ter imenso valor ter um diploma. Mas, quer dizer, quando já toda a gente praticamente tem acesso ao diploma! E há muito: o «doutor», o «engenheiro», quer dizer, pelo amor de Deus, mas para quê? Não leva a sítio nenhum! E o título, e na maioria das vezes, as pessoas estão desempregadas! Então, por que não apostar num bom ensino profissional, alternativo à universidade, em que as pessoas de facto vão, vão contentes, vão felizes, vão fazer aquilo que querem? E, nessa altura, tenho a certeza que imensa gente que anda perdida no ensino superior, vai deixar de contribuir para a taxa de insucesso do ensino superior e passa a ter imenso sucesso no ensino profissional!"

O percurso de Inês Leite pelo ensino superior opera num quadro de reprodução social, em que os códigos e disposições inculcadas no contexto da socialização familiar são (re)activadas no contexto do ensino superior, dando força à ideia de transferibilidade do *habitus* de classe entre estes campos.

O capital familiar leva a acumulação de capitais diversos durante o seu percurso escolar, sob a forma de investimentos múltiplos paralelos: o Conselho Pedagógico, a equipa feminina de Pólo Aquático da UTAD, as festas universitárias coexistiram com bons resultados escolares, só possíveis devido, nas palavras de Inês, à "importância gigante" que a família assumiu no seu percurso. As fortes disposições para os estudos permitiram-lhe, ainda, ultrapassar, com sucesso um primeiro ano de frequência do curso, caracterizado por hesitações vocacionais e por um débil aproveitamento escolar. A linearidade do percurso de Inês parece estar, deste modo, ancorada na proximidade entre dois territórios de socialização centrais: a família e a escola.

Miguel Matias (E65P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Um projecto escolar definido com vista a uma "imediata" e "suave" inserção profissional

Miguel Matias tem 31 anos e reside em Barcelos, em união de facto, e tem uma filha de 2 anos. A mulher é licenciada em Engenharia Biológica, na Universidade do Minho, e exerce a profissão de Técnica de Segurança Alimentar. Foi estudante deslocado em Guimarães, durante o ensino superior, mas viveu em Barcelos com os pais e os três irmãos, mais novos, até ingressar na faculdade. Provém de uma família capitalizada, em termos de recursos económicos e escolares. A mãe é licenciada em Ensino Básico e Professora do 1.º ciclo deste nível de ensino. O pai é Desenhador Técnico Civil, e completou o ensino secundário. Dois dos irmãos de Miguel são diplomados: o irmão, de 28 anos, concluiu Engenharia Agrícola na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e a irmã, de 23 anos, tirou o mesmo curso que a mãe no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e exerce também a profissão de Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola privada que apoia crianças com dificuldades de aprendizagem. A irmã mais nova tem apenas 13 anos.

Miguel concluiu o curso de Engenharia e Gestão Industrial na Universidade do Minho, com média de 13 valores, nos cinco anos previstos. Uma trajectória de sucesso, cuja principal expectativa era uma inserção no mercado de trabalho, um objectivo plenamente alcançado.

Miguel ingressou no curso Engenharia de Produção na Escola de Engenharia da Universidade do Minho, com 18 anos, na sua 2.ª opção. Pouco depois de entrar, o nome do curso mudou para Engenharia de Gestão Industrial, uma aposta da Universidade para dar mais visibilidade ao curso, e que Miguel diz ter produzido bons resultados. A estrutura curricular manteve-se praticamente na mesma, e não provocou transtorno aos alunos, pelo contrário, sentiram uma maior absorção de alunos no mercado de trabalho.

A 1.ª opção a que Miguel se candidatou para o ensino superior foi para o curso de Matemática e Ciências da Computação, igualmente na Universidade do Minho. No entanto, Miguel dá graças por ter entrado na sua 2.ª opção, porque hoje lhe parece que melhor se adapta às suas opções de vida. Tomou conhecimento do curso através dos guias de curso da universidade e, de acordo com ele "aquele foi o que me chamou a atenção", ao contrário da 1.ª opção, aconselhada por professores do ensino secundário que viam no curso de Matemáticas e Ciências da Computação boas saídas profissionais.

Miguel procurava formação que garantisse uma "imediata" e "suave" integração no mercado de trabalho, no sector da indústria. Uma expectativa que se concretizou a partir do estágio curricular numa empresa onde se manteve por mais três anos iniciando, assim, o seu percurso profissional na sua área de formação.

Do ponto de vista da integração académica, Miguel descreve o 1.º ano do curso como o ano mais complicado em termos sociais, mas o mais proveitoso quanto a

resultados escolares. O facto de não ter encontrado, inicialmente, alojamento em Guimarães, onde estava situado o campus de Engenharia da Universidade do Minho, obrigou-o a ficar na cidade de Braga o que, na sua opinião, o afastou de uma vida social mais intensa e dificultou a integração na turma e nas actividades que os colegas realizavam em Guimarães. No ano seguinte mudou-se para a cidade de Guimarães e integrou-se bem socialmente, apesar de os resultados escolares terem sido médios: "já não fui tão assíduo como naquele 1.º ano".

Miguel frequentou a praxe, mas diz que se fosse hoje já não frequentava, porque apesar de "não ter sentido na pele" nenhum malefício, considera que existem comportamentos abusivos e atitudes discriminatórias e vexatórias de hierarquias estabelecidas. Defende que deviam ser os estabelecimentos de ensino a abolir a praxe. Nunca praxou, apesar de ter sido praxado, mas no cômputo geral avalia a integração dos alunos na Universidade do Minho como fácil e natural:

> "O Minho apesar de ainda se um bocado, ainda é recente, acho que não tem aquela personalidade própria, mas já integra os alunos... de uma forma muito boa, existem actividades da universidade, dos próprios alunos. Os alunos não são desligados da universidade, tem um trabalho intenso. A Associação de Estudantes é activa portanto, quando se entra na Universidade do Minho, dificilmente se fica desligado da instituição, acho que há uma integração muito fácil (…)"

Dedicou-se, durante o ensino superior, a outras actividades, desportivas e associativas. Praticou futebol quando estudava em Guimarães e chegou a ser federado. Para além disso, fez parte dos órgãos dirigentes da Associação de Estudantes, na qual assumiu a função de organização de espectáculos da Associação, como por exemplo, o "Enterro da Gata" na Queima das Fitas, actividades que diz nunca terem interferido no seu estudo.

Segundo Miguel, a organização dos tempos de estudo na época de exames e quando tinha de preparar trabalhos era "total" e "obrigatória", sobretudo à noite, em grupo, com colegas que partilhavam casa consigo, um hábito que adquiriu e manteve até finalizar os estudos no ensino superior.

No 1.º ano, viveu em Braga, numa instituição que recebia alunos deslocados quer do ensino secundário, quer universitário. Nessa altura, fazia todos os dias de autocarro o percurso Braga – Guimarães, e tinha os tempos livres mais condicionados. A partir do 2.º ano, partilhou uma casa alugada com outros alunos da faculdade, em Guimarães, uma fase mais intensa que associa ao crescimento pessoal e social:

> "(…) boas experiências, o ganhar de uma maturidade, de independência e de um…desenvolvimento de raciocino e de saber estar em várias situações que o ensino superior deu".

Miguel descreve-se como um aluno "médio" no ensino superior, reconhece que "podia ter feito um bocadinho mais", mas considera que o percurso que fez é próprio da idade, e que para ele foi "muito proveitoso a nível pessoal e académico". Houve disciplinas mais difíceis, em particular Análise Matemática do 1.º ano, que acabou por fazer no 5.º ano, bem como outras que só mais tarde se apercebeu que não eram assim tão "difíceis". Como ele próprio conta, os caloiros são, muitas vezes, influenciados no início do curso, pelos mais velhos, quando lhes dizem: "esta disciplina é impossível",

ideias generalizadas que se tomam como verdades por serem tantas vezes repetidas. No entanto, as disciplinas que mais o cativaram foram a Matemática, Investigação Operacional e transportes e Logística, área na qual fez, mais tarde, uma Pós-Graduação em Transportes.

Até ingressar no ensino superior, Miguel viveu com os pais e três irmãos mais novos em Barcelos. A mãe é licenciada em Ensino Básico e Professora do 1.º ciclo deste nível de ensino. O pai é Desenhador Técnico Civil e completou o ensino secundário. Dois dos irmãos de Miguel são diplomados. O irmão, de 28 anos, concluiu Engenharia Agrícola na UTAD, e a irmã, de 23 anos, tirou o mesmo curso que a mãe, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e exerce também a profissão de Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola privada que apoia crianças com dificuldades de aprendizagem. A irmã mais nova tem apenas 13 anos. Verifica-se que na família de Miguel os homens enveredaram por cursos mais técnicos, e as mulheres por cursos ligados à Educação, marcas inequívocas de um modelo tradicional da divisão das esferas escolares e profissionais associadas ao domínio masculino ou feminino.

Miguel foi, claramente, socializado no seio de uma família que apostou na escolaridade dos filhos, e que o próprio confirma quando se refere às expectativas escolares que tinha desde cedo: "Eu sempre vi o meu percurso escolar tendo como fim o ensino superior". Aliás, o seu percurso no ensino básico pautou-se sempre por bons resultados. Embora nunca tivesse reprovado, Miguel teve uma "quebra" nas classificações no 9.º ano de escolaridade, quando optou pela via profissionalizante de Electrotecnia e, pela primeira vez, teve duas negativas. Um período em que diz ter sido influenciado pela turma: "era muito, muito má, em termos de notas, eram alunos que no fundo queiram terminar aquilo, queriam ir trabalhar". Nessa fase menos positiva contou com a ajuda de duas professoras, a de Matemática e a de Físico-Química, que o estimularam a subir as notas novamente e que Miguel não hesita em dizer que marcaram o seu percurso escolar. Refere, ainda, que uma dessas professoras lhe chegou a telefonar quando saíram os resultados do concurso para a universidade a perguntar se tinha entrado e como tinha corrido.

Do ponto de vista profissional, trabalhou pontualmente durante o ensino superior, uns meses que coincidiram com as aulas na faculdade, numa loja de música num centro comercial em *part time*, e do qual desistiu. Rapidamente descobriu que não conseguia conciliar com os estudos, mantendo como prioridade o investimento escolar em detrimento da entrada precoce no mercado de trabalho. Depois de concluir o curso, Miguel trabalhou três anos na empresa onde estagiou, na cidade do Porto. Actualmente, trabalha em gestão de transportes do Município de Barcelos, como responsável da área de transportes colectivos de passageiros, uma área que lhe permite mobilizar muitos dos conteúdos da cadeira de Investigação Operacional que aprendeu no curso.

Hoje em dia, Miguel vive em união de facto, e tem uma filha de dois anos. A mulher é licenciada em Engenharia Biológica, que concluiu na Universidade do Minho, e exerce a profissão de Técnica de Segurança Alimentar. Presentemente, a mulher está a frequentar uma pós-graduação, enquanto Miguel se encontra a concluir o Mestrado. Ambos continuam a apostar na qualificação escolar como dimensão essencial para o desenvolvimento e progressão na esfera profissional.

Na época em que trabalhou no Porto, Miguel esteve envolvido na vida associativa de forma bastante intensa. Fez voluntariado e foi sócio da Associação

Reviravolta, uma entidade promotora do Comércio Justo, no Porto e, mais tarde, apesar da limitação de tempo, ainda deu apoio na Associação Alternativa de Comércio Justo de Barcelos.

Em relação aos tempos de lazer, Miguel assinala que depois do nascimento da filha, as actividades de tempos livres estão mais circunscritas aos "compromissos familiares", e os tempos são organizados em função da família. Recorda com alguma nostalgia o tempo em que trabalhava e vivia no Porto e estava "próximo do acontecimento", ia regularmente a concertos de música e ao cinema, actividades culturais que Miguel gostava de retomar em breve.

No que concerne à avaliação que faz da sua trajectória no ensino superior, refere como positivo a continuidade das disciplinas do ensino secundário para o curso de Engenharia de Gestão Industrial na Universidade do Minho, um aspecto que facilitou o 1.º ano do curso, sem sentir qualquer tipo de ruptura nas aprendizagens. A integração social que fez a partir do 2.º ano também influenciou o desempenho escolar, uma fase do curso em que começou a sair mais com os colegas. Do ponto de vista organizacional, se por um lado, elogia as boas condições proporcionadas pela instituição ao nível dos equipamentos disponibilizados, por outro lado, critica um excesso de disciplinas que, na sua opinião, eram "secundárias" e que "estavam lá só a encher".

Em relação à avaliação que faz do ensino superior em Portugal, Miguel considera que saem das universidades alunos muito competentes em áreas técnicas. Defende que o ensino secundário deve assumir um papel de maior responsabilidade na preparação dos alunos para níveis de formação superior. Sugere que, para promover o sucesso escolar no ensino superior, o ensino público devia ajustar-se mais em termos curriculares, centrando os cursos nas disciplinas essenciais, dando oportunidades de escolha aos alunos pelas áreas em que mais gostariam de se especializar.

Miguel teve uma trajectória de sucesso no ensino superior procurando, ao longo do curso, equilibrar os estudos com o investimento nas sociabilidades. Trazia da escolaridade anterior um projecto centrado na valorização escolar com vista à inserção no mercado de trabalho. Uma inserção profissional pós ensino superior "rápida", como desejava, e que lhe permitiu colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos no curso e dar continuidade à aposta na qualificação escolar. A privilegiada origem social de Miguel teve efeitos estruturantes na sua trajectória de escolarização superior, sobretudo na forma como se adaptou à mudança, quer geográfica, quer vocacional, quando confrontado com a entrada na sua 2.ª opção, sem que tenha provocado rupturas ou afastamento dos seus objectivos e expectativas iniciais. Aderiu às normas institucionais e integrou-se na vivência académica, num trajecto sem altos e baixos.

Marta Alves (E68P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

Da Magistratura a *fada do lar*: a opção pela vida doméstica como redefinição de um projecto de vida

Marta Alves tem 32 anos, e trabalha como assistente comercial há dez, numa empresa multinacional do ramo da distribuição. Vive em Gondomar com o marido, um ourives de 37 anos, e a filha, de 4. É oriunda de uma modesta família da classe operária (a mãe trabalhou na indústria metalúrgica, o pai era fiel de armazém), que detém parcos recursos escolares: ambos os progenitores completaram, somente, o ensino básico. O seu único irmão, mais velho, estudou até ao 9.º ano.

Frequentou a licenciatura de Direito da Universidade Lusíada, instituição de ensino privado, em que ingressou no ano lectivo de 1993/94, e que interrompeu em 1996, tendo concluído, naquela altura, o 1.º ano. O seu sonho era o de seguir Magistratura. Conciliou os estudos com a profissão de empregada de balcão, embora cumprida de forma esporádica, e sempre em regime de *part-time*. Por isso, considera que o exercício dessa actividade, assim como a de escuteira, que desempenhou durante 13 anos, não tiveram interferência directa no abandono do ensino superior. Atribui como elemento desencadeador da interrupção as dificuldades económicas sentidas pela família, quando frequentava o 2.º ano do curso, que não chegou a terminar. A situação de desemprego materno não lhe permitiu suportar as avultadas despesas inerentes ao curso, nomeadamente as propinas e os livros, de elevado custo. Actualmente, coloca fora do seu horizonte o regresso ao ensino superior, uma vez que a vida doméstica e a actividade profissional absorvem todo o seu tempo. No entanto, no seu imaginário, gosta de manter em aberto a perspectiva do reingresso, embora esteja plenamente consciente de que esta é uma possibilidade muito remota, pouco passível de concretização, principalmente porque Marta não encara essa hipótese como uma realidade concreta, um pensamento efectivo, mais sério e determinado, mas como uma miragem longínqua, situada no campo dos (im)possíveis.

Marta Alves apresenta-se como uma pessoa alegre, bem-disposta, e de bem com todas as esferas em torno das quais gravita a sua existência: gosta da empresa onde trabalha e da actividade profissional que desenvolve, é uma mãe dedicada e orgulhosa, esposa aplicada nas tarefas do lar, com alguns amigos fiéis com quem mantém um contacto sistemático e regular. Cumpriu, voluntariamente, um período de serviço militar, algo pouco usual à condição feminina, e foi escuteira durante treze anos. Sente-se realizada com a vida, apenas guardando uma única angústia: a de não ter concretizado o seu sonho de seguir a Magistratura.

Ingressou no curso de Direito, sua primeira e única opção, na Universidade Lusíada, no ano lectivo de 1993/94. Preferiu esta instituição por "uma questão de logística (…) os transportes eram melhores", e porque a outra possibilidade, a Universidade Moderna, "não tinha boa fama, por assim dizer (…) não era muito conceituada", na altura. Assim, a escolha afigurou-se simples. Frequentou o 1.º ano, e

transitou para o 2.º sem grandes problemas. Enaltece as "boas condições" que encontrou na instituição, especialmente a biblioteca, que "a nível de Direito, era muito completa." Sempre foi uma aluna regular, excepção feita ao 7.º ano do ensino secundário, em que reprovou sem saber, concretamente, explicar porquê: "No 7.º ano, foi assim o descalabro total! Não sei porquê. Não mudei de escola... Não sei, reprovei!" De resto, assume-se como uma aluna responsável, embora assegure que o seu método de estudo, mais intensivo nas vésperas dos exames, não seja, de todo, aconselhável. E admite que as boas notas com que terminou o 12.º ano (teve média de 15) não se deveram a um estudo metódico. Em contrapartida, na faculdade, rapidamente concluiu que não poderia seguir a mesma metodologia de estudo, aprendeu que neste nível de ensino "é mesmo preciso estudar!". Reconhece no assumir desta responsabilidade o espelho dos valores que lhe foram incutidos ao longo dos treze anos em que integrou o Corpo Nacional de Escutas.

Uniu-se a um grupo de colegas, com quem partilhava não só os espaços-tempos das aulas, como de todas as componentes da vivência académica, idas ao café, conversas no bar. Mas salienta que esta relação nunca extravasou o contexto académico: "Fora da faculdade, só mesmo para nos encontrarmos para estudar." As amizades cultivadas durante a sua permanência no ensino superior não perduraram, e dos tempos de faculdade apenas guarda duas amigas, uma que conheceu durante o curso, e uma outra com que já mantinha uma relação de amizade desde o ensino secundário. A transição deste nível de ensino para o ensino superior decorreu pacificamente, sem grandes sobressaltos. Para tal contribuiu o conhecimento prévio que Marta tinha de alguns dos companheiros, ora porque haviam sido seus colegas de turma no ensino secundário, ora porque havia travado conhecimento com alguns alunos durante o curso de Verão em que se inscreveu, na Lusíada, com o objectivo concreto de amenizar a entrada no ensino superior ("para não cair lá de pára-quedas").

O maior desafio que encontrou, na faculdade, residiu na obrigatoriedade das provas orais, que a deixavam muito ansiosa. O seu contacto prévio com esta realidade, no 12.º ano, não minorou o desconforto inevitável quando confrontada directamente com este tipo de avaliação:

> "Sempre tive muita dificuldade nas provas orais, enquanto que na escrita sempre me sentia muito mais à vontade. Apesar de ser muito faladora, nas orais tinha praí de ganhar cinco minutos de concentração, e então só depois é que começava a despejar o que eles queriam. Ficava muito ansiosa. Ainda hoje, quando sinto que vou fazer assim alguma coisa desse género, ou não só isso, outro tipo de exames, fico bastante ansiosa. No 12.º ano, já tinha orais. E, apesar de já ter tido esta experiência no secundário, continuei a ficar ansiosa antes das orais, na faculdade."

O seu sentido de responsabilidade levou-a a frequentar as aulas, embora as considerasse demasiado expositivas e teóricas. Não admira, portanto, que a sua preferência recaísse sobre as "aulas de apoio" particulares, administradas num ambiente mais recatado, na casa de um juiz, pai de um dos colegas de faculdade, em que discutiam, em grupo, alguns casos práticos. Entusiasmava-se quando os docentes relatavam casos das experiências profissionais, o que a ajudava a interiorizar aspectos da sua futura carreira.

Refere que ser juíza sempre foi "um objectivo muito bem definido", embora "Já sabia que era muito difícil". Por isso, não consegue descortinar uma única causa que a tenha movido para a desistência antecipada desse sonho. Aponta para uma confluência de factores, entre os quais destaca a situação de desemprego vivenciada pela mãe e, na medida em que frequentava uma instituição do ensino privado, as dificuldades em pagar as propinas e os dispendiosos livros de Direito afiguraram-se como obstáculos intransponíveis. Os pais, que sempre a apoiaram e incentivaram a prosseguir os estudos, nunca lhe pediram que abandonasse o curso, mas Marta, numa atitude reflexiva e responsável, entendeu que não seria viável os progenitores sacrificarem-se em prol de algo que, afinal, viria a considerar acessório.

Esta classificação pouco positiva que atribui à aquisição de capital escolar encontra-se ancorada a um contexto familiar descapitalizado cultural e socialmente. Os seus pais apenas estudaram até à 4.ª classe, e o irmão, mais velho, completou o 9.º ano. Quando os recursos económicos escassearam, "cortou-se naquilo que era perfeitamente dispensável", os estudos. É evidente que Marta não reconhece o valor simbólico do título académico. O irmão, já casado e a viver fora do lar materno, ofereceu-se para ajudá-la a suportar os custos da faculdade, mas Marta não aceitou, pois não queria ser um fardo para ninguém. É notório o desejo familiar de garantir a presença de Marta no ensino superior, de suportar o único elemento do agregado que ousou desafiar a tendência de abandono precoce do sistema de ensino.

Marta delineou uma nova estratégia que lhe permitisse concretizar os seus objectivos, sem que isso significasse uma fonte de despesas incomportáveis para o seu agregado familiar: alistou-se no exército, e cumpriu o serviço militar, durante um ano e meio, em Coimbra, com o intuito de aproveitar a oportunidade de reingressar no ensino superior por via das vagas especiais específicas para o contingente militar. Qualifica o tempo vivido na tropa como o "melhor" da sua vida, com a excepção óbvia da experiência da maternidade. Fez algumas amizades que ainda mantém. Tem colegas que alcançaram o ingresso no ensino superior através da via que Marta também almejava. Sabia de antemão que seria muito difícil, por este meio, materializar esta ideia num estabelecimento de ensino de uma grande cidade como o Porto. As saudades de casa apertavam, e ao fim de duas tentativas goradas de reingressar, acaba por desistir do seu sonho. Até porque se registou uma inversão nas suas prioridades: na altura, já namorava, e urgia encontrar uma actividade profissional, uma fonte de rendimento que lhe permitisse corporalizar com celeridade uma tradição enraizada nos estratos sociais mais baixos: o casamento, o alcance da estabilidade financeira através de um projecto conjugal linear.

Assim, Marta encontrou emprego numa grande superfície comercial, como assistente de serviço ao cliente numa empresa multinacional de distribuição de produtos culturais. Os horários rotativos que lhe eram impostos, que implicavam a sua presença na loja durante os fins-de-semana e período nocturno, impediam-na de manter uma "vida normal", pois raramente se cruzava com o seu marido. Como sempre privilegiou a esfera familiar ("para mim, a prioridade é a família. Sempre, sempre, sempre. Mesmo antes de ter a minha filha. Antes de ter casado. A minha prioridade sempre foi a família. Só depois vinha tudo o resto. Isso mantém-se."), decide candidatar-se a uma outra função, dentro da mesma empresa, mas que lhe permite manter a sua "zona de conforto": um horário fixo, fins-de-semana livres, e noites sem trabalhar. Sabe que perdeu com esta mudança, não só em termos

financeiros, mas também como progressão de carreira, mas admite estar feliz com a sua decisão, até porque foi uma escolha muito consciente das suas necessidades e prioridades. E foi esta precisa noção daquilo que realmente é importante para si que a lançou na busca de uma nova etapa profissional, ainda que se mantenha na mesma empresa: procura um novo posto, que lhe permita não só manter a sua zona de conforto, como também incrementar o rendimento do agregado familiar. O seu marido, um ourives de 37 anos, que nunca frequentou o ensino superior, já contribui para o fomento do fundo de maneio doméstico, através do exercício de uma economia subterrânea, concomitante à sua profissão: tem uma oficina de ourivesaria, onde trabalha diariamente, após o jantar.

Esta actividade paralela subtrai-lhe tempo para dividir as tarefas domésticas com Marta, que as desempenha sozinha, sem ajuda. Trata da filha, de si, do marido e cuida da casa. Acompanha a filha, de 4 anos, nas actividades extracurriculares, como a patinagem e a natação. No pouco tempo livre que lhe resta, gosta de ver televisão, especialmente séries. Aos fins-de-semana, gosta de passear. Está a pensar inscrever-se em aulas de dança latina, por gostar do estilo musical, e da dança em si. Uma vez por mês, permite-se desligar do quotidiano e dos inúmeros compromissos domésticos, reservando tempo para um jantar a quatro, com o marido e os padrinhos da sua filha. No Verão, faz piqueniques em família, e vai à praia. Não pratica desporto, não vai ao cinema ("a última vez que fui estava grávida da minha filha!"). Leituras, só mesmo as de livros infantis, declamados à filha. As suas práticas culturais são estreitas, restringem-se à esfera da convivialidade e actividades esporádicas ao ar livre, reflexo da sua rede de sociabilidades curta, e das suas fracas disposições para consumos mais legitimados.

Os seus amigos, os verdadeiros amigos, aqueles "que a gente diz que são amigos, que estão connosco nos bons, nos maus…" foram conquistados ainda durante a infância. Marta encontra-se extremamente ligada ao meio em que cresceu, e nem o casamento a conduziu a um maior afastamento geográfico: mora a cerca de um quilómetro da casa dos pais, pois é ali que se sente bem. Por outro lado, a residência próxima do lar materno consente-lhe que a mãe tome conta da filha depois da escola. Os laços de sociabilidade de Marta estão fundeados à zona onde cresceu, da qual revela grandes dificuldades em desligar-se. Demonstra deter uma identidade de *habitat*, pela constante comparência e sentimento de pertença ao local onde nasceu. Este sentimento de presença identitária não lhe permite dissociar-se do meio físico e social em que viveu toda a sua vida. Mesmo quando esteve ausente, no período em que cumpriu o serviço militar voluntário, manteve uma ligação permanente com as suas origens, através das sistemáticas visitas aos fins-de-semana, indispensáveis ao seu equilíbrio.

Marta apresenta uma noção fechada e cíclica do tempo, o tempo de repetição, de ritualidades ligadas às rotinas diárias e à convivialidade. Projecta a sua vida em função do tempo presente, embora porfie, profissionalmente, por um melhor futuro.

Está consciente de que vive em função "do lar", e não se mostra desagradada com a situação porque, para si, a família sempre foi uma prioridade. Assim, reproduz a realidade vivida pela sua família nuclear, em que à mulher está reservado o papel de mãe, ao qual se alia o ónus de execução de todas as tarefas domésticas:

> ["nos meus tempos livres, passo a ferro, limpo a casa (…) o meu pai sempre leu muito, então a nível de cultura e desenvoltura, de linguagem e de uma série de coisas, sempre foi muito bom. (…) E a minha mãe não. (…) Nem sequer tinha tempo para estar a ler como o meu pai, não é? (…) A mulher tinha de lavar a roupa, passar a ferro, e coisas assim."]

As dificuldades económicas ditaram, em primeira instância, o distanciamento entre Marta e o ensino superior. Depois, toda uma panóplia de factores confluiu para consumar o afastamento desta jovem do sonho que perseguia: o desejo de emancipação, de concretizar o matrimónio ambicionado, o nascimento da filha, o mergulho profundo na esfera laboral conduziram-na ao divórcio com o ensino superior. Actualmente, Marta demonstra-se conformada com a vida que tem, e não pensa, seriamente, em regressar: "Nunca encarei a sério a possibilidade de reingressar. E não penso nisso. (…) Não estou minimamente predisposta a estudar horas e horas. É mesmo incompatível com a minha vida familiar." A hipótese encontra-se totalmente posta de parte, porque "tinha que mudar muita coisa" para o retorno se consumar: melhores condições salariais, um horário de trabalho mais reduzido. Voltar a estudar iria, de igual modo, envolver o sacrifício de terceiros, nomeadamente da sua mãe, que dedicaria mais tempo a cuidar da neta, o que Marta não concebe: "Ela já não tem idade. Já fez muitos sacrifícios por mim. Não a quero martirizar."

No fundo, doze anos depois do afastamento do ensino superior, Marta continua a carecer das mesmas estruturas fundamentais que a conduziram ao abandono. E sabe perfeitamente que esta não é uma realidade tangível, o que a mantém bem desperta do sonho que um dia comandou a sua vida. Não obstante, a sua faceta optimista e fantasiosa leva-a a deixar no ar uma muito pouco provável situação de reingresso, daqui a muitos anos:

> "Eu não gosto de dizer "desta água não beberei." Mas quem sabe? Eu lembro-me, perfeitamente, quando estava na faculdade, quando fiz o exame de admissão, estavam lá pessoas com 40 anos e 50. Portanto, eu acho que nunca é tarde para se aprender. Quanto mais não seja… Para a nossa realização pessoal. Quem sabe?"

André Guevara (E79P): retrato sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

Do desinvestimento nos estudos ao discreto fascínio do ensino superior: um abandono em suspenso

André Guevara veio de Condeixa para Coimbra, ingressando, depois de uma reprovação no 12º ano, em Engenharia Electrotécnica, na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Apesar das dificuldades anteriormente sentidas no seu percurso escolar André entra na primeira opção, seguindo uma disposição fortemente enraizada pela computação e pelas tecnologias.

Na verdade, apesar da facilidade no ingresso (a média de entrada era negativa), rapidamente perde o fôlego, fazendo apenas uma cadeira no primeiro ano e manifestando desinvestimento no estudo.

Oriundo de uma família com fracos recursos económicos e um volume médio de capital escolar (a mãe, outrora funcionária na secretaria da Universidade de Coimbra, tem o 12º ano e o pai, motorista de autocarro na reforma não logrou superar o 7º), André viu-se compelido a trabalhar em tempo parcial até entrar, a tempo inteiro, na polícia municipal, onde a companheira, licenciada, também labora.

Contudo, apesar da actual estabilidade, paira ainda sob as suas expectativas o fascínio pelo diploma.

André Guevara entra em 1996 para o curso de Engenharia Electrotécnica da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, a sua primeira opção, em consonância com um percurso académico e pessoal de forte relação com a electrónica e a computação. Apesar de um trajecto anterior marcado por reprovações mais ou menos esporádicas, o facto de a média de ingresso no referido curso ser negativa facilitou-lhe a transição para o Ensino Superior.

Ainda assim, a experiência da reprovação no 12º ano revelou-se dolorosa. De manhã trabalhava nas obras, à tarde esforçava-se numa sala de estudo com algum apoio ao nível de explicações. Sentiu, além do mais, uma ruptura na relação pedagógica: "Até ao 12º ano não havia grande… por parte dos professores… não havia aquela pressão e aquele ensino de Matemática mais profundo. Chegamos ao 12º ano e foi assim um choque tremendo. Foi despejar matéria, despejar matéria. (...) Se já senti entre o 11º e o 12º então entre o 12º e a Universidade ainda foi pior."

Inicialmente, desenvolve certa apetência pela Matemática e a Física mas, logo desde o início, desenha-se um desinvestimento crescente, em parte previsível: "fui para a Universidade um bocado forçado, forçado não, influenciado pela minha mãe. A minha mãe queria que eu fosse para a Universidade e eu lá me esforcei um bocado e consegui entrar". André reitera que nunca gostou de estudar e o fechamento relacional num grupo de amigos com semelhantes atitudes e representações face ao estudo leva-o a adquirir um troféu algo ambíguo: é o único do seu círculo a conseguir aprovação numa disciplina – uma só disciplina: "só fiz uma cadeira no primeiro ano. (risos) Por acaso, foi interessante, no meio de seis amigos era a única cadeira que havia. Éramos seis que andávamos sempre e só eu é que tinha feito uma cadeira". O estudo,

partilhado em conjunto com estes colegas, revela-se infrutífero. O insucesso de uns reforça o insucesso de todos.

Nesse grupo, da mesma pertença social e territorial ("Sim, todos de Condeixa. Nós íamos e vínhamos de carro todos os dias, quer dizer, só cinco"), cria-se uma afeição pela boémia de café e uma recusa do estudo. Em breve, devido aos fracos recursos económicos de base familiar, André vê-se obrigado a trabalhar em tempo parcial, acumulando alguma formação e experimentando várias ocupações precárias.

Durante nove anos manteve-se passivamente inscrito no ensino superior, mas, perante uma oferta sólida no mercado de trabalho, o abandono pressentido acontece e André entra para a Polícia Municipal.

No círculo familiar nenhum dos irmãos optou ou conseguiu entrar no ensino superior, apesar de vários primos serem diplomados. Da parte dos pais, reacções díspares ao abandono de André: o pai manifesta alguma indiferença; a mãe mostra-se abertamente desiludida: "ela não queria que eu deixasse a Universidade. Ela queria que eu continuasse a tentar sempre sem arranjar emprego nem nada".

Na verdade, a proximidade da mãe face ao mundo académico (uma vez que exerceu actividades administrativas na Universidade de Coimbra) cria um universo de referências parcialmente incorporado pelo filho, patente numa certa reverência em relação ao ensino superior.

Talvez por isso e por nunca ter desactivado a afeição pela electrotecnia e pelos computadores, mesmo experimentando agora uma vida estável (comprou um apartamento e vive com a namorada, licenciada e colega na Polícia Municipal), paira sempre, como uma névoa, a mágoa do abandono.

Afinal, o diploma, para além das apropriações utilitárias, é também um bem simbólico. Maugrado o preço das propinas, André quer tentar o reingresso: "continuo sempre com aquela pressão. Andei nove anos na Universidade, não consegui acabar o curso. Ainda tenho esse objectivo de acabar o curso e ando sempre com isso na cabeça".

De certa forma, André sente-se fora de campo no contexto dos seus grupos de referência: "Aliás, a partir da minha geração acho que toda a gente entrou para a Universidade. A maior parte das pessoas entrou para a Universidade".

Apesar de ter uma vida regulada e de não encontrar memórias significativas no seu percurso escolar (nenhum professor o marcou; na Universidade desgostou das aulas teóricas, do relacionamento com os professores, da disseminação de «sebentas» e das aulas magistrais), a obtenção de um diploma é ainda uma bússola no seu imaginário. Até quando?

8.3. Percursos de contratendência (percursos inesperados)

8.3.1. Percursos de contratendência (percursos inesperados) – CIES-ISCTE

André Freitas

Fabiana Dias (E19L; 24 anos; Direito na FD-UL), **Fábio Magusto** (E26L; 23 anos; Marketing Turístico na ESTM-IPL), **Rodrigo Crespo** (E27L; 21 anos, Animação Cultural na ESAD-IPL e Educação Social na ESE-IPL), **Pilar Ribeiro** (E35L; 22 anos; Educação Social e Desenvolvimento Comunitário na ESSE-IPL), **Licínio de Sousa** (E42L; 22 anos; Economia no ISEG, Engenharia Informática e de Computadores no IST e Engenharia Civil na FCT-UNL), **Raquel Quadros** (E43L; 24 anos; Microbiologia na ESB-UCP), **Beatriz Nobre** (E44L; 29 anos; Ciências da Educação e da Formação na FCHS-UAlg), **Jaime Sampaio** (E60L; 29 anos; Organização e Gestão de Empresas no ISCTE), **Paulo Novais** (E64L; 22 anos; Bioquímica na UAlg) **Zulmira Ferrão** (E72L; 30 anos; Comunicação Social na ESES-IPS), **Dália Rendas** (E75L; 26 anos; Ciências da Educação e da Formação na FCHS-UAlg), **Paulo Regato** (E77; 25 anos; Organização e Gestão de Empresas, ESTG-IPL)

Entre a diversidade de estudantes que passam pelo ensino superior, encontram-se casos que se podem caracterizar como tendo *percursos de contratendência*. Este tipo de percursos destaca-se, como a designação sugere, pelo facto de não corresponder às tendências predominantes verificadas em geral na relação entre condições de partida dos estudantes (sociais e escolares) e resultados alcançados nos estudos superiores. Surgem, de algum modo, como *percursos inesperados* socialmente.

As análises que as ciências sociais têm desenvolvido nas últimas décadas corroboram o facto, hoje bem conhecido, de que partir de meios sociais com maiores recursos, nomeadamente provir de famílias com mais recursos escolares, culturais e económicos, proporciona em geral mais oportunidades de acesso ao ensino superior e maior probabilidade de ter nele percursos escolares bem conseguidos. A inversa também se tem revelado persistentemente verdadeira: os estudantes de famílias com baixos recursos apresentam, no conjunto, menores probabilidades de chegarem ao fim dos estudos secundários, de acederem ao ensino superior e de terem nele percursos de sucesso.

Porém, não tem talvez sido prestada suficiente atenção a vários outros factos. Um é o de que essas tendências não são uniformes nem estáticas. Variam com os cursos e as instituições, com as épocas e as sociedades. À expansão do ensino superior tem correspondido alguma atenuação desta tendência, ou a sua deslocação para aspectos mais subtis e níveis mais avançados da formação superior; sem que, no entanto, as desigualdades estruturais de oportunidades tenham desaparecido, longe disso. Outro é o de que a acção das escolas, dos professores, dos apoios sociais e educativos, dos colegas e amigos, etc., pode ajudar a contrabalançar ou mesmo contrariar as dificuldades estruturais de partida. Mas isso requer, em regra, uma intensificação de esforços e recursos, tanto em qualidade como em quantidade. Outro ainda diz respeito à acção individual de cada estudante. Não importam apenas as condições em que os estudantes se encontram mas também a maneira como eles se relacionam com essas

condições. Ora, verifica-se que o grau desse protagonismo de actor social pode ser também muito variável. A questão complica-se devido a isso também depender, em parte, dos enquadramentos sociais em que os estudantes se inserem ou daqueles em que foram formando os seus reportórios de capacidades e disposições.

Permanece, porém, o facto de, para além das tendências maioritárias, se encontrarem muitos casos que se afastam delas. Significa isto que, a partir de uma análise fina dos estudos de casos, se encontram factores e processos que concorrem para a configuração de percursos inesperados face ao que seriam as expectativas sociais habituais ou mesmo as hipóteses sociológicas mais correntes. A análise desses percursos de contratendência, ou percursos inesperados, pode ser particularmente útil para aprofundar o conhecimento de alguns segmentos estudantis que hoje em dia já têm expressão significativa e também para identificar ângulos possíveis de mudança, na perspectiva da promoção do sucesso escolar no ensino superior e do combate ao insucesso e ao abandono.

Os percursos de contratendência são abrangentes nas especificidades e dinamismos que abarcam. Pela diversidade de situações e de contextos que enquadram as condições sociais de vida destes estudantes, é possível distinguir, nos percursos estudantis, dois sentidos contrastantes, cada qual com as suas particularidades associadas. Por um lado, encontramos percursos de contratendência de sentido ascendente, por outros percursos de contratendência de sentido descendente. Em ambos o carácter inesperado destas trajectórias parece apontar tanto para a discrepância com as condições sociais de origem como para a descontinuidade face ao percurso escolar precedente.

É possível classificar como percursos de contratendência de sentido ascendente casos de estudantes provenientes de agregados domésticos com baixos recursos escolares e parcos ou médios recursos económicos e sociais mas que, mesmo assim, seguiram percursos conseguidos no ensino superior. Estes tipos de percursos surgem como inusitados pois as pesadamente desfavoráveis condições sociais de origem não fariam entrever as trajectórias bem-sucedidas que estes estudantes percorreram no ensino superior. Em termos analíticos importa descrever as configurações dos meios sociais, económicos, escolares, culturais e vivenciais por onde estes estudantes se movem, bem como a forma como eles se posicionam perante essas circunstâncias, conduzindo à elaboração de percursos algo surpreendentes.

No conjunto de percursos de contratendência de sentido ascendente é possível encontrar casos como os de Zulmira Ferrão, Fabiana Dias, Dália Rendas, Beatriz Nobre, Pilar Ribeiro, Fábio Magusto, Jaime Sampaio, Rodrigo Crespo ou Paulo Regato. São estudantes provenientes de famílias com qualificações baixas ou médias, que normalmente não superam o 3º ciclo do ensino básico. Paulo Regato, por exemplo, sempre se dedicou aos estudos embora os outros elementos do seu núcleo familiar não tenham mais do que o 1º ciclo do ensino básico e a sua mãe não tenha mesmo chegado a concluir a antiga 1ª classe. No caso de Beatriz Nobre, o seu pai é mesmo iletrado, o que constitui um factor de ordem estrutural assaz desvantajoso, remetendo para contextos de socialização carenciados de recursos escolares. Estes retratos desvendam, por isso, circunstâncias em que o coeficiente de investimento individual na educação tem de ser particularmente pronunciado.

Porém, se os contextos familiares destes estudantes não possuem recursos escolares significativos, apresentam muitas vezes, em contrapartida, um pendor

estratégico e motivacional para a escolarização. Os pais, sendo pouco qualificados, transpõem para os filhos aspirações de trajectórias sociais ascendentes por via das qualificações escolares.

Tal situação, contudo, não se verifica para todos. Em certos casos, a vontade de prosseguir estudos tem de se confrontar com a oposição dos pais ou do meio local de origem, como se vê, por exemplo, no caso de Rodrigo Crespo. Nesse caso prevaleceu a determinação pessoal de romper com as condições de existência herdadas. O caso sugere mesmo que o desejo de contraposição às condições de vida a que estão sujeitos os familiares pode constituir um factor de impulso para uma trajectória árdua mas promissora de escolarização superior.

É também um traço comum à generalidade dos percursos de contratendência de sentido ascendente serem estudantes com projectos de vida bastante definidos, para os quais envidam todos os esforços necessários à sua concretização. Esta capacidade muito acentuada de agência individual opera decisivamente no sentido de superar os constrangimentos decorrents dos baixos recursos económicos e escolares legados pela família de origem.

Os estudantes que acedem ao ensino superior transportam consigo socializações escolares e especificidades de formação plurais. Importa sinalizar que a generalidade destes casos revela ter tido uma preparação escolar anterior adequada, ainda que estes percursos a montante do ensino superior não sejam desprovidos de percalços que levaram alguns estudantes a reprovar um ou mais anos no ensino básico e secundário.

Apesar de alguns destes estudantes serem provenientes de cursos gerais do ensino secundário, outros são provenientes do ensino recorrente (caso de Beatriz Nobre) e de cursos profissionais (como Pilar Ribeiro, Fábio Magusto, Rodrigo Crespo ou Paulo Regato) os quais, fruto da sua dupla valência, tanto permitem o prosseguimento dos estudos para o ensino superior, como a inserção imediata no mercado de trabalho, embora estejam predominantemente orientados para a segunda direcção. A opção pela frequência do ensino secundário nestes moldes está intimamente associada à consciência das limitações estruturais que enfrentam e que os levam a enveredar por essas vias no secundário. Alunas como Beatriz ou Pilar frequentaram, inclusive, este tipo de ensino em regime pós-laboral. O reequacionamento dos projectos de vida destes estudantes, realinhados para o ensino superior e para a aquisição de níveis mais elevados de competências e saberes, não deixa de implicar uma forte determinação pessoal. Mas os casos analisados revelam também que as opções que estes estudantes efectuam estão longe de assumir um cariz irreversível e inelutável, sendo antes continuamente reformuladas.

A opção pelo prosseguimento de estudos para o ensino superior era uma ideia amadurecida precocemente para a maioria dos casos. Contudo, em casos como os de Fábio Magusto, Pilar Ribeiro, Paulo Regato ou Beatriz Nobre, a frequência do ensino superior aparece relativamente tarde nas suas cogitações. Esta reorientação de objectivos e prioridades surge, no caso de Beatriz, apenas em contexto laboral, aos 25 anos, após percorrer diversas actividades pouco qualificadas, resultado de uma vontade de crescer e de se realizar pessoal e profissionalmente.

Já o percurso de contratendência de sentido ascendente de Fábio Magusto não é tanto explicado pelas suas condições sociais de existência (apesar delas não serem abastadamente favorecidas em termos de volumes e combinações de recursos), mas

mais pelo facto deste estudante, que completou o ensino superior no número de anos institucionalmente prescrito, não se ter dedicado aos estudos no seu percurso escolar anterior, tendo inclusive reprovado por duas ocasiões. Assim, a contratendência não remete tanto para as origens sociais, mas mais para a descontinuidade do percurso escolar a montante e a jusante do acesso ao ensino superior. É, assim, não só uma contratendência face às estruturas sociais que o enquadravam, mas também relativamente a uma continuidade provável e expectável de resultados escolares. Tal como Pilar Ribeiro, por exemplo, o ponto de cisão reside no momento em que reequaciona o seu projecto de vida, para o qual crê ser necessário munir-se de mais qualificações. Assim, Beatriz, Fábio e Pilar experimentam um processo de transição pessoal muito vincado.

Por outro lado, para Dália Rendas, o acesso ao ensino superior constituiu um objectivo adiado pela maternidade que abraçou durante o secundário. Já para Rodrigo Crespo, a ruptura que encetou com a sua família de origem esteve na base de um processo de emancipação precoce que o levou a residir sozinho desde os 15 anos e a trabalhar para se auto-sustentar. Uma transição abrupta para a vida adulta é reveladora dos casos em que o percurso inesperado é suscitado ou caucionado por elementos conjunturais e temporalmente circunscritos, o que não invalida que estejam presentes características estruturais pesadas de caracterização sócio-económica e cultural de partida.

Tomando por referência alguns traços transversais a este conjunto de casos, a grande maioria dos estudantes de contratendência ascendente procura ter aproveitamento e não perder nenhum ano, referindo como uma das suas preocupações tornar esta frequência do ensino superior menos onerosa para os pais.

Contudo, há casos destes em que a duração dos estudos pode prolongar-se. Zulmira Ferrão, por exemplo, acabou dois anos depois do que seria previsto, sendo que este ritmo mais lento de concretização da licenciatura se prendeu a um vaivém entre a esfera profissional e a académica. Rodrigo Crespo optou por mudar de curso quando frequentava o 1º ano de uma licenciatura para a qual tinha concorrido sem informação de base consistente, razão pela qual essa escolha se revelou desajustada, tendo prosseguido depois, no novo curso, com grande empenho, gosto e bons resultados. Estes casos chamam a atenção para o facto de circunstâncias variadas, mas perfeitamente compreensíveis ou mesmo pessoalmente valorizadoras, poderem estar por detrás de situações de insucesso formal.

Tem-se, assim, em suma, que casos de contratendência ascendente romperam com condições sociais desfavoráveis e empreenderam percursos educativos no ensino superior que se podem considerar como bem-sucedidos – ainda que esta realidade possa não ser sempre acompanhada de completa correspondência à definição formal de sucesso escolar (como o caso de Pilar Ribeiro, que concluirá o seu curso, recentemente reorganizado pelo modelo de Bolonha, um semestre depois do previsto pelo plano de estudos, apenas por causa de uma disciplina).

O empenhamento no estudo em contexto do ensino superior parece ser uma característica forte dos percursos de contratendência de sentido ascendente. Em geral conseguem adoptar métodos de estudo organizados continuados e consolidados. Os métodos de estudo deste tipo de estudantes são, também, claramente evolutivos face aos que utilizavam no ensino pré-universitário, exprimindo muita autonomia nos processos de aprendizagem. Este tipo de estudantes tem uma relação positiva não só

com os estudos, mas também com os resultados escolares. Neste sentido, são estudantes metódicos no estudo, procurando a obtenção de uma boa média final, que, crêem, será decisiva enquanto elemento diferenciador num mercado profissional competitivo.

Denotando percursos comparativamente mais focados na escola, Fabiana Dias e Jaime Sampaio nunca trabalharam até à conclusão da licenciatura, o que aponta para estratégias familiares que optam por não sobrepor actividades profissionais às de matriz escolar, sob pena de comprometer as últimas. Contudo, a maioria dos estudantes de contratendência de sentido ascendente declara ter tido uma actividade remunerada anterior ou concomitante com a licenciatura, o que não deixa de trazer a lume as transições diversificadas para a vida adulta, que hoje se encontram menos linearmente sequenciais do que em sociedades mais tradicionais.

Num número reduzido de situações, são os próprios estudantes a arcar com a totalidade das despesas atinentes à frequência do ensino superior. No entanto, na maioria dos casos de contratendência de sentido ascendente, que se referem a segmentos de estudantes provenientes de meios sociais mais desfavorecidos, as famílias de origem constituem o principal suporte financeiro durante a frequência do ensino superior. Nos casos de Fabiana Dias e Pilar Ribeiro, este esforço financeiro coexiste com bolsas públicas. Já para Jaime Sampaio, que não podia contar com qualquer apoio por parte dos seus progenitores, a elevada bolsa de acção social de que foi beneficiário concedeu-lhe a autonomia necessária à dedicação a tempo inteiro aos estudos. O acesso a estes mecanismos de apoio à condição estudantil foi essencial nestes casos. Sem eles não teria sido possível a estes estudantes frequentar o ensino superior, ou tê-lo-iam que fazer em condições ainda mais adversas, o que revela a importância dos apoios públicos para esbater condições persistentes de desigualdades de oportunidades.

Nestes percursos imprevistos de sentido ascendente são frequentemente identificados factores favoráveis, que, em geral, expandem o campo de possibilidades dos estudantes, mas também podem ser sinalizados problemas e obstáculos. Neste prisma, torna-se importante lembrar que os trajectos destes estudantes atravessam uma pluralidade de contextos sociais não homogéneos, e, por vezes, mesmo contraditórios, pois se por um lado são oriundos de meios desfavorecidos, por outro cruzam-se com elementos capacitadores externos. Nos percursos de contratendência de sentido ascendente, a acção pessoal ganha uma certa preponderância sobre as condições contextuais de partida. Só que esta capacidade de agência não nasce num vácuo social, parecendo antes ser induzida e estimulada ora pelas famílias de origem, ora por professores incentivadores, ora ainda pela rede de sociabilidades, que, conjugadamente, concorrem para que ultrapassem as dificuldades introduzidas pelos complexos processos de transição, seja para o ensino superior, com especial incidência no 1º ano (Fabiana Dias, Zulmira Ferrão, Dália Rendas, Pilar Ribeiro, Jaime Sampaio, Rodrigo Crespo), para a vida adulta (Zulmira Ferrão, Dália Rendas, Fábio Magusto, Rodrigo Crespo) ou mesmo para um novo contexto residencial (casos de Fabiana Dias e de Dália Rendas). Neste quadro, as condições sociais desfavoráveis vão muito para além da míngua de recursos económicos e escolares de partida, sendo considerados percursos de contratendência porque conseguiram subverter esses constrangimentos sociais.

Os estudantes de contratendência ascendente destacam a importância da rede de sociabilidades, com que se associaram no ensino superior, em momentos de crise e de desencanto, sendo certo que os colegas constituíram uma fonte de entreajuda e de motivação adicional, coadjuvando na definição de interesses, prioridades e objectivos de vida, o que chama a atenção para os grupos de referência. Uma rede de sociabilidades estável e com relação positiva com o ensino superior parece, assim, constituir um elemento particularmente estruturante do conjunto de percursos que estes alunos trilham neste nível de ensino. Por outro lado, as relações amorosas parecem completar a moldura emocional que serve de garante para grande parte destes estudantes.

A raiz explicativa para a integração bem sucedida da generalidade destes estudantes parece, por conseguinte, estar mais relacionada com a boa relação entre pares e/ou com namorados – a que se associará, certamente, um sentido de perseverança muito forte – do que com mecanismos oficiais de acolhimento e enquadramento institucional.

Observando os contextos destes estudantes, é de realçar que a transição para um novo quadro de interacção é, em geral, positiva. Tomando por referência tal panorama, assinale-se que os estudantes de contratendência ascendente não tinham, a montante do ensino superior, redes de sociabilidades com muita relação com os estudos. Assim, a reconfiguração da rede de sociabilidades que a transição para o ensino superior instaura – não raras vezes aliada a uma mudança de contexto residencial, quando considerados os alunos deslocados, os quais, nesta categoria, constituem uma maioria – vêm a contribuir decisivamente para um percurso bem-sucedido no ensino superior.

O apoio prestado por professores que se interessam pelo percurso dos seus alunos e os incentivam a prosseguir estudos, tanto no ensino secundário, como no ensino superior, foi também bastante relevante (em casos como os de Fabiana Dias, Beatriz Nobre, Fábio Magusto e Jaime Sampaio) para contrariar a constelação de dificuldades com que este tipo de alunos se deparou no ensino superior.

Porque provenientes de famílias com baixos recursos escolares e económicos, estes estudantes contam-se, frequentemente, entre os primeiros elementos das respectivas famílias a se diplomarem. Mas, ao contrário do que é possível encontrar nos percursos focados na educação, não revelam, em geral, estratégias familiares tão intensivamente interessadas nos estudos. É disso revelador o facto de os irmãos da maioria dos estudantes aqui presentes não ingressarem no ensino superior.

Em todo o caso, um factor que contribui bastante para que muitos destes jovens tenham a possibilidade de direccionar os seus trajectos para o ensino superior é o apoio com que contam por parte da família. Há casos de contratendência positiva em que, apesar da fraca qualificação do agregado doméstico de origem, os pais não hesitam em disponibilizar e mobilizar todos os recursos necessários à formação dos seus descendentes, tendo como fito que estes acedam a empregos mais qualificados que os deles. Encontram-se, assim, entre os principais elementos geradores de percursos imprevistos, Nestes casos (Fabiana Dias, Pilar Ribeiro e Jaime Sampaio), o apoio familiar é estável e provém de ambos os membros do agregado familiar de origem, os quais se revelam interessados e incentivadores destes trajectos escolares. Noutros casos (Zulmira Ferrão, Beatriz Nobre, Dália Rendas, Fábio Magusto e Rodrigo Crespo), o apoio familiar é mais instável, ou menos consensual, porque se inscreve em culturas

familiares que não valorizam tanto o conhecimento e a obtenção de graus escolares, não reunindo, por conseguinte, tanta força explicativa para as contratendências de tipo ascendente, ou figurando nelas enquanto referência de contraposição.

Em estudos de casos como o de Zulmira Ferrão, de Fábio Magusto ou de Dália Rendas, as sucessivas recomposições familiares, onde são parte particularmente implicada, conduzem paradoxalmente estes estudantes a um foco muito pronunciado nos estudos, vendo frequentemente neles um porto de abrigo para o tumultuoso clima familiar. O caso de Rodrigo Crespo, por seu turno, põe em relevo um percurso singular em que o acesso ao ensino superior é feito em ruptura com a sua família de origem, que, não o apoiando nessa decisão, colocou obstáculos que apenas foram ultrapassados com o engenho e a perseverança de quem perspectiva no seu horizonte de vida um modo de existência diferente do prosseguido pela geração anterior.

Estes retratos de estudantes, que conseguem gerir bem as transições precoces e abruptas para a vida adulta, chamam a atenção para o facto destes percursos estudantis serem o produto de múltiplos processos de socialização, ora convergentes, ora divergentes.

Os lazeres são também caracterizadores da passagem deste tipo de estudantes pelo ensino superior. Se no caso dos percursos de contratendência de sentido descendente (de que se falará adiante) as actividades extra-curriculares parecem desempenhar um papel concorrente com a permanência no curso, os estudantes que corporizam os percursos de contratendência positiva valorizam muito o envolvimento associativo no que isso representa de desenvolvimento de competências relacionais e organizacionais complementares às adquiridas em sede escolar.

No caso de Beatriz Nobre, não só foi preponderante para a sua integração a abertura da Universidade do Algarve à comunidade e a consequente e gradual familiarização dos estudantes com a esfera profissional, como o desenvolvimento de actividades regulares junto da comunidade, enquadradas pela licenciatura, surtiu efeitos positivos em termos de motivação e de entrosamento entre os colegas, constituindo uma boa prática passível de ser replicada.

Assoma, contudo, um vazio de que importa dar conta e que se refere ao facto de os estudantes em percursos de contratendência não terem encetado períodos de estudo no estrangeiro ao abrigo dos programas disponíveis para esse fim. Se nos estudantes que gizaram percursos de sentido ascendente isso pode ser consequência do facto de se tratar do segmento mais desfavorecido, quando considerados os percursos de sentido descendente, isso poderá indiciar o parco foco na educação ou os problemas de integração no sistema de ensino superior.

Se se atentar nas variações no tipo de instituição de ensino superior que frequentam, é possível descortinar que os estudantes que trilham percursos de contratendência de sentido ascendente acederam ao ensino público, ao passo que existem casos de contratendência de sentido oposto que ingressaram no ensino privado. Noutro sentido, interessa notar ainda que a maior parte dos cursos a que os estudantes de contratendência positiva acedem refere-se a domínios académicos cujo acesso está genericamente pouco condicionado por elevados padrões de excelência escolar.

Os percursos de contratendência também podem, ao invés dos casos que se tem vindo a referir, representar situações socialmente favorecidas e/ou escolarmente fortes

no percurso anterior, mas que vêm a redundar em percursos menos bem-sucedidos no ensino superior.

Estudantes com percursos de contratendência de sentido descendente são, tipicamente, originários de famílias de significativos recursos escolares e económicos, com alguma ligação ao ensino superior, Correspondem, assim, a alunos para os quais existem significativas referências de escolarização próximas. Em consequência, para estes estudantes, na definição do seu projecto de vida, o sucesso no ensino superior constitui um objectivo expectável, ou mesmo incontornável, pelo que o inverso, ou seja, o desenho de percursos que constituem insucessos prolongados ou mesmo abandonos, não pode deixar de consubstanciar um percurso inesperado face às origens favorecidas e/ou em ruptura com antecedentes escolares positivos.

Entre este conjunto de percursos encontramos Raquel Quadros, Licínio de Sousa e Paulo Novais. Estes casos são particularmente reveladores da descontinuidade entre resultados escolares averbados a montante e a jusante do acesso ao ensino superior. Assim, apesar de encerrarem trajectos escolares anteriores geralmente bem-sucedidos, registaram mudanças abruptas e reequacionamentos nos objectivos e projectos de vida, com contornos nem sempre bem definidos, mas sempre com consequências escolares negativas. Por exemplo, Raquel, aluna de mérito até ao ingresso no ensino superior, viu-se arredada do concurso para o acesso a Medicina, o curso desejado. Estas circunstâncias conduziram-na a uma espiral de desmotivação, não mitigada por um quadro familiar bastante instável, o que inviabilizou a sua permanência no ensino superior.

Por outro lado, os casos de contratendência descendente experimentam algumas "crises vocacionais", ao contrário do que sucede nos casos de contratendência de sentido oposto, que desenvolveram boa relação com os cursos em que ingressaram, mesmo quando estes não eram à partida aquele que pretendiam. No caso de Raquel, o abandono foi um desenlace resultante dos efeitos conjugados da frustração vocacional acima referida, de circunstâncias anómalas no seu quadro familiar, que criaram problemas económicos de monta (não ultrapassados pelo facto de ser beneficiária de uma bolsa de acção social), e do relacionamento com colegas sem ligação ao ensino superior, o que por sua vez suscitou uma crescente procura de actividades exógenas às proporcionadas pela instituição de ensino superior, com manifestas repercussões no seu gradual desinteresse e falta de empenho face aos estudos.

Licínio é proveniente de um seio familiar particularmente favorecido no que aos recursos económicos e escolares diz respeito, tendo-lhe os pais incutido um consistente foco na aquisição de qualificações escolares. Este caso é, contudo, revelador de que não é líquido que estas circunstâncias sejam impermeáveis à influência de factores sociais de outras ordens. Com efeito, Licínio transitou por diversos cursos e instituições de ensino superior sem nunca neles se ter enraizado ou criado uma relação positiva. A manutenção persistente de métodos de estudo descontínuos e pouco evolutivos, aliados a problemas de compatibilização subjacentes à assunção de actividades profissionais distantes da área de formação, constituíram outros tantos factores negativos.

Estes dois percursos diferem, sobretudo, no facto de Raquel ter concretizado um abandono quase imediato, ao passo que Licínio assumiu uma trajectória mais vacilante e irresoluta, decorrente de sucessivas incursões em cursos e instituições de ensino superior distintas. Por outro lado, o denominador comum mais saliente entre o

caso de Raquel e o de Licínio parece residir nas circunstâncias de grande instabilidade familiar que envolvem a fase de transição para o ensino superior e os anos subsequentes e que estruturam, com particular veemência, percursos de abandono.

Já Paulo Novais tem em comum com aqueles dois o facto de, com pais muito escolarizados (o pai é doutorado, a mãe tem duas licenciaturas), ter um percurso ambíguo a respeito da sua própria formação. Acalenta aspirações elevadas e distintivas a este respeito, mas tem uma prática muito pouco aplicada aos estudos, o que o levou a reprovar de ano algumas vezes. No entanto, diferentemente dos anteriores, mantém-se no curso, progredindo vagarosamente. O quadro familiar em que se insere permite-lhe sentir-se, apesar de tudo, relativamente tranquilo quanto ao presente e ao futuro.

Os percursos de contratendência, de sentido quer ascendente, quer descendente, têm o condão de trazer à superfície, de maneira particularmente nítida, o jogo de possibilidades que emerge das relações entre estrutura e acção neste domínio dos percursos dos estudantes pelo ensino superior. As condições sociais de existência, estruturalmente constituídas, exercem certamente efeitos pesados na vida e no percurso escolar destes jovens. Mas não inibem nem garantem, por si sós, o seu destino escolar e social. Há ainda que ter em conta a pluralidade, por vezes contraditória, de contextos relevantes de socialização e de acção em que estes estudantes vão estando envolvidos, as reconfigurações cognitivas e disposicionais que tal pode desencadear e o grau variável de agência que cada um mobiliza face às condições estruturais, institucionais e interaccionais com que se defronta.

Fabiana Dias (E19L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Das origens modestas a um percurso escolar virtuoso: projecto pessoal definido e processos de socialização capacitadores

Fabiana Dias tem 24 anos e vive em Lisboa com os avós. Desistiu recentemente do estágio que estava a desenvolver numa Sociedade de Advogados para se dedicar ao estudo para o exame de admissão à Magistratura no Centro de Estudos Judiciários (CEJ). Proveniente de uma família de baixos recursos escolares, uma vez que o seu pai, técnico instalador de gás, e a sua mãe, auxiliar de educação numa creche, possuem, respectivamente, o primeiro e o terceiro ciclo do ensino básico, Fabiana foi o primeiro elemento da sua família a licenciar-se.

Apesar de ser natural de Lisboa, Fabiana cresceu na Madeira, apenas regressando a Lisboa quando, em 2001, aos 18 anos, ingressou na licenciatura de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FD-UL), norteada pelos seus objectivos de longo prazo de ingresso na Magistratura, sendo certo que a esta escolha não foi alheio o facto dos seus avós maternos residirem em Lisboa. Pese embora esta aparente vantagem que poderia mitigar o efeito de estudante deslocada, a sua adaptação foi permeada por um sentimento de desarticulação, dominante sobretudo nos dois primeiros anos de frequência do curso, traduzido por fricções com os avós, aliado aos fracos laços de amizade que criou em Lisboa e aos diversos problemas de saúde com que se deparou. Todavia, o apoio que lhe fora emprestado pelos pais e por parte de alguns professores inspiradores, associado a um forte sentido de disciplina, pelos últimos incitado, concorreram para que não claudicasse perante as adversidades com que se cruzou. Radica neste processo de capacitação, externamente induzido, a chave explicativa para a conclusão do curso nos cinco anos institucionalmente prescritos com aproveitamento assinalável.

Fabiana ingressou no ensino superior em 2001, com 18 anos, na sua primeira opção, ou seja, na licenciatura de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FD-UL).

Se a escolha do curso de Direito estava há muito amadurecida e tinha evidente compatibilidade com as prioridades e projectos de vida de Fabiana, que passavam pelo ingresso na Magistratura, a opção pela FD-UL ter-se-á prendido com o prestígio que imputa a esta instituição e, paralelamente, pelo facto de ter familiares a residir em Lisboa, nomeadamente os seus avós maternos, com os quais coabitou durante o seu percurso académico.

Porque pretendia optar de maneira fundamentada por um curso superior, Fabiana recorreu a uma psicóloga do Governo Regional da Madeira, que lhe facultou informação sobre os cursos de Direito, uma vez que estes eram os únicos que iam ao encontro do seu projecto de vida que passava pelo ingresso na Magistratura. Neste gabinete de apoio e orientação especializada recolheu informação sobre a história da FD-UL, o corpo docente (o qual reconhecia como sendo competente) e, bem assim,

sobre o conteúdo curricular e os métodos de avaliação, ficando consequentemente seduzida por uma instituição exigente e regrada, que impunha a obrigatoriedade de comparência às aulas, o estudo diário e a avaliação contínua.

> "[A psicóloga] deu-me vários panfletos das diversas faculdades e a Faculdade de Direito de Lisboa tinha muita reputação, não só pela história dela em si, mas pelos professores que tinha e pelo nível de preparação que facultava, porque, enquanto na maioria das faculdades de Direito não há avaliação contínua, ou seja, vamos às aulas quando queremos e bem nos apetece, e apenas temos que fazer as frequências e os exames, na Faculdade de Direito de Lisboa temos avaliação contínua e podemos perder por faltas. Temos chamadas orais praticamente todos os dias, o que nos obriga a estudar continuamente. Temos de ir às orais se não tivermos pelo menos um 12 na escrita, o que, apesar de parecer fácil, é muito difícil, porque os métodos de correcção deles são muito exigentes. Então eu pensei: «olha, vou para esta, parece-me ser boa»."

Outro importante interlocutor com quem contactou foi um juiz que havia sido seu vizinho e que era pai de uma amiga de Fabiana. Isto ocorreu quando frequentava o 6º ano e, ao abrigo de um trabalho para a escola, encarnou o papel de juíza numa peça de teatro, pelo que teve que procurar alguém do meio que lhe facultasse informações sobre como administrar uma sentença. Desde muito cedo, trocando ideias com este interlocutor privilegiado, foi assim amadurecendo, paulatinamente, o seu projecto de vida.

Apesar de Fabiana acalentar esse sonho há muitos anos, nunca pretendeu ser advogada e reconhecia inclusive que seria penoso fazer o curso de Direito, porquanto este não se adaptava à sua personalidade. O curso de Direito era assim instrumental, servindo-lhe como trampolim para o exercício da "única saída profissional" que lhe interessava.

Ainda assim, no 2º ano, começou a desenvolver um interesse pelo curso de Direito e a dilatar os seus horizontes profissionais, donde que começou a perscrutar "as diferentes profissões que podemos retirar do curso de Direito."

Ao contrário do que o importante acervo de informação sobre o curso que tinha reunido apontava, deparou-se, no 1º ano, com um curso que lhe pareceu excessivamente teórico e histórico, com pouco tempo para se dedicar às questões mais operatórias do Direito. Por isto, e pelos efeitos conjugados da sua timidez, que impedia uma maior socialização com os novos colegas (muitos dos quais viriam a abandonar o curso volvidos poucos meses) e do facto de, nessa altura, se encontrar profundamente doente, chegou a ponderar desistir no 1º ano.

> "O 1º ano foi horrível. Eu tinha uma depressão desde criança. Só que nunca me foi diagnosticada. A minha mãe dizia aos médicos: "ela não dorme, ela não come, ela não fala, ela é muito calada". Ao que respondiam: "ah, isso é perfeitamente normal, isso passa com a idade". E pronto, fiquei assim. Entretanto, cheguei à faculdade e desmaiei. Parti a cabeça e apanhei um traumatismo craniano. Fui para ao hospital, passei por vários médicos que diziam que "estava bem, estava cheia de saúde". Até que me cruzei nos corredores com um psiquiatra que disse aos outros médicos: "eu acho que ela tem uma depressão, basta olhar para os olhos dela". E comecei a frequentar vários psiquiatras. E foi bastante difícil para mim, porque o nível da depressão que me foi diagnosticada, já estava muito elevado. Já era uma situação grave. Já havia problemas de possível suicídio. Foi uma situação complicada."

No seu entender, o pronunciado movimento de alunos que desistem do curso de Direito precocemente, isto é, ainda no 1º semestre do 1º ano, será devedor, não tanto pela falta de apoio económico "porque, lá está, os alunos que acedem a Direito têm um certo grau de facilidade económica", mas antes pela falta de apoio com os métodos de estudo à chegada à Faculdade, e pelo defraudar de expectativas que são alimentadas a montante da experiência universitária, o que é deste modo relatado por Fabiana: "o maior número de desistências da minha Universidade prende-se com o facto das pessoas estarem à espera de uma coisa e sair outra completamente diferente."

Imputa, assim, a responsabilidade pela intervenção preventiva às universidades e aos seus respectivos corpos docentes, os quais deverão activar as medidas necessárias para que os alunos não subsistam "eternamente entalados ali na faculdade", auxiliando-os, nomeadamente, com aulas extra para as cadeiras que se revelarem mais intrincadas. Em consonância com o diagnosticado, Fabiana evoca uma iniciativa importante criada por um professor assistente, sob a forma de um fórum que incitava ao diálogo entre discentes e docente, ao esclarecimento de dúvidas e à assistência bibliográfica.

Foi também no 1º ano que Fabiana chumbou a uma cadeira. Esta reprovação teve o condão de colocá-la de sobreaviso para a exigência da experiência académica. Simultaneamente, a sua inibição foi notada por um professor assistente que a aturdiu para a realidade da esfera profissional do Direito.

> "Fui falar com esse professor assistente que me chumbou, e ele disse: «olhe Fabiana, eu chumbei-a, porque você tem que acordar para a realidade. Se quer tirar Direito, tem que começar a falar oralmente, tem que enfrentar o público». E esse chumbo, para mim, apesar de na altura não me ter caído lá muito bem, acabou por se revelar uma coisa boa, porque a partir daí eu acordei, acordei para a vida: «espera lá, há pessoas que têm notas baixíssimas nos testes, dizem uns disparates nas aulas e têm boas notas no fim do ano. Tenho que começar a fazer o mesmo». E realmente comecei."

Num outro plano, outro dos factores que ajuda a perceber a sua tumultuosa integração passa pela fase de destruturação sentida por Fabiana nos primeiros tempos de coabitação com avós que lhe eram praticamente desconhecidos.

Na Faculdade, e ao invés do que sucedera com os colegas e professores, Catarina criou um relacionamento próximo com os funcionários da FD-UL, os quais acolheram-na com grande afecto: "eu acho que tinha uma relação melhor com os funcionários do que propriamente com os meus colegas".

No 2º ano teve outro professor assistente que lhe serviu de inspiração e que denotava confiança em Fabiana, incitando-a a continuar a frequentar o curso. Como ele estava ao corrente da sua inibição, incumbia-a de fazer apresentações orais. Isto fez com que fosse progressivamente participando nas aulas e desinibindo-se. Galvanizada por este apoio, Fabiana conseguiu não só fazer todas as disciplinas com bom aproveitamento, como desembaraçar-se do lastro que uma disciplina em atraso representa.

Estes primeiros anos lectivos não são indissociáveis de uma procura activa, por parte de Fabiana, de se manter na penumbra, investindo em roupas neutras que a ocultassem de molde a, com isso, passar despercebida em contexto de sala.

> "Apesar de ser um bocadinho envergonhada no início, eu sempre fui muito interessada, só que não demonstrava esse interesse porque estava muito ocupada em passar despercebida. (…) Só me vestia com cores neutras, que era para não chamar a atenção. Castanhos, pretos, cinzentos, nada de chamar a atenção."

Por sua vez, o 3º ano ficou marcado pelo início das cadeiras processuais, em detrimento das substantivas. Ainda neste ano, apesar da sua auto-estima ser ainda relativamente baixa, a chamada às orais e o facto de ter sempre alguns professores estimulantes que externalizavam a confiança que nutriam pelas capacidades de Fabiana, permitiram-lhe encetar um percurso muito bem sucedido.

O seu 4º ano ficou marcado pela escolha das optativas. Em consonância com a sua amadurecida pretensão de ingresso em Magistratura, Fabiana escolheu a vertente de Jurídicas.

Um acontecimento importante vivido por Fabiana no ensino superior prende-se com o facto de, neste 4º ano, se ter posicionado face à doença prolongada que a vinha acometendo. Preocupada com o cumulativo desgaste decorrente do vaivém infrutífero por psiquiatras, Fabiana envolveu-se na natação, actividade extra-curricular que, na sua óptica, constituiu um lenitivo para a sua sanidade mental, pelo ambiente descontraído que aí encontrou, contrastante com aquele sentido na FD-UL:

> "O 4º ano também ficou pautado pela minha decisão de «tenho que fazer alguma coisa para curar esta depressão». Eu já tinha tido para aí uns cinco psiquiatras. Nenhum deles conseguia chegar ao cerne da questão. (…) Então pensei: «olha, vou fazer natação. Se calhar ajuda, dizem que o desporto ajuda». Fui para a natação, e não é que ajudou? Ajudou mesmo! Eu passava o dia fechada na Faculdade a estudar. Com um monte de pessoas empertigadas e ligeiramente arrogantes. Os alunos de Direito chegam a um ponto em que começam a ficar parecidos com os seus professores. Então começam a agarrar aqueles tiques de arrogância."

Não obstante ter privado com pessoas interessantes, Fabiana alude assim ao intenso processo de socialização sentido na FD-UL, e que se traduzia num mimetismo entre os docentes e os discentes da Faculdade.

O 5º ano não podia deixar de ficar associado à procura activa de emprego incentivada pelos professores. Ao contrário do que seria esperável, tendo em consideração as boas notas auferidas, Fabiana cruzou-se com "graves problemas em arranjar estágio", ou não se tivesse confrontado, nas entidades a que se submeteu a entrevistas, com patronos que estigmatizavam as suas boas notas, sendo inclusive preterida por colegas que auferiam notas mais baixas.

> "[diziam-me] «a sua média é alta, isso quer dizer que você sabe estudar, mas não sabe aplicar o Direito». Ora, isto é discriminatório. Se nós sabemos estudar, também saberemos aplicar o Direito. (…) E aconselhavam-me mesmo: «vá para a faculdade, tire um mestrado, faça o doutoramento, vá estudar, porque você tem jeito é para estudar»."

Ao mesmo tempo que se sentia progressivamente mais segura das suas capacidades "enquanto estudante de Direito", a sua presença nas aulas era constante, uma vez que a avaliação era contínua. A este respeito, importa notar que apenas faltou uma única vez durante os cinco anos que compõem o seu curso. Isto é revelador do

interesse e empenho que imprimia ao seu projecto académico, já que considerava que a presença nas aulas era o melhor método para acompanhar os conteúdos programáticos, o que viria a traduzir-se num melhor aproveitamento escolar.

Lançando um relance sobre as condições pedagógicas com que se cruzou, é clara para Fabiana a distinção entre aulas caracterizadas por professores, em média mais velhos e com maior estatuto académico, que debitavam matéria teórica, das aulas mais práticas dos professores assistentes, com quem Fabiana mantinha relações mais próximas daquilo "que se estabelecia no secundário."

Esta variabilidade pedagógica denota, segundo ela, a atitude distante de muitos professores. Não deixa, todavia, de notar a existência de outros, embora em menor número, com os quais, afiança, o relacionamento era bastante satisfatório. Em todos os anos lectivos Fabiana e os seus colegas interpelavam os professores assistentes mais disponíveis, não só para esclarecer dúvidas relacionadas com as matérias do Direito, mas também dúvidas do tipo: "o que é que eu vou fazer quando sair daqui? Conte-me como é que foi a sua experiência." Esse tipo de confidências é reputado como muito importante por Fabiana.

Uma dessas conversas foi com o professor de Direito Penal que, não obstante ser um dos "cadeirões" do curso, isto é, uma das disciplinas "com maior número de chumbos e com mais excesso de matéria", era uma das cadeiras que Fabiana mais apreciava, presumivelmente por um lado, pela sensibilidade que um dos mais sonantes professores da Faculdade demonstrava face aos problemas dos seus alunos e, por outro, por influência do pai que lhe havia incutido o gosto por esta área quando era muito nova, a partir de "uma colecção enorme de livros dos maiores criminosos da história."

Como já fez um estágio, Fabiana consegue hoje sinalizar que a estrutura curricular do curso não é a ideal. Considera que há um excessivo peso da componente teórica em todas as disciplinas, com a consequente sub-afectação de tempo para as questões de que se vão ocupar na sua actividade profissional.

Porque não tinha amigos em Lisboa, e uma vez que não tinha entrado com ela ninguém da sua turma do secundário, Fabiana tinha redes de sociabilidade muito ténues quando acedeu ao ensino superior. Razão pela qual o acolhimento afigurava-se-lhe de importância vital. Contudo, Fabiana vê com maus olhos o sistema de praxes vigente, pelo que, quando acolheu os recém-entrados alunos no 3º ano, procurou não replicar as más práticas a que foi sujeita no 1º ano, optando antes por esclarecer dúvidas relacionadas com a organização do curso, com os métodos de estudo e conteúdos curriculares.

As condições físicas da FD-UL são avaliadas muito positivamente por Fabiana. A comodidade das instalações e as boas condições de estudo terão sobremaneira influído na organização do seu quotidiano de estudo. Com efeito, Fabiana gostava de estudar na biblioteca, para a qual se dirigia quando não conseguia estudar em casa. Como assertivamente assinala, "só não estudava quem não queria."

De facto, apesar de gostar de estudar em casa, o facto de não encontrar lá um bom ambiente de estudo, em virtude do seu avô estar doente e fazer muito barulho, fez com que descobrisse na bem equipada biblioteca da FD-UL uma "excelente" alternativa.

O desenho compacto do horário favorecia o aproveitamento do tempo para o estudo. A este respeito, Fabiana não só mantinha um acompanhamento diário da

matéria, como era orientada para uma atitude pró-activa, procurando antecipar-se às perguntas dos professores: "Eu estudava diariamente. Estudava sempre as cadeiras que tinha no dia seguinte (…), de modo a que se fossem feitas perguntas eu soubesse responder."

A maneira como estudava no ensino superior não tinha nada a ver com a que usava no secundário. O investimento no primeiro era muito superior ao do segundo. No ensino superior, "comecei a estudar todos os dias."

Porque era muito regrada e metódica, preferia fazer trabalhos individuais a concertar disponibilidades com colegas.

Obstinada no estudo, erguia como prioridade "tirar boas notas. Não era preciso que estivessem no patamar da excelência, que era o 16, mas tinham que estar no bom, que era o 13 ou o 14." Por conseguinte, preocupada com as notas que almejava atingir, nos momentos de testes e exames, Fabiana, absorta no estudo, não conseguia descontrair:

Não fez um Erasmus, considerando que este não se justifica nos cursos de Direito pela descoincidência entre os quadros legais dos países. O seu estudo futuro passa pelo exame de admissão a Magistratura, no qual está presentemente empenhada.

Apesar de ter nascido em Lisboa, Fabiana viveu na Madeira até ao momento em que ingressou no ensino superior. É filha única de pais com baixas qualificações escolares, tendo sido inclusive o primeiro elemento da sua família a licenciar-se, o que evidencia uma trajectória social ascendente. O seu pai, técnico instalador de gás com o 1º ciclo do ensino básico, confessava: "só queria que tu tivesses um posto de trabalho em que ninguém te tratasse mal ou humilhasse. E Magistratura é o ideal." Não obstante os fracos capitais, ou devido a estes, Fabiana viu, por conseguinte, sintetizado no seu pai o forte projecto de ascensão social da sua família, alicerçado no investimento escolar, que garantisse uma empregabilidade de elevado *status*.

Daqui decorre também a recolha de admiração por parte dos seus familiares: "a minha família acha que eu sou muito especial. Eles acham mesmo que eu sou um génio." Contudo, como os seus familiares estavam à espera que conseguisse tudo sozinha, não lhe facultaram muito apoio, apostando mais nas capacidades de Fabiana: "ela é esperta, ela chega lá".

Fabiana mantinha, por seu turno, e apesar da distância que os separava, uma relação estreita com os seus pais: "falo todos os dias ao telefone com os meus pais, às vezes até mais do que uma vez." É nítido também o papel determinante que os pais exerceram junto de Fabiana, sobretudo numa fase de transição periclitante, que ameaçou a sua permanência em Lisboa, e em que se fizeram sentir os efeitos negativos cumulativos de uma depressão e de um acidente a que foi sujeita no 1º ano: "Eu só chorava e dormia, não fazia mais nada, só dormia, acordava, chorava, dormia outra vez, acordava, chorava mais um bocadinho. Era assim a minha vida. E a minha mãe teve que cá vir e ficou comigo no hospital." A mãe conseguiu dirimir esta situação com uma visita relâmpago a Lisboa onde decorreu uma situação melindrosa, quando Fabiana se atirou aos pés da sua mãe e proclamou:

> "«minha querida mãe, tu não me deixes aqui, leva-me contigo para a Madeira». E esse foi um momento crítico, porque a minha mãe disse que ficou com o coração completamente partido, a filha dela estava ali no chão, numa miséria, estava esquelética, a chorar e a dizer «leva-me contigo». E ela virou-se para mim e disse: «não,

> não levo, tu ficas cá» (…) E eu agradeço ter sido ela a vir e não o meu pai, porque se eu me agarrasse às pernas do meu pai e fizesse aquela figura ele levava-me. E a minha mãe não me levou. E se não fosse isso eu não teria tirado o curso. E não estava agora a concorrer para Magistratura, que é o que eu sempre quis."

Hoje em dia, Fabiana já não equaciona regressar à Madeira, tanto mais que os avós precisam da sua assistência, razão pela qual comprou recentemente uma casa no andar de cima do apartamento destes, onde se refugia de forma a se dedicar ao estudo para o exame de acesso a Magistratura.

Relativamente ao seu percurso escolar a montante do ensino superior, se até ao 9º ano era uma aluna com um nível de aproveitamento regular, a partir do 10º ano começou a destacar-se pelas boas notas. Apesar de, nesta fase, Fabiana ter sido acometida por um problema de pele que lhe "desfigurou o rosto completamente", fazendo com que fosse desprezada pelos seus colegas, isso não obstou às boas notas, o que revela a sua capacidade para ultrapassar as adversidades.

No plano das competências reunidas, considera ter ficado bem preparada no ensino básico a nível do Português, mas com conhecimentos muito deficitários ao nível da Matemática e do Meio Social. Já no secundário, é por Fabiana enaltecido o papel desempenhado por uma professora de História que terá sido, segundo a própria, a primeira pessoa a lhe reconhecer valor:

> "E isso foi muito importante para mim. Ainda hoje falo com ela. Sempre que vou à Madeira visito-a. Faço questão de lhe agradecer 1001 vezes por tudo o que ela fez por mim, porque realmente foi uma pessoa muito importante, que depois me deu muitos conselhos relativamente ao ensino superior (…) Aliás, foi ela que me aconselhou a não perder tempo a fazer apontamentos, que eram uma perda de tempo inútil. A estudar directamente do livro. A esgotar todas as possibilidades no que ao estudo diz respeito, ou seja, a estudar tudo o que pudesse sair nos exames. A partilhar as minhas dificuldades com os professores, que muitas vezes, dizia ela, eles não são tão aéreos como nós pensamos. Às vezes até se preocupam connosco."

Por influência do pai, que nunca quis que Fabiana sobrepusesse um trabalho às suas responsabilidades académicas e receava que Fabiana se deslumbrasse com o dinheiro que daí adquirisse, nunca trabalhou nem antes nem durante o ensino superior. Por conseguinte, fez voluntariado na Sociedade Protectora de Animais, o qual não era incompatível com os estudos. É lícito afirmar que o facto de integrar piquetes que recolhiam animais abandonados pelas ruas terá permitido a Fabiana uma melhor integração em Lisboa, pela familiarização com a cidade que isso permite: "ajudou bastante a conhecer os sítios."

O voluntariado ao qual se associou a partir do 3º ano do curso, e a natação, que empreende desde o 4º ano, foram e são as suas actividades extra-curriculares, as quais conseguiu envolver-se sem abdicar do estudo contínuo para o curso.

Como pessoas particularmente relevantes nas esferas da sociabilidade e das redes de amigos, importa atentar para o facto de, a partir do 4º ano, Fabiana começar a dar-se com dois círculos de amigos, nomeadamente: com um grupo de potenciais juízes na Faculdade e outro, mais descontraído, da natação.

A timidez de Fabiana, aliada ao facto de o seu principal núcleo de amigos do ensino secundário não a ter acompanhado na transição para Lisboa, concorreram para

a fraca mobilização para o estabelecimento de novas amizades nos primeiros anos de frequência do curso de Direito.

Actualmente, o seu círculo de amigos é sobretudo composto por "potenciais juízes", uma vez que estas amizades foram criadas a partir do 4º ano, quando Fabiana e os colegas optaram pela área de Jurídicas; "nós já fomos para jurídicas porque queríamos ser juízes."

Apesar do afinco imprimido no estágio, o facto de a sociedade de advogados que a acolheu não ter investido em si terá contribuído para o seu desencanto face a esta actividade. Em simultâneo, o facto de não ter encontrado nesse escritório elementos inspiradores pela positiva terá reanimado o seu sonho de seguir para Magistratura.

> "Não confiaram em mim minimamente. Eles apenas usavam as minhas capacidades de Direito para crime. Porque nenhum deles percebia pevas de Direito Penal, então era o único momento, a única hipótese, de fazer Direito. (…) E no entanto eu fazia as peças processuais, mas eles é que iam a tribunal. Nunca me deixaram ter contacto com nenhum cliente, nunca me deixaram ir a tribunal (…) Nunca investiram em mim enquanto jurista ou enquanto advogada, nada, eu era simplesmente a menina dos recados."

A importância dos seus avós na sua vida académica e social é algo que Fabiana refere sempre de forma ambivalente. Quando foi para Lisboa estudar e viver, os avós eram-lhe praticamente desconhecidos e, por isso, a transição esteve longe de ser pacífica, já que a convivência foi, ao início, algo tumultuosa: "Eu não demonstrava isso, mas eu não estava habituada à maneira como se vivia naquela casa (…) Eu não tinha um ambiente de estudo. Eu não me sentia em casa, não me sentia à vontade. Sentia-me extremamente controlada, principalmente pela minha avó." Neste sentido, porque detinha especiais cuidados com os avós, Fabiana moderava as suas deambulações nocturnas:

> "Quando eu saía à noite, ela ficava a noite toda na janela à minha espera. Aquilo fazia-me pena. Eu pensava, coitadinha, está ali na janela, não vai dormir, se calhar, é melhor não sair à noite. E não saía. Ficava em casa."

Embora só contactasse presencialmente com os pais de forma muito intermitente – sensivelmente três vezes por ano – e não obstante o facto de possuir uma bolsa dos serviços de acção social, Fabiana reconhece que os pais não teriam conseguido arcar com os custos económicos associados à frequência da FD-UL, valendo, a este respeito, o alojamento dispensado pelos seus avós.

Por seu turno, de acordo com Fabiana, "se não tivesse tido bolsa não teria sabido que havia médico. Não saberia que tínhamos descontos para desporto, não saberia nada disso". Este comentário denota o mau funcionamento dos mecanismos de informação sobre a universidade e a panóplia de serviços a que os alunos podem recorrer:

> "por exemplo, não tinha os cursos paralelos das cadeiras do curso de Direito que são lá ministrados, como Alemão Jurídico, Inglês Jurídico. Eu só tive conhecimento desses cursos quando cheguei ao 4º ano, porque não são publicitados. Claro que se nós formos à secretaria perguntar informam-nos, mas nós nem sabemos o que é que havemos de

perguntar, porque não sabemos o que é que existe. Eles dão-nos os meios, mas não nos dão a informação."

Na falta da presença dos pais, e face aos moldes artesanais com que os avós de Fabiana procuravam tratar a sua doença – uma vez que a sua avó "achava que tudo se resolvia com comida: «tu tens é que comer, estás muito fraquinha»" – Fabiana deve o facto de não ter capitulado na esfera académica ao namorado que conheceu em Lisboa no seu 1º ano de frequência universitária, o qual se revelou essencial como garante emocional, sobretudo nos primeiros anos, sendo certo que também terá servido para ancorá-la a Lisboa. Fabiana foi, contudo, se tornando "mais independente" nos anos subsequentes, processo contemporâneo à gradual consciência das suas capacidades académicas.

Quando instigada a, retrospectivamente, avaliar o seu percurso, Fabiana indica que, apesar dos resultados escolares terem sido bons e do percurso trilhado ter sido célere, o seu percurso assumiu uma feição sinuosa.

Fábio Magusto (E26L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Sucesso em ruptura com o passado

Fábio é o mais novo de quatro irmãos; com 23 anos, tem uma grande diferença de idades face aos restantes. Fábio será o primeiro entre eles a licenciar-se. A sua mãe tem 64 anos e o pai 65, e ambos frequentaram o curso comercial. Agora reformados, a mãe trabalhava como secretária e o pai como vendedor de seguros, garantindo condições económicas suficientes para assegurarem as despesas do percurso do filho no ensino superior. Apesar de trabalhar no Verão como nadador-salvador, Fábio não exerce nenhuma profissão em tempo de aulas.

Quando era mais novo, Fábio foi afectado por uma fase conturbada a nível familiar, que influenciou negativamente o seu trajecto escolar anterior. Por causa desse contexto, de falta de bases sólidas a nível da matemática e do inglês e por, assumidamente, não gostar de estudar, Fábio chumbou dois anos e sempre disse que não queria prosseguir estudos. Porém, uma reflexão mais cuidada no final do 12º ano fez com que decidisse concorrer para o curso de Marketing Turístico na Escola Superior de Tecnologia e do Mar, em Peniche, a uma semana do fim do prazo para as inscrições. Fábio foi colocado nessa sua primeira e única opção e, em princípio, terminará o curso no número de anos previsto, contra as expectativas gerais, incluindo as suas próprias. Fábio ingressou no ano lectivo 2005/2006 e encontra-se a frequentar o 3º e último ano do curso, após um percurso seguro.

Fábio ingressou na Escola Superior de Tecnologia e do Mar (ESTM), em Peniche, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria (IPL), em 2005, com 20 anos. O curso escolhido, sua única opção, foi Marketing Turístico.

Oriundo das Caldas da Rainha, a escolha da instituição deveu-se a motivos de proximidade geográfica, mas também afectivos, uma vez que a sua namorada já se encontrava a estudar na ESTM, ainda que num curso diferente. Por seu lado, o curso surgiu através de uma conjugação de interesses prévios (no ensino secundário, Fábio havia estudado num curso técnico-profissional de Administração) e influências externas (o seu primo tirou uma licenciatura em Marketing). Considerando que a junção do Marketing e do Turismo seria interessante, aliada a uma perspectiva de boas saídas profissionais, Fábio fez a sua escolha.

Porém, o que se torna mais curioso no seu caso é que Fábio afirma ter tomado a decisão de ingressar no ensino superior apenas uma semana antes do término das inscrições. Até aí, a sua vontade sempre fora de acabar o 12º ano e ir trabalhar – foi por essa razão que optou, no 10º ano, por um curso técnico-profissional, o qual nem sabia se lhe daria acesso ao ensino superior.

> "Só tomei a decisão uma semana antes de terminar o prazo para as inscrições, foi quando eu… nem disse nada à família, nem disse nada a ninguém, foi assim um bocado radical. (…) Foi uma decisão radical porque sempre tive dificuldades, porque sempre fui um bocado «calão» a estudar e chumbei dois anos no secundário, chumbei no 6º ano e no 10º ano, então tinha aquele pensamento: «o que é que eu vou fazer para o ensino

> superior? Para estar lá seis, sete, oito anos?» Mas depois acertei as ideias, pensei melhor, reflecti e acabei por tomar a decisão mais certa, acho eu, até agora. Acho que foi a opção mais correcta que eu podia ter tomado."

Fica por apurar se a decisão foi assim tão "radical" quanto afirma ou se o ingresso no ensino superior era um desejo antigo, reprimido pelo medo de falhar. No caso de Fábio, parece ter havido uma conjugação entre a vontade de ter uma situação profissional mais estável e aliciante, uma nova perspectiva de vida em ruptura com o fraco investimento escolar do passado, e a vontade de mostrar aos outros, e a si próprio, que se se empenhasse, poderia ter sucesso.

> "(...) Eu quando fui para o ensino superior, fui com a intenção de melhorar os meus conhecimentos, com a perspectiva de ter um futuro melhor, acho que ninguém vai para o ensino superior a pensar que vai ter um futuro pior, antes pelo contrário. Eu querer ter um futuro melhor, e querer mostrar àquelas pessoas que nunca acreditaram, de alguma maneira, em mim, ou que diziam: "tu és calão, tu és assim, tu és assado", para mostrar que realmente eu sou capaz de fazer as coisas bem, quando tenho vontade e quando quero fazer as coisas, eu sou capaz (…)."

À excepção do pai, que era a pessoa que mais o incentivava a prosseguir os estudos, as restantes pessoas mostravam abertamente dúvidas face às suas capacidades, daí que Fábio considere não ter tomado a decisão por influência de alguém.

> "A minha namorada não teve influência nenhuma, nada, muito pelo contrário, porque ela mesma dizia assim: «sempre tiveste dificuldades quer no ensino básico, quer no secundário, a estudar, tu nunca gostaste de estudar, agora vais para o ensino superior para começares a estudar? Mas não tenho nada contra, se quiseres ir vai». Já o meu pai, por um lado, sempre quis que eu começasse a estudar: «estuda, estuda», e eu disse: «epá não, faço o 12º ano e acabou», mas ele: «tu é que sabes, mas eu acho que tu próprio devias começar a estudar». Já a minha mãe dizia para o meu pai: «então mas se ele tem dificuldades por que é que hás-de estar sempre a insistir com ele, se ele quer ir trabalhar a gente faz um esforço, tenta arranjar-lhe um trabalho, qualquer coisa»."

Fábio entrou na 2ª fase de candidaturas, com uma média de 11,5. O ingresso tardio deveu-se à dificuldade em superar o exame nacional de Português, onde obteve um 5, resultado que justifica pela relação difícil que mantinha com a professora da disciplina. Mais tarde, conseguiu um 13, o que lhe proporcionou a conclusão do ensino secundário. Porém, todo este processo implicou perder cerca de um mês de aulas. Fábio conta que, no seu primeiro dia na ESTM, chegou à sala e a turma ia ter teste; assim, pegou no enunciado e foi para casa. Em consequência de ter perdido o início das aulas e algumas avaliações, deixou automaticamente duas cadeiras para exame.

Embora tenha partido com alguma desvantagem, Fábio considera que apanhou rapidamente o ritmo, quer a nível escolar, quer a nível de integração na turma. O seu percurso na ESTM não teve muitas oscilações; por hábito, deixa algumas cadeiras para fazer em exame, mas tem conseguido concluir sempre tudo e transitar de ano. Encontra-se actualmente a frequentar o 3º e último ano, num curso que foi reduzido por causa das alterações implementadas pelo Processo de Bolonha, e tem ainda duas

cadeiras de anos anteriores por fazer, Gestão Orçamental e Estatística Aplicada ao Marketing, que justifica com a dificuldade ao nível da matemática. No futuro, após concluir a licenciatura, Fábio não tem planos de continuar a estudar.

Embora as suas notas não sejam altas, traduzindo-se numa média de 13, Fábio sente-se muito satisfeito e até impressionado com o seu percurso, que vê como uma fase claramente distinta daquela que viveu em termos académicos até aí. Fábio atribui essa melhoria no seu desempenho a dois factores: por um lado, considera que o curso não é muito exigente; por outro lado, começou a estudar de forma mais organizada e empenhada, o que explica pela maior motivação que sente e pela "obrigatoriedade" de não sobrecarregar os pais economicamente.

No 1º ano, o curso apresentava uma vertente mais teórica que, com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, foi diminuída em benefício de trabalhos práticos. Regra geral, existem dois trabalhos e um teste por cadeira, e seis cadeiras por semestre. Fábio valoriza a vertente prática do curso e, por conseguinte, considera que a sua reformulação veio beneficiá-lo em termos de resultados escolares. Ainda assim, Fábio considera que o curso poderia estar estruturado de forma diferente. Sugere, por exemplo, que seria importante terem duas línguas, e não apenas inglês. Além disso, Fábio afirma que muitas das unidades curriculares apresentam conteúdos repetidos e os próprios professores não se organizam entre si, repetindo as matérias.

Quanto à forma como os professores dão as aulas, Fábio lamenta que o método seja demasiado expositivo, acrescentando que podiam dar mais apoio à realização dos trabalhos. Por outro lado, a relação com os professores é muito próxima.

Um aspecto muito positivo do curso é a existência de tutorias, isto é, aulas extra a que os alunos têm direito e que o próprio professor pode marcar se achar que a turma está com dificuldades nalguma área específica, para um máximo de dez alunos.

Apesar de considerar o Processo de Bolonha positivo no sentido em que veio reforçar a componente prática do curso, por outro lado Fábio lamenta que tenha vindo prejudicar o tempo disponível para estudar, devido à grande carga de trabalhos e à concentração dos testes em espaços temporais muito curtos. Nesse sentido, muitas vezes os fins-de-semana são ocupados quer a trabalhar, quer a estudar, mas também acontece só ter tempo para estudar na véspera das avaliações. Ainda assim, Fábio tem-se aplicado mais no ensino superior do que quando frequentava o ensino secundário.

> "Quando entrei no ensino superior, comecei a estudar de maneira diferente, porque eu no secundário estudava só de véspera, então os resultados não eram bons, como é óbvio, ou era mesmo à tangente, ou então pronto. Agora no ensino superior, sem dúvida que a atenção nas aulas é diferente, a maneira de estar é diferente, o estudo é totalmente diferente, não é estudar como frete, é estudar porque tenho de estudar, porque se não estudar estou a perder dinheiro – estou a perder, não, está o meu pai a perder dinheiro."

Quando se prepara para as avaliações teóricas, Fábio costuma estudar sozinho, em casa. Os trabalhos são geralmente realizados em grupo, e Fábio admite que costumam reunir-se apenas na recta final. Ainda assim, conseguem entregá-los dentro dos prazos, nem que trabalhem pela noite fora. Fábio é o único que não reside em Peniche, mas isso não é impeditivo para o grupo de trabalho se reunir: "como não trabalho, só estudo, não tenho problema em ficar lá [Peniche] uma noite, ficar lá a

dormir por causa do trabalho, em casa dos meus colegas, não tenho esse tipo de problema." Actualmente, a ESTM também já oferece melhores condições para trabalhar em grupo, que eles aproveitam.

A turma é pequena, cerca de 25 alunos, aspecto que Fábio vê com agrado, pois estimula a proximidade entre colegas. Apesar de ter entrado mais tarde, foi rapidamente aceite por todos. A turma é bastante uniforme; todos têm transitado de ano, com mais ou menos cadeiras em atraso, e os resultados escolares não oscilam muito entre colegas.

Desde o 1º ano que Fábio é presidente do núcleo de marketing, sendo responsável pela organização de festas e seminários, entre outras actividades. Fábio vê o cargo como um *hobby* que não lhe retira tempo ao curso e que nunca o prejudicou academicamente.

No início do 3º ano, a ESTM mudou de instalações; embora ao lado das anteriores, o edifício novo proporciona condições muito melhores do que o pré-fabricado onde Fábio iniciou o seu percurso. Ainda que o refeitório e o bar se tenham mantido nas instalações anteriores, agora os alunos têm salas de aulas e de estudo adequadas. A biblioteca também melhorou as suas condições anteriores, embora o recheio ainda peque por pouco. Fábio acredita que a melhoria das condições pode mesmo incentivar ao estudo:

> "Eu, pelo menos, sinto isso, porque nós quando vamos estudar para uma sala de estudo ou quando vamos para uma biblioteca vamos para lá com gosto, não temos aquele… «será que temos mesa para estudar, será que não temos, para onde é que vamos estudar agora, vamos para a tua casa, pronto», e ali não, ali estamos mais à-vontade, ali podemos falar com os colegas… A melhoria das condições contribuiu também para que os alunos se sintam bem, mais confortáveis."

Ao nível do funcionamento, Fábio aponta falhas aos serviços académicos, faltando organização e formação aos funcionários que lá trabalham.

Na ESTM existe um Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE), ao qual Fábio nunca sentiu necessidade de recorrer, apesar de lhe reconhecer utilidade. Porém, considera que a divulgação do serviço não é a mais adequada; apesar de o SAPE enviar informação para o e-mail institucional dos alunos, parece-lhe que raramente os alunos acedem a esse e-mail, pelo que talvez fosse mais pertinente enviar a informação para os contactos pessoais dos estudantes.

Fábio tem três irmãos, todos mais velhos; a diferença para a irmã mais velha, assistente dentária, é de 20 anos. Um dos irmãos ficou com o negócio do pai e o outro é subchefe da polícia, encontrando-se a frequentar o curso de Direito em Lisboa, à noite. Ainda assim, se tudo correr como previsto, Fábio será o primeiro entre eles a licenciar-se. Fábio é o único dos irmãos ainda a viver com os pais, deslocando-se diariamente de carro das Caldas da Rainha até Peniche. Os seus pais, agora reformados, tiraram ambos um curso comercial. A mãe trabalhava como secretária e o pai como vendedor de seguros.

Os pais nunca o pressionaram para ingressar no ensino superior. Na verdade, nunca mostraram grandes expectativas a esse respeito porque, segundo Fábio, o seu percurso académico anterior nunca fez antever a continuação dos estudos: "não

gostava de estudar, só por isso nunca me disseram: «vai estudar», nunca, porque sabiam que se eu fosse estudar se calhar (…) ia estar a perder mais tempo".

Assim, facilmente se percebe que os pais tenham ficado bastante surpreendidos quando Fábio lhes comunicou que tinha entrado na ESTM. Ao princípio, ficaram até bastante cépticos, em particular o pai, que desde logo quis saber quanto tempo é que Fábio planeava demorar a tirar o curso, avisando-o que, se não se empenhasse, teria de ir trabalhar para custear as suas despesas.

O contexto familiar na sua pré-adolescência foi importante para o percurso escolar menos bem sucedido até ingressar no ensino superior. Quando tinha oito anos, sensivelmente, os seus pais separaram-se e Fábio foi viver com a mãe para a Nazaré, de onde ela é originária. Da 3ª classe até ao 5º ano, Fábio viveu e estudou aí, mas a sua relação com a mãe era complicada e Fábio fez as malas e foi ter com o pai.

> "Tinha dez ou onze anos, mas fiz as malas e vim-me embora. Foi numa altura em que a minha mãe também entrou na fase da menopausa, então houve ali umas dificuldades… a minha mãe não me ajudava, eu é que tinha de tratar das minhas coisas, tinha que passar a roupa, tinha que fazer a minha comida… Eu vivia sozinho com ela, então houve uma altura em que eu me cansei: «isto para mim não dá»… e então fui viver com o meu pai."

Porém, o ter de passar por mais um processo de adaptação não foi fácil, Fábio continuava a sofrer com o divórcio dos pais, e no 6º ano, de volta às Caldas da Rainha, acabou por chumbar, apesar de ter reencontrado antigos colegas na escola. Nos anos seguintes, os resultados já foram mais positivos e, inclusive, os seus pais acabaram por se reconciliar. No final do 9º ano, Fábio queria acima de tudo fugir à matemática; aliando essa questão à sua vontade de concluir o secundário e começar a trabalhar, opta por um curso tecnológico de Administração. Contudo, Fábio volta a chumbar no 10º ano, aí já por questões de dificuldade de transição entre o ensino básico e o secundário. Depois de ficar novamente retido, Fábio consegue ir superando as dificuldades e, quando chega ao 12º ano, começa a empenhar-se de facto, motivado pela percepção de estar a chegar ao fim e já incomodado pela diferença de idade e de mentalidade que se evidenciava entre ele e os colegas.

Fábio sente que o percurso anterior não o preparou suficientemente bem para o ensino superior, considera que tem muita falta de bases: "não sei se por culpa minha se por culpa dos professores, não sei, normalmente o aluno atira sempre a batata para o professor ou o professor para o aluno, é sempre assim". Fábio aponta fragilidades sobretudo ao nível do inglês e da matemática que, mesmo com explicações, nunca foram superadas.

Fábio costuma trabalhar durante o Verão, em bares, restaurantes e, desde há três anos, como nadador-salvador na Nazaré, para juntar algum dinheiro para as suas despesas pessoais.

O seu grupo de amigos é constituído tanto por ex-colegas do secundário, como por colegas da ESTM. Quando acabaram o 12º ano, cerca de metade da turma prosseguiu estudos e os restantes optaram por ir trabalhar. No entanto, trabalham sobretudo em bares, lojas e restaurantes. Vendo o percurso dos antigos colegas, Fábio considera ter tomado a opção correcta ao ingressar no ensino superior.

> "Hoje em dia, acho que tomei a decisão certa. Mesmo vendo amigos meus que já estão a trabalhar, e neste momento já tenho quatro ou cinco colegas meus que já têm a vida feita. Mas não é isso que me preocupa. (…) Se vamos pensar que eles já têm a vida feita, eu se calhar posso demorar mais três anos a fazer a vida, mas se calhar aquilo que eles andaram é um passo e eu vou dar três passos, se tudo correr bem."

Resumido, o seu percurso no ensino superior é pautado por uma ruptura face ao percurso anterior. Pela primeira vez na vida, Fábio experimenta o sucesso, ainda que não se manifeste em resultados escolares muito elevados. Fábio justifica essa diferença com a motivação, que em parte resulta do gosto pela área de estudo. A motivação traduz-se num maior empenho ao nível do estudo e isso reflecte-se no seu aproveitamento. Como outros aspectos positivos que também contribuem para o seu percurso de sucesso, Fábio aponta a boa integração na turma e na instituição, e as condições económicas da família que permitem que se dedique exclusivamente ao estudo.

Fábio diz não ter muito contacto com situações de insucesso, pois a sua turma tem resultados positivos e, além disso, não tem muita noção da realidade dos outros cursos. Não tem muitas sugestões a dar relativamente à diminuição do insucesso escolar, embora acredite que as turmas pequenas e as tutorias beneficiem o desempenho dos alunos.

Rodrigo Crespo (E27L): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Como um "peixe fora de água": investimento escolar em ruptura com as origens familiares

Rodrigo Crespo tem 21 anos de idade, habita em Leiria e estuda na Escola Superior de Educação de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. É originário de uma aldeia perto das Caldas da Rainha. O seu pai possui a 4ª classe e trabalha como agricultor por conta de outrem. A sua mãe estudou apenas até ao 3º ano do antigo ensino primário e é empregada fabril.

A sua família possuía escassos recursos económicos e escolares, e Rodrigo foi o primeiro elemento da família a alcançar o ensino superior. Após concluir um curso profissional, ingressou no nível de ensino terciário sem que lhe tenham sido disponibilizadas informações sobre cursos ou instituições, o que levou Rodrigo a escolher Animação Sociocultural na Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria baseando-se principalmente no nome do curso. Após frequentar o curso durante um ano, muda para a Escola Superior de Educação de Leiria. Frequenta o 2º ano do curso de Educação Social, tendo concluído o 1º ano com notas acima da média, sem nunca ter reprovado. O gosto por estudar, a vontade de romper com as condições sociais de origem através da escolarização e uma forte determinação, que se traduziu por uma atitude de enfrentar as adversidades de forma organizada e optimista, são factores que explicam o percurso de Rodrigo no ensino superior.

Rodrigo vive em Leiria e ingressou no ensino superior em 2005, no curso de Animação Cultural na Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria (ESAD-IPLeiria). O curso era a sua primeira opção mas tinha escassas informações sobre o plano de estudos. Frequentou Animação Sociocultural apenas por um ano pois, com a reestruturação de Bolonha, houve alterações nas saídas profissionais, que deixaram de lhe agradar. Isso levou-o a abandonar o curso e ingressar em Serviço Social na Escola Superior de Educação, em Leiria, do mesmo instituto politécnico (ESEL-IPLeiria). Mas quando se deparou com cadeiras de estatística, mudou a matrícula e inscreveu-se na mesma escola mas no curso de Educação Social. Não tinha expectativas face cursos da ESEL nem procurou informar-se, uma vez que o principal móbil da mudança era sair de Animação Sociocultural.

Para além da busca de realização pessoal, pois sentia prazer em estudar, um dos motivos que o levou a ingressar no ensino superior foi contrariar o facto de ninguém da sua família ter alcançado esse nível de ensino e também de seus pais não concordarem com a ideia de Rodrigo não se integrar imediatamente no mercado de trabalho.

> "Não sei até que ponto as outras pessoas vêem bem a situação, pelo menos naquele meio rural, porque as pessoas nem sequer terminam todo o percurso do ensino

> secundário e ingressam logo no mundo do trabalho. Ainda para mais eu já tinha terminado um curso e já tinha uma profissão, em que fui bem sucedido (…) Já tinha demasiadas propostas de trabalho, portanto foi um acumular de situações que não agradaram muito aos meus pais porque já tinha uma porta aberta, já devia contribuir para a família, organizar a minha vida, e então mais três ou quatro anos na universidade seria o retrocesso daqueles três anos no ensino profissional."

Encontra-se actualmente no 2º ano curricular, tendo concluído o 1º ano com uma média de 15 valores. Encara os conteúdos programáticos como algo com utilidade nas esferas profissional e pessoal mas questiona o facto de sentir que nos momentos de avaliação é sobrevalorizada uma transposição da matéria de forma acrítica. Apesar de não gostar do ambiente da ESEL, encara a sua passagem por lá de forma pragmática, algo que, ainda que por vezes que lhe custe, terá que completar para alcançar aquilo a que aspira. A curto prazo, deseja participar no Programa Erasmus de forma a sair da ESEL por uns tempos e conhecer novas realidades. Queixa-se que faltam condições para estudar: não há salas de estudo e a biblioteca carece de material para a sua área. Assim, os estudantes do seu curso baseiam-se nos apontamentos que fazem sobre as exposições orais dos professores para estudar para as frequências. As avaliações baseiam-se principalmente em frequências ou trabalhos de grupo, o que para Rodrigo prejudica o desenvolvimento de um pensamento crítico. Após concluir o curso, planeia licenciar-se em Psicologia, por motivos de realização pessoal, ou prosseguir para outros ciclos do ensino superior e trabalhar como professor.

Sente entusiasmo pelo trabalho académico. Embora tenha aulas desde manhã à tarde, trabalhe o dia inteiro ao fim-de-semana e ainda esteja a tirar um curso de inglês, Rodrigo organiza o seu tempo de forma a responder às exigências do seu curso.

> "É extraordinário, aquela adrenalina, não dormir, estudar, comprar livros, passar a vida na biblioteca, passar noitadas a fio em frente ao computador a pensar, a escrever… E depois vê-se a consequência, que são aquelas grandes olheiras. (…) E acho que o meu esforço e toda aquela dedicação se reflectem nos trabalhos que faço. Sinceramente acho que me preparo demasiadamente bem, este semestre não estudei muito para as frequências, mas a nível dos trabalhos, se um trabalho é para entregar em Dezembro, em Novembro já está feito. (…) Se eventualmente a cadeira me disser alguma coisa a nível profissional e pessoal, mais pessoal do que profissional, estudo todos os dias, passo os apontamentos a limpo e estou sinceramente empenhado na aula. Caso contrário não, só estudo 15 dias antes para a frequência porque tenho consciência que aquela disciplina não me vai servir de nada."

Rodrigo recebe uma bolsa de estudo e, para além disso, trabalha numa pastelaria em Leiria embora, por ser a tempo parcial, ao fim-de-semana, isso não lhe garanta o estatuto de trabalhador-estudante.

> "Dá-me outro estofo que os meus colegas não têm, a não ser os trabalhadores--estudantes. Acredito sinceramente que vão sair daqui frustrados quando ingressarem no mundo do trabalho, porque não têm consciência de como aplicar aquilo que se aprende. (…) E depois consigo rever aquilo que aprendo na universidade nos meus clientes, e consigo ajudar alguns de certa forma, aqueles que vão lá com uma grande depressão ou outra coisa qualquer… (…) O sítio onde trabalho é um sítio fino, então acho que aqui em Leiria, se eventualmente tiver de cá ficar por algum motivo, já vou

tendo alguns conhecimentos de pessoas que trabalham na área ou no ramo, que me vão dizendo o que devo ou não devo fazer, quais as instituições a que me devo dirigir quando for o estágio profissional… Se eventualmente tiver de ficar aqui em Leiria não fico desempregado de certeza e então acho que é uma grande porta."

Tem completa autonomia financeira, a bolsa e o salário cobrem todas as despesas da estadia e dos estudos de tal forma que escolheu sair da residência universitária e alugar uma casa, procurando ter o seu espaço privado.

A sua relação com os professores é positiva, Rodrigo interessa-se pela matéria, por vezes fica a tirar dúvidas após a aula e valoriza essa relação de proximidade entre professor e aluno. Já para com os colegas os sentimentos são diferentes.

"Aqui em Leiria não se vive o espírito de camaradagem, vive-se a média, o canudo, andam na universidade porque é fino e estão-se a borrifar para os amigos. Claro que existem os grupinhos de amigos mas eu acho que é tudo por interesse. Daí eu só ter uma amiga aqui na turma, somos 50 mas só me dou com uma, que tem uma história de vida caricata e que a mim me diz muito, as outras vêm do ensino secundário, nunca fizeram absolutamente nada na vida, não têm nada na cabeça. (…) O facto de Leiria ter uma vida muito boémia a mim me faz uma certa confusão: as pessoas não darem valor ao facto de andarem na universidade, quer dizer, do outro lado do mundo existem pessoas a passar fome e eles gastam o dinheiro em bebidas alcoólicas. (…) Não valorizam absolutamente nada porque não lhes sai do corpo, entre aspas, porque os pais pagam as propinas, os pais pagam a noite, os pais pagam tudo para levarem a vida fútil e boémia que levam. A mim o que me faz mais confusão é os pais deixarem que levem a vida assim."

Os pais de Rodrigo vivem num meio rural. O seu pai possui o 4º ano de escolaridade e trabalha como agricultor por contra de outrem. A sua mãe concluiu apenas o 3º ano e é empregada fabril. Tem um irmão, um ano mais velho, que deixou de estudar no 7º ano e trabalha na indústria metalúrgica; e tem também uma irmã mais nova de 14 anos. A madrinha de Rodrigo vivia numa vila cujo ambiente urbano o fascinou em criança.

Fez o 1º ciclo do ensino básico na sua aldeia, o 2º ciclo na telescola da aldeia vizinha e o 3º ciclo a escola secundária do Bombarral. No secundário frequentou o curso profissional de cozinha na Escola Profissional de Ourém. Como trabalhava e recebia bolsa enquanto fez o secundário, estar deslocado não significou que houvesse encargos adicionais significativos para a sua família. No 2º ano do curso decide que quer seguir para a educação terciária pois não queria que o seu futuro passasse por trabalhar como cozinheiro. A partir daí ganha preocupação com a média, embora fosse um aluno aplicado desde o ensino básico.

"Eu empenhava-me mesmo naquilo, estudava, fazia apontamentos todos bonitinhos, com corezinhas, era um mundo completamente fascinante porque tinha na escola aquilo que não tinha em casa: os ensinamentos, o contacto com os livros… Era qualquer coisa que me fascinava e fazia aquilo de uma forma leviana mas ao mesmo tempo muito complexa porque aquele sim, era o meu mundo, o mundo da escola, dos livros, da papelada. Eu lembro-me perfeitamente, quando era criança, com 4 ou 5 anos, que brincava com papéis, escrevia, brincava aos escritórios com as cartas…"

Refere que na escola profissional em que estudou os conteúdos eram muito simplificados quando comparados com o ensino secundário geral. Teve então de fazer um esforço adicional para estudar Português de forma a passar no exame nacional, chegando a ter explicações, para ingressar no ensino superior. A sua escola também não fornecia os guias de acesso ao ensino superior, pois não estava vocacionada para a prossecução dos estudos, pelo que teve que pesquisar na internet e adquirir todos os documentos relativos ao ingresso por outras vias. Rodrigo tinha pouca autoconfiança, as suas proveniências sociais e escolares incutiram nele um espírito de humildade.

> "Eu achava que não tinha capacidade de entrar numa universidade porque tinha aquela ideia de que na universidade seria tudo extremamente complicado, um mundo completamente à parte, só para grandes crânios. Só que pus-me à prova, porque não? Não teria nada a perder, só a ganhar, então arrisquei. (…) Fiquei surpreendido por ter entrado na primeira opção. Eu achava que não conseguia entrar e eu entrei com média de 14,9 num curso de 10…"

Quando regressa a casa dos pais aos 18 anos, numa aldeia perto das Caldas da Rainha, começam-se a dar conflitos entre Rodrigo e a sua família, pois ele sentia que tinha mudado desde que saíra de casa e achava que os seus pais tinham "mentes rurais e retrógradas". Então, após poucos meses, decide sair novamente de casa dos pais e mudar-se para a cidade das Caldas da Rainha, onde ficou também por alguns meses. Vai trabalhar para o Algarve durante três meses e depois muda-se para Leiria, onde habita e estuda.

Rodrigo trabalha a tempo parcial desde os 11 anos de idade. Começou por trabalhar durante as férias e alguns fins-de-semana em tarefas ligadas à economia rural como a apanha da fruta e nas vindimas. Refere que não tinha livros em casa exceptuando os da escola e os que ele comprava com o dinheiro do seu trabalho. Ao sair de casa da família para tirar o curso profissional apenas precisou de ajuda financeira dos pais no primeiro mês pois no segundo começou a trabalhar num restaurante. A partir daí trabalhou maioritariamente no ramo da hotelaria. Uma vez que trabalhava ao fim-de-semana e feriados acabou por ficar sem tempo para visitar a família. Numa altura de dificuldades chegou a trocar, com a entidade patronal, o salário que recebia só pelo alojamento. Depois tomou consciência de que estava a ser explorado e renegociou de forma a receber o salário e usar parte dele para pagar o quarto. Sair de casa aos 15 anos fez com que Rodrigo se sentisse como um "peixe fora de água", sentimento que o tem acompanhado desde aí. No entanto, nunca deixou que isso o desmotivasse e procurou sempre reagir e empenhar-se nessas lutas quotidianas.

O seu círculo de amigos é bastante reduzido, constituído por algumas pessoas da ESEL e clientes da pastelaria onde Rodrigo trabalha. Fala, com carinho, sobre algumas clientes, a que ele se refere como "as minhas velhinhas", que o admiram por manter uma atitude alegre apesar do seu esforço.

> "Apesar de não gostar muito de inglês vou para o inglês porque quero, porque preciso e porque até certo ponto estou a gostar daquilo. Não acho a universidade uma perda de tempo porque é um sonho tornado realidade, é o meu esforço, é aquilo que eu sou e para mim é uma alegria andar aqui, não me custa absolutamente nada. Nem sequer estou a perder tempo quando estou a trabalhar porque tenho clientes fascinantes que me dão grandes lições de vida, é uma aprendizagem constante e ando feliz e contente

por estar a levar a vida que levo. Nada me rouba tempo, faço as coisas porque gosto. É assim, são coisinhas pequenas a que as pessoas não dão valor mas a que eu dou um valor tão grande porque sai de mim, enquanto os meus colegas tudo sai dos paizinhos. O pai é que paga isto e o que mais houvesse, eu não, como sai tudo de mim, tudo aquilo que eu sou e tudo aquilo que tenho é por mérito próprio."

Pilar Ribeiro (E36L): retrato sociológico
Realizado por Jerusa Costa

Formação académica impulsionadora do crescimento pessoal e segurança profissional

Pilar tem 22 anos e é natural de Ponte de Lima onde viveu com os pais e os quatro irmãos até aos 15 anos, altura em que se mudou para casa dos padrinhos em Viana do Castelo para fazer o ensino secundário. Trabalhava no restaurante dos padrinhos e estudava à noite no curso tecnológico de Acção Social. Os seus meios de subsistência estiveram sempre a cargo dos seus pais e, mais tarde, do seu próprio vencimento. A mãe é de Ponte de Lima e o pai de Viseu. Ambos têm apenas o 4º ano de escolaridade. A mãe é doméstica mas trabalhou em jardinagem; o pai é funcionário da Câmara como cabouqueiro no saneamento. Apesar de Pilar julgar não ser possível fazer uma formação superior dada a falta de recursos financeiros, considera ter tido sempre o apoio dos pais ao longo do seu percurso e nas suas decisões, em prol de um objectivo único na sua família, os estudos. Pilar é a primeira a concluir um curso superior. Pilar é a mais nova dos irmãos. Actualmente só três deles continuam a viver com os pais, os outros dois são emigrantes há já muito tempo em França. As habilitações deles são também baixas, o irmão fez o 6º ano e a irmã somente a 4ª classe.

Ingressou no ensino superior com média de 15, no ano de 2004/2005, na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Leiria, na sua 1ª opção: Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, actualmente Educação Social. Candidatou-se para Leira, Coimbra e Universidade da Beira Interior somente em dois cursos, o seu e Serviço Social. Para além de ser um curso na área social, área que a entusiasmava desde cedo, a frequência do secundário nessa área e as saídas profissionais que o curso permitia foram aspectos importantes para a sua opção. O acesso à bolsa de estudo e ao alojamento durante o curso foram condições importantes e essenciais para o seu percurso e sem as quais não seria possível a Pilar fazer o ensino superior.

A sua rede de sociabilidades acompanha-a desde jovem, a maioria dos seus amigos são da sua terra de origem e foram poucos os que fizeram o ensino superior e em áreas diferentes da sua. Com eles mantinha o hábito de falar acerca das suas experiências e opções para o futuro, neles se apoiava nos momentos mais difíceis do seu percurso, buscando incentivo e motivação. Tinha ainda algumas amigas que fez durante o curso. Pilar esteve envolvida em actividades desportivas escolares ainda durante o ensino preparatório. Já no ensino superior esteve inserida na Comissão de Praxe. Os seus interesses orientavam-se para a vida académica, o lazer e os estudos.

Pilar ingressou no ensino superior no ano de 2004/2005 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. As suas opções de formação foram dentro da mesma área, Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, e Serviço Social, em diversas localidades, entre elas Leira, Coimbra e também para a Universidade da Beira

Interior. Teve colocação precisamente na sua 1ª opção de curso e entrou com média de 14. Actualmente, a designação da licenciatura evoluiu para Educação Social.

Embora gostasse do curso em que ingressou, se tivesse tido a oportunidade teria enveredado pela área de Arquitectura ou Artes. O que determinou o seu desvio dessas áreas foi o seu percurso de secundário nocturno que não leccionava as disciplinas específicas para a candidatura. "Se calhar adaptava-me melhor aí (…) se tivesse tido a oportunidade teria feito Arquitectura."

Optou então pela formação na área social devido às unidades curriculares que constituíam o curso e as saídas profissionais. Como o percurso de ensino secundário de Pilar contava já com uma experiência na área social, no curso tecnológico de Acção Social, cativou-a precisamente poder complementá-lo com uma formação superior nessa área.

O seu intuito com a formação superior era o de conseguir encontrar um bom emprego, isto por considerar que ter uma licenciatura poderia facilitar a sua vida profissional. Para além disso, a área de formação porque optou permitia-lhe fazer trabalho social junto de pessoas com necessidades.

> "Quando entrei no curso tinha as minhas expectativas viradas para o emprego. Como era um curso novo achava que no final seria mais fácil encontrar trabalho, agora no fim acho que é precisamente por isso que é difícil, o curso não é conhecido e isso é um entrave."

De início desconhecia a realidade da instituição que a acolheu. As únicas informações que Pilar conseguiu obter foi através do guia de acesso ao ensino superior e somente acerca do curso. Como foi o 1º ano do curso naquela instituição, não havia muita informação disponível. Ao ver a sua estrutura curricular, Pilar interessou-se pela abrangência e diversidade de conteúdos leccionados, criando algumas expectativas pela formação nesta área. No entanto, ficou algo decepcionada ao perceber a forte componente teórica do curso e a sua ligação estreita com a Animação Sociocultural.

> "Estava à espera de ser um curso com menos teoria e mais prática e quando cheguei vi que não era bem assim, era apenas teoria. O curso era novo, não havia muitas bases e mesmo os próprios professores estavam muito desorientados."

O curso era constituído por quatro anos curriculares, maioritariamente teóricos. Somente no 1º ano havia duas cadeiras anuais, todas as restantes eram semestrais, 12 cadeiras por ano, seis em cada semestre. As avaliações eram feitas em frequências e trabalhos na generalidade das cadeiras. Os exames eram o recurso para os chumbos em frequência anual. O 3º ano incluía um estágio que poderia ser feito em áreas diversas e era o momento mais prático do curso.

Os estágios eram atribuídos pela coordenadora mediante a área de trabalho e a região de opção. A atribuição do estágio dependia do número de vagas disponíveis e a média só era valorizada caso houvessem vários candidatos ao mesmo estágio. Tinham a orientação do coordenador de curso e de um coordenador da instituição de acolhimento.

Pilar fez o estágio numa área que não foi da sua opção. As suas preferências eram na área da Saúde, que lhe permitia trabalhar na promoção da saúde em Centros

de Saúde, e na área da Museologia. Devido a alguns desacertos entre a instituição e a escola, acabou por ser integrada num lar de idosos da Santa Casa da Misericórdia da Marinha Grande, onde esteve por um semestre. Teve a possibilidade de fazer um estágio com crianças mas, embora com algum receio, optou por trabalhar com idosos.

Embora inicialmente se sentisse um pouco perdida quanto às suas funções, Pilar sente que o estágio lhe permitiu o aprofundamento de conhecimentos em Gerontologia. Tinha funções como acompanhamento, visitas ao domicílio e, principalmente, animação.

Com as alterações introduzidas pelo processo de Bolonha, Pilar viu-se obrigada a adiar o fim da licenciatura por um semestre porque tinha uma cadeira em atraso que teve de fazer antes de seguir para o estágio. Aproveitou para fazer outras cadeiras que pudessem trazer-lhe algo de novo e complementar à formação.

Apesar de se tratar de uma nova licenciatura, Pilar considera que estava bem organizada ao nível dos conteúdos e da sequência entre as cadeiras leccionadas de ano para ano. Teve, contudo, algumas cadeiras nas quais não via utilidade profissional até ao momento em que as aprofundava. Por outro lado, encontrou em algumas cadeiras motivação para diferentes áreas profissionais. Sentiu a falta de alguns conteúdos específicos, por exemplo, de Pedagogia e de Educação Social, que não foram aprofundados o suficiente.

> "Mas nem tudo era imediatamente perceptível, havia alturas em que sentia bastantes dificuldades, principalmente na forma como eram leccionadas, se calhar os professores não nos conseguiam transmitir o conhecimento que eles tinham."

Pilar refere que não se sentia preparada para determinados aspectos do ensino superior, nomeadamente ao nível da pesquisa e exploração de conhecimentos. Estava habituada a estudar somente o indicado pelos professores. No entanto, julga ter-se adaptado bem ao sistema de ensino superior e, pelo facto de estar inserida numa escola pequena, pôde usufruir de um bom ambiente académico.

Ao perceber as áreas em que gostaria de vir a trabalhar, estrategicamente Pilar começou a orientar o seu percurso aproveitando as disciplinas dessas áreas e a tentar identificar em Leiria os locais onde poderia trabalhar. Aproveitava as conferências e os seminários com o intuito de obter maior esclarecimento acerca das áreas de que gostava e ganhar maior confiança para trabalhar nelas.

Na passagem do secundário para o ensino superior, Pilar sentiu algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da exigência e necessidade de dedicação aos estudos. O ensino secundário foi feito em regime de trabalhadora-estudante numa escola pública em Viana do Castelo. Optou por fazer um curso tecnológico dado o seu carácter profissionalizante.

A sua condição de aluna trabalhadora-estudante durante o ensino secundário fez com que Pilar tivesse sentido limitações de tempo para o estudo. Por outro lado, não adquiriu no ensino secundário metodologias de estudo que pudesse aplicar no ensino superior.

> "Ao início senti algumas dificuldades quanto ao método de estudo, os trabalhos de grupo que não estava habituada a fazer, a linguagem dos professores. Acho que havia um grande desfasamento entre o ensino superior e o secundário. Acho que tem a ver

com o sistema de ensino, acho que não havia muita preparação. Também não tinha muita noção do que era estar no ensino superior."

Quanto ao seu nível de aproveitamento Pilar tinha melhores resultados nas cadeiras relacionadas com as suas áreas de interesse. Nas restantes, Pilar tinha um nível de aproveitamento médio, à excepção das Línguas a que tinha grandes dificuldades. Embora desse sempre o seu máximo, esforçava-se especialmente quando se tratava de fazer cadeiras que a motivassem e lhe permitissem aprofundar conhecimentos

Quanto ao corpo docente, pedagogicamente, Pilar presenciou de tudo um pouco. Na generalidade, o relacionamento professor-aluno era bom, a forma como interagiam e a sua maneira de ser com os alunos motivava-os para o estudo. Havia empatia para com a generalidade da turma e eram quase todos acessíveis, disponíveis com quem sente que podia contar.

Os seus modos de estudo eram algo desorganizados. Dedicava-se ao estudo principalmente num contexto escolar, utilizando a biblioteca e as salas de estudo da escola para esse efeito. Preferia estudar sozinha na residência onde vivia, reservando a escola para os trabalhos de grupo e para o estudo em grupo, quando tinha já consolidada a matéria e podia debatê-la com as colegas. A discussão de conteúdos era importante para Pilar para um melhor entendimento das matérias.

"(…) muitas vezes percebíamos melhor algumas partes diferentes da matéria e era bom discutir ideias. Foi bom estudar em grupo porque apoiávamo-nos e trocávamos conhecimentos, aprendíamos umas com as outras."

Estudava sobretudo nas épocas de avaliações em que não havia aulas. Utilizava os seus apontamentos e os materiais fornecidos pelos professores e dedicava-se com maior afinco principalmente nas cadeiras em que tinha menor interesse, as restantes eram perceptíveis nas aulas e bastava rever matérias nos momentos pré-avaliações. Nos trabalhos de grupo, na turma optavam por mudar de grupo com frequências com o intuito de experimentar diversos métodos de trabalho.

Pilar julgava ter de se aplicar mais nos estudos em virtude da exigência do ensino superior. No entanto, apercebeu-se que o nível de dificuldade era semelhante ao secundário. Como já não estava a trabalhar, ter mais tempo livre poderia ter sido para ela prejudicial porque facilmente se dispersava para outras actividades que não o estudo. Sente que desperdiçou imenso tempo que poderia ter aproveitado para aumentar a média e os conhecimentos que ia adquirindo.

Quanto aos recursos disponíveis considera que, talvez por se tratar de uma nova licenciatura, a escola não dispunha de bibliografia abrangente ou suficiente na biblioteca. Os alunos apoiavam-se nos manuais existentes e tentavam complementar buscando noutras bibliotecas; apoiavam-se nos materiais fornecidos pelos professores e no que estava disponível na internet. Não obstante estas limitações, Pilar não sente que isto tenha limitado os seus conhecimentos porque tinha sempre acesso ao que necessitava.

Em termos de estruturas, Pilar acha que as condições existentes deixavam muito a desejar dado o valor de propinas que se pagava. As salas eram pequenas e tornavam-se muito quentes. As aulas no auditório eram raras e decorriam somente

quando não havia salas disponíveis. Sentia que a escola não investia quer no curso, quer no nível de aproveitamento dos alunos.

A movimentação e orientação na escola, principalmente ao nível dos serviços, era fácil e perceptível e isso deve-se à pequena dimensão da instituição, factor que favorecia o relacionamento com os funcionários e o bom ambiente que se vivia.

Nos momentos das aulas, estavam divididos em turmas à excepção das Línguas, aulas que partilhavam entre turmas mediante as opções. O relacionamento na turma era bom, havia disponibilidade e união entre as colegas. A turma só tinha um homem que, dada a sua condição de trabalhador-estudante, não estava muito presente.

Sempre se sentiu motivada para o ensino superior, embora tivesse muitas dúvidas acerca do sucesso do seu trajecto. Pilar sentia-se insegura e algo desenquadrada relativamente ao sistema de ensino superior chegando a considerar desistir, algo que justifica com base na sua personalidade. Estava a integrar-se num ambiente novo para si, longe de casa e afastada das suas referências de sociabilidade, num nível de ensino que julgava ser mais exigente e para o qual acreditava não ter as capacidades necessárias, factores que lhe criaram algumas dificuldades de adaptação ao contexto universitário.

> "Senti alguma diferença entre estar a estudar no ensino superior em Leiria e o trajecto que tinha anteriormente numa zona que conhecia mas pensei que ia ser mais difícil."

Nas épocas de mais trabalho, as épocas de avaliações e frequências, sentia enorme cansaço o que a levava a considerar desistir.

Destaca o 2º semestre do 2º ano como a fase de maior dificuldade dado o casaco que sentia em função do nível de trabalho que lhe era exigido. As entregas de trabalhos coincidiam entre si e decorriam em simultâneo com os períodos de aulas. Para além disso, era muitas vezes exigido que se fizesse trabalho de campo, alturas em que Pilar retirava do curso elevada satisfação.

Pilar, ao longo do seu percurso académico foi mudando a sua postura relativamente à orientação futura da sua formação. As suas áreas de interesse foram mudando mediante o contacto que ia tendo com elas. No início estava mais orientada para a área da Saúde, depois a Museologia e, após o estágio, a Gerontologia. Essa diversidade de interesses permite-lhe abrir portas a varias áreas de formação e assim não limita as suas possibilidades de emprego e profissionalização, tendo em conta as saídas profissionais que o curso lhe oferecia.

No que respeita à integração de Pilar no mundo académico, entrar na Escola na 2ª fase de acesso fez com que não fosse muito praxada, embora tenha gostado das experiências que teve a esse nível. Contudo não sentiu qualquer tipo de exclusão por ter entrado numa fase de acesso posterior. Sempre gostou e participou activamente na vida académica de Leiria, nas festas, na recepção ao caloiro, na semana académica.

Contudo, nunca fez por se envolver em qualquer actividade ou organização estudantil. A sua participação ao nível institucional passa apenas pela Comissão de Praxe e pela participação nas eleições para a Associação de Estudantes. O seu afastamento deve-se ao facto de se considerar uma pessoa tímida e não gostar de chamar para si atenções alheias. "Eu fazia por participar em conferências ou seminários que decorressem e fazia-o por vontade própria."

A sua rede de sociabilidades é constituída principalmente pelos amigos da sua terra. Sempre a incentivaram a seguir o ensino superior e era com eles que partilhava as suas dúvidas, escolhas e decisões e em quem se apoiava nos momentos mais difíceis do seu trajecto. Alguns deles seguiram o seu percurso de formação superior embora em áreas diferentes da sua, principalmente em Enfermagem.

> "O facto de termos evoluído na vida para outros caminhos não mudou o nosso relacionamento, mantivemos a amizade e partilhávamos experiências."

Durante o seu percurso académico, apesar de manter um bom relacionamento com as colegas de turma, destaca três das suas amigas com quem tinha maior proximidade e que referencia com fortes influências no seu trajecto. Partilhava o curso e a residência com duas delas, colegas de grupo de trabalho e de estudo, a quem recorria em momentos de exaustão e insegurança. A outra colega, com quem tinha muita proximidade desde o início do curso, considera-a uma referência, principalmente em termos profissionais, dado que partilhou com ela o estágio.

> "Ela acreditava muito nas minhas capacidades e dava-me muita força para acreditar em mim, mesmo quando eu não o fazia."

Pilar terminou o curso no final de Janeiro de 2008 com média de 15. Tem a intenção de prosseguir a sua formação em mestrado mas somente após se integrar no mercado de trabalho. Prefere ganhar experiência profissional para decidir a área em que gostaria de se especializar.

Relativamente à escolaridade pré-universidade, Pilar sempre estudou em escolas públicas. Fez a escola primária numa escola de aldeia, passou pela Escola Secundária de Ponte de Lima e terminou em Viana do Castelo para onde se obrigou a mudar aos 15 anos em função do curso tecnológico que queria fazer que não havia em Ponte de Lima. A sua entrada neste curso só foi possível dada a sua condição de trabalhadora-estudante. Para a generalidade dos estudantes os 18 anos eram a idade mínima de frequência.

Foi viver com os padrinhos e trabalhava para eles no restaurante de que são donos. Pilar refere que o padrinho sempre a incentivou mais a dedicar-se aos estudos e era ele quem mais a facilitava nesse sentido, em termos das tarefas que lhe cabiam. A madrinha, embora a apoiasse, Pilar considera-a mais rígida no que respeita ao cumprimento das responsabilidades que tinha ao nível de trabalho. Contudo, tinha uma relação muito próxima com eles, como se fossem seus pais.

Nessa época, dadas as condições económico-financeiras da sua família, Pilar julgava não ter a possibilidade de seguir o ensino superior e optou pela via profissionalizante no secundário. Assim, teria a possibilidade ou de integrar o mercado de trabalho ou de prosseguir para o ensino superior caso houvesse disponibilidade financeira para tal. Entrou no curso de Artes com que não se identificou. O curso não estava bem estruturado nem era suficientemente especializado na área. Decidiu mudar no ano seguinte para Acção Social, curso que lhe permitia trabalhar na área social sem outro tipo de qualificação.

A sua passagem pelo ensino secundário é pautada por algumas dificuldades. Passou a residir numa localidade para si desconhecida, desenraizada das suas

sociabilidades anteriores e afastada da família de origem. Com o passar do tempo, Pilar começou a sentir-se integrada e a apreciar a convivência com os colegas, todos mais velhos que ela e com quem aprendeu imenso da vida. Tinha um bom ambiente escolar e a proximidade com os docentes era motivadora.

Como estudava e trabalhava, rapidamente se habituou a ter pouco tempo para os estudos. Tinha um nível de aproveitamento regular, apreciava a constituição do curso dada a aplicação prática que via na generalidade das disciplinas.

Considera que o curso que fez a preparou para integrar o mercado de trabalho no imediato. Por outro lado, acha que a via geral do ensino secundário preparava melhor para o prosseguimento de estudos, principalmente por ser estudo diurno. Contudo, refere que teve disciplinas que lhe deram bases para o curso e que pôde aprofundar durante o seu percurso.

Aos poucos foi percebendo que tinha muito gosto pelos estudos e o contacto com a área social, numa perspectiva mais prática, como era o caso do curso tecnológico, fez com que começasse a pensar seguir para o ensino superior. Para que isso fosse possível, começou a procurar informação acerca dos incentivos a que poderia aceder, como era o caso da bolsa e do alojamento.

Para além da perspectiva profissional e de aprendizagem, e dos conhecimentos adquiridos, Pilar via nos estudos uma forma de crescer socialmente. Sempre se considerou uma pessoa insegura, introvertida e sem capacidades para encarar determinadas dimensões da vida quotidiana sem suportes. Começou a ver no ensino uma forma de ultrapassar essas barreiras.

> "(…) gostei muito da experiência de passar pelo ensino superior, enriqueci muito mesmo na minha maneira de reflectir, de pensar. Fiquei mais enriquecida, noto diferença desde que entrei até agora, até em termos de vocabulário, leio mais. Acho que a nível pessoal também enriqueci, a minha relação com as pessoas melhorou. Ao nível pessoal acho que agora tenho mais coragem, estou um pouco mais forte, ganhei mais segurança, deu-me mais capacidade de lutar pelo que quero, pelo que penso."

Os professores que teve no ensino secundário demonstravam elevado interesse pelo percurso dos alunos. Tentavam incentivá-los a fazer o ensino superior, motivá-los para o prosseguimento da sua formação. Pilar destaca uma das suas professoras como uma importante referência no seu percurso. Foi ela quem a motivou a entrar no ensino superior.

Ao decidir prosseguir os estudos, Pilar só pode contar com o apoio dos pais na sua decisão porque não havia orientação por parte da instituição, factor que Pilar atribui ao facto de estar a frequentar o ensino nocturno. Embora a sua baixa qualificação não lhes permitisse um pleno entendimento do que é o ensino superior, consideravam na época que essa formação só poderia ser benéfica para o futuro profissional de Pilar e para a sua formação pessoal.

Quanto às suas origens, a mãe é de Ponte de Lima e o pai de Viseu, ambos fizeram apenas o 4º ano, o que Pilar considera ser o principal motivo para o acompanhamento e incentivo relativamente aos seus estudos: "talvez por não terem tido oportunidade de estudar". A mãe trabalhou em jardinagem e actualmente é doméstica, o pai trabalha para a Câmara Municipal como cabouqueiro, no saneamento, e ganhava o ordenado mínimo.

Pilar é a mais nova de cinco irmãos e sempre viveram todos juntos com os meus pais. Os seus dois irmãos mais velhos saíram de casa para emigrar para França onde trabalham num restaurante. De todos, Pilar é quem tem as habilitações escolares mais elevadas; o irmão mais velho tem apenas o 6º ano e a irmã, a 4ª classe. Aos 15 anos Pilar foi viver em Viana do Castelo com os padrinhos, com quem viveu até à entrada na universidade.

Considera os pais as suas principais referências para o seu percurso escolar, dado o esforço, incentivo e motivação que sempre lhe transmitiram para se dedicar aos estudos. Após terminar a licenciatura os seus pais tentaram que Pilar voltasse para Ponte de Lima para trabalhar de forma a poupar dinheiro. Contudo, Pilar preferiu permanecer em Leiria e tentar aí a sua sorte. Sentiu grande reconhecimento por parte da família por ter terminado o ensino superior uma vez que esta formação facilita o seu futuro profissional.

Iniciou a sua actividade profissional muito cedo na área da restauração e hotelaria. Desde os 12 anos que trabalhava com os padrinhos durante as férias, a tempo inteiro a partir dos 15. Trabalhou também em algumas lojas de roupa. Ao ingressar no ensino superior abandonou a actividade profissional permanente, trabalhando apenas durante o período de férias.

A partir do ensino superior, podia já contar com a bolsa de estudos que conseguiu obter, mas sempre contou com a ajuda pais. Conseguiu também alojamento numa residência de estudantes, o que facilitava.

Licínio de Sousa (E42L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Heranças divergentes, escolhas incongruentes e desalento crescente

Licínio de Sousa tem 22 anos e nasceu em Lisboa, no seio de uma família com elevados recursos escolares e económicos. Seu pai tem 56 anos, é engenheiro electrotécnico, doutorado em engenharia, e trabalha como professor universitário e quadro técnico de várias empresas. A mãe tem 58 anos, é licenciada em Filosofia e professora no Ensino Secundário. Sua única irmã tem 18 anos e frequenta o 1º ano da licenciatura em Economia.

Ingressou em 2003, com 18 anos, na licenciatura em Economia no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade Técnica de Lisboa. Na 2ª época desse mesmo ano, entrou em Engenharia Informática e de Computadores, no Instituto Superior Técnico (IST), da mesma Universidade, e, influenciado pela opinião paterna, preteriu a sua 1ª opção. Esta experiência foi manifestamente negativa, devido a uma integração institucional e relacional deficiente, agravada por problemas familiares e afectivos. Assim, no ano seguinte candidatou-se a Engenharia Civil, novamente aconselhado pelo pai. Não entrou na 1ª opção, que era uma vez mais o IST, ingressando então na Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT), da Universidade Nova de Lisboa (UNL). Esta inserção prolongou-se durante três anos, durante os quais completou cerca de dois anos curriculares, e voltou a ser marcada por problemas de integração, embora neste caso não tão acentuados do ponto de vista relacional, uma vez que Licínio se convertera entretanto ao cristianismo e integrou um pequeno grupo de inspiração católica. Em virtude da falta de gosto pela área, os seus modos de estudar eram esporádicos e desorganizados, e a rede de amizades, pouco numerosa, era composta por pessoas ligadas às Humanidades, contribuindo assim para acentuar o seu desinteresse pelo curso. Foi também neste período que se iniciou a colaboração regular em trabalhos de tradução, que levava a cabo com gosto, despendendo, igualmente, tempo e atenção que não eram dedicados ao curso. O desalento crescente relativamente à Engenharia teve como resultado o abandono do Ensino Superior. Licínio trabalha actualmente como administrativo numa companhia área holandesa e desenvolve contactos com vista ao ingresso num curso de Filosofia, no estrangeiro.

No percurso escolar prévio ao Ensino Superior, Licínio beneficiou de uma preparação consentânea com os recursos da sua família ("andei na Escola Alemã e a minha irmã andou na Academia de Santa Cecília. Em termos de condições económicas nunca nos faltou nada"). Desde o 5º até ao 11º ano, frequentou a Escola Alemã, na qual obteve uma sólida e diversificada preparação nas mais diversas áreas, com especial destaque para as línguas e para o contacto organizado com o mundo do trabalho, através de estágios curriculares em empresas alemãs estabelecidas em Portugal. Aí se destacou como aluno de excelência, obtendo muito bons resultados nos diversos graus de ensino, ainda que o seu interesse, traduzido em notas mais elevadas, recaísse sobretudo nas disciplinas de línguas e de ciências sociais e humanas, às quais se

juntava a Matemática ("eu tinha um gosto grande pela matemática, e ainda hoje tenho, mas era talvez a única área do considerado científico-natural pela qual tinha interesse"). Preocupado com o acesso ao Ensino Superior e com base na experiência de colegas de anos mais avançados, Licínio enveredou pela frequência de uma escola pública no 12º ano, procurando garantir assim a obtenção de melhores resultados e a sintonia programática entre as disciplinas a frequentar e as provas a que viria a ser submetido no final do ano, tendo em vista a candidatura. A preparação correspondeu às expectativas, mas esse ano foi também um importante período a nível da sociabilidade e dos afectos, na medida em que aí conheceu grande parte dos amigos que o acompanharam até à actualidade e a namorada com quem se relacionou no ano e meio seguinte.

Apesar do investimento na escolarização dos filhos, o quadro familiar tinha um histórico prolongado de instabilidade, pontuado por episódios de violência doméstica, cujo corolário foi o divórcio de seus pais pouco tempo antes da candidatura ao Ensino Superior ("a relação com o meu pai sempre foi muito difícil. O meu pai era um autoritário, de uma tirania enorme. Falando das impressões que tenho de criança, uma coisa que sempre me assustou foi o meu pai, fazia-me medo"). Licínio tinha como grande referência um tio, irmão de sua mãe, professor de História, com o qual debatia frequentemente questões socio-económicas, entre outras, e considerou que a melhor articulação possível entre os seus gostos e as diversas influências seria a candidatura ao curso de Economia do ISEG, em que veio a ingressar. As suas expectativas foram cumpridas, uma vez que as matérias lhe agradaram e logrou estabelecer boas relações com professores e colegas. Porém, Licínio fora residir com o pai nos primeiros tempos após o divórcio, e a permanente crítica deste às suas opções, associada à pressão para que se candidatasse a algo na área das engenharias, acabou por surtir efeito, levando-o a ingressar na licenciatura em Engenharia Informática e de Computadores, no IST, para a qual entrara na 2ª fase de candidatura, abandonando a Economia.

> "(…) senti-me consideravelmente pressionado pelo meu pai a não enveredar por um caminho desses e a ir para Engenharia."

Desde então, o seu percurso académico entrou num plano inclinado descendente. O gosto pelas matérias era nulo, com excepção das matemáticas, e a sua integração relacional com professores e colegas foi também muito fraca. Concomitantemente, para fugir ao jugo do pai e ao desgosto que lhe causava o curso, investia nas relações de amizade com colegas do Ensino Secundário, distribuídos por áreas de estudo diferentes da sua, e na relação afectiva que mantinha com a colega que conhecera no 12º ano ("ela era de letras, mais uma vez de uma equipa exterior à Faculdade onde eu estava, e, portanto, contribuiu fortemente para que eu estivesse alheado"). A meio do semestre, abandonou definitivamente a frequência das aulas e passou a residir com a mãe, desenvolvendo entretanto actividades pouco qualificadas, tais como o trabalho num *call center* e numa pizzaria.

> "(…) esse primeiro ano teve uma série de factores que hoje me levam a achar que era muito difícil as coisas não darem naquilo."

Repetiu os exames nacionais, na esperança de que esta medida lhe voltasse a abrir o leque de opções com vista ao ingresso no ano seguinte. Porém, com o aproximar do momento em que teria de decidir, seu pai voltou a influenciar as escolhas, argumentando, por um lado, com os méritos da profissão de engenheiro e, por outro, com o facto de a escolha no ano anterior ter recaído sobre a "Engenharia errada" ("faço os exames nacionais, faço a candidatura, mas nessa altura já estou muito desligado, estudo muito pouco e tenho notas mais baixas do que tive no ano anterior").

Vencido, mas não convencido, Licínio candidatou-se a Engenharia Civil, não conseguindo colocação no IST, e ingressou então na FCT.

> "(…) fui para lá um bocado à espera que o interesse aparecesse *a posteriori*, sendo que as minhas expectativas, as minhas vivências interiores, e aquilo que eu gostava de fazer tinham muito pouco a ver com os cursos para onde fui."

Uma vez mais, não gostava do que estava a estudar, mas procurou contrariar esse sentimento, integrando-se num grupo com vista à execução de trabalhos e completando a custo algumas das cadeiras, para além da Matemática, que superava com a facilidade costumeira. Deu-se também nesta altura a sua conversão ao cristianismo e foi baptizado com 19 anos de idade, passando a pertencer a um grupo de inspiração católica no seio da Faculdade, e nesse âmbito teve a oportunidade de colaborar na integração de jovens oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. No entanto, a relação com o curso e com a escola deteriorou-se gradualmente, reflectindo-se no estudo, esporádico e pouco organizado, e nos resultados, que denotavam um crescente desinvestimento ("era um esforço ter que estudar aquilo, (…) tinha que me obrigar a sair das coisas que realmente gostava de fazer para me dedicar àquilo"). À medida que esta tendência se foi acentuando ocorreu uma maior dedicação a outras áreas de interesse e esferas de vida, tais como o aprofundamento da sua fé, através da participação em reuniões e em acções de voluntariado, a atenção concedida aos amigos que frequentavam cursos na área das Humanidades, e mais concretamente na área da Filosofia, e os cada vez mais frequentes trabalhos de tradução, para os quais era solicitado, em virtude dos conhecimentos que mantinha na Escola Alemã. Estas actividades eram de difícil conciliação, e Licínio também não se esforçou nesse sentido, pois o desalento decorrente das suas escolhas era crescente e insustentável. Abandonou o curso após três anos de frequência, nos quais completara cerca de dois anos curriculares, pois não estava disposto a prolongar mais uma situação que não era gratificante em termos escolares e da qual não se via a tirar dividendos em termos profissionais, uma vez que não "se sentia a ser engenheiro".

> "(…) basicamente, achei que já era pouco ético, embora eu não estivesse a fazer mal, mas era pouco ético continuar ali sabendo que a coisa ia estoirar, mais tarde ou mais cedo. Eu interiormente teria que desistir daquilo e achei que devia ir trabalhar e tomar uma decisão definitiva, certa, mas sustentando-me entretanto."

Esta decisão ocorreu em 2007, e Licínio exerce desde então funções administrativas nos escritórios de uma companhia aérea holandesa, no aeroporto de Lisboa, empregando assim as suas competências linguísticas. Tendo em conta as suas

múltiplas socializações, a disposição para o prosseguimento de estudos superiores dificilmente poderia ser abalada, pelo que procura reatá-los a breve trecho, desta feita na sua área de interesse, contando para isso com o apoio de uma congregação religiosa à qual se encontra ligado.

> "Há um certo ambiente cultural que sempre me puxou para o Ensino Superior, isso sempre foi encarado como um dado adquirido. Não estaria sequer em questão não ter uma licenciatura, porque todos os meus familiares mais próximos têm, pelo menos, uma licenciatura."

Perspectiva-se, assim, o ingresso na licenciatura em Filosofia do Boston College, nos Estados Unidos da América, já a partir do próximo ano lectivo.

Raquel Quadros (E43L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Expectativa frustrada e bloqueio económico fatal

Raquel Quadros tem 24 anos, nasceu em Lisboa e vive actualmente nas Caldas da Rainha, numa casa partilhada com estudantes. Trabalha esporadicamente em promoção e telemarketing, nas Caldas e em Lisboa. Os pais são separados, situação que é anterior ao seu nascimento. O pai, que possui o 12º ano incompleto e se encontra actualmente reformado, foi empresário em diversos ramos de actividade, dos quais o último foi a tipografia. A mãe tem um curso de secretariado, equivalente ao 12º ano, e está actualmente desempregada, tendo trabalhado anteriormente como secretária e escriturária. Tem ainda uma irmã, com 42 anos, igualmente com o 12º ano incompleto, que reside em Lisboa, é casada e tem um filho de 10 anos.

Raquel ingressou em 2005, com 21 anos, na licenciatura em Microbiologia da Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa, extensão das Caldas da Rainha, e saiu em 2007, após um ano e meio de frequência razoavelmente bem sucedida. Acalentou a expectativa de ser médica desde a infância e desenvolveu toda uma trajectória escolar baseada nesse pressuposto, tendo a Microbiologia constituído uma segunda escolha, decorrente da impossibilidade de ingresso, após dois anos de tentativas, naquela que sempre havia sido a sua primeira opção. Pese embora a existência de uma constelação de factores de distracção relativamente ao regular prosseguimento da sua licenciatura, entre os quais avultam as redes de sociabilidade e algumas actividades desenvolvidas em paralelo com o curso, além do gradual desinteresse pelo próprio curso, o desfecho já mencionado deveu-se a condicionalismos de ordem económica. O percurso de Raquel no Ensino Superior é, assim, marcado pela crescente desmotivação face ao curso em que ingressou e pelo surgimento inesperado de graves dificuldades económicas que ditaram o seu abandono. Neste processo, fez-se sentir decisivamente a ausência de estruturas de apoio passíveis de suportar outra decisão.

Raquel ingressou no Ensino Superior em 2005, com 21 anos, na licenciatura de quatro anos em Microbiologia, na Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa, extensão das Caldas da Rainha. No ano transacto havia ingressado num curso de especialização em Microbiologia com a duração de dois anos, na Escola de Tecnologia e Gestão Industrial (ETGI), a funcionar no mesmo local, que frequentou durante um ano. No final desse ano fez os exames nacionais e ingressou directamente na referida licenciatura, na qual esteve durante um ano e meio, ou seja, três semestres. A opção pelo referido curso médio, com a consequente ida para as Caldas da Rainha um ano antes do ingresso no Ensino Superior, decorreu da consulta de folhetos aos quais teve acesso no estabelecimento de Ensino Secundário que frequentou anteriormente. Não se pode afirmar que estas opções, tanto pelo curso como pela Escola, tenham sido profundamente amadurecidas, mas importa assinalar que, no ano em que acedeu à licenciatura, Raquel fê-lo com a melhor nota de ingresso, 18,2 valores.

> "Eu nunca sonhei ir propriamente para Microbiologia, mas achei que era uma área que naquela altura me interessava. Foi o folheto é que me chamou a atenção. Depois fui pesquisar um pouco sobre o que é que tratava o curso e agradaram-me as componentes das disciplinas, e foi isso que fez com que viesse para esse curso."

Raquel acalentou desde a infância a expectativa de vir a ingressar em Medicina, e, depois de não ter logrado atingir esse objectivo no primeiro ano em que tentou, não efectuou quaisquer candidaturas alternativas e decidiu interromper os estudos, na perspectiva de garantir o desejado ingresso no ano lectivo seguinte. Não consumou esse desiderato e o curso de especialização em Microbiologia acabou por cumprir, assim, dois papéis: antecâmara da licenciatura e garante de emancipação relativamente à família e ao meio de origem.

> "(…) os exames ainda me correram pior do que no ano anterior, e como eu não queria propriamente entrar em mais nada a não ser Medicina e havia este curso de especialização, resolvi vir. Segui para a licenciatura por gostar de estar aqui nas Caldas da Rainha, foi mesmo por causa disso, porque gostava de estar aqui, não queria voltar para Lisboa e pretendi ficar na licenciatura para continuar cá mais anos."

A perspectiva de amplas saídas profissionais para os licenciados em Microbiologia foi igualmente um elemento potenciador das expectativas de Raquel face ao curso, cuja pertinência e veracidade ela continua, aliás, a atestar. Contudo, essas expectativas cedo se desvaneceram perante o confronto com a realidade, quer no que respeitava às matérias concretas de que o curso era composto, quer no crescente refluxo dos já aludidos desígnios relativamente à área de estudos a prosseguir.

Apesar de Raquel trazer do Ensino Secundário uma média superior a 19 valores, as suas notas na licenciatura rondaram, em média, os 14 valores, o que, segundo ela, são resultados médios. Nesta fase, Raquel era uma aluna pouca assídua e pouco aplicada de um modo geral, o que poderá também auxiliar na explicação da sua quebra de rendimento. A excepção à regra, pela negativa, foi a cadeira de Análise Matemática, à qual reprovou, tendo sido a única que deixou por completar durante o período em que frequentou o curso. No início do ano obtinha melhores resultados, que iam decrescendo no segundo semestre – importa ressalvar que existe apenas um ano lectivo, em termos de licenciatura, relativamente ao qual se pode efectuar esta consideração.

O curso de especialização marcou positivamente Raquel ao nível da integração académica e do entrosamento entre colegas, mas o mesmo não se pode dizer, pelo menos de forma tão liminar, acerca do seu ingresso no Ensino Superior propriamente dito, excepção feita a alguns, poucos, colegas que referiu, com os quais veio a partilhar casa e que recorda de forma particularmente grata. Esta situação é atípica, mas facilmente compreensível, na medida em que o espaço físico era partilhado pelo curso de especialização e pela licenciatura, pelo que as diversas transições e integrações aconteceram no ano lectivo em que ela ingressou no referido curso.

> "Ocorrem-me várias pessoas, mas especialmente no primeiro curso, no curso de especialização, que foi quando eu vim para a faculdade, para esse curso, e conheci gente nova, pessoas que também não eram das Caldas e estavam aqui a viver, e era sempre

> uma festa. Adorei mesmo as pessoas que conheci nesse primeiro ano. Quando entrei para a licenciatura, propriamente dita, já não me agradou tanto a turma, esses meus colegas todos do curso de especialização já não estavam cá e, portanto, foi diferente."

A Universidade encontrava-se bem apetrechada a nível de recursos e equipamentos tais como biblioteca, laboratórios ou salas de estudo, e a apreciação feita aos materiais facultados no âmbito das diferentes disciplinas do curso foi também positiva, de um modo geral, aproveitando Raquel para ressalvar que muitas vezes tinha de solicitar o seu empréstimo a colegas, em virtude da falta de comparência às aulas. A relação com os professores era boa, designadamente com a professora de laboratório de Técnicas de Microbiologia, com a qual continua a manter contactos ocasionais, manifestando-se contudo receosa quanto à visão que estes poderiam ter acerca da sua pessoa, decorrente de sucessivas ausências às aulas teóricas, que resultavam, segundo ela, do facto de ser "um bocado preguiçosa". A relação com os colegas e a participação em actividades académicas também não eram particularmente intensas, e, salvo a ida esporádica a conferências, a sua integração na vida da Escola resumia-se à participação em jantares. Todavia, estes factores não obstaram a que tivesse os já referidos sucessos em termos de resultados escolares e não foram, portanto, determinantes no subsequente abandono.

No tocante ao modo de estudar, Raquel acompanhava as matérias ao longo do ano através de trabalhos práticos, relatório e fichas de trabalho, e iniciava o estudo para os exames sensivelmente com um mês de antecedência. Geralmente estudava sozinha, ou com um número reduzido de colegas, nomeadamente com aqueles que consigo partilharam casa e também com outra colega residente nas proximidades, sendo esta organização colectiva vocacionada sobretudo para a elaboração de trabalhos práticos. Ainda assim, referiu o desgosto e o consequente desinteresse relativamente ao curso de Microbiologia e respectivos conteúdos como factores influenciadores da sua atitude face ao estudo e à frequência das aulas, que seria bem diferente, asseverou, noutras circunstâncias. A nível de perspectivas de estudo futuro, Raquel referiu a vontade de se candidatar ao curso de Medicina Veterinária no próximo ano lectivo.

Numa avaliação retrospectiva dos factores abordados até então, confirmou-se que nenhum deles fora determinante para o abandono da licenciatura em Microbiologia, não obstante a pouca vocação demonstrada para o exercício profissional correspondente.

> "Se estivesse numa pública, em que não tivesse que estar a pagar, terminava o curso, para ficar já com o curso, não desistia a meio. Até porque depois surgiu o tratado de Bolonha e em três anos tinha o curso terminado, faltava-me um ano e meio para o fazer, mas achei que não valia a pena estar a protelar a situação sem ser mesmo aquilo que eu gostava."

Raquel é filha de pais separados e a sua família mais próxima é constituída pela mãe, com a qual residiu até ir estudar para as Caldas da Rainha, pela irmã, que residiu com ambas até casar, tinha Raquel 11 anos, e pelo pai, que reside com outra companheira e tem mais três filhos dessa relação. A mãe tem 58 anos de idade, tirou um curso de secretariado, equivalente ao 12º ano, e encontra-se actualmente desempregada, tendo exercido vários trabalhos como escriturária e secretária. O pai

tem 67 anos, o 12º ano incompleto, está reformado e foi proprietário de diversas empresas, a última das quais uma tipografia. A irmã, de 42 anos, tem igualmente o 12º ano incompleto. Raquel referiu também como família próxima o sobrinho, com 10 anos, e uma tia, irmã de sua mãe, residente no mesmo prédio que esta.

Nas Caldas, Raquel residiu quase sempre na casa em que encontra actualmente, à excepção do ano em que frequentou o curso de especialização, que passou noutra casa, também partilhada com estudantes e na mesma localidade. Durante toda a vida até à ida para as Caldas, residiu em casa de sua mãe, na cidade de Lisboa. Aí referiu a existência de boas condições para estudar, do ponto de vista habitacional, não sendo a apreciação igualmente favorável no tocante ao ambiente em casa, com a mãe.

Verifica-se alguma ambiguidade nas referências à família, com excepção da irmã, da qual guarda óptimas memórias, numa fase precoce da sua vida, e com quem continua a manter uma excelente relação, não se constituindo os temas académicos como elemento central nesse contexto. Apesar de conversar com o pai e com a mãe diariamente, o regresso a Lisboa é encarado com enormes reticências, na medida em que implica um retorno às rotinas quotidianas na companhia da mãe e as perdas de privacidade e de liberdade que o ingresso na universidade lhe permitiu adquirir. A assunção de todos os problemas pela mãe ao longo da adolescência de Raquel, sem que tivesse lugar um processo de responsabilização gradual que, segundo ela, seria desejável na transição para a idade adulta, levam-na a considerar-se impreparada para enfrentar obstáculos e dificuldades, facto que associa a ausência do pai.

> "Não que a culpa seja propriamente da minha mãe, se calhar até é minha, mas acho que não me conseguiu equilibrar (…) muito bem em certos obstáculos que poderiam surgir. Eu estava habituada a que fosse ela que os controlasse e que os resolvesse, e agora ando a aprender a ser eu a controlá-los. (…) Se tivesse o apoio do pai e da mãe, (…) o amparo dos dois, acho que seria um pouco diferente."

A sua trajectória escolar anterior ao ingresso no Ensino Superior é razoavelmente bem sucedida, com diversas mudanças de escola decorrentes da mobilidade profissional da mãe, mas sempre com bons resultados em todos os graus de ensino. Merece particular destaque um episódio que revela a sua determinação em ingressar no curso de Medicina: chegada ao 10º ano, Raquel foi acometida de uma pneumonia, não diagnosticada durante algum tempo, e faltou às aulas por esse motivo. Para não comprometer as médias, conversou então com a directora da escola e decidiu repetir o ano. Juntamente com uma amiga que também almejava o mesmo curso, e por conselho desta, frequentou um externato no 12º ano cujo sistema de ensino e de equivalências estavam totalmente vocacionados para o ingresso em Medicina. Raquel obteve a média desejada no 12º ano, mas os exames nacionais baixaram-na, comprometendo o tão desejado acesso. Segundo ela, parte da explicação para tal facto poderá encontrar-se em situações anómalas ocorridas durante a viagem de finalistas, cujo teor não especificou.

Quanto a pesquisa prévia ao ingresso, mormente em relação a possíveis alternativas, Raquel nunca a efectuou por não existir outro curso que lhe despertasse interesse. Ainda assim, não deixou de referir que aos testes psicotécnicos, realizados no 9º ano com vista à escolha da área, nada mais se sucedeu, no Ensino Secundário, em termos de orientação vocacional, o que, a existir, poderia tê-la auxiliado no

conhecimento e definição de alternativas. Tal exiguidade de opções e o correlativo desconhecimento das alternativas conduziram-na a decisões cuja base principal não foi, de todo em todo, o interesse pelo curso.

> "No momento em que percebi que não conseguia entrar, vi um folheto no externato e aquele folheto chamou-me a atenção, e então decidi experimentar e decidi que era fora de Lisboa, eu queria vir viver sozinha e aproveitei esse pretexto para vir fazer o curso."

As experiências de trabalho de Raquel começaram aos 15 anos de idade e até ao final do Ensino Secundário decorreram sempre a tempo parcial, em períodos de férias ou aos fins-de-semana, levando-a a desempenhar funções de atendimento em lojas de roupa, de entrevistadora telefónica numa empresa de estudos de mercado e de monitora de crianças, no Verão. Findo o 12º ano e após o desaire na primeira tentativa de ingresso em Medicina, trabalhou então pela primeira vez a tempo inteiro, novamente numa loja de roupa. Nos dois anos e meio em que estudou nas Caldas da Rainha, fez alguns trabalhos de vendas e promoção, sempre a tempo parcial, e após o abandono do Ensino Superior tem vindo igualmente a desempenhar funções nas áreas de promoção e telemarketing. Raquel refere o trabalho como algo de "engraçado, (…) uma experiência diferente", na qual se fazem amizades, que acontecem naquela época devido à proximidade entre as pessoas, mas que um certo distanciamento leva a encarar somente como conhecimentos. As diversas inserções profissionais assumiram escassa influência no tipo de percurso de Raquel, pois não lhe tomavam tempo fundamental para efeitos de estudo e eram por ela encaradas de forma algo instrumental e passageira, atitude que se mantém, aliás.

> "Eu nunca estive a trabalhar com a ideia de que iria continuar naquilo, e ainda agora estou a trabalhar no que estou a trabalhar e tenho sempre a ideia de que isto é uma coisa passageira (…)."

Contudo, Raquel assume que deixou de estudar para trabalhar, por razões económicas que são indissociáveis da instabilidade vivida pela família, e mais concretamente pela mãe, a esse nível. A mensalidade da Universidade ascendia a cerca de 400 euros mensais e a sua mãe estava comprometida com esse encargo, tendo deixado de cumprir por período superior a seis meses, o que tornou insustentável a permanência de Raquel no curso, ainda que esta opinião não seja consensual.

> " (…) a minha mãe gosta de resolver as coisas, mas em vez de resolver as coisas mesmo no fundo, resolve um pouco por cima e a resolução dela era eu continuar sem pagar, indo falar com o reitor do Porto e explicando a situação, mas eu não queria estar a estudar dessa forma, e então achei que era melhor sair (…)."

Além deste episódio, existiu outro, anterior, que se prendeu com o pedido de um crédito pela mãe, que não podia pedi-lo no seu próprio nome, em nome de Raquel, aquando do seu primeiro emprego, cujas responsabilidades de pagamento foram cumpridas pela senhora somente durante os primeiros meses, o que obrigou Raquel a assumir a dívida por inteiro, necessitando para tal de trabalhar mais de modo a fazer-lhe face, circunstância que se mantém até à actualidade.

> "Os juros foram aumentando e a dívida está em meu nome, o meu nome está no banco de Portugal e eu tenho que a pagar. Como ela não paga, já lá vão quatro anos, a dívida aumentou e eu estou farta de estar à espera que ela pague (…). Essa também foi uma das razões para eu sair da faculdade. (…) O meu pai continua a pagar-me a casa e a alimentação, e dá-me mais um x para coisas que eu necessite, e depois o resto que ganho é para pagar a tal dívida, o mais rapidamente possível."

Durante o período em que frequentou a Universidade, Raquel namorou com duas pessoas, uma de lá e outra de fora, segundo ela sem influência de maior no seu percurso académico. As redes e sociabilidades assumiram, no entanto, um papel relevante no seu gradual desinteresse e falta de empenho face aos estudos, com a consequente quebra de rendimento escolar, embora o peso destes factores enquanto determinantes do abandono seja reduzido. Os impactos das integrações simultâneas no novo contexto escolar, residencial e de sociabilidades fizeram-se sentir de maneiras e em fases distintas, começando por confluir positivamente num primeiro momento, para divergirem posteriormente, designadamente ao nível dos grupos de amigos e das actividades de lazer, que foram sendo cada vez mais procurados fora da Faculdade, ainda que com fases e intermitências nas quais saía com pessoas da Faculdade, ou com pessoas oriundas dos diversos contextos e redes em que se encontrava inserida.

> "Inicialmente, quando vim para cá, saía imenso à noite e realmente não parava em casa. Não havia uma única noite em que não saísse e era uma das causas que me faziam também não ir à Escola de manhã, porque me deitava sempre tarde."

No tocante a actividades e à influência de que se revestiram, tanto em termos académicos como na interacção com os factores referidos anteriormente, o yôga praticado por Raquel há cerca de dois anos assume um papel central, ao ponto de, nas palavras da própria, lhe ter mudado a vida. Desde então, refreou a vontade de sair, passou a mover-se em diferentes espaços de sociabilidade e criou novas redes de amigos, em detrimento das anteriores pertenças. Não obstante, trata-se também de um factor que concorre com o empenhamento de Raquel a nível académico, devido ao investimento e às esperanças nele depositadas. Não será despiciendo considerar, no contexto de instabilidade e mudança já aludido, que esta relação de forças entre yôga e Universidade se terá vindo a assumir, gradualmente, como inversamente proporcional, num quadro mais amplo de reconfiguração e reconversão de expectativas e modo de vida, em que a nota dominante é a incerteza em relação ao futuro.

> "Acho que a minha ida para o yôga também foi uma das coisas que me fez desistir, entre aspas, do curso. Para além do meu problema económico, também foi o yôga porque eu queria seguir a formação em yôga, para ser professora. Queria e quero, mas naquela altura estava determinada a isso, neste momento não sei como é que as coisas vão correr."

A avaliação a que Raquel submete o seu percurso no Ensino Superior, em termos dos factores, causas e razões que o conformam, é, talvez, demasiado penalizadora para a própria se tivermos em conta os motivos últimos do seu abandono.

Embora esta consideração seja, necessariamente, muito relativa e circunstanciada, segundo ela, o contexto familiar desestruturado no qual cresceu acarretou consequências menos favoráveis ao nível da preparação para o cumprimento de responsabilidades.

> "(…) o meu ambiente familiar se calhar influenciou um pouco, devido aos meus pais serem separados e não haver aquela rigidez de comportamentos que eu deveria ter como filha, e aqueles horários a cumprir a nível de estudo, e responsabilidades."

Também as expectativas relativas ao curso, ou a falta delas a partir de determinada altura, foram enfatizadas, ocorrendo neste particular uma consideração interessante acerca das disciplinas que lhe faltava ainda frequentar aquando do abandono, cujo motivo poderá prender-se tanto com a fidedignidade da sua projecção como com o desejo de justificar uma trajectória anterior menos conseguida, do seu ponto de vista. Conforme já se assinalou, a dualidade entre a empregabilidade do curso e a vocação da Raquel perpassa todo o seu discurso, com evidentes influências a nível de expectativas e motivação.

> "Creio que as disciplinas que me iriam interessar mais são agora, são as dos últimos anos, que eu não frequentei, que são as mais específicas do curso em si. As do primeiro e do segundo ano, sinceramente, não tinha grande interesse em relação a elas. (…) Em termos de mercado de trabalho, acho que o curso tem bastante saída, e nesse sentido corresponderia às expectativas, mas não era o que eu me via a fazer."
> "Eu acho que, por um lado, estava preparada e motivada, por outro lado, se calhar por começar a ver que não era o curso que mais me agradava e não ter sido aquele que com que sempre sonhei, desinteressei-me um pouco, e então acho que não dei tudo o que poderia ter dado."

A sua perspectiva acerca da instituição e das suas influências sobre a trajectória individual, à qual não serão decerto alheias as expectativas de frequentar a Faculdade de Medicina, é algo desfavorável em termos de ambiente e de organização, salientando contudo a boa influência dos colegas. Diz Raquel que "nunca foi aquele tipo de faculdade em que eu pensaria que iria estar. Não é aquela faculdade com que nós habitualmente nos deparamos. Isto é uma Faculdade pequenita, pronto."

Vislumbra-se também uma séria autocrítica no tocante à influência que as redes de sociabilidade estabelecidas nas Caldas da Rainha, designadamente as exteriores à Universidade, exerceram sobre os seus desempenhos escolares.

> "Bom, nas relações com pessoas amigas de fora da faculdade, a única coisa que pode ter influenciado, mas a culpa não é dessas pessoas e sim minha, porque deveria ter tido mais atenção, era eu, por exemplo, sair até muito tarde, não me deitar cedo, ou seja, acordava tarde, e não ia às aulas de manhã. Isto porque estava com pessoas de fora da faculdade."

Quanto ao yôga, Raquel enfatizou o carácter concorrente que esta actividade assumia em relação à sua permanência no curso, bem como a potencial ruptura para a qual poderia vir a contribuir futuramente, não fora o surgimento, entretanto, de um factor mais imediato e determinante.

"Depois, quando conheci o yôga, comecei a achar que não tinha tanto significado estar na faculdade naquele momento e a ver que não necessitava de estar a tirar um curso que realmente não me agradava, quando havia outras coisas na vida que se calhar me davam mais prazer."

Por último, talvez por serem os mais dolorosos de abordar tendo em conta a forma como desvelam toda a envolvente familiar, Raquel avaliou os factores económicos, que foram os únicos decisivos para que abandonasse o Ensino Superior.

"Como, a nível monetário, não poderia nem posso continuar o curso, tive que desistir. No último ano tive bolsa de estudo, mas era menos de metade daquilo que eu teria de pagar, cerca de 113 ou 116 euros. Pagava 400 euros, 400 e qualquer coisa. O meu pai dava-me uma parte do dinheiro que eu necessitava, para a casa, alimentação e outras coisas, e a minha mãe ficou de fazer o pagamento da faculdade, coisa que não fez. Portanto, eles estavam os dois divididos, mas só um é que cumpriu. E quando o meu pai veio a saber que a minha mãe não tinha cumprido, (…) já sabia que a dívida era um pouco elevada e achou que quem teria de resolver isso era a minha mãe. E também houve um problema, na altura… Eu há bocado estava a falar na bolsa, quando me foi atribuída eu não a recebia, estive seis meses sem receber, e depois veio o valor todo de uma só vez. Nessa altura não tinha conta no banco e esse dinheiro foi para a conta da minha mãe, e eu também nunca mais o vi, nem sequer pude pagar a faculdade com ele. E isso foi mesmo a gota de água, porque as pessoas sabem, a faculdade sabia que eu tinha recebido esse dinheiro e depois não o fui pagar, e não tive coragem de encarar (…). Quando soube que isso tinha sucedido, foi mesmo a decisão que tomei. Pensei, vou trabalhar, vou juntar dinheiro, pagar o que tenho a pagar, (…) e depois logo se vê."

Na sequência destes acontecimentos, Raquel encontra-se perante vários dilemas, na medida em que, por um lado, as actuais circunstâncias não lhe permitem prosseguir estudos nas Caldas, sendo as suas condições de vida algo periclitantes, e por outro, procura a todo o custo evitar o eventual retorno à casa de sua mãe, em Lisboa, ainda que essa atitude lhe custe a possibilidade de prosseguir estudos superiores, na área actual ou noutra, a breve trecho.

Beatriz Nobre (E44L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Superando determinismos, num percurso de crescimento e realização pessoal por via da escola

Beatriz Nobre nasceu em Lisboa, há 29 anos, no seio de uma família com fracos recursos escolares. O pai, actualmente com 79 anos, foi condutor de máquinas numa grande empresa do sector da construção civil e não sabe ler nem escrever, ao passo que a mãe, com 68 anos, é empregada doméstica e tirou a 4ª classe à noite, já adulta. Filha única, Beatriz abandonou os estudos antes de cumprir a escolaridade obrigatória, ingressando no mundo do trabalho em busca de independência financeira. Percorreu diversas actividades pouco qualificadas por conta de outrem e, pelo meio, aventurou-se como empresária num café, encerrando-o pouco tempo volvido. Actualmente reside na cidade de Faro, onde trabalha como auditora num centro comercial, enquanto procura inserção profissional na sua área de estudos.

Sete anos depois de abandonar a escola, à qual regressou fugazmente para concluir o 9º ano, veio a ingressar no Ensino Recorrente de nível Secundário e, posteriormente, no Ensino Superior. Em 2004, com 25 anos, inscreveu-se na licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em Faro, que teria completado dentro do período de três anos previsto pela integração curricular no modelo de Bolonha, não fora o surgimento de dificuldades administrativas inesperadas, em vias de resolução, na inscrição para exame à disciplina que lhe falta para concluir o curso. Beatriz reorientou objectivos e prioridades em pleno contexto laboral, não se resignando à estagnação intelectual em que se sentia enredada e logrando, assim, delinear uma trajectória bem sucedida e ascensional no meio universitário, embora pontuada por dificuldades de integração e episódios de insegurança, designadamente ao nível do primeiro 1º ano. O afastamento da rede de sociabilidade em que se inseria anteriormente, a dedicação aos estudos, o apoio de professores, colegas e amigos, o envolvimento em projectos mobilizadores com forte componente prática e a presença referencial de sua mãe marcaram decisivamente um percurso de crescimento e realização pessoal.

Beatriz ingressou no curso de licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em Faro, corria o ano de 2004. A opção, que foi a sua última, antecedida por diversos cursos de Psicologia, deveu-se à transversalidade do plano de estudos e ao facto de o curso ser novo e exclusivo àquele estabelecimento. Contudo, à preferência pela Psicologia, decorrente do interesse que essa disciplina lhe despertara no Ensino Secundário, rapidamente se sucedeu a satisfação com a licenciatura em que lograra ingressar, baseada na referida transversalidade e na multiplicidade de saídas profissionais que a mesma possibilitava. Beatriz conhecia pouco do Algarve, desconhecia a Universidade e a informação que possuía relativamente ao curso baseava-se somente no plano de estudos que havia consultado. No entanto, as suas

maiores aspirações passavam pela aquisição de conhecimentos, e o ingresso no Ensino Superior, independentemente do curso, era por si considerado como factor imprescindível de realização pessoal.

A sua média final de curso ronda os 14 valores e o nível de resultados foi subindo gradualmente desde o 1º ao 3º ano, à medida que a adaptação à nova realidade se foi consolidando também. Beatriz estudara à noite, tendo completado o Ensino Secundário através do sistema de unidades capitalizáveis, e a súbita necessidade de pesquisar autonomamente extensas bibliografias confrontou-a com limitações resultantes da sua impreparação anterior, superadas gradualmente ao longo do curso com o inestimável auxílio das colegas de grupo. O impacto do quotidiano escolar e a falta de redes de sociabilidade no Algarve contribuíram igualmente para as suas dificuldades iniciais. Beatriz pertence à primeira turma da licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, que terminaria idealmente no ano de 2007, fruto da integração curricular no plano de estudos decorrente do processo de Bolonha. Porém, um impedimento administrativo, do qual interpôs recurso, impediu-a de fazer exame à única disciplina em falta para que conclua o curso, limitando-a significativamente no que respeita à inserção no mercado de trabalho.

O projecto em que se envolveu com a comunidade residente na praia de Faro foi marcante para a melhoria dos seus resultados escolares, como marcantes foram também as colegas que com ela trabalharam nesse contexto. Trata-se de um projecto de Educação Social, desenvolvido entre o 1º e o 3º ano, em parceria com uma instituição e em estreito diálogo com a comunidade, através do qual foi possível, simultaneamente, o estabelecimento de contactos diversos, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de perspectivas profissionais. Face aos bons resultados iniciais e à solidez da rede de parceiros, o projecto adquiriu autonomia relativamente ao curso e continua a decorrer actualmente.

> "O público-alvo são adultos, a partir dos 18 anos, e nessa investigação fizemos a caracterização e depois fizemos um inquérito à população para perceber se aquela comunidade estava ou não interessada em formação profissional, porque têm baixa escolaridade. Uma grande maioria deles disse que sim e o que nós fizemos foi juntar na mesma mesa várias entidades parceiras, que já têm recursos, para desenvolver acções de formação na Ilha, coisa que nunca tinha acontecido."

Beatriz considera-se bem preparada e gostou da generalidade dos conteúdos, designadamente das temáticas de educação de adultos, intervenção precoce e necessidades educativas especiais, sentindo-se particularmente gratificada no trabalho de campo, em contacto com as pessoas. Tece considerações elogiosas às instalações da Universidade, ressalvando apenas o horário de fecho dos bares, inadequado face às necessidades de quem, como ela, passe muitas horas no campus a estudar, e o deficiente acervo bibliográfico no que concerne à sua área.

A atenção e disponibilidade dos professores merece particular destaque, pois foi frutuosa pedagogicamente e contribuiu também para a sua integração em termos mais pessoais e relacionais. Já a relação inter-pares, embora positiva, era menos próxima, devido sobretudo à diferença de idades e ao fechamento ocorrido em torno do grupo de trabalho, que se manteve ao longo do curso.

O intenso envolvimento associativo no meio escolar facilitou o desenvolvimento de competências relacionais e organizacionais, concorrendo deste modo para a sua integração. Logo no 1º ano, deu-se a fundação do núcleo da sua área de estudos e respectiva apresentação pública, no âmbito das Jornadas de Ciências da Educação, em que colaborou igualmente. Outra associação em que se envolveu desde a fundação foi a *Incoming Students Association*, destinada ao acolhimento e encaminhamento de estudantes envolvidos no programa Erasmus.

Factor saliente a nível da sua integração e do interesse pelo curso foi também a abertura da Universidade do Algarve à comunidade e a consequente relação dos estudantes com a esfera profissional, consubstanciada no seu caso através do apoio ao já referido projecto de educação social.

Os métodos de estudo de Beatriz no Ensino Superior romperam claramente com a sua preparação anterior, na qual os manuais eram suficientes para assegurar o êxito. A pesquisa de múltiplas fontes de informação, a obrigatoriedade de fazer opções e a necessária autonomia destes processos, bem como o seu escasso domínio de línguas estrangeiras, acarretaram algumas dificuldades no início do curso, associadas a factores de ordem estrutural decorrentes de um processo de socialização pouco focado na educação.

> "Essa era uma dificuldade que eu tinha, de não estar a corresponder àquilo que me estava a ser pedido. (...) O 1º ano foi duro, muito duro. (...) Cheguei várias vezes a meter-me no carro e a dizer que ia para Lisboa porque achava que não me enquadrava, que tinha muitas limitações… Limitações temos todos. No fundo, todos nós temos umas limitações, uns mais, outros menos, temos é que trabalhá-las. Mas eu agora é que compreendo, passado tanto tempo. Eu já chorava e dizia que a minha preparação não era assim tão boa, que não me sentia preparada para tudo isto."

Todavia, foi-lhe possível romper com essas dificuldades, adquirindo gradual autonomia nos processos de aprendizagem, em virtude da sua persistência e da experiência entretanto acumulada, contando para tanto com o auxílio de professores e colegas. O preenchimento do quotidiano com as rotinas de estudo era continuado, não se registando alterações de maior ao longo do ano, sendo que a única variação sensível decorria da alternância entre os trabalhos individuais e o estudo caseiro, preferido por Beatriz devido à maior concentração que lhe possibilitava, e os trabalhos de grupo desenvolvidos no campus ou em casa de colegas residentes em Faro. A esse respeito, Beatriz lamenta o facto de as bibliotecas e restantes espaços de estudo não permanecerem acessíveis em horários mais alargados, porquanto crê que tal medida teria acolhimento e traria benefícios substanciais aos alunos. Comparecia com assiduidade às aulas, tanto pela vantagem que lhes reconhecia na assimilação das matérias como pelo respeito que nutria pelos professores.

Quanto a perspectivas de estudo futuro, de momento encontra-se dependente da conclusão da licenciatura, mas dá como adquirida a frequência de um mestrado a curto prazo, permanecendo em dúvida quanto à especialização pela qual irá enveredar e não descurando, na sequência da sua recente experiência de *Inter Rail* e da participação na *Incoming Students Association*, a aquisição de formação fora de Portugal.

Beatriz nasceu em Lisboa, é filha única, e até aos 18 anos residiu com os pais num pequeno bairro situado no centro da cidade, paredes meias com uma zona

habitacional degradada, em substituição da qual foi edificado, há cerca de dez anos, um bairro social. Aos 18 anos foi viver sozinha, mas regressou à residência familiar um ano depois, ali permanecendo até ao ingresso no Ensino Superior. A mãe tem 68 anos, a 4ª classe, obtida através da frequência de aulas nocturnas em idade adulta, e é empregada doméstica em duas residências, actividade que sempre desenvolveu, tendo vindo da Madeira ainda jovem para trabalhar como interna. O pai tem 79 anos, não sabe ler nem escrever, encontra-se actualmente reformado e foi condutor de máquinas numa grande empresa de construção civil. Beatriz tentou por diversas vezes auxiliá-lo na aquisição de competências de literacia, intenção recusada devido à alegada inutilidade de que se revestia. A figura paterna esteve ausente das vivências escolares de Beatriz, embora a incentivasse a estudar, ao passo que a mãe sempre procurou acompanhá-la de perto nesse domínio, transferindo para ela as suas próprias expectativas não consumadas de escolarização.

> "(...) a minha mãe foi a grande referência, foi a pessoa que me acompanhou sempre e que me incentivou. Mesmo quando deixei de estudar, quando cheguei a casa e disse «Oh mãe, eu não quero estudar mais», aquilo foi o maior desgosto da vida da minha mãe, mas quando eu lhe disse, passados sete anos, «Olha, vou voltar a estudar», acho que foi a melhor coisa que eu lhe podia ter dado, porque era uma coisa que ela não teve e que quis."

Quando ingressou na Universidade, Beatriz passou a residir em Armação de Pêra, na casa de uma amiga com 59 anos que conhecia há cerca de 13 devido à prática comum de meditação transcendental. Na mesma casa residiam também dois filhos da referida senhora, com 40 e 36 anos, e essa foi desde então a sua "segunda família". Embora fosse pouco escolarizada – completou recentemente o processo de RVCC para equivalência ao 9º ano, incentivada por Beatriz – esta pessoa contribuiu significativamente para a sua adaptação ao novo modo de vida, ouvindo-a e apoiando-a permanentemente ao longo da licenciatura. A mãe continuou igualmente a transmitir-lhe todo o apoio, agora à distância, acolhendo-a em Lisboa nos períodos de férias escolares e visitando-a algumas vezes no Algarve durante o curso.

A sua trajectória escolar teve início no Ensino Primário, nunca tendo frequentado o pré-escolar visto que anteriormente acompanhava a mãe para as residências das patroas. Dessa primeira experiência guarda más memórias, pois a professora da 1ª à 4ª classe agredia frequentemente as crianças, provocando-lhes reacções de medo e representações negativas da escola. Beatriz não aprendera a ler e a escrever previamente e obtinha frequentemente o auxílio de que carecia no cumprimento dos deveres escolares junto de vizinhos residentes no mesmo prédio, não obstante o esforço de sua mãe para lhe proporcionar o necessário acompanhamento. No Ensino Preparatório recuperou a motivação e obteve bons resultados, experimentando somente algumas dificuldades na disciplina de Matemática. Entre o 7º e o 9º ano surgiram e avolumaram-se os problemas disciplinares, aos quais acrescia a adesão precoce a saídas nocturnas e outros factores de desvio relativamente às exigências escolares, bem como o crescente desejo de autonomia financeira que lhe permitisse sustentar este estilo de vida. Ainda assim, não deixou de obter resultados suficientes nessa fase, mas veio a abandonar o sistema de ensino com 15 anos, sem concluir o 9º ano, aliciada pelo ingresso no mundo do trabalho, ou, mais

concretamente, pela remuneração mensal que passaria a auferir. Beatriz deixou de estudar durante sete anos, regressando de permeio para concluir o ensino obrigatório num externato particular. Nesse curto regresso, uma professora procurou motivá-la a prosseguir para o Secundário, intercedendo inclusive junto de sua mãe nesse sentido, mas Beatriz não estava disposta a mudar de rumo. Aos 22 anos decidiu voltar à escola, submetendo-se a uma entrevista no estabelecimento que frequentara anteriormente tendo em vista o ingresso no Ensino Secundário através do sistema de unidades capitalizáveis, em período pós-laboral. Mais madura e já disposta a alcançar o Ensino Superior, Beatriz dedicou-se intensamente e logrou concretizar esse objectivo, não deixando, porém, de se ver confrontada com constrangimentos inerentes à sua anterior passagem pelo mesmo local.

> "(...) quando me fui inscrever, à noite, para fazer o 10º, 11º e 12º, havia funcionárias, auxiliares educativas, que ainda estavam do tempo em que me tinham visto quando entrei para o 7º, e eu disse-lhes que agora era mesmo a sério, que vinha mesmo para estudar, e responderam-me «Oh Beatriz!...», e eu a insistir que ia para ali mesmo para estudar, que não vinha para fazer nada mais se não estudar. Elas não acreditavam (...)"

Desenvolveu diversas actividades profissionais desde o abandono precoce da escola até ao ingresso no Ensino Superior, conservando-se, contudo, os denominadores comuns do baixo grau de especialização e das reduzidas perspectivas de progressão na carreira. A quase excepção consistiu numa iniciativa empresarial mal sucedida, cerca dos 18 anos de idade, quando decidiu abrir um café em sociedade, com capital de sua mãe, que encerrou ao fim de um ano por falta de viabilidade económica. Antes dessa experiência havia trabalhado como empregada numa loja de sumos naturais, como operária num fabricante de cassetes de vídeo e como condutora de motociclos numa empresa de estafetas. Depois do café, trabalhou cerca de cinco anos numa cadeia de supermercados, como operadora de loja, e foi nesse contexto que tomou a decisão de regressar à escola com vista à obtenção de um diploma de estudos superiores. Relembra um episódio marcante, ocorrido aquando da frequência de um curso profissional de técnica comercial em horário pós-laboral, no qual a gerente de loja desconsiderou o exercício dos seus direitos, enfatizando que lhe pagavam para trabalhar e não para estudar, ao mesmo tempo que a proibia de sair 15 minutos mais cedo para esse efeito. Beatriz valoriza, portanto, as vivências pelas quais passou e as pessoas com quem teve oportunidade de se relacionar na esfera laboral, cujas histórias e aspirações lhe possibilitaram uma reflexão realista acerca das orientações que vinha imprimindo ao seu próprio projecto de vida.

> "(...) por exemplo no supermercado, conheci pessoas que trabalhavam vinte anos dentro de uma loja, muitas às vezes até mais, e aquilo metia-me muito medo. Eu não queria aquilo para mim. (...) O primeiro trabalho que tive foi num café e aí havia a tal questão do dinheiro, aí sim, isto para dizer que ao princípio a pessoa ainda tinha aquela motivação, mas chegou ali a uma certa parte do tempo em que eu disse «Não, eu não quero isto para mim, eu quero mais, eu quero conhecer, eu quero poder falar de outras coisas que não conheço. Isto não me traz evolução nenhuma, estou no meio das couves e das batatas - que era a minha secção – e não vou aprender nada mais do que estar aqui a puxar paletes de 500 kg e ver estas mulheres todas a gritar umas com as outras, e mais nada». Elas não evoluem, e isso fazia-me muita impressão."

Quando foi estudar para o Algarve, Beatriz solicitou transferência para a filial do supermercado em Armação de Pêra, onde trabalhou ainda cinco meses, acabando por demitir-se perante a difícil conciliação com o estudo, ao qual se dedicou quase em exclusivo desde então, beneficiando do suporte da família e da concessão de uma bolsa de estudo durante dois anos. A sua única actividade profissional durante o curso teve lugar numa pizzaria, durante as férias de verão do segundo ano. Desde que terminaram as aulas, há cerca de seis meses, trabalha como auditora nas lojas de um centro comercial, em Faro.

A rede de sociabilidades de Beatriz definiu-se desde a infância tendo como principais referências os seus amigos do bairro, situação que se manteve praticamente inalterada até à época em que começou a trabalhar no supermercado, mobilizando-se então para o estudo e encetando um gradual processo de distanciamento. As disposições adquiridas neste contexto passavam em larga medida à margem da escola, remetendo sobretudo para os campos do lazer e da aquisição de bens materiais. Nenhum desses amigos é licenciado, de um modo geral têm actividades profissionais pouco qualificadas e alguns enveredaram pelo caminho da toxicodependência. A socialização inter-pares em meio escolar foi incipiente e a opção pelo abandono no 9º ano inscreveu-se numa lógica comum ao seu círculo mais próximo. Após a ida para o Algarve, cada regresso a Lisboa acentuava a falta de interesses partilhados, originando desencontros e incompreensões. Embora o facto a entristeça, conclui pela sua inevitabilidade, reconhecendo, inclusive, a importância desse distanciamento no seu percurso pelo Ensino Superior.

> "Tive que aprender a viver sem as saídas e sem as pessoas que tinha em Lisboa. É muito simples. Acredito que, se tivesse entrado no Ensino Superior em Lisboa, talvez não tivesse tanto sucesso como tive no Algarve, porque a minha capacidade de concentração talvez fosse muito baixa e eu me dispersasse com as pessoas que tenho em Lisboa e daí que não tivesse levado, se calhar, tão a sério e não fosse tão empenhada. Passado este tempo todo, acredito que o facto de estar deslocada foi uma mais-valia para mim."

Durante o curso as suas sociabilidades foram fracas, circunscrevendo-se às colegas de grupo e aos membros das associações em que participou, sem lugar em qualquer dos casos ao estabelecimento de relações de intimidade e partilha. Beatriz ressente-se dessa falta, ainda que a inserção nos referidos grupos tenha reforçado a sua dedicação aos estudos. Há oito meses mudou-se para Faro, passando a partilhar casa com outra estudante, e desde então já se proporcionaram diversos convívios, afigurando-se auspicioso o futuro a esse nível.

Além do diploma de licenciatura que está prestes a obter, completando assim um ciclo de aquisição de novos saberes e competências, Beatriz fez questão de salientar o crescimento e a realização pessoal sem paralelo que o contexto universitário lhe proporcionou, superadas que foram as diversas agruras do seu trajecto anterior.

> "Sem dúvida que a Universidade foi o melhor para mim. A experiência de vida que tive se calhar faz-me enaltecer isto, a Universidade, a própria instituição, porque foi um percurso com altos e baixos."

Jaime Sampaio (E60L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Quando o improvável acontece: ultrapassando constrangimentos pesados, com o precioso apoio do estado

Jaime Sampaio nasceu em Lisboa, há 29 anos, no seio de uma família com fracos recursos escolares e económicos. O pai tem 62 anos, a 4ª classe, está reformado, e foi electricista em diversas empresas, tendo passado por situações prolongadas de desemprego, ao passo que a mãe, com 64 anos, tem o 6º ano, está reformada e continua a trabalhar como empregada de limpeza, como sempre fez, muitas das vezes em condições precárias e a tempo parcial. O seu irmão mais velho tem 33 anos, o 9º ano, e é distribuidor de cafés, e o mais novo tem 23 anos, é soldador numa empresa construtora de automóveis e tirou o 12º ano à noite, já empregado. Jaime reside com os pais, no Barreiro, e trabalha como técnico de recursos humanos numa empresa de energias renováveis, para a qual entrou como assistente administrativo após concluir a licenciatura.

Ingressou em 1998, com 19 anos, na licenciatura em Organização e Gestão de Empresas do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), tendo concluído em 2003, nos quatro anos e meio prescritos, com a média final de 13,4 valores. Embora tenha recolhido informações abonatórias acerca da instituição e do curso, nomeadamente em termos de empregabilidade, junto dos seus professores do Ensino Secundário, durante o qual frequentou o agrupamento económico-social, esta foi a sua 4ª opção, sendo que as três primeiras recaíram sobre áreas bastante diversificadas, pois o critério subjacente a todas as escolhas prendeu-se apenas com a facto de ter pessoas conhecidas nos respectivos estabelecimentos de ensino. Proveniente de uma família e de um meio bastante desfavorecido a nível económico, o seu móbil para a frequência do Ensino Superior foi a possibilidade de ajudar os pais a melhorarem as suas condições de vida, por via do acesso a um emprego estável e bem remunerado. Não obstante, Jaime era portador de uma razoável preparação anterior e integrou-se sem dificuldades no contexto universitário, privilegiando sobretudo a componente relacional, mas não descurando a institucional. O seu estudo incidia especialmente sobre as épocas de testes e exames, mas era bastante organizado, beneficiando também da elaboração frequente de trabalhos práticos. As suas redes de sociabilidade eram diversificadas, distribuindo-se entre o espaço escolar e os amigos do seu meio social de origem, sendo que as primeiras exerciam um eficaz papel de reforço relativamente aos estudos. A bolsa avultada de que beneficiou durante a frequência do Ensino Superior foi fundamental para que lograsse alcançar os seus objectivos.

Jaime tem antecedentes prolongados de grave constrangimento económico: situações de desemprego dos pais, más condições habitacionais, meio envolvente pouco propício à escolarização, designadamente a partir do momento em que se mudou para o Barreiro, na transição entre o 6º e o 7º ano – residia anteriormente no Bairro Alto, em Lisboa, inserido numa típica economia familiar de baixos recursos, da

qual participavam pais, avós, tios, vizinhos, etc., todos sem escolaridade ou com a 4ª classe – e passou mesmo por situações restritivas a nível alimentar, não de fome propriamente dita, mas de grandes carências.

No seu trajecto escolar anterior ao ingresso no Ensino Superior, sempre foi um aluno razoável em termos de resultados, mas tinha alguns problemas disciplinares e estudava somente o indispensável. A excepção, pela negativa, foi no 7º ano, pois mudara recentemente de residência, de localidade e de escola, e foi acometido de uma doença prolongada a meio do ano lectivo, reprovando-o. Os professores incentivavam-no, dizendo-lhe frequentemente que poderia fazer muito melhor, mas nunca se esforçou nesse sentido e chegou a ponderar abandonar os estudos, quando frequentava o 10º ano, mas o desalento dos pais fê-lo recuar neste intento, aplicando-se daí em diante para conseguir chegar à universidade ("eu tinha média de 12 no 10º, mas no 11º e 12º já tive média de 18, porque tinha decidido que era mesmo aquilo que queria fazer. Acabei o Secundário com média de 15 e qualquer coisa, 16").

O seu único objectivo e factor de motivação para tirar o curso prendia-se com a possibilidade de ter um emprego estável e bem remunerado, que lhe permitisse ajudar os pais. Estes, sobretudo o pai, embora não o conseguissem auxiliar grandemente, tanto a nível escolar como económico, não deixavam de lhe transmitir, veladamente, o gosto que teriam caso prosseguisse os estudos.

> "(…) acho que foi comigo que eles menos insistiram, só que eu sentia um bocado a pressão, porque via os esforços que eles faziam, via-os todos os dias a levantarem-se às horas a que tinham de se levantar, e acho que também acabei por tirar o curso por causa deles, mais por causa deles do que por minha causa. Porque era quase um prémio para eles. Quando eu disse ao meu pai que tinha entrado para a faculdade, ele não queria saber o que é que eu ia fazer, o que é que não ia fazer, desatou a chorar todo contente, pronto. Era quase uma prenda que eu lhes queria dar, e também foi o motivo pelo qual comecei a estudar no 11º."

Os seus modos de estudar eram esporádicos, mas bem organizados, e desde cedo estabeleceu uma excelente relação com os colegas no tocante à execução de trabalhos, ao estudo em conjunto e à partilha de apontamentos, nomeadamente com uma colega que residia igualmente no Barreiro, com a qual fez todo o percurso escolar a nível Superior ("em termos de colegas, não houve problema nenhum, integrei-me perfeitamente, dava-me bem com toda a gente, toda a gente se dava bem comigo"). Actualmente, todos os seus colegas mais próximos têm carreiras bem sucedidas na área da Gestão e trabalham no estrangeiro. Jaime privilegiava a componente relacional no espaço da escola, mas o efeito mobilizador destas relações com vista à frequência das aulas e à obtenção de bons resultados fez-se sentir eficazmente ("eu ia para a escola mais pelos amigos do que pelas aulas, mas, já que lá estava, aproveitava e ia às aulas"). Sofreu, inclusive, uma intervenção cirúrgica ao coração no decorrer do 2º ano, que o deixou hospitalizado quase dois meses, não reprovando devido à solidariedade inter-pares, pois os colegas visitavam-no e levavam-lhe os apontamentos diariamente. A realação com os professores era mais distante, mas positiva de um modo geral, apesar da ocorrência de alguns episódios menos agradáveis relacionados com a sua forma de se apresentar, demonstrativa de uma vincada identidade de classe.

> "Tenho pelo menos quatro professores, fora os que nunca disseram nada, que olhavam para mim com um ar um bocado estranho. Perguntavam-me se eu estava a assistir às aulas: "Você não é de Gestão pois não?", e eu: "sou, sou!". "Ah, você não está a assistir?". "Não, eu sou de Gestão". "Ah, pronto está bem…" (…) eles achavam que aquilo não era correcto, que uma pessoa de Gestão não deveria ter aquele aspecto. Eu acho que sempre fui olhado um bocado de lado pelos professores."

Jaime relacionou-se positivamente com o curso e com a escola, melhorando gradualmente o nível dos seus resultados no decorrer da licenciatura, e empregou-se pouco tempo volvido sobre a sua conclusão, embora neste processo não tenha deixado de se fazer sentir, também, o impacto da sua aparência ("eu tenho tudo menos aspecto de gestão, ou pelo menos é isso que eles consideram, também o aprendi um pouco mais tarde, quando fui ás entrevistas de trabalho"). Porém, perseverou na superação das adversidades, animado pela vontade de ser útil aos seus familiares, e é justo enaltecer o importante apoio da Acção Social, sem o qual não lhe teria sido possível diplomar-se.

> "Desde o 1º ano, tive bolsa da Acção Social. Foi desde o 1º ao 5º ano, (…) os valores é que foram mudando: no 1º ano e durante quatro anos, recebia 55 contos, (…) depois penso que no 3º ou no 4º me baixaram para 30 e qualquer coisa, e depois voltaram a subir para cerca de 55 contos. O apoio era esse e já era bastante bom, já dava para eu fazer a minha vida perfeitamente."

Paulo Novais (E64L): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Percalços da agência perante a estrutura: quando a herança cultural familiar não se traduz directamente em sucesso escolar

Paulo Novais tem 22 anos e vive em Faro com os seus pais e a sua irmã. O seu pai é doutorado, integrando os investigadores a trabalhar na Universidade do Algarve, e a sua mãe possui duas licenciaturas. Tem uma irmã mais nova que estuda Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa.

Paulo frequenta o 3º ano da licenciatura em Bioquímica na Universidade do Algarve, tendo ficado retido por duas vezes nos 1º e 2º anos curriculares. Os seus pais procuraram incutir-lhe interesse pela ciência, nomeadamente pela astronomia, o que o influenciou na decisão de ingressar num curso que tivesse contactos com a astrobiologia, o ramo que Paulo mais apreciava. A sua aspiração era ser investigador nessa área, no entanto, a falta de compromisso para com esse projecto de vida, hábitos de estudo reduzidos, a continuidade das práticas prévias ao ingresso no ensino superior e a sobrevalorização dos momentos de lazer ou sociabilidade levaram a que não se esforçasse para ter bons resultados.

Paulo é estudante de Bioquímica na Universidade do Algarve. Ingressou no curso há cinco anos mas encontra-se actualmente no 3º ano curricular. Quando se matriculou aspirava a seguir investigação na área de astrobiologia, pois tinha interesse na biologia e na astronomia, e considerava o curso de Bioquímica como fonte das bases necessárias para essa área.

> "O gosto por astrobiologia vem de algo que foi sempre fomentado pelos meus pais […] desde puto que eles me levam a sessões astronómicas e a ver o espaço e pronto. Também me juntei ao núcleo de astronomia da minha escola secundária […]"

Também foi influenciado por um dos professores do seu curso, colega de seu pai. Quando se candidatou ao ensino superior apenas preencheu uma das possíveis opções com o curso que veio a ingressar. Embora avalie o seu curso de forma positiva, e não se sinta defraudado nas suas expectativas aquando do ingresso, Paulo não se identifica fortemente nem com o curso nem com a Universidade que frequenta. A componente de biologia, a matéria que Paulo mais aprecia, é reduzida face à química no seu programa curricular. Assim, admite que os conteúdos são interessantes mas considera que é um curso difícil e que por vezes se torna entediante.

A sua média era de 13 valores mas, devido ao processo de Bolonha e à extinção da ponderação por créditos relativos a cada cadeira, está agora com uma média de 11 valores.

> "Mas uma pessoa que não seja burra consegue fazer o secundário na boa sem estudar […] Ok, não fazes com média de 17, fazes com média de 15, mais ou menos. Consegues

> facilmente fazer com uma média de 14, como me aconteceu, eu tirava sempre 13 e no fim fiquei com 14. A grande diferença é que uma pessoa chega à universidade e isto é completamente diferente. Uma pessoa que começa a estudar antes dos testes em vez de tirar 13 tira três, que é o que me começou a acontecer, estudava mais ou menos no mesmo sistema, tipo uma semana antes dos testes, e em vez de tirar 13 tirava três."

Estes resultados são explicados pela sua incapacidade de adaptação às exigências do ensino superior: não intensificou os seus hábitos de estudo e, face a não haver registo de faltas, muitas vezes optava por não assistir às aulas. Nas suas palavras: "Eu não ia às aulas que me aborreciam, era aquela sensação de achar que tenho coisas mais úteis para fazer do que estar ali a tentar estudar." Considera que se tivesse mobilizado mais esforço para o estudo o seu percurso seria mais célere. Os pais financiavam a sua formação, de forma a ter condições favoráveis ao estudo, mas Paulo dedica pouco tempo a estudar. Diz ter dificuldade em memorizar a matéria, pelo que procura elaborar textos de síntese a relacionar os conteúdos. Por altura das avaliações costuma juntar-se com os seus colegas na biblioteca para resolver exercícios pois, por hábito, estuda sozinho os princípios teóricos. Tem problemas com a matéria que não lhe suscita a atenção.

> "Também depende da matéria, se for uma coisa que ache interessante de se estudar, pá consigo estudar uma hora, duas, não é muito tempo mas consigo estudar concentrado e bem! Agora, se for uma coisa chata é um bocadinho mais complicado […]"

O facto de ter escolhido Física, e não Química, no 12º ano explica parte das dificuldades que tem no curso uma vez que os professores por vezes assumem que os alunos adquiriram conhecimentos de química no ensino secundário. Também os hábitos de estudo obtidos no grau de ensino anterior, que restringiam o estudo à época de avaliações, lhe causaram alguns problemas pois Paulo não os alterou quando ingressa no ensino superior.

Não procurou reverter activamente a situação quando deparado com as sucessivas reprovações; ao invés disso adoptou uma posição descontraída que descreve da seguinte maneira: "tenho negativas agora mas depois para o ano logo faço isto, isto vai com calma". Assim tem demorado dois anos lectivos para completar cada ano curricular.

Paulo acredita que os seus professores se empenham na exposição da matéria, repetindo-a até que os alunos percebam, e que estão disponíveis para ajudar os alunos que os procurem. Refere ainda que a relação entre os professores e os alunos é de proximidade. No entanto, considera que a recente aglomeração de várias turmas de diversos cursos numa mesma aula é prejudicial ao ensino. Diz também que a sua Universidade deveria estar aberta toda a noite e aos domingos para os alunos poderem lá estudar.

Não se identifica com os seus colegas mas tem com estes uma relação positiva de entreajuda. Tanto Paulo como os seus colegas, por norma, disponibilizam os apontamentos e explicam a matéria uns aos outros. No entanto, os colegas de curso não integram o núcleo de sociabilidades de Paulo.

> "São pessoas diferentes, cada um vem do seu sítio, não me diziam grande coisa, por isso é que normalmente não me dou muito com os meus colegas. […] Mas tem mais a

ver com aquilo que as pessoas me dizem, se são parecidas comigo ou não, se os interesses são os mesmos ou não."

Os pais de Paulo viveram em Lisboa, licenciaram-se em Engenharia Agronómica no Instituto Superior de Agronomia da Universidade Técnica de Lisboa, e mudaram-se para o Algarve ainda antes de Paulo nascer. Para além da licenciatura, o pai de Paulo concluiu um doutoramento dentro da sua área, trabalhando na Universidade do Algarve, e a sua mãe licenciou-se na área da educação na mesma instituição de ensino. O seu avô paterno era médico oftalmologista, o seu avô materno trabalhava nas oficinas do exército onde construía peças para motores e os seus tios, o irmão do seu pai e o seu cônjuge, exercem medicina. Tem ainda uma irmã que frequenta a licenciatura de Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa.

"Os meus pais sempre viveram uma vida confortável. O meu pai concorreu para um lugar aqui na Universidade e foi por isso que veio cá para baixo, a minha mãe também arranjou logo lugar na Direcção Regional de Agricultura quando chegou."

Sempre foi acompanhado no estudo pelos seus pais, que se esforçavam por explicar-lhe a matéria e pressionavam-no a estudar, e teve explicações a matemática até ao ensino secundário. Embora tenha frequentado escolas públicas, a mãe de Paulo sempre lutou para que os seus filhos ingressassem nas melhores escolas da cidade de Faro.

Nunca perdeu um ano antes de ingressar ensino superior mas não era um aluno excepcional, chegando a reprovar a algumas disciplinas. Os pais de Paulo tentaram incutir nele um espírito de responsabilização pessoal para contrariar a sua fraca dedicação ao estudo. Nas férias de Verão do seu 11º ano a mãe de Paulo fez com que ele fosse trabalhar na construção civil para que contactasse com o trabalho pouco qualificado. Também a sua mesada foi reduzida após a segunda retenção no seu trajecto de licenciatura. A sua reacção a isto foi trabalhar numa pizzaria, o que prejudicou os seus resultados académicos. Passados alguns meses, o seu pai propôs-lhe ir trabalhar numa estufa do laboratório da Universidade do Algarve, onde actualmente trabalha, e Paulo abandona a pizzaria. No entanto, não tem verdadeira necessidade de auferir de rendimentos pois sabe que os pais podem suportá-lo. Almeja ainda seguir pela investigação, ainda que considere o estatuto de bolseiro relativamente precário.

"É claro que o facto de eu estar em casa e ter roupa e cama lavada influencia o meu percurso. […] É claro que se eu tivesse a corda ao pescoço e os meus pais tivessem pedido um empréstimo a um banco para eu fazer o curso e para arranjar um emprego para me conseguir safar, é claro que nem me passava pela cabeça andar para aqui a empatar!

O grupo de seus amigos mais próximos foi formado no ensino secundário embora seja constituído, na sua maioria, por alunos de outros cursos do ensino superior. Prescinde frequentemente do tempo em que deveria estudar para sair com amigos, embora alerte para o facto de, como não tem por hábito estudar, se não saísse preencheria igualmente esse tempo de outras formas. Relega frequentemente o estudo para segundo plano: "A questão é: entre estudar ou ir a uma actividade cultural, eu

vou sempre à actividade cultural! Se tiver mesmo de estudar, tento conciliar as duas coisas para ver se vou às duas."

O seu fraco empenho faz com que se considere pouco maturo e responsável para a sua idade. Concede que não se esforça para realizar os seus projectos e sente-se incapaz de articular os objectivos a longo prazo com as práticas quotidianas. Afirma que as continuidades levam a que não tenha percepção do tempo passar: "Tu estás aqui, o tempo vai passando e tu não notas, portanto isto tudo é muito constante, pronto."

> "Mas a questão é: eu saí do secundário, passei para a universidade mas a cidade é a mesma, as pessoas de Faro com que eu me dou são as mesmas, tirando as pessoas da Universidade, portanto a situação é a mesma. […] Se eu fosse estudar para outro sítio seria diferente. Só pelo facto de ter de lavar roupa, cozinhar e viver sozinho, se eu não lavar a roupa ao fim do mês tenho uma pilha de roupa! Pelo menos tornava-me mais responsável, não dava mais para usar aquela desculpa: «tenho que fazer mas faço daqui a 10 minutos…» […] Acho que não entrei na vida de universitário, não sinto isso porque para mim a vida continua na mesma! […] Eu acho que para ter corrido bem para mim deveria ter havido uma ruptura."

Zulmira Ferrão (E72L): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Rompendo com condições sociais desfavoráveis: um percurso individual bem sucedido

Zulmira Ferrão tem 30 anos e é originária de Almada, onde viveu com os pais e as duas irmãs até à altura em que casou e adquiriu uma moradia em Cascais. É jornalista *freelancer* numa revista semanal. O seu pai, com o 9ºano de escolaridade, trabalhou como contabilista na Rádio Televisão Portuguesa (RTP), tendo-se entretanto reformado. Também com o 9º ano, a mãe de Zulmira é assistente de consultório médico. Sendo filha do meio, as suas irmãs não chegam a ingressar no ensino superior. A mais velha não acaba o ensino secundário e a mais nova não conclui sequer a escolaridade obrigatória.

O percurso de Zulmira foi marcado por uma imensa perseverança e coragem. Sem apoio da família mais próxima, nem sequer da própria mãe, Zulmira levou por diante uma formação de carácter superior com tenacidade e determinação muito próprias, forjadas provavelmente no decurso das várias recomposições familiares que sofreu. Em 1995, com 18 anos, concorre somente ao curso de Comunicação Social em vários estabelecimentos de ensino da área da grande Lisboa e da península de Setúbal e entra na Escola Superior de Educação de Setúbal, opção que não correspondeu à sua primeira escolha de instituição, mas que não a preocupa. No fim do 3º ano ingressa num estágio curricular que lhe proporciona um emprego como jornalista, e que acaba por lhe retirar tempo para finalizar o "cadeirão" do curso e, por conseguinte, o bacharelato. Para manter o emprego, faz um interregno no percurso escolar, cuja duração vai além do ano e meio, altura em que decide seguir o plano bi-etápico, levando por diante a licenciatura de Comunicação Social, no mesmo instituto. Terminou o curso em 2004, com uma média de 15 valores.

Zulmira concorre ao Ensino Superior no ano lectivo de 1995/96 com 18 anos de idade. A faculdade da sua primeira opção na Universidade Nova de Lisboa, acaba por não corresponder à instituição onde veio a tirar o curso de Comunicação Social. Foi portanto na Escola Superior de Educação em Setúbal, a sua terceira opção de instituição de acolhimento, que Zulmira frequentou e concluiu o bacharelato e, mais tarde, a licenciatura. Tal facto mostrou-se inconveniente apenas ao nível das deslocações diárias, pois a distância da sua zona residencial em Almada até Setúbal saldava-se em quatro horas de transportes e de caminho a serem feitos todos os dias. Doutra feita, sente-se realizada e satisfeita com o curso e a instituição que a acolheu.

Na escola secundária que frequentou, os alunos do 12º ano faziam testes para verificar áreas de interesse para o prosseguimento dos estudos, acompanhamento fornecido pelo Gabinete de Apoio, o qual Zulmira usufruiu e onde, mais uma vez, vê a sua propensão para a área do jornalismo ser confirmada. É neste organismo também que a informam onde existem as escolas e faculdades com o curso que pretende, bem como quais os trâmites de acesso a uma formação de carácter superior.

Zulmira entra então, no curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação em Setúbal, devido ao facto de não ter tido a média necessária para poder aceder às outras instituições que correspondiam às suas duas primeiras opções de entrada no ensino superior. Sintetizando, Zulmira procurava somente o curso de Comunicação Social, mais nenhum outro, e as instituições onde o pudesse frequentar não poderiam ser muito mais longe do que Lisboa ou Setúbal, como veio a acontecer.

> "A escolha [das instituições] teve em conta, primeiro, o facto de serem públicas, porque a minha família não tinha posses para pagar uma privada. Depois, a proximidade geográfica, e talvez o facto de terem o curso, pois eu nunca ponderei ir para outro curso."

Por um lado, a escolha pelo prosseguimento dos estudos assenta apenas na vontade de estudar mais, não porque conseguisse conceber de antemão que isso lhe ampliaria as perspectivas de futuro e que lhe possibilitaria um emprego mais qualificado ou mesmo uma carreira. Zulmira afirma que não se sentiria completa se não tivesse prosseguido para outros ciclos de ensino porque, gostando de estudar, não havia justificação para se deter no ensino secundário.

Por outro lado, as razões que a levaram a escolher o curso de Comunicação Social encontram-se anos atrás, em influências que, de alguma forma, sofreu e na formação de nível secundário que escolheu.

Porque gostava da disciplina de Português, segue o curso técnico-profissional de jornalismo e durante três anos lectivos aprende as bases profissionalizantes deste ofício, descobrindo práticas jornalísticas elementares, como a construção da notícia ou a realização duma reportagem.

> "E eu gostei muito daquilo e surgiu-me naturalmente. Eu tinha boas notas, então começou-se a figurar que eu ia seguir essa área. Depois foi um processo natural, eu passei a todas as disciplinas, era uma aluna com notas razoáveis a Português e História. Tinha notas acima da média, era das melhores alunas, era muito estudiosa, muito certinha, só nas Matemáticas é que era mais difícil de passar, mas Português e História sempre gostei muito. Eu tinha acima de 15, a todas essas disciplinas. Depois no 12.º ano fiz as provas de aferição de História e Português para a entrada no ensino superior."

Proveniente duma família antiquada e conservadora que não valorizava o conhecimento e a obtenção de graus escolares, Zulmira admira profundamente o pai que, com uma visão bem diferente da do modelo familiar, foi com quem sempre contou para a acompanhar nos estudos e de quem sempre ouviu incentivos. Nas suas próprias palavras, "talvez tenha sido a única pessoa dos meus familiares a apoiar-me para continuar os estudos".

Admite que a escolha do curso teve uma influência implícita por parte do pai pois este trabalhava na RTP, facto que lhe permitiu, nos verões do 10º e 11º ano, trabalhar no centro de documentação da referida estação televisiva e estar em contacto directo com o "mundo" da Comunicação Social, área que acabou por ser o espaço de amadurecimento dos seus interesses.

Por seu turno, a mãe de Zulmira foi doméstica durante largos anos, mas entretanto emprega-se como assistente de médico numa clínica. Zulmira acabaria por ser a única do seu núcleo familiar a passar pelo ensino superior, embora não o fosse no

círculo familiar mais alargado, já que tem primos e tios que frequentaram ou ainda se encontram a frequentar um curso superior.

Oriunda de uma família grande, teve até aos 15 anos um agregado familiar constituído por pai, mãe e três filhas, a viverem todos juntos numa mesma casa. Aos 15 anos de idade, quando estava no 9º ano de escolaridade, assiste à separação dos seus pais. Fica, juntamente com as suas irmãs, a viver somente com a mãe, mas quando já está no 1º ano do ensino superior, é a vez de a mãe sair de casa, ficando praticamente sozinha com as irmãs.

Entretanto, a irmã cinco anos mais velha casa-se e sai de casa, tendo Zulmira ficado a viver só com a irmã com um ano e meio de idade a menos que ela. Quando esta irmã se encontra no seu 9º ano de escolaridade engravida inesperadamente, passando Zulmira a viver com a sua irmã e com o seu sobrinho.

> "(…) portanto duas adolescentes com um bebé, mas foi uma experiência incrível, muito estranho, fora do normal, que era um cargo de mãe e ao mesmo tempo ainda precisava da presença da minha mãe e já estava a fazer um papel de pai e de mãe de outra criança e com os estudo pelo meio."

É durante o 4º e 5º anos que Zulmira finalmente atinge alguma estabilidade familiar e emocional pois decide finalmente ir viver com o namorado e dar azo ao seu próprio projecto de vida.

> "(…) então aí são dois ordenados a contribuir. A contribuir para uma casa, não há crianças, ele tem outra estabilidade, é mais velho, tem outra visão da vida, mais calma, mais sossegada e ajudou-me também a encontrar uma estabilidade e uma paz para acabar os estudos, e apoiou-me imenso. Se tivesse continuado na casa anterior, com a minha irmã e com o meu sobrinho, com certeza que também iria acabar os estudos, mas é diferente estar-se a viver com o marido ou estar a viver com o sobrinho, o ambiente é diferente, a casa é diferente."

Apesar de toda esta atribulação, Zulmira refere que não se apercebeu no imediato das consequências que estas vicissitudes acabaram por ter, "mas agora olhando para trás eu vejo que podia ter vivido de outra maneira, com mais tempo, mais descontraída, eu via as minhas colegas, elas estavam mais descontraídas, mais despreocupadas e eu tinha problemas na altura que elas estão a ter agora, e agora que é a altura normal para ter esses problemas, como contas da casa para pagar, as limpezas da casa, etc." Zulmira acaba por viver uma transição para a vida adulta de forma precoce, vê-se forçada a tomar as rédeas de responsabilizações próprias de um estágio de vida mais comprometido e, apesar de ter obtido resultados escolares bastante positivos, considera que este período acabou por influenciar negativamente a sua prestação escolar "porque não tinha o rendimento que acredito que poderia ter tido se tivesse um agregado familiar mais estável."

Pessoas com quem tenha contado para a apoiarem, destaca ainda a sua tia e madrinha de baptismo que, tendo também um curso superior, a incitou a prosseguir os estudos emprestando-lhe livros de Filosofia e de Psicologia aquando das provas de aferição.

> "Ela é uma pessoa que tem uma história de sucesso, está bem na vida, tem uma carreira

de sucesso, estudou o que queria, tem o trabalho que quer e portanto de alguma maneira, inspirou-me. Há pessoas que influenciam positivamente ou negativamente e ela sem dúvida − se calhar nem imagina − a importância que teve para mim. Ela também teve dificuldades, os pais são pessoas que vieram do campo para a cidade, sem qualquer formação e ela também teve aquela vontade de fazer o curso."

Inscrita em 1995/96, Zulmira frequenta o bacharelato até 1998, seu 3º ano curricular, momento em que realiza o estágio obrigatório ao seu plano de estudos. Com a duração de um mês e a necessidade de elaboração de um relatório, o estágio tem lugar num jornal recente que se encontrava a recrutar pessoal e que oferece a Zulmira um posto de trabalho, oportunidade que não recusa.

"Estava com uma grande vontade de saber como era o mercado, estava a precisar de trabalhar por razões pessoais e decidi começar a trabalhar a tempo inteiro e a dedicar-me ao trabalho. Um ano e meio depois de estar a trabalhar, comecei a sentir vontade de acabar a licenciatura. Faltava qualquer coisa, não gosto de deixar as coisas a meio (…)."

A juntar a este sentimento de vazio, é contactada por carta, pela Escola Superior de Educação em Setúbal, no âmbito duma reestruturação do curso que dava início à licenciatura bi-etápica de Comunicação Social. É avisada de que deve concluir, até Dezembro de 2002, a cadeira de Projecto referente ao seu 3º ano curricular, sob pena de perder a possibilidade de, ao bacharelato, acrescer dois anos de formação que lhe confeririam a licenciatura. Devia portanto obter aproveitamento à disciplina de Projecto, cadeira que permitia, concluindo o bacharelato, aceder a um processo bi-etápico de conclusão da licenciatura.

"No início de 2002, disse para mim própria «É agora que eu tenho que me agarrar com unhas e dentes a este projecto e tenho que o levar até ao fim e terminar o Projecto e entregar a tese». Caso contrário, se eu não fizesse isso e quisesse continuar a licenciatura, eu tinha que voltar ao 1º ano, ou seja, o curso teve uma reestruturação tal que teria de voltar a fazer disciplinas do 1º ano e eu já a trabalhar."

No ano 2000, Zulmira, que entretanto abandonou o jornal onde começou a sua carreira de jornalista, vê a sua situação profissional melhorar consideravelmente por duas razões distintas: primeiro porque a mudança de publicação lhe trouxe um *upgrade* à sua profissionalização e depois porque passou de uma edição semanal para uma mensal, situação que lhe conferiu o espaço e o tempo necessários à conclusão da sua formação académica.

"(…) então comecei a estudar, o material para o projecto que entreguei no dia 22 de Dezembro. Tive 15 valores, portanto passei na disciplina que me faltava. O ano lectivo já tinha começado e eu em Janeiro comecei as aulas do 4º ano, tinha perdido aqueles três meses, na altura Outubro, Novembro e Dezembro. Falei com os professores, eles sabiam o que se estava a passar e assim, um bocado coxa, consegui fazer o 4º ano de Janeiro a Junho. Depois o 5.º ano, no ano lectivo seguinte, de Outubro a Junho do outro ano de 2004 e conclui a licenciatura."

Nesta fase, nunca chega a deixar de trabalhar, reconhecendo que foi com esforço desmedido que levou a bom porto os dois últimos anos do curso. Morando e

trabalhando em Almada, demorava muito tempo nas deslocações de ida e volta a Setúbal para ir às aulas e portanto este período "foi muito intenso, foi um grande esforço, portanto eu tinha que acabar!"

Ao avaliar as suas expectativas, Zulmira revela que esperava maior exigência no decorrer do curso, tanto a nível curricular como dos conteúdos programáticos. Contudo, chegou também a pensar não conseguir corresponder às exigências da dissertação porque "tinha falta de prática e a cabeça noutro lado. Foi difícil porque não senti apoio por parte da minha família (…)".

Se voltasse atrás não modificaria nada no seu trajecto, mas diz que o ensino superior não superou as suas expectativas, pois sempre pensou que viesse a ser mais difícil, mas também mais interessante e que proporcionasse uma maior aprendizagem.

> "Foi muito importante, eu não ponho em causa e fazia tudo outra vez e acho que há um virar da página, um antes e depois na minha vida, quando entrei no curso e conclui o curso, sem dúvida."

A sua família, ausente em termos de apoio durante o seu trajecto académico, acabou por reconhecer que o seu percurso e posição social é mais estável que o das suas irmãs com o ensino secundário incompleto.

> "Neste caso tive que remar contra várias marés, as pessoas não incentivavam, diziam que eu não ia aguentar, porque era muito longe, muito dinheiro e as propinas ainda pior, eu não sentia muito apoio tirando, lá está, o meu pai."

Relativamente ao seu método de estudo, Zulmira optava pelo ambiente doméstico porque a faculdade era longe, numa zona inóspita, e permanecer nestas instalações até tarde não era muito do seu agrado; também porque vivendo já só com as irmãs, tinha conseguido conquistar o espaço e o silêncio necessários a um ambiente calmo e dado ao estudo.

Estudava portanto sozinha e em casa, à excepção de quando havia trabalhos de grupo a fazer e a equipa necessitava de partilhar opiniões. Este estudo em grupo realizava-se na zona de Almada, sobretudo em bibliotecas municipais, porque as colegas eram igualmente habitantes deste concelho.

Quanto ao nível de resultados escolares Zulmira identifica duas fases, um período que equivale ao arrancar do curso até à data do seu estágio, que corresponde a um maior empenho patente nas notas do 1º, 2º e 3º anos; e outra etapa onde Zulmira já trabalhava como jornalista *freelancer* e onde cada vez reserva menos tempo à preparação académica e ao estudo, facto que se reflectiu nos resultados escolares, mesmo assim situados, genericamente, na faixa dos 15 valores.

Acresce ainda que sentia um desempenho irregular a determinadas cadeiras cujo horário sendo logo à primeira hora do dia, implicava acordar às seis da manhã para apanhar transportes e se apresentar às oito horas na sala de aula. Isso nem sempre acontecia, pois nem sempre conseguia acordar atempadamente, incorria variadíssimas vezes no absentismo, não tirando o melhor aproveitamento destas matutinas matérias.

A relação que Zulmira manteve com os programas e com os currículos das disciplinas era pacífica, achava os conteúdos atraentes e adequados. De forma mais entusiasta descreve a relação com os professores, muito próxima, mais até que no ensino secundário, aspecto que salienta como muito positivo, talvez porque fossem

seus professores desde o 1º ano, facto que funcionava como propiciador de cada vez maior empatia.

Porém, a formação dos professores merece uma crítica da entrevistada, já que tinha em expectativa maior dedicação e profissionalismo da parte dos docentes, esperava que fossem "essencialmente, mais exigentes e mais desafiantes", apreciação que colhe força sobretudo quando se reporta ao 4º e 5º anos do curso.

Não obstante, houve um professor que marcou positivamente o seu percurso, que foi seu professor nos primeiros três anos e foi quem escolheu como tutor para a disciplina de Projecto do 3º ano. Na opinião de Zulmira, um dos melhores professores que havia em Comunicação Social pois para além dos bons métodos pedagógicos – e tendo sido jornalista era capaz de criar aulas com uma verosimilhança próxima da profissionalização − sabia ouvir os alunos.

Estudando numa instituição pequena, apenas com cursos da área da educação, para além do de Comunicação Social, e com poucos alunos ("acabávamo-nos por nos conhecer de vista"), Zulmira fala em sinergias entre colegas com quem estabeleceu e ainda hoje mantém boas relações. Os colegas mais próximos foram extremamente importantes pelo apoio que lhe prestaram, amparando-a e ouvindo-a, sobretudo em determinadas fases de recomposição familiar pelas quais passou.

Quanto à relação que Zulmira mantinha com a instituição era serena e agradável, pois estudar num "edifício Vieira, edifício premiado e que estava integrado na paisagem" tornava o quotidiano escolar simpático e atraente, apesar de alguns defeitos acústicos apontados por alguns. Porém, Zulmira salienta que o facto de se encontrar numa zona longínqua, inóspita e distante do centro cívico de Setúbal retirava à escola as potencialidades aprazíveis que, em si, contém.

> "É quase como se fosse numa aldeia, temos que andar um pouco depois do autocarro para chegar lá. Para mim era longe, tinha que apanhar dois autocarros era cerca de duas horas de viagem."

Foi esta a realidade vivida nos três primeiros anos "que tinha os livros e os dossiers na mão, fazer aquela caminhada à chuva e ao sol, na altura era um grande obstáculo. Era a pior parte do dia ter de chegar à escola". Esta vivência, contrasta com os seus 4º e 5º anos, altura em que, tendo entretanto tirado a carta de condução, levava o seu próprio carro para o campus universitário.

Embora tenha participado no grupo de fotografia da ESES, nunca se envolveu por exemplo na associação de estudantes porque a achou muito restrita, mas também porque mantinha outros interesses e actividades extra-curriculares fora do instituto, nomeadamente uma associação onde praticava dança desde os 15 anos de idade. Noutras ocasiões, "também me refugiava muito no meu espaço, no meu mundo também ficava muitas vezes isolada, ouvia música ou lia".

Quanto às condições de estudo oferecidas pelo politécnico, embora por um lado a biblioteca se encontrasse bem apetrechada e fosse aprazível, por outro o instituto não dispunha de salas de estudo e tinha um grande défice de computadores, para além de serem arcaicos, consequentemente pouco eficientes e nem todos com acesso à internet.

Zulmira acredita que algumas destas condições influenciaram negativamente o seu percurso no ensino superior, nomeadamente a falta do computador, pois admite que se esforçava apenas o essencial, empenhava-se apenas o suficiente para ser

consonante com os recursos de que dispunha. Conforme constata, há dez anos atrás não era comum ter-se computador em casa, muito menos internet e, como tal, via-se obrigada a pedir a uma colega que lhe pudesse dactilografar os trabalhos que previamente escrevia à mão.

> "(…) isso porque se eu tivesse um computador em casa ou na escola, se houvesse um computador que eu pudesse usar durante muito tempo, um bom computador, eu acredito que teria feito melhores trabalhos com melhores resultados, teria tido um trabalho mais qualitativo. (…) porque eu podia usar o computador por uma hora, metiam uma data de restrições, não se pagava mas tinha que marcar aquele computador para mim, tinha que marcar com muito dias de antecedência e depois só podia ficar ali uma hora ou duas horas, era assim porque eram muitos alunos para tão poucos computadores."

Actualmente, diz não conhecer bem a realidade presente da ESES, mas consegue fazer o balanço entre os três primeiros anos e o retorno, já no seu 4ª ano de formação. Afirma que há mais computadores e mais com acesso à internet, mas que cada vez mais alunos levam o carro para o politécnico em detrimento da utilização do transporte público que continua a ficar aquém das necessidades dos alunos. Todavia, Zulmira considera que existe uma falta de interesse generalizada por parte dos alunos, sobretudo em dar o máximo para acabar o curso.

> "Não arriscam, não se esgotam a eles próprios, eu acho que podem-se esgotar de outras maneiras, mas ao nível de aprendizagem não esgotam muito as possibilidades que têm. Eu sou apologista da teoria de que quanto mais actividades nós tivermos extras melhor é o nosso desempenho, porque temos mais conhecimentos, relativizamos os conceitos, temos formas de comparação. Se a vida é só escola, nós não vivemos a vida lá fora da mesma maneira, nós não vamos conseguir comparar, nós não vamos conseguir fazer um texto com substância do vivido, com experiência. Eu sinto que essa experiência que eu tive fora da escola, sempre fiz coisas fora, não era só aulas e estudar, isso foi uma mais-valia para mim ao nível da aprendizagem."

Zulmira valoriza a participação extra-curricular em grupos, associações ou partidos políticos como forma de inverter a tendência para o individualismo que encontra nos jovens estudantes de hoje. Contudo, esta maior participação podia reflectir-se também nos próprios órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino superior, através do aumento da quota de participação dos alunos na vida educativa e pedagógica das escolas e faculdades.

Zulmira sente-se um caso de sucesso, "acabei e para mim isso é uma coisa que me dá orgulho, que me dá satisfação dizer que graças a Deus consegui fazer e agora é uma coisa que é minha, que foi feita por mim e fica cá sempre, ninguém me vai tirar, portanto é uma coisa que já está e é motivo de orgulho, de saber que é um caso de sucesso". O que entende por um percurso de sucesso prende-se com o sentimento de motivação para concluir o curso, uma motivação diária capaz de congregar energias para o objectivo ulterior do diploma. Zulmira repudia por completo a ideia de sucesso como trajecto linear de terminar o curso no prazo previsto.

Dália Rendas (E75L): retrato sociológico
Realizada por Tânia Cardoso

Do sonho adiado a um percurso de sucesso

Dália Rendas tem 26 anos e vive em Faro com a sua filha de oito e a sua irmã de 18 anos de idade. A filha, Madalena encontra-se actualmente no 3º ano de escolaridade, tendo entrado para o 1º ciclo do ensino básico ao mesmo tempo que Dália entrava para o 1º ciclo do ensino universitário. A irmã, seguindo-lhe os passos, encontra-se actualmente a frequentar a mesma licenciatura que Dália, embora noutro ano curricular. Proveniente de uma família com baixos recursos escolares mas franco capital económico, Dália sempre gostou de estudar e sempre foi uma aluna de excelência. A sua mãe estudou até ao fim do 2º ciclo do ensino básico e o seu pai fez a antiga 4ª classe. Tendo sido pais muito jovens, a sua mãe tem agora 42 e o seu pai 45 anos de idade e cedo entraram no mercado de trabalho, embora hoje em dia, tendo-se entretanto divorciado, sejam ambos proprietários de vários cafés e pastelarias, trabalhando na sua exploração e gerência.

Dália ingressou, com 23 anos, em 2004, na licenciatura de Ciências da Educação e da Formação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (FCHS-UAlg), como primeira opção, concretizando o sonho adiado de prosseguir os estudos. Com um curso tecnológico de Comunicação quando conclui o secundário, Dália engravida inesperadamente no fim do 12º ano e decide não concorrer ao ensino superior. Em 2004, por forma a tornar-se efectiva no emprego que então desenvolvia, vê-se obrigada a fazer dois exames nacionais, aos quais acaba por ter bom aproveitamento, propondo-se ao concurso nacional de acesso, a um único curso, aquele a que tais provas especificas permitiam aceder. Actualmente, encontra-se a concluir o 3º e último ano da licenciatura já adequada a Bolonha. Dália subsiste com a ajuda dos pais embora, aos fins-de-semana, trabalhe numa perfumaria. O seu trajecto é explicado, em parte, pela forma como vive e entende a escolarização: como uma fonte de actualização e de aprendizagem que vai além do simples assegurar de uma ocupação qualificada e que é capaz de proporcionar realização pessoal. Factores como uma boa preparação e um sólido desempenho escolar anteriores, uma atitude de autonomia que os seus pais sempre lhe concederam em matéria de estudos e a constante disponibilização de todos os recursos necessários à sua formação são os responsáveis por desenharem, desta forma, o percurso escolar de Dália Rendas.

Dália Rendas teria tido um trajecto linear na escolaridade anterior ao ensino superior, não fosse o seu hábito de faltar às aulas, que lhe custou a repetição do 10º ano de escolaridade. Aluna muito esforçada e dedicada, sempre com excelentes notas, nunca gostou de aulas expositivas e sempre preferiu estudar previamente para ter como discutir a matéria que se avizinhava, donde que faltava às aulas para estar a estudar, ou em casa ou no café. Nunca mudando de costume mas passando o seu pai a justificar-lhe as faltas, Dália faz os três anos de formação de nível secundário como

estudante de mérito, tendo direito, no fim do 10º e 11º anos, a um estágio curricular na RTP e na Finlândia, respectivamente.

Sendo apaixonada pela escrita, opta por um curso tecnológico de Comunicação para a sua formação secundária que, na sua escola, concedia, aos melhores alunos de cada ano, a oportunidade de terem estágios profissionalizantes, culminando na atribuição da Carteira de Profissional de Comunicação no 12º ano.

Ora, precisamente em meados do 12º ano, Dália descobre que está grávida e decide assumir a maternidade na sua plenitude, inviabilizando quer conclusão do ensino secundário, quer o estágio na TSF a que tinha direito, e portanto a obtenção da Carteira Profissional, quer a sua participação no concurso nacional de acesso ao ensino superior, e portanto o sonho de prosseguir os estudos.

Os seus pais, apesar de tudo, ainda sugerem que dê asas ao sonho de seguir para a universidade, mas Dália não concordava.

> "Quer dizer na altura eu tive a oportunidade de continuar se quisesse continuar até porque eu fui fazer exames, ainda grávida, e os meus pais sempre me disseram que se eu quisesse continuar, continuava. Eu não quis. Se tinha feito o que fiz tinha de assumir a responsabilidade e isso queria dizer que tive de abdicar de muita coisa durante os tempos todos em que a Madalena era pequenina, e dedicar-me a ela a 100% como mãe. E fui trabalhar!"

Tendo realizado com sucesso quase todos os exames nacionais no fim do 12º ano, fica a faltar-lhe os exames de Alemão e Psicologia para dar o secundário por concluído. Pouco tempo depois de a filha nascer, Dália abraça um projecto de vida completamente diferente das suas expectativas meses antes: assumindo por completo o facto de ser mãe solteira, consegue uma ocupação numa perfumaria, onde permanece a trabalhar durante três anos consecutivos.

Surgindo-lhe uma oportunidade profissional numa associação de apoio a jovens com deficiência, e pensando que o posto encerraria uma actividade laboral mais desafiante, despede-se da perfumaria e emprega-se como Técnica de Acompanhamento na Vida Activa, nessa instituição.

Em 2004, por forma a tornar-se trabalhadora efectiva da associação, vê-se obrigada a concluir o secundário e inscreve-se nos exames nacionais que lhe faltavam e, com bom aproveitamento, resolve-se a concorrer ao ensino superior, logrando o acesso a um dos dois cursos a que concorre.

Dália ingressou então no ensino superior no ano lectivo 2004-2005, com 23 anos, na sua primeira opção, a licenciatura de cinco anos de Ciências da Educação e Formação na FCHS-UAlg, em Faro.

Se a escolha do curso não podia ir além das Ciências da Educação e da Formação ou da Psicologia, pois eram os dois únicos aos quais os exames que fizera lhe permitiam concorrer, a opção pela universidade não podia ser outra que a Universidade do Algarve dado o facto de ter uma filha e, consequentemente, não poder sair de Faro.

Ser mãe, trabalhar a tempo inteiro, e estar fora do sistema de ensino há mais de seis anos eram aspectos que contribuíam para aumentar a ansiedade que a entrada numa nova etapa já de si comportava. Tinha por isso como expectativas levar muito tempo a fazer o curso ou nem sequer acabá-lo. Embora esgotada, consegue conciliar

todas as esferas de vida até meados do 1º semestre do 1º ano, altura em que os seus pais passam, provisoriamente, a sustentá-la, o que já não acontecia há seis anos.

Nestas condições, despede-se da associação onde trabalhava e torna-se estudante a tempo inteiro, apesar de ter voltado a trabalhar na perfumaria onde já havia sido empregada, agora somente aos fins-de-semana.

> "Acho que no segundo semestre tive tudo 18. Foi o que me fez continuar, foi precisamente o que me fez continuar. Era um ano de experiência, era um ano de tentar ver se me adaptava, se não me adaptava, se conseguia, se não conseguia, e foi o que me fez continuar e também foi o que fez os meus pais deixarem que eu continuasse ou continuarem a apoiar-me, porque se o aproveitamento, se calhar, não tivesse sido bom, se calhar… é que o apoio deles, naquele momento, era provisório e para se tornar mesmo efectivo eu tinha que mostrar que realmente rendia o facto de eu estar em casa."

Dália admite que teve algumas quezílias na entrada no ensino superior, referindo-se aos modos relacionais que estabelece com os colegas porque a forma de o fazer com 23 anos, já sendo mãe, é certamente diferente daquela que estabeleceria com 18 anos. Talvez por isso não tenha uma boa relação com a sua turma, devido sobretudo à diferença de idade e de estágios de vida. A este nível as suas expectativas saíram totalmente goradas pois esperava encontrar aquilo que idealizou aos 18 anos, companheirismo.

Não é certamente por isso que deixa de vivenciar, na sua plenitude, os lazeres académicos, fazendo-o com colegas de outras turmas, outros cursos e outros anos.

> "Quando eu vim para a universidade, uma das imposições que eu fiz ao pai da Madalena foi precisamente poder gozar a vida académica, o meu sonho de vida, e ele percebeu, ele conhece-me e acabou por aceitar. Às quintas-feiras à noite, a mãe vai para a vida académica, ela sabe, tem noção disso. (…) Eu vivo tudo, como uma jovem de 18 anos vive! Eu valorizo, quer dizer, para mim, vestir o traje foi um orgulho, fazer parte de uma comunidade que foi aquilo que eu sempre quis e sempre dei valor… Para mim ser madrinha, o ser praxada, o fazer parte das praxes é muito importante. Deixei-me ser praxada, claro, e este ano fiz parte da comissão de praxe. Eu vivia isso tudo outra vez, acho que faz parte, se eu viesse para aqui, se fosse viver só a parte pedagógica e a parte do marranço (…) não fazia o mínimo sentido, eu vivo festas de curso, também venho de directas para a escola e também faço todas essas coisas que os outros estudantes universitários fazem ou deviam fazer, senão fazem, deviam fazer."

Até agora Dália retira da sua vivência no ensino superior dois aspectos essenciais. Um aspecto, negativo, que é o actual estatuto de aluno progenitor, ou seja, há um conjunto de direitos e privilégios assegurados a quem for mãe ou pai de uma criança mas apenas até que tenha três anos, idade a partir da qual o progenitor perde quaisquer regalias académicas, tais como épocas especiais de exames ou prevalência nas escolas mais próximas do campus universitário.

Outro aspecto, muito positivo e que não deixa de estar relacionado com o anterior por todo o apoio e compreensão que recebe, é o ambiente afirmativo e de confiança que se vive no curso de Ciências da Educação e da Formação, pelo qual os professores são os maiores responsáveis.

Afirmando peremptoriamente que adora estudar e que estuda sofregamente todos os materiais a que tem acesso, opta pelo estudo individual quando se trata de frequências ou exames, fazendo-o logo pela manhã, provavelmente num café e definitivamente acompanhada pelo seu maço de tabaco.

Quando é altura de elaborar trabalhos de grupo, que normalmente são feitos à noite depois das aulas, Dália disponibiliza a sua casa, pois não tem onde deixar a filha. É muito rigorosa quanto à metodologia dos trabalhos de grupo e não tolera outra forma de trabalhar: todo o grupo tem de tomar parte na discussão da estrutura e na elaboração do texto do trabalho.

Assegura desta forma um método de estudo e de trabalho profícuo, capaz de lhe fazer variar pouco os resultados escolares, que se situam frequentemente nos 18 valores. É por causa deste desempenho que, no ano lectivo corrente, teve direito a uma bolsa de mérito atribuída não no âmbito da Universidade do Algarve, mas pelo departamento da faculdade ao qual o seu curso está afecto.

> " (…) não é tanto pelo dinheiro, é mais pelo valor que aquilo tem… (…) Eu nunca achei que fosse uma estudante brilhante! Ainda hoje em dia não consigo achar! Apesar de ter boas notas, e tenho noção de que tenho boas notas, mas acho sempre que consigo fazer melhor! (…) Recebi, ainda bem, foi sinal que o esforço que fiz nas coisas foi, de certa forma, compensado e reconhecido!"

Embora com um nível de resultados mais baixos que os seus, a irmã de Dália também é boa aluna. Curiosamente encontra-se no mesmo curso e na mesma faculdade que Dália, mas no 2º ano, tendo tido um percurso escolar anterior muito idêntico ao da irmã.

Mais preocupados em construir património e em deixá-lo como legado do que em ter filhas formadas, os pais de Dália nunca deixam de disponibilizar todos os recursos necessários à sua formação e de consentir as escolhas escolares que melhor lhes aprouvessem. Como terão sido poucas as manifestações, por parte deles, de valorização da obtenção de graus académicos, Dália não pode deixar de atribuir o gosto por estudar a si mesma, possivelmente acentuado por uma situação de recomposição familiar, o divórcio dos pais.

De facto, Dália não consegue destacar sequer um elemento no comportamento dos seus pais que possa ter entendido como um estímulo para se dedicar à escola ("(…) nem nunca me ofereceram livros no Natal, nada daquelas coisas"), da mesma forma que não consegue identificar, para além de uma tia com quem pouco conviveu, outros familiares seus que tenham passado pelo ensino superior, vendo-se a si e à sua irmã como as únicas da família a prosseguir estudos.

No que toca às redes de sociabilidade de que dispõe, encerram em si mesmas diferentes modos de se relacionar com o estudo. Por um lado, tem um grupo de amigos do ensino secundário, os poucos que terminaram o 12º ano, que na sua maior parte entraram para a universidade, embora não tenham ainda concluído o curso ("a maioria tirou em Faro, mas eu acho que vou acabar primeiro que eles!"). Por outro lado, dava-se frequentemente com outro grupo de três raparigas, com quem havia o sonho adolescente de que "íamos estudar para fora, íamos viver todas juntas", mas que cedo ficou sem efeito: uma desistiu da escola no 10º ano, outra no 12º ano e outra tornou-se toxicodependente, engravidou e esteve presa.

Relata que a altura mais conturbada da sua vida escolar terá sido quando se encontrava no 8º ano de escolaridade, pelo facto de os seus pais se terem separado e a sua mãe ter saído de casa. Por forma a ultrapassar o mais incólume possível um conturbado divórcio dedicou-se à escola de modo desabrido, reconhecendo que retirava do seu desempenho escolar os dividendos meritórios que colmatavam o ambiente familiar que vivia.

Daí em diante a sua dedicação ao estudo passou a ser o seu "porto de abrigo" e uma fonte de mérito, e é esta a justificação que Dália encontra para o tipo de desempenho escolar que é seu apanágio há muito.

Em meados do 11º ano volta a viver momentos familiares conturbados quando o seu pai anuncia o seu segundo casamento e decide sair de casa, ficando Dália, na altura com 16 anos, a cuidar da irmã de oito e da casa onde ambas permaneceram. Apesar de toda a turbulência familiar que experimentou até então, nunca viu o seu rendimento escolar diminuído, antes pelo contrário, sempre primou por ser uma aluna de excelência.

Porém, em meados do 12º ano, a sua persistência e dedicação não resistem à inesperada gravidez, custando-lhe a interrupção de um percurso brilhante. Dália faz questão de esclarecer que esta situação poderia ter sido mais trágica, não fosse ser fruto de um namoro de cinco anos.

Talvez por isso avalie o seu percurso pelo ensino superior de forma positiva. De facto superou as expectativas que criou, embora não se considere um caso de sucesso, porque é uma eterna inconformada, porque acha que "podia sempre fazer melhor" e porque encara o sucesso como êxitos profissionais, dos quais só poderá falar quando integrar o mercado de trabalho, agora já com esta nova profissão.

> "Gostava muito de ficar na universidade, gostava de ser docente e que isso me permitiria viver da investigação também, não sei. Se eu conseguisse isso, provavelmente tinha sido bem sucedida a nível de licenciatura. Não sei, é muito difícil, é uma expectativa se calhar muito alta, tenho noção disso, não estou a contar com isso absolutamente. Também, qualquer coisa que venha a fazer depois não… o que conta foi a experiência que tive aqui."

Paulo Regato (E77): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Gerindo condições sociais desfavoráveis num projecto pessoal definido

Paulo Regato tem 25 anos, é natural de Monte Redondo, uma pequena localidade a 25km de Leiria, e era estudante até há pouco tempo na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Filho de um trabalhador assalariado de construção civil e de uma doméstica, ambos fracamente escolarizados (1º ciclo do ensino básico), nunca sentiu pressão familiar para prosseguir um curso superior. Paulo, aliás, nunca sentiu qualquer tipo de ingerência por parte dos seus pais nas decisões escolares e formativas que foi tomando ao longo da sua vida. Tem um irmão com 33 anos que já casou, teve um filho e vive em casa própria e que tem também apenas o 1º ciclo do ensino básico concluído e é trabalhador da construção civil.

Paulo entrou, com 19 anos, em 2004, para a licenciatura de Organização e Gestão de Empresas (OGE) na ESTG, como primeira opção. Com formação secundária do agrupamento três, no curso tecnológico de Serviços Comerciais, Paulo desenvolve interesse por prosseguir os estudos somente por volta do 12º ano, não vendo outra área que a gestão para esse efeito. Por questões económico-financeiras sempre teve interesse pela ESTG, para evitar vir a ser aluno deslocado. Actualmente, aguarda os resultados de algumas melhorias de nota que fez, mas já se encontra licenciado por Bolonha. Tendo repetido um ano lectivo, Paulo calcula que terminará o curso com média de 14. O seu trajecto é explicado, em grande parte, por duas ordens de factores: a autonomia responsabilizadora que os seus pais sempre lhe concederam em matéria de estudos e uma rede de sociabilidades que sempre o incentivou a prosseguir este seu projecto de vida. É possível identificar outros factores que actuam no sentido de motivar o percurso universitário de Paulo, como uma razoável preparação escolar anterior e a percepção de que a ambição que tinha passava pela escolarização.

Paulo Regato teria tido um trajecto linear na escolaridade anterior não fosse o facto de ter chumbado a Matemática no 11º ano e de ter que repetir esse ano lectivo novamente. Aluno razoável "que não era um baldas, (…) um aluno certinho" obtinha notas que rondavam os 13 e os 15 valores.

Somente quando se encontrava no 12º ano equacionou o prosseguimento dos estudos pois é originário de famílias muito carenciadas e, como tal, ponderou se não devia entrar de imediato no mercado de trabalho. Por um lado, convivia com pessoas que cedo abraçaram uma profissão, por outro, assistia aos seus colegas de secundário a preencherem processos de candidatura ao ensino superior. A princípio dividido, acatou depois os incentivos que ditavam que prosseguisse os estudos.

Quanto à área eleita, não poderia andar longe das Ciências Empresariais, dada a formação secundária pela qual tinha passado: curso tecnológico de Serviços Comerciais. Pelo facto de achar Economia um curso demasiado teórico opta pelo curso

de OGE na ESTG-IPL. "Também tinha a noção de que Gestão de Empresas é algo com saída, sem dúvida alguma!".

Nunca foi sua opção estudar fora de Leiria dado os baixos recursos económicos que o seu agregado familiar detinha. Assim, preocupou-se em alcançar uma média no fim do 12º ano que lhe facultasse a entrada no IPL. Com uma nota de entrada da ordem dos 14 valores, Paulo Regato entra em 2004, com 19 anos, para o curso de Organização e Gestão de Empresas, a sua primeira opção.

> "Chega-se ao 12º e quer-se ter uma boa média, não é? Porque se não, não entrava aqui. (…) Se saísse com uma média de 11 tinha que ir para Lisboa ou outros sítios, não é? E então tudo vai bater ao mesmo, carência monetária e lá tinha de suportar casa e essas coisas todas, e eu, como sempre fui um rapaz bem assente na terra e na realidade então pensei: «não! Tens de tirar uma média mais ou menos, não é preciso nada de outro mundo, também sabes as tuas capacidades, mas tens de tirar uma média razoável para poderes entrar em Leiria!» Pronto, e foi assim!"

Classificando a sua integração, logo no 1º ano, como positiva e para a qual considera que a praxe contribuiu fortemente, estabeleceu uma boa relação quer com a instituição e com o curso, quer com os colegas e os professores, e afirma que "o 1º ano do curso foi muito bom", embora tenha deixado para trás Matemática I e II.

Tendo transitado para o 2º ano, neste Paulo já sente um acréscimo significativo da exigência académica. No fim desse ano, vê-se retido e impedido de transitar para o ano seguinte pelo facto de ter chumbado a Estatística I e II. Aproveita a repetição desse ano para se aplicar mais nalguns dos "cadeirões" que, entretanto, tinha descurado.

> "Um dos males é deixarmos cadeiras para trás. Sempre pensei: «não, vai-se fazendo!» mas depois uma pessoa começa a deixar e começam-se a amontoar e chega-se a um ponto que tens muitas cadeiras para trás! Eu já tinha algumas cadeiras para trás do 1º ano, tinha duas, era pouco, mas no 2º ano depois como tinha chumbado a Estatística também já fiquei com mais do que tinha na ideia serem aceitáveis e, já que chumbei a Estatística e não passei para o 3º ano, vou tentar fazer os famosos cadeirões. Foi nesse ano que eu aproveitei para fazer os cadeirões todos."

Consequentemente, transita para o 3º ano do curso de OGE que correspondia, no antigo plano curricular, ao ano de conclusão do bacharelato e Paulo termina-o sem mais nenhum percalço, com uma média de 13 valores. É então informado que poderá ficar licenciado por Bolonha ou integrar o plano curricular antigo fazendo mais um ano e obtendo o diploma de licenciatura de quatro anos. Paulo optou por equivaler o seu processo à licenciatura adequada a Bolonha não sem antes assegurar que se podia inscrever para fazer algumas melhorias de nota, resultados que aguarda actualmente, suspeitando que a sua média final irá sofrer um ligeiro aumento para os 14 valores.

> "É razoável sou sincero, também me empenho para isso, mas também não sou daqueles alunos fabulosos, e eu estudo, só que há pessoal que retém facilmente, e eu, os resultados que tive, tive que me empenhar, sou sincero, é mesmo assim!"

Proveniente de um meio social bastante carenciado, Paulo não hesitou em requerer a bolsa da Acção Social, embora esse apoio se tenha traduzido apenas em

58,50€. Posteriormente, teve conhecimento de um complemento concedido pelo próprio IPL ao qual se candidatou, pelo que conseguiu aumentar o seu apoio social mensal para os 125€. Entretanto como reprovou, viu-se obrigado a reembolsar a bolsa auferida até então.

O seu método de estudo era bastante simples: para as cadeiras teóricas estudava em casa, num profundo sossego e sem música; quando as matérias eram mais práticas, com exercícios por exemplo, optava por estar com os colegas que lhe pudessem solucionar as dúvidas que vão surgindo ao realizarem-se os exercícios.

Avalia, aliás, a sua relação com os colegas como bastante positiva, caracterizando-os como solidários quer em termos de facultarem apontamentos e de o incentivarem para a conclusão do curso, quer em termos de se disponibilizarem para um estudo de entreajuda, por exemplo, nas matérias mais práticas.

Por outro lado, Paulo considera que encontrou bons professores durante o seu percurso pelo ensino superior, profissionais acessíveis, "sempre dispostos para ajudar", embora sinta que os que o marcaram mais foram os deste último ano, devido ao facto de as cadeiras também serem mais especializadas e, para si, mais interessantes.

Apesar de ter tido sempre dificuldades a Matemática, inclusive durante o ensino secundário que até lhe valeu a repetição do 11º ano, e de Estatística ter sido a principal cadeira responsável por ter repetido o 2º ano da faculdade, Paulo afirma que prefere as matérias mais práticas.

Paulo considera que as condições de estudo oferecidas pela Escola, na generalidade, eram razoáveis, fazendo os mais rasgados elogios à biblioteca José Saramago, quer em termos de espólio livreiro, quer em termos de condições de trabalho e mesmo de fruição de espaço.

Muitas das sociabilidades de Paulo provêm do seu trajecto pelo ensino superior, onde acabou por estabelecer algumas amizades, mas mantém muito amigos que "não têm grande formação secundária, perderam-se por aí! Ou então secundário e curso profissional", demonstrando que a sua rede de sociabilidades vai desde a fraca ou inexistente relação com a cultura escolar a uma ligação positiva e forte com o ensino superior.

Paulo Regato nunca teve qualquer tipo de actividade extra-curricular desde que ingressou no ensino superior porque considerava que isso seria um motivo de dispersão para si e para o seu desempenho escolar: "Eu conheço as minhas capacidades e sei perfeitamente se eu fizesse um desporto deixava outras coisas então optei por não aderir a nada disso…".

O agregado familiar de Paulo é constituído por si, pelo pai e pela mãe, com 54 anos. Vivem numa moradia em Monte Redondo, uma pequena freguesia do município de Leiria. Tem um irmão mais velho, já casado e com um filho. Viveram todos juntos até ao momento em que Paulo ingressou na ESTG, altura em que o seu irmão adquiriu uma residência própria e se mudou.

O pai de Paulo completou a 4ª classe e é assalariado da construção civil desde que abraçou esta profissão. O seu irmão seguiu o exemplo paterno e, depois de finalizar o 1º ciclo do ensino básico, dedicou-se à construção civil como actividade profissional. A mãe, doméstica, concluiu apenas a 1ª classe. Com origens desfavorecidas e com baixos recursos escolares, Paulo é, portanto, o primeiro membro da sua família a apostar na escolarização e, sobretudo, a completar o ensino superior.

Paulo trabalhou todos os Verões, desde os seus 16 anos de idade. Trabalhou durante um ano inteiro apenas quando chumbou no 11º ano e, tendo que repetir apenas a disciplina de Matemática, optou por trabalhar no tempo que lhe sobrava.

De forma a não fazer descontos para a Segurança Social, nem ser obrigado ao pagamento de impostos, Paulo sempre procurou trabalhar na construção civil em todas as actividades profissionais que desenvolveu até hoje, sector reconhecido pelas informalidades que o caracterizam.

Já no Politécnico, apercebeu-se de que um dia poderia vir a conseguir um estágio profissional e mais certo ficou de que, a trabalhar, teria que o fazer informalmente, aguentando tudo o que isso acarreta (sem contrato, sem descontos, sem horário, etc.), pois só quem nunca efectuou descontos pode aceder a este tipo de incentivo à criação de emprego. Também nunca ponderou outra forma de trabalho por considerar que neste auferiria bastante mais do que, por exemplo, como operador de caixa de um hipermercado.

Começou por ser servente de obras, passando depois para ajudante de pedreiro e, mais tarde, para ajudante de cofragens, tendo, nos últimos dois Verões, auxiliado um amigo em montagens e reparações de aquecimentos centrais, painéis solares e radiadores, profissão que admite que pudesse ter vindo a abraçar, caso não tivesse tirado um curso superior.

Sem nunca dar contas em casa daquilo que auferia, Paulo afirma que o que recebia sempre chegou para as suas despesas com a educação e para os seus gastos pessoais.

Confrontado a salientar factores que expliquem o seu tipo de percurso académico, Paulo destaca o apoio que sempre sentiu quer da parte dos amigos, quer dos pais. Esta atitude altruísta não faz portanto estranhar que não se considere um caso de sucesso, mas antes um aluno razoável.

> "Só tenho que agradecer aos meus pais! Nunca fui aquele rapaz que tivesse tido pressão, eu tenho que admitir que sempre agi na escola por vontade própria, é mesmo assim. Se fizesse só o 9º ano, terminava com a escolaridade obrigatória e tinha saído. Os pais sempre me puseram à vontade. Diziam: «tu é que sabes o que queres ser, o que queres da vida!» E eles sempre tiveram vontade para fazer, como se costuma dizer, das tripas coração!"

8.3.2. Percursos de contratendência (percursos inesperados) – ISFLUP

Sandra Lima Coelho

José Alves (E10P; 26 anos; Engenharia Civil na FEUP; Economia na FEP), **Diana Carvalho** (E27P; 28 anos; Ciências Sociais, *Minor* de Serviço Social na Universidade Aberta), **Pedro Gonçalves** (E31P; 24 anos; Medicina na FMUP), **Madalena Sousa** (E32P; 21 anos; Economia na FEP; Recursos Humanos na ESEIG), **Tiago Costa** (E51P; 29 anos; Engenharia Ambiental e de Recursos Naturais na UTAD), **Bruno Dias** (E63P; 25 anos; Educação Física e Desporto na UTAD), **Bárbara Esteves** (E71P; 26 anos; Psicologia no Instituto Piaget de Viseu/Instituto Piaget de Almada)

Como refere Pedro Abrantes[1], o processo de socialização escolar é sustentado por expectativas, estratégias, ambições, transformações e factores externos como os *media* e o grupo de amigos, que podem desempenhar um papel decisivo no percurso dos jovens. De acordo com o autor, as famílias, bem como os próprios estudantes, constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências e aspirações, com impacto directo nas suas posições e disposições face à escola. No actual contexto de modernidade, o risco é uma realidade sempre presente e instaurada na esfera laboral, pois a estabilidade e segurança no emprego são condições cada vez mais voláteis. A instrução superior é, deste modo, encarada como uma forma privilegiada de ascender socialmente. Apesar da crescente desvalorização do diploma académico, a frequência universitária constitui um novo espaço de possibilidades, principalmente para os estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas. As lógicas e estratégias de *mobilidade social* e de *reconversão classista* assumem-se como fenómenos de transformação cultural em curso nas sociedades contemporâneas.

Não obstante a subsistência de lógicas objectivas de reprodução sócio-cultural através do sistema de ensino, convém referenciar a influência específica destas estratégias de reconversão ou confirmação classista accionadas pelos protagonistas dos processos em causa – como que a sugerir que a interiorização, por estes, de conhecimentos sobre as referidas lógicas terá acabado por intervir, enquanto componente dotada de autonomia relativa, na relação das classes sociais com a escola.

A demonstração de que existe uma forte ligação estatística (a que corresponderá uma relação de determinação social igualmente nítida) entre a origem de classe dos estudantes e os seus níveis de sucesso escolar constitui, sem dúvida, uma das aquisições mais consolidadas da sociologia da educação. Deste modo, pretende-se, neste ponto, atribuir abertura a um trabalho interpretativo que dê conta não apenas das grandes e pesadas regularidades já amplamente conhecidas e debatidas na comunidade científica sociológica, como também das contratendências, das contradições nos percursos e opções, das "excepções" que não deixam de ser correlativas da "regra sociológica" e da sua complexa génese.

As entrevistas de pendor biográfico permitiram, para além de detectar propriedades associadas a classes de indivíduos, desocultar, ainda, a pluralidade

[1] Pedro Abrantes (2003), *Os Sentidos da Escola – identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editores.

contida na variação social dos comportamentos, práticas, crenças, competências e disposições. Revestiram-se da maior importância tanto os indícios de condutas e projectos coerentes e homogéneos, em que a uma posição social correspondem, por homologia, um conjunto de disposições e estilos de práticas ou modos de vida, como, pelo contrário, a heterogeneidade perante esferas de actividade (escola, família, sociabilidade...) ou redes de interdependência entre protagonistas decisivos no processo de socialização (pais, amigos, professores...).

Bernard Lahire[2] afirma que o indivíduo não é o mesmo nas diferentes esferas de actividade, nos distintos ciclos de vida, na relação com os diversos outros significativos com quem contacta, na miríade de quadros de interacção e momentos que compõem e (des)estruturam a sua vida quotidiana, ou seja, admite-se uma variação intra-individual dos comportamentos. Ao considerar esta variação intra-individual, aceita-se a imperiosa necessidade de multiplicar as escalas e os contextos de observação. Assim, procurou-se cruzar a variação diacrónica dos trajectos biográficos e os contextos (sincrónicos) em que actuam os agentes e os princípios socializadores, daí resultando a elucidação quer de continuidades, quer de rupturas biográficas. Neste capítulo dar-se-á especial enfoque aos percursos inesperados, isto é, os trajectos pautados por descontinuidades e rupturas biográficas.

Em conformidade com os critérios estabelecidos para se determinar que pontos tecem um percurso de sucesso ou insucesso escolar, foi medido o número de anos que o aluno permanece no ensino superior. Deste modo, tornou-se visível que, nos *percursos contratendenciais*, prevalecem os casos de insucesso. Todavia, este critério não espelha a realidade vivenciada por alguns destes estudantes, que alongaram a sua estadia no ensino superior em virtude de terem procedido a bem sucedidas mudanças de curso, a processos de reorientação vocacional que os conduziram a trajectos de maior motivação e identidade com o curso, que lhes devolvem o prazer do estudo, ao qual se dedicam com maior afinco obtendo, assim, melhores resultados.

Por outro lado, há alunos que permaneceram por um período mais longo neste nível de ensino, em virtude de terem reprovado no primeiro ano do curso. Concomitantemente, também são visíveis casos de alunos que acumulam reprovações por não serem capazes de superar as dificuldades inerentes à condição de trabalhador-estudante. A situação de espartilho temporal entre a esfera laboral e o universo académico surge como bastante difícil de conciliar e, perante o cenário de terem de decidir entre a dedicação aos estudos ou abdicar do salário mensal, os jovens não arriscam em apostar na primeira hipótese. Atribuem primazia à actividade profissional, que lhes permite pagar as suas despesas, ou, em alguns casos, subsistir sem recorrer à ajuda financeira de terceiros. Deste modo, os estudos são relegados para segundo plano, desempenham um papel secundário no palco da vida destes estudantes, o que os conduz a trilhar percursos mais alongados no ensino superior.

No universo em questão, é possível verificar que a maioria dos alunos frequenta o ensino universitário público constando, apenas, um caso de frequência de uma instituição cooperativa e privada, por parte de uma trabalhadora-estudante, e um caso de frequência de ensino politécnico, mas também na tutela pública. Os percursos de contratendência estão marcados, portanto, por uma vincada presença no ensino

[2] Bernard Lahire (2006), *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre, Artmed.

universitário público, o que parece estar intimamente relacionado com o facto de estes alunos serem, predominantemente, oriundos de famílias com escassos recursos económicos, o que condiciona o pagamento dos valores das propinas que vigoram nas instituições de ensino privado.

No início dos anos 50, os filhos de pais detentores de reduzida formação académica dificilmente frequentariam o ensino superior. Actualmente, a selectividade social não é tão vincada, e proliferam, neste nível de ensino, contingentes relativamente extensos de estudantes cujos pais detêm, somente, os níveis mais básicos de ensino. Nos tempos que correm, a escolarização é encarada como uma meta tangível a todos os estratos sociais, e o carácter elitista ancorado ao sistema de ensino aparenta fazer, cada vez menos, parte da sua lógica de funcionamento. No entanto, a questão das desigualdades e assimetrias inerentes ao sistema de ensino tornou-se mais visível. Bourdieu e Passeron[3] sustentam que a apropriação da cultura escolar pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem, o que as vota ao insucesso académico. Segundo os autores, os *herdeiros*, cujos pais detêm capital escolar elevado, e desempenham profissões intelectuais, obtêm sucesso na escola. Deste modo, o sistema de ensino, aparentemente, garante a reprodução da estrutura de capital cultural.

A similaridade das propriedades sociais de partida é uma característica presente nestes trajectos contratendenciais: a grande maioria destes estudantes provém de famílias muito pouco capitalizadas, quer em termos económicos, quer em termos sociais e culturais. As suas famílias são pouco escolarizadas, detendo, na maior parte dos casos, somente o 4.º ano de escolaridade, e exercem profissões desqualificadas. Dois dos estudantes são filhos de emigrantes, que lograram partir em busca de melhores condições de vida. Realce para a situação experienciada por uma jovem filha de emigrantes cuja vivência é peculiar: quase toda a família, incluindo tios e primos, é constituída por emigrantes; os seus pais e irmãos permanecem no país de chegada, e somente a própria optou pelo retorno a Portugal. Devido à fragilidade económica e ao contingente de emigração que marca a sua vida, e à baixa escolarização familiar, as expectativas que a sua família detém, relativamente ao seu trajecto académico, nivelaram-se por baixo. Ou seja, não se promoveu um investimento familiar forte na sua educação, o que contrasta vivamente com a situação de todos os outros estudantes, cujas famílias encetaram estratégias mais ou menos delineadas de investimento fortíssimo na educação dos filhos, como forma de inversão das lógicas de reprodução familiar. A maioria destes trajectos pauta-se, portanto, pela sua acentuada aposta na educação como estratégia de fuga aos mecanismos da reprodução.

Nestes percursos, sobressaem os casos de mobilidade ascendente rápidos, principalmente dos estudantes de origem social humilde. Destacam-se, neste ponto, dois trajectos de alunos que preconizam processos de dupla contratendência, na medida em que contrariam, de forma flagrante, o percurso que os da sua condição social, geralmente, trilham, no que concerne à reprodução social, e também de reprodução familiar, de que os membros da família mais alargada são o reflexo cabal, ao integrarem o mercado de trabalho precocemente, abandonando os estudos. Em

[3] Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éditions Minuit; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega Editores.

alguns destes casos, o abandono escolar precoce no meio de onde são provenientes é um fenómeno comum, encarado com naturalidade pelos progenitores. A inexistência de um *ethos* familiar predisposto a valorizar o conhecimento escolar pode dificultar a permanência no sistema de ensino e potenciar o abandono ou, inversamente, reforçar o accionamento de mecanismos de inversão das lógicas de reprodução, que se traduzem num forte investimento na escolarização dos filhos. Em outras situações, os pais apoiam a aposta dos filhos no ensino superior, embora não exerçam muita pressão nesse sentido. Noutros casos, embora menos frequentes, optam por um papel omisso, delegando nos educandos o ónus da escolha. E há, ainda, situações em que os pais apoiam incondicionalmente os filhos, e que se submetem a esforços financeiros desmesurados para que os filhos possam chegar ao fim da meta do ensino superior.

As necessidades económicas sentidas pela maioria destes estudantes levaram-nos a encetar dispositivos de evasão à reprodução social por via do ingresso no ensino superior. No entanto, muitos são os que acumulam a condição de trabalhador com a de estudante, devido, precisamente, às dificuldades económicas que os assolam. De um modo geral, as profissões que desempenham são desqualificadas, no ramo da distribuição: caixeiros de supermercado, empregados de balcão em cafés, pequenos trabalhos na construção civil e na estiva, normalmente exercidos em regime de *part-time*.

Uma destas estudantes condicionou a escolha da instituição de ensino a frequentar em função do tempo que a sua condição de trabalhadora-estudante lhe permite dedicar ao estudo, optando pelo ensino à distância, por força da auto-regulação de aprendizagem que permite, e pela possibilidade de adequar os períodos de estudo às limitações temporais a que se encontra ancorada.

Não obstante as fragilidades económicas com que grande parte destes estudantes se debatem, somente um declara beneficiar de bolsa de acção social, e admite receber auxílio financeiro por parte de um tio, que ajuda a amortecer a ruptura financeira que se abate sobre a sua família. A sua situação, juntamente com a de um outro aluno, é peculiar, pois os seus pais preferem sujeitar-se a desmedidos esforços financeiros a permitir que os filhos mergulhem no mercado de trabalho precocemente, por recear que essa inserção prematura na esfera laboral possa desviá-los da meta traçada: a recusa da reprodução social através de um processo de mobilidade ascendente célere, por via do ensino superior. A acumulação de tarefas, principalmente de esferas tendencialmente concorrentes como o estudo e o trabalho, não é encarada de forma positiva por estas famílias que, estrategicamente, encetam fortes investimentos na construção do projecto educativo dos filhos.

De acordo com Bourdieu [4], a entrada na esfera laboral reveste-se de interpretações distintas, consoante nos encontramos diante de jovens cuja origem social é menos privilegiada, ou de jovens provenientes de classes mais favorecidas. No primeiro caso, os jovens pretendem deixar a escola rapidamente, e ingressar no mundo profissional, devido ao estatuto social que tal acto lhes atribui, e às capacidades económicas de que passariam a usufruir. No que concerne ao segundo grupo, o balanço entre a relação de subordinação adolescente e os privilégios de que beneficiam manifesta-se positivo, e a independência económica desejada é contrabalançada pelo

[4] Pierre Bourdieu(1980), "La Jeunesse n'est qu'un mot", in *Questions de Sociologie*, Paris, Éditions Minuit.

poder económico da família de origem, e também pelo poder simbólico inerente à formação escolar por parte das classes privilegiadas. Muitos destes estudantes dependem economicamente dos pais, carecendo do dinheiro proveniente do trabalho a tempo parcial para financiar gastos pessoais, e até para ajudar a pagar as propinas. A condição de subordinação à família perpetua-se pelo prolongamento, ou não, do trajecto académico. Por outro lado, um dos jovens traçou um percurso de contratendência distinto dos demais, pois é oriundo de uma família de classe social favorecida, e foi essa condição social privilegiada que lhe permitiu auferir de uma estadia prolongada no ensino superior, uma trajectória pautada por inflexões, tracejada não só por mudanças de curso como pela ausência de resultados académicos positivos, passando sucessivos semestres sem concluir qualquer disciplina. De realçar que os seus problemas de relação com o ensino superior nunca colocaram em causa a obtenção de um grau académico superior, sobejamente valorizado pelas classes sociais mais capitalizadas, que ambicionam por um processo de continuidade social.

Uma outra característica que marca estas trajectórias prende-se com a *mobilidade geográfica*. De facto, dos sete casos estudados, três são estudantes deslocados, e todos são indivíduos do sexo masculino. Um destes jovens reprovou no 1.º ano, e reporta a responsabilidade desse ano perdido precisamente ao facto de se encontrar deslocado, longe do olhar atento da família. Admite que estar sozinho, num ambiente e cidade novos, propícios a saídas nocturnas mais frequentes, originaram comportamentos mais efusivos e menos vocacionados para o estudo, o que vai ao encontro do que afirma Luísa Santos[5], que sustenta que, durante os anos de universidade, e sobretudo no primeiro ano, muitas mudanças ocorrem na vida do estudante. Os grandes centros universitários acolhem diversos jovens que, residindo longe desses centros, vão ter que sair de casa, para locais e pessoas que não lhes são familiares. Esta transição implica uma necessidade de ajuste social e emocional. No universo dos que não se encontram nesta situação, há lugar para casos singulares, todos protagonizados por jovens do sexo feminino, como o de uma das estudantes que, embora não estando deslocada, cumpre, diariamente, um longo trajecto entre a faculdade e a área de residência. Num outro caso, a aluna não se encontra a viver no concelho em que está matriculada, e a distância a percorrer é tão longa, que a impede de frequentar as aulas. Só se desloca à faculdade para levar a cabo os exames de avaliação. Finalmente, a situação de uma jovem que optou pelo ensino à distância, um género de instrução que não envolve aulas presenciais, precisamente por ser o tipo de ensino que menos alterações significativas implicaria na estruturação do seu quotidiano. A localização geográfica dos estabelecimentos de ensino parece, portanto, exercer influência nas trajectórias destes alunos.

No que concerne às *escolhas vocacionais*, e às razões subjacentes a essa escolha, estas são múltiplas e variadas. Existe um vasto leque de influências possíveis patente nas escolhas vocacionais juvenis, com especial incidência nos principais grupos de socialização, como a família, os professores, os grupos de pares, e até os *media.* As propriedades sociais (classe social de origem, capital escolar dos progenitores) podem ser determinantes nestas escolhas, assim como outra variável clássica em sociologia, o

[5] Luísa Santos (2001), *Adaptação Académica e Rendimento Escolar – estudo com alunos universitários do primeiro ano*, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

género. Muitos são os estudantes que se debatem com problemas vocacionais, jovens que frequentam o ensino superior sem se encontrarem colocados no curso que desejariam. As motivações intrínsecas às escolhas destes estudantes remetem para a questão das afinidades e reorientações vocacionais: alguns ingressaram na sua primeira opção, no curso almejado; outros encetaram mudanças de curso, numa tentativa de afinamento vocacional. Como refere Maria do Céu Taveira [6], a problemática das escolhas vocacionais deve ser compreendida por referência aos contextos particulares em que ocorre, e neste âmbito incluem-se não só os elementos referentes ao contexto social, mas também factores de ordem intrapessoal, que constituem variações no processo de exploração vocacional.

Uma das alunas do universo considerado optou por seguir o curso de Economia simplesmente porque, como não dispunha de informação suficiente sobre o ensino superior, seguiu o grupo de amigos e as escolhas que estes materializaram. Os resultados escolares obtidos não foram os esperados, e o descontentamento face às saídas profissionais, nas quais não se revê nem identifica, conduzem-na a uma bem sucedida mudança de curso e de instituição, onde se sente mais motivada e consegue classificações mais elevadas. Decisões vocacionais pouco fundamentadas, como a da aluna enunciada, podem resultar em escolhas pouco reflectidas e em expectativas desajustadas face aos conteúdos do curso, às condições e recursos da instituição e às potenciais inserções profissionais. Algumas mudanças de curso têm, precisamente, este problema na sua origem.

Saliente-se, igualmente, o caso do jovem que baseou a sua escolha no facto de a namorada da altura ir frequentar determinado estabelecimento de ensino. Desorientado, resolveu seguir-lhe as pisadas, limitando a sua decisão à oferta disponível naquela instituição.

Segundo J.O. Crites[7], existem pessoas que se sentem incapazes de "seleccionar ou comprometer-se com um determinado rumo de acção que terá como consequência a sua preparação e ingresso numa profissão específica". Subsiste o caso singular de um estudante que não tinha noção de qual a licenciatura a que se deveria candidatar, e que por isso firmou a sua escolha no prestígio social inerente à instituição de ensino que desejava frequentar. Esta opção cedo se revelou pouco acertada, pois manteve-se por quatro anos numa licenciatura em que não conseguia transitar de ano lectivo, e onde concluiu pouquíssimas disciplinas. Submeteu-se a novos exames nacionais, numa tentativa de reingressar com mais sucesso, na medida em que, sendo oriundo de uma classe social privilegiada, não obter um grau académico superior não era admissível. A questão do prestígio das instituições de ensino e dos próprios cursos pesa nas escolhas destes estudantes. Uma das alunas, oriunda de uma classe social desfavorecida, gostaria de ter ingressado em Medicina, devido ao valor simbólico de que se reveste a profissão de médico. Como não detinha uma média suficientemente alta que lhe garantisse a admissão naquela licenciatura, decidiu candidatar-se a Enfermagem, a profissão mais similar que conseguiu encontrar. Todavia, também não conquistou vaga

[6] Maria do Céu Taveira (2000), *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

[7] J.O. Crites(1969), Vocational psychology: the study of vocational behavior anddevelopment, New York, McGraw-Hill.

neste curso, o que a conduziu ao curso de Psicologia, no qual se sente bastante realizada, equacionando, até, se teria vocação para a opção anterior, Enfermagem. Um dos estudantes, cuja origem social é descapitalizada e provém de uma pequena localidade do interior, refere que pretendia seguir a profissão de médico desde os 14 anos, e que sempre se esforçou para concretizar este objectivo. Ingressou na licenciatura pretendida, e antes de da conclusão da mesa já leccionava uma disciplina do curso aos alunos do 1.º ano.

É possível identificar, no percurso destes estudantes, factores que pesam nas suas escolhas vocacionais, como o prestígio social inerente à licenciatura e à instituição de ensino, a proximidade geográfica à zona de residência, os grupos de socialização, e as relações amorosas. A forma como os estudantes escolhem as instituições de ensino superior a que se candidatam nem sempre revela ser a mais ajustada aos seus objectivos e expectativas. A transição do ensino secundário para o ensino superior é uma das mais importantes fases do ciclo académico. É uma etapa na vida do aluno em que este tem de demonstrar capacidade para lidar com toda uma panóplia de alterações, que envolvem o relacionamento com novos colegas e novos professores, a adaptação a uma nova instituição e a novos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. Quando ingressa no ensino superior, o aluno depara-se com dificuldades ao nível da adaptação ao contexto. A entrada no ensino superior significa, para muitos estudantes, o afastamento das relações estabelecidas na infância e adolescência, e a consequente necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais. Os tempos iniciais de universidade podem, pois, constituir um primeiro óbice que os jovens estudantes têm de superar nesta etapa das suas vidas.

A ausência de acolhimento, em contexto institucional, pode condicionar a sua vida académica. A entrada no ensino superior significou, para alguns destes alunos, uma fase complicada de adaptação e de desorientação, para a qual afirmam não terem tido qualquer tipo de apoio formal por parte das instituições de ensino. Sustentam que a integração no ensino superior foi facilitada pela presença nas actividades *praxísticas* promovidas pelos colegas de curso dos outros anos curriculares, o que lhes facultou uma inserção suave, fácil e bem sucedida. Excepção feita a um destes estudantes, que revelou dificuldades de relacionamento com os colegas, por não se integrar nos rituais praxísticos, todos enaltecem a acção promovida pela praxe enquanto mecanismo de integração dos alunos na instituição. Alguns chegaram, inclusive, a participar em actividades académicas extracurriculares, e outros que lamentam a falta de disponibilidade para fazê-lo. Destaca-se, igualmente, uma aluna que, por estudar no ensino à distância, se debate com a inexistência de tempos e espaços lectivos, o que não lhe permite fomentar um sentimento de pertença e de verdadeira integração na instituição. Esta aluna afirma sentir uma forte ruptura face à relação de proximidade vivencial no ensino tradicional.

De um modo geral, todos os alunos experimentaram uma integração favorável no ensino superior, e desenvolveram uma relação positiva quer com a instituição de ensino, quer com os colegas, e o próprio curso em si, ao nível de adaptação aos conteúdos programáticos, espaços-tempo lectivos, e novas modalidades de avaliação.

Quando ingressam no ensino superior, os alunos debatem-se com novas *formas de estudo*, e diferentes materiais de apoio: abandona-se o método de ter apenas um único manual por disciplina, e proliferam diversos textos indicados pelos docentes, cresce a necessidade de se procurar informação nas bibliotecas. Também o ritmo de

exposição das matérias aumenta, em relação aos hábitos adquiridos no ensino secundário. No que concerne aos modos de estudo, é visível uma panóplia de formas de relacionamento com o acto de estudar. Alguns alunos revelam maiores disposições para o estudo, adoptando práticas metódicas e intensivas de estudo, com o objectivo claro e assumido de auferir de classificações elevadas, especialmente dois dos alunos, cujos percursos académicos revelam uma sólida estratégia focada na aquisição de um alto padrão educativo. Outros revelam fracas disposições para o estudo, admitem a vivência hedonista dos tempos de faculdade, em que faltavam às aulas. E, ainda, aqueles que estudavam somente na época destinada aos exames de avaliação. De um modo geral, todos recorreram a apontamentos e fotocópias para estudar, e raros foram os que efectuaram pesquisas bibliográficas complementares que os auxiliassem a conquistar melhores classificações. Há alunos que preferem o estudo sob pressão, concentrado na época de exames, e realizado em grupo, com colegas, e outros que elegem o estudo domiciliário e solitário, um ambiente mais recatado e silencioso. Os trabalhos de grupo são encarados com naturalidade, e apreciados, de um modo geral. Mas há, também, quem aponte o dedo a este tipo de avaliação, pois acaba sempre por haver alguém no grupo que não trabalha tanto, e que sai beneficiado dessa situação.

A biblioteca e as salas de estudo nem sempre se estabelecem como espaços presentes nos tempos de estudo. Constituem-se como áreas privilegiadas por aqueles cujos métodos de estudo são mais intensivos e metódicos, e rejeitados pelos que estudam somente na época de exames. Estes adoptam como principais técnicas de estudo o recurso a apontamentos e fotocópias, ao passo que os outros complementam o seu estudo com o auxílio de pesquisas bibliográficas adicionais.

Os problemas de adaptação e de realização académicos aumentam quando converge uma deficiente preparação do aluno para o curso que frequenta. Muitas vezes, os hábitos e métodos de estudo que os alunos adquiriram no ensino secundário não são adequados face às características e às exigências do nível de ensino que passam a frequentar, sendo ainda habitual o desfasamento entre a bagagem de conhecimentos relativos a conteúdos lectivos que o aluno possui e os saberes que lhe são exigidos no ensino superior[8]. A *escolaridade prévia ao ensino superior* parece condicionar a prestação dos estudantes neste nível de ensino. A maioria destes alunos não protagonizou trajectórias rectilíneas no ensino secundário, enfrentaram dificuldades, e debateram-se com problemas a algumas disciplinas, sendo a Matemática a mais mencionada.

Há um caso com um episódio marcante ao nível do ensino primário, em que a aluna foi submetida a maus-tratos físicos por parte da professora. Estes estudantes vivenciaram uma escolaridade anterior pouco linear: há alunos com reprovações, um aluno cuja orientação vocacional se revelou pouco acertada, e que colocou em causa o seu ingresso no ensino superior: uma professora convenceu os pais de que o agrupamento em que o aluno pretendia dar continuidade aos seus estudos não era adequado às suas capacidades, pois este poderia ir mais longe, em virtude do alto rendimento que experimentara até então. Os pais do estudante agiram e conformidade com o relato da professora, e o aluno sucumbiu a um crescente sentimento de desmotivação face à escola, que o afastou do ensino superior. Somente alguns volvidos

[8] Luísa Santos (2001), *Adaptação Académica e Rendimento Escolar – estudo com alunos universitários do primeiro ano*, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

é que decidiu ingressar no ensino superior, na área pretendida desde sempre.

Surge, ainda, uma aluna que trilha um trajecto irregular, pautado por falta de acompanhamento na consecução das tarefas escolares e, inclusive, uma estudante que, por dificuldades económicas graves, chegou a abandonar a escola quando frequentava o 11.º ano tendo, posteriormente, finalizado o 12.º ano no ensino recorrente. É nos alunos com melhores resultados académicos e com métodos de estudo mais sistemáticos e consolidados que a preparação escolar anterior é referida como positiva e bem sucedida.

No universo dos alunos que trilham percursos de contratendência, é visível uma bipolarização no que respeita às *redes de sociabilidade e às práticas culturais*. Por um lado, os alunos com uma pluralidade de práticas culturais e redes de sociabilidade heterogéneas e diversificadas e, por outro, os estudantes que revelam um certo desinvestimento nestas esferas, cujas redes de sociabilidade são estreitas e pouco diversificadas, e cujas práticas culturais se resumem, essencialmente, a consumos de cariz endo-domiciliares e práticas de convivialidade, como a ida a cafés ou saídas nocturnas. Alguns manifestam dificuldades de relacionamento, principalmente proporcionadas pelas suas personalidades tímidas ou com um forte vínculo de autocentramento, pouco propício ao estabelecimento de relações aprofundadas. As práticas culturais destes alunos aparentam estruturar-se em torno da esfera doméstica, onde se propicia o convívio não só familiar, mas também entre amigos. Em alguns casos, os estudantes encontram no grupo de pares afinidades selectivas, pelas quais alinham a sua orientação cultural.

Existem alunos envolvidos em diversas actividades extracurriculares, que conjugam astutamente a prática de actividades típicas de uma cultura cultivada, como idas ao teatro, com rotinas de "cultura de apartamento", como o visionamento de televisão, bem como com actividades desportivas e associativas, onde se destaca o futebol. Em contexto académico, destacam-se as actividades tipicamente estudantis, de cariz mais efusivo e de acentuada dimensão hedonista, como as saídas nocturnas, os jantares, as idas a festas e a cafés.

Tanto as vivências académicas dos estudantes universitários no decurso da sua frequência académica, como o grau de *motivação*, as aptidões, objectivos e níveis de envolvimento que os alunos possuem na altura em que ingressam no ensino superior, exercem um impacto significativo no seu percurso académico. Relativamente às motivações subjacentes à determinação do projecto de vida destes estudantes, persistem diversas razões que contribuem para a construção e estruturação dos diferentes planos biográficos. Efectivamente, é notório que estes percursos possuem um vincado cunho de investimento acentuado na aquisição de capital escolar, são trajectos marcadamente focalizados na educação, em que está bem patente a valorização simbólica e prestígio social inerentes à obtenção do título académico. Em alguns casos, o ingresso no ensino superior ocorre além da faixa etária habitual, ou seja, há alunos que ingressaram tardiamente no ensino superior, devido a situações de abandono escolar no ensino superior, e consequente inserção no mercado de trabalho, mas que mais tarde optam pelo regresso aos estudos, precisamente devido à importância de que se reveste a aquisição do diploma académico. A valorização do grau académico é visível, inclusivamente, nos percursos cujo registo é marcado por indefinição ou desestruturação de projecto de vida.

Existem *traços pessoais* que marcam, indelevelmente, o percurso académico

destes estudantes. De facto, alguns destes alunos experimentaram processos mais ou menos complexos de adaptação ao ensino superior, que se relacionam com características de personalidade, como a clausura social, a timidez, o término de relações amorosas, a ausência parental, o falecimento de parentes próximos. Estes são os alunos cujas trajectórias, em termos de linearidade de percurso, são pautadas pelo insucesso académico. Por outro lado, aqueles alunos que revelam maior ambição, que patenteiam um apurado sentido de responsabilidade, que se esforçaram sempre por obter notas elevadas, ou seja, que delinearam estratégias de vida eminentemente vocacionadas e focadas na educação, são os que apresentam melhores resultados académicos.

José Alves (E10P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

José à deriva: do desajuste vocacional ao fechamento relacional

José Alves é um jovem de 26 anos, residente em Matosinhos. Vive com os pais, ambos médicos, e tem uma irmã mais velha, actualmente investigadora na Escócia.

Entrou no ensino superior em 1999, em Engenharia Civil, curso que frequentou durante 4 anos, mais assiduamente durante o 1º semestre do 1º ano. Essa incursão no ensino superior ficou logo marcada pelo insucesso escolar, prolongado nos anos seguintes. A par do fraco desempenho escolar, também é de notar a frágil integração social na faculdade: José atinha-se a assistir às aulas sem criar ou inserir-se em qualquer rede de amigos ou outro tipo de sociabilidade. A sua relação com a faculdade, nesta altura, fica aquém de uma relação instrumental com a mesma, uma vez que nem o alcance dos objectivos escolares mínimos eram argumento para uma maior mobilização pessoal e académica.

Actualmente, frequenta o 3º ano do curso de Economia. Há nove anos no ensino superior, acumula uma experiência de quatro anos num curso de Engenharia Civil, do qual saiu sem sucesso escolar significativo. Os primeiros anos no curso de Economia pautaram-se pelo insucesso, e só a partir da terceira matrícula é que começou a concluir disciplinas.

Para esta mudança de desempenho escolar concorreram alterações importantes ao nível pessoal, nomeadamente uma viragem no seu percurso depressivo e letárgico, manifesto até então. Reconhece a atitude compreensiva dos pais como indispensável para a sua manutenção no ensino superior. Não será alheia a esta persistência o lugar de classe que ocupa, incorporada em continuidade com a sua identidade.

A escolha de Engenharia Civil, curso no qual ingressou em 1999, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), não radica numa afinidade aspiracional com a profissão, nem com a matéria em si, ou com um constrangimento inerente à sua nota de candidatura: "Eu nunca fui para nada por vocação. Eu não tinha nada, dava para tudo, excepto Letras, mas qualquer coisa relacionada com Matemáticas e Ciências. Foi um bocado por ir." Havendo esse gosto pelas ciências exactas e sendo o ensino superior a única saída possível após a conclusão do ensino secundário, o desprendimento evidente com o curso tem a sua origem antes mesmo da sua entrada na faculdade. Não havendo uma preferência disciplinar, e não sendo uma pessoa "propriamente expansiva", a sua integração na FEUP ficou, desde cedo, comprometida. Aderiu "um dia ou outro" à praxe, mas rapidamente se distanciou deste ritual de integração social, não encontrando nenhuma alternativa a uma socialização mais completa neste novo contexto. Por outro lado, acentua os seus efeitos perversos: ao invés de integrar socialmente os novos alunos, José considera-a demasiado exclusiva e excludente dos que dela não participam; essa cisão ultrapassa o tradicional gozo ao caloiro, prática estruturante da praxe, afectando também outros momentos de convívio, como jantares de grupo. A sua rotina consistia em assistir às

aulas, muito embora, logo no 1º ano, começasse a faltar regularmente, e em crescendo, às mesmas.

A dimensão da instituição, promotora, segundo José, de impessoalidade, foi um factor que, associado à sua timidez, contribuiu para que apenas passasse pelos espaços sociais sem que nunca ficasse, ou lançasse as raízes favoráveis à construção de redes de sociabilidade. No 1º semestre no curso de Engenharia revelou dificuldades que se prolongariam nos anos seguintes: concluiu somente duas disciplinas. Perante este facto desmotivador, os níveis de assiduidade caíram, o que reforçou o isolamento face aos colegas. A partir deste momento, a repetição de matrículas sucede-se, bem com os maus resultados escolares. A mudança para Economia aconteceu quando José frequentava a sua quarta matrícula, quando "nesse 4º ano, na primeira época de exames, na véspera de um exame, eu estava a ver que não percebia nada daquilo e foi nesse momento que decidi desistir. Não foi repentino, no sentido em que eu pensava fazer alguma coisa… começar a estudar e, eventualmente, acabou por ser outra coisa".

Após quatro anos num registo adormecido, aparentemente associados a uma postura desleixada, José procurou explicações específicas de Economia, recuando aos 10º e 11º anos do ensino secundário, com vista à sua preparação para os exames nacionais, e dar seguimento à sua nova candidatura ao ensino superior. O interesse investido nesta tarefa de aprendizagem não lhe era devolvido pela matéria aprendida, considerada "básica e "trivial". Mesmo assim, a reentrada no ensino superior foi considerada fácil e previsível.

O reingresso no ensino superior, colocando-o em pé de igualdade com os alunos que terminam o ensino secundário, deixando por terra quatro anos de frequência do ensino superior na FEUP, é um forte sinal de ruptura e de recomeço, tanto maior se tivermos em linha de conta as dificuldades académicas sentidas anteriormente.

A escolha deste novo curso foi acompanhada por um psicólogo, bem como por algumas conversas informais, designadamente com informantes privilegiados e estudantes da área. A este respeito, cita uma conversa tida com um economista amigo do seu pai, que o ajudou a esclarecer esta área disciplinar, e com um amigo que frequenta o curso de Economia. Uma vez mais, não pesou a necessidade de um ajustamento vocacional. Ao abandonar a Engenharia Civil, ponderou o ingresso em Economia, que acabou por se concretizar, e em Medicina. Não existindo um móbil vocacional para as opções de ensino superior pensadas, os cursos em que pensou são representativos de um segmento altamente qualificado e reconhecido socialmente. Oriundo de um contexto semelhante, o desejo de continuidade social é evidente. A escolha de Economia combina factores promotores da confirmação de um *habitus* pautado por consonâncias: a aprovação dos pais, que inclusive propiciaram conversas informais inspiradoras, os resultados dos testes vocacionais, supervisionados por um psicólogo, e uma aproximação a "uma componente mais social e política" consubstanciam a tentativa de solucionar o afastamento académico e relacional verificado nos quatro anos que frequentou a FEUP.

Ao nível dos métodos de estudo accionados, e no seguimento dos traços de personalidade demonstrados, prefere estudar sozinho e à noite – "gosto de estudar a partir das nove até às duas, três da noite. Mesmo quando não tenho aulas de manhã, a manhã não me rende." - e persiste num investimento em horas de estudo quando se aproxima do momento de avaliação em causa. Procura algum isolamento e distância

mesmo quando, ocasionalmente, estuda acompanhado por colegas, particularmente quando aproveita a dinâmica informal da faculdade, muito procurada pelos alunos nos períodos de exame, cujo espaço público é parcialmente transformado em espaço de estudo. A sua tendência para um estudo solitário rejeita espaços considerados "opressivos" e "sisudos", tais como a biblioteca do estabelecimento de ensino que frequenta, a FEP.

José é hoje um aluno de sucesso relativo: após dois anos, já nesta licenciatura, sem conseguir concluir as cadeiras necessárias para prosseguir no plano curricular, a partir da terceira matrícula, ainda no 1ª ano, José inicia um novo ciclo na sua vida marcado pelo sucesso escolar. Desde então conseguiu atingir os objectivos académicos no tempo regulamentar e hoje, inclusive, dá explicações de Econometria, uma disciplina considerada difícil e com elevadas taxas de retenção.

Dado o percurso aqui aclarado, as propriedades sociais que marcam a posição social de José não são explicativas o suficiente para percebermos este trajecto; este tem um cunho psicologizante firmado na insegurança e dificuldades relacionais que obstaculizam a sua integração social e, a *fortiori*, académica.

José sempre viveu e estudou em Matosinhos, até ingressar no ensino superior. É o filho mais novo de um casal de médicos vivendo, actualmente, com eles; a sua irmã, quatro anos mais velha, vive na Escócia, para onde, a propósito de estudos superiores, acabou por emigrar. Sendo filho de médicos e afilhado de médico, desde cedo foi exposto a contextos sociais de elevado reconhecimento e distinção. Estudou Inglês durante vários anos no Instituto Britânico e teve dois anos formação musicais. Nenhuma das actividades se associa à paixão pelas áreas relacionadas, línguas estrangeiras ou sensibilidade artística; ressalta peso da rotina e consequente disposição, orientada pela pertença classista, e fraca apetência, explicada pelo gosto pessoal, neste caso ausente.

A sua timidez e introversão, demonstradas desde sempre, foram responsáveis por uma assimilação silenciosa das aspirações sociais veiculadas, patentes na naturalização de adquirir formação superior bem como nas escolhas académicas ponderadas. Apesar das dificuldades encontradas no seu percurso no ensino superior, nunca ponderou o abandono:

> "… eu não ter curso superior, não faz sentido. Parece um bocado estúpido mas nem fazia parte da minha vida eu não ter um curso (…) Todo o meu insucesso e o desespero de não ter conseguido fazer e pelo facto de as circunstâncias serem diferentes, demorei mais tempo."

A sua *hexi*s discreta, propiciadora de um relacionamento pacífico com os familiares, servia de pano de fundo para uma certa fragilidade psicossocial: à insegurança que ainda hoje assume ter, acresce uma previsível timidez, também visível na apresentação de si, uma ansiedade recalcada e outros bloqueios relacionais que, em tempos passados, estão por detrás da sua fraca integração social na FEUP. Para além disto, José aponta o facto de ter excesso de peso, "basicamente era um bocado gordo…era até há bem pouco tempo e isso era um bocado castrador", como condição transversal de impedimento para se relacionar com os outros.

Este quadro de acentuado fechamento em si próprio apenas é contrariado pelo seu percurso escolar até ao 12º ano, nomeadamente ao nível dos resultados escolares. O

sucesso alcançado, embora longe da excelência, é concomitante com uma atitude de um aparente desprendimento, em que "toda a gente dizia que trabalhava pouco, nunca levava trabalhos de casa feitos, (…) e nesse sentido era um aluno pouco trabalhador e preguiçoso, basicamente." A superficialidade de uma avaliação que enfatiza o desleixo, desinteresse, e porventura uma alienação totalizante, desfaz-se, ou contende-se com a sua atitude afirmativa e convicta face às suas capacidades intelectuais:

> "…porque eu, a nível académico, a nível de trabalhos, sempre fui seguro e nunca fico nervoso nos exames, tenho muita calma, quase nunca me corre mal. Se correr mal é porque não estudei, claro. (…) Sou muito confiante nas minhas capacidades intelectuais, sempre fui muito confiante. Apesar destes anos todos de insucesso, nunca perdi assim a confiança mas, a nível pessoal, mais íntimo, de relações, sempre tive muito inseguro."

A certeza serena de que ficaria colocado no curso de Economia também é elucidativa da sua confiança, parcial, em si próprio. A relação com a aprendizagem e demonstração de resultados escolares seriam os cenários para demonstrar que era "um bocadinho perfeccionista… não sei… aproveitar o meu potencial e achar que contribuí com alguma coisa mas não tenho assim grandes ambições…". Ainda que o seu prolongado estado letárgico e "muito acomodado" que influenciou estruturalmente a sua relação como o mundo esteja sobejamente documentado na entrevista, as suas expectativas de sucesso académico sempre existiram e implicavam o desconforto de "ir e tirar um 10, fazer as coisas só por fazer e andar para a frente".

O conforto económico permitido aos da sua condição social nunca tornou necessária uma relação com o trabalho remunerado. Ainda assim, conta com uma breve experiência que, não tendo "corrido nada de especial", lhe permitira "ganhar uns trocos". Actualmente, a frequentar o curso de Economia e assumindo uma postura muito diferente, "por incrível que pareça estou a dar umas explicações de Econometria." Também já participou como *conference assistant* num evento da faculdade, algo não verificado na sua experiência anterior.

A alteração do seu posicionamento face ao mercado de trabalho é evidente: para além da confiança sentida que lhe permite ministrar explicações remuneradas aos colegas, assumindo, assim, uma posição de superioridade face a outrem, nunca antes evidenciada, José consegue neste momento complexificar o enunciado da uma futura relação com o emprego, introduzindo factores como a qualidade do currículo apresentado, a idade que avança e que o faz adivinhar reacções como "este gajo esteve aqui uns dez anos ou onze a fazer um curso, nada extracurricular…". Neste sentido, pondera integrar-se no mercado de trabalho proximamente, recorrendo à bolsa de emprego organizada pela sua faculdade.

Ainda que a mudança de estabelecimento de ensino seja, por si só, um contexto de inevitável ressocialização, no caso de José não devemos negligenciar as alterações de foro pessoal consequentes do acompanhamento psiquiátrico que o ajudou em muito a superar as "inépcias sociais" sentidas. O seu grupo de amigos de referência remonta à sua infância, à turma da escola primária, e funcionou como plataforma estável que lhe ofereceu o conforto necessário para se manter distante dos outros, em sentido figurado e literal, já que sempre esteve "pouco habituado a conhecer gente diferente", protelando a integração e assimilação de experiências de ruptura. Os afunilamentos de

afinidades previsíveis resultaram na reunião de pessoas que partilhavam algumas dificuldades:

> "Os meus amigos também são um bocado inseguros. A nível de timidez é um bocado diferente. Não somos todos iguais. Eu acho que a coisa que tínhamos em comum, até recentemente, era sermos um grupo que nos juntávamos e aquela coisa do conforto e auto excluíamo-nos do contacto com terceiros. […] e passava muito tempo com eles e é um bocado, não direi destrutivo mas …É uma zona de conforto na maneira em que tinha mais inércia em mudar as situações."

A transformação radical de José que passou de aluno anónimo e discreto a um aluno atento e participativo, também implicou uma nova forma de estar face a esse grupo de amigos. Ultrapassando uma pertença totalizante e absorvente, José tem uma relação mais folgada com eles em que "cada um tem a sua vida. Respiramos mais uns dos outros e acho que agora está a correr tubo bem […] mantenho esse grupo de amigos. Só que de uma maneira mais saudável".

Apesar da especificidade do seu grupo de amigos, restrito, e da sua pertença social, José dedica os seus tempos livres às práticas de convivialidade populares, tais como ir à praia, no Verão, ao cinema, ocasionalmente, e, sobretudo, aos cafés; de vez em quando, também faz férias ou saídas aos fins-de-semana com os amigos. Reconhece, porém, que a espontaneidade com que se refere às práticas culturais acima descritas é recente, adivinhando-se períodos em que o seu distanciamento face ao mundo era tal que "estava completamente selado", e "tinha uma relação conflituosa… nem conseguia falar".

As mudanças relacionais que José protagonizou nos últimos dois anos tornaram-no mais consciente das suas expectativas face ao futuro. Profissionalmente, consegue prefigurar-se como economista, algo que não acontecia com a Engenharia Civil. Academicamente, embalado pelo sucesso que agora regista, equaciona prosseguir os seus estudos superiores, enveredando por um mestrado ou doutoramento, sem descurar a sua inserção profissional.

Relativamente à avaliação que faz dos professores com quem se cruzou, José compreende e naturaliza a heterogeneidade que lhes assiste no registo e métodos pedagógicos utilizados. Destaca um professor do ensino secundário e outro que conheceu, recentemente, na FEP. Considera, no entanto, que o ensino ministrado na FEUP era mais distante e "havia muito a tendência a fazer as coisas mais difíceis dos que as que são". Atribui às reconfigurações trazidas pelo Processo de Bolonha uma maior proximidade entre professor e aluno, necessária e positiva. Não só o acompanhamento do aluno é mais eficaz, como obriga a manter um ritmo de estudo mais frequente, evitando assim o desgaste que as horas de estudo das épocas de exames tradicionais implicam.

O insucesso académico tem, neste caso específico, causas muito singulares, derivadas de circunstâncias psicológicas expressivas. O desafio colocado por José remete-nos para o desafio de instituições com um traço "impessoal" vincado, como é referenciada a FEUP, criarem dispositivos organizados que cheguem efectivamente às pessoas, tendo em conta as forças de bloqueio que actuam nos seus destinatários associadas às fortes e frequentes resistências manifestas face a estes apoios.

Ao identificar a sua postura apática face ao estudo como a principal responsável pelos resultados obtidos, José relativiza eventuais falhas registadas nas relações pedagógicas estabelecidas. Actualmente, o seu sucesso académico corrobora o enunciado anterior: a abertura relacional que hoje lhe assiste permitiu que fruísse do seu papel de estudante, ainda mais activo no actual contexto do funcionamento do ensino superior, que invoca mais preementemente a presença e participação dos alunos.

A trajectória escolar de José Alves, até ao ensino superior, indicia um sucesso relativo: apesar dos bons resultados escolares, traduzidos em boas notas e zero reprovações, a sua acentuada natureza introvertida e timidez, combinada com um fechamento das práticas de sociabilidade concorrem para um registo discreto, despercebido, quase invisível. A chave de compreensão deste trajecto leva-nos, por um lado, para as derivações dos estados psicológicos desvendados e, por outro, para o seu lugar de classe de origem, altamente capitalizado ao nível económico, simbólico e cultural. O auto-fechamento relacional foi, gradualmente, substituído por uma nova forma de interpretação de si e do mundo, mais aberta e sociável. Se hoje vislumbra um percurso escolar bem sucedido, José remete-o para a insistência, pessoal e familiar, que lhe permitiu "ter não duas ou três mas cinco oportunidades".

Diana Carvalho (E27P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Ensino à distância – o investimento universitário como reviravolta da classe social de origem

Diana Carvalho, natural do Porto, tem 28 anos e é assistente administrativa. Frequenta actualmente a Licenciatura em Ciências Sociais, *Minor* de Serviço Social na Universidade Aberta.

Oriunda de uma família com escasso capital económico, cultural e escolar, abandona o ensino secundário no final do 11º ano, ciente da limitação do seu campo de possibilidades em termos de estudos superiores. O único irmão, mais velho, desistiu da escola no 5º ano de escolaridade, o que reflecte o fraco incentivo na esfera escolar por parte do núcleo familiar. A mãe tem a 4ª classe e é funcionária da Câmara Municipal do Porto, como Vigilante num parque infantil. O pai, já falecido, detinha o mesmo patamar de estudos e era motorista. Casada há 3 anos, Diana reside em Vila Nova de Gaia com o marido, que abandonou a licenciatura em Informática de Gestão, e desempenha a actividade profissional de Técnico de Informática.

Após vários empregos de relativa precariedade, Diana decide terminar o 12º ano, via ensino recorrente, obtendo a média final de 15 valores. Aos 25 anos decide apostar na frequência do ensino superior, na Universidade Aberta, que lhe possibilita a permanência no mercado de trabalho e o desenvolvimento de um estudo gradual, ao seu ritmo. Inicia o Bacharelato de Acção Social, e faz com sucesso os três primeiros anos. Com duas disciplinas em falta, decide efectuar uma mudança de curso, depois das reestruturações subjacentes ao Processo de Bolonha, e envereda pelas Ciências Sociais, *Minor* de Serviço Social. Aguarda actualmente a resposta ao pedido de várias equivalências, o que lhe permite, apesar da recente mudança, almejar a terminar a Licenciatura em apenas dois anos.

Oriunda de uma família desestruturada, Diana tem uma vivência conflituosa, instável, com picos sequenciais de motivação e desânimo, que procura colmatar com uma atitude de resistência e luta. Acredita que o título equivale ainda ao posto, e tenta minimizar todas as dificuldades sentidas no trajecto com vista a alcançar esse objectivo: o posto almejado.

Diana Carvalho tem 28 anos, é assistente administrativa e estuda na Universidade Aberta, no curso de Ciências Sociais, *Minor* de Serviço Social.

O percurso escolar anterior teve uma interrupção no final do 11º ano, com ingressão no mercado de trabalho, na função de auxiliar de educação. Após "saltitar de um lado para outro" em termos profissionais, decide reingressar no ensino secundário, e termina o ensino recorrente com a média de 15 valores.

A necessidade de permanecer no mercado de trabalho, como fonte de subsistência, teve implicações ao nível da selecção do tipo de ensino frequentado, recorrente, e posteriormente ao nível da instituição de ensino superior escolhida, a Universidade Aberta. A imperiosidade de trabalhar a tempo integral reverteu-se na

limitação de frequentar programas de estudo estruturados de forma a facilitar a articulação das exigências académicas com o seu horário de trabalho.

O primeiro contacto com esta instituição, e com o sistema de ensino à distância, deveu-se a algumas colegas, que elucidaram sobre o tipo de ensino e sobre os cursos existentes. Diana restringiu a sua pesquisa de conteúdos curriculares aos cursos existentes na Universidade Aberta. Nunca ponderou frequentar ou candidatar-se a outra Instituição de Ensino, nunca assumiu sequer essa possibilidade, o que reflecte o restrito campo de acção que delineia para si própria.

> "Comecei a trabalhar muito nova e então o meu primeiro emprego foi assim uma coisa que eu achei mesmo aliciante, porque eu era auxiliar de educação. Então achei que realmente, se calhar, era esse o curso que eu realmente devia ter tirado, mas nunca pus isso em questão, até porque sabia que era um curso que era tirado de dia, e não se adaptava a mim, de maneira nenhuma, até porque eu tinha mesmo que trabalhar e não tinha dinheiro, nem ninguém que me sustentasse, para poder frequentar o curso. Então pus mesmo de parte."

O ensino à distância constitui, para muitos, a única alternativa de frequentarem o nível superior de ensino, e a Universidade Aberta surge, a Diana, como uma possibilidade viável, pela não existência de aulas presenciais, pela auto-regulação da aprendizagem que permite, pela adequação dos períodos de estudo às suas limitações temporais. Dos vários cursos existentes, e não existindo a opção de Educação, pela qual nutria especial gosto, seleccionou o de Acção Social, pelas disciplinas constituintes e pelas possíveis áreas de intervenção e aplicação prática.

Ingressa então no ensino superior aos 25 anos, e reforça que a não existência de tempos e espaços lectivos, de aulas presenciais, apesar de mencionada como um factor decisivo na escolha da instituição, dificulta o sentimento de pertença e de integração. A distância face aos colegas inviabiliza o surgimento de relações de entreajuda ou estudo mútuo, e apesar de desconhecer a realidade académica de uma instituição de ensino superior sentiu uma forte ruptura face à relação de proximidade vivenciada no ensino recorrente. Assumindo uma ilusão inicial, é com desencanto que Diana menciona a não existência de um espaço físico da Universidade na cidade do Porto. Os exames são realizados numa escola secundária, e o contacto pontual com outros alunos não é suficiente para Diana quebrar as suas próprias barreiras:

> "Nós vamos fazer os exames numa escola secundária ali na Sra. da Hora. E então era um bocado estranho para mim. Eu chegava ali, via as pessoas quase todas em grupinhos porque se calhar já se conheciam, se calhar pela Internet já tinham trocado alguns e-mails e não sei quê. Eu estava ali e: "o que é que eu estou aqui a fazer? Ok, vou fazer o exame, acabo o exame e vou-me embora", nem sequer abria a minha boca. Porque era assim um bocado estranho."

Com um percurso linear e bem sucedido, Diana chega ao final do terceiro ano apenas com duas disciplinas em atraso, o que inviabiliza o término do Bacharelato. No ano seguinte, e após as alterações subjacentes ao Processo de Bolonha, pede transferência para a Licenciatura em Ciências Sociais, com o *Minor* em Serviço Social. Há quatro anos na Universidade Aberta, frequenta o 1º ano de Ciências Sociais. No

entanto, através das equivalências solicitadas, espera terminar a Licenciatura no próximo ano lectivo.

Apesar de valorizar os contactos *online* que alguns alunos desenvolvem, a existência de um fórum de opinião desenvolvido pelos alunos, e a realização de alguns convívios com vista à confraternização, Diana alheia-se dessa proximidade virtual e real, e mantém contacto apenas com uma colega, de um ano avançado, que lhe cede apontamentos e os livros necessários.

A sua principal crítica recai sobre a inexistência de um contacto próximo ou regular com os docentes, o que contrasta com a relação vivenciada na experiência anterior. Sentindo que à distância física se sobrepõe a distância relacional, Diana sente-se desamparada ao nível do apoio prestado pelos professores e ao nível dos esclarecimentos que pontualmente solicita.

> "Porque a maioria das pessoas que estão na Universidade Aberta são pessoas que têm filhos, são casadas, que têm… trabalham, ou seja têm uma vida bastante ocupada e se calhar encontram essa facilidade na Universidade Aberta não é porque seja mais fácil, eu pelo menos acho que não é que seja mais fácil, se calhar é porque se adapta mais, porque a gente tem consciência que temos menos tempo há que inscrever em menos disciplinas, não é? (…) E então tentamos ir por aí, ir até ao professor e tentar explicar-lhe: "não é assim tão fácil para nós". Da parte dos professores não [há essa compreensão]."

O facto de não ter aulas, e de não ter contacto directo com os professores condicionou os seus níveis de dedicação No entanto, Diana afirma que se adaptou a este tipo de ensino e desenvolveu um método de estudo compatível com a sua disponibilidade de tempo, o que, em paralelo a uma dedicação flutuante ao estudo, sempre individual e domiciliário, explica o nível dos seus resultados, uma média de 13 ou 14 valores. Mantendo uma certa regularidade nas disciplinas em que se inscreve anualmente, entre seis a oito, Diana procura obter o livro adoptado para cada disciplina, estuda a matéria constituinte do livro, nunca com muita antecedência, e procura responder aos exames anteriores, complementando, quando possível, as suas leituras com os apontamentos de outros colegas. Salienta ter dificuldade em duas cadeiras específicas: Metodologia das Ciências Sociais, pela sua abrangência, e Direito, com a qual criou uma crescente incompatibilidade, mas salvaguarda, como aspecto positivo e motivador, a interdisciplinaridade das matérias leccionadas no curso de Acção Social. Nunca tentou uma melhoria de nota, cada exame é perspectivado como um obstáculo a ultrapassar e, realizado esse feito, orienta a sua dedicação ao próximo.

Apesar da referência à inexistência de um espaço físico, Diana contradiz-se ao afirmar que existe no Porto uma vivenda pertencente à Universidade Aberta, com uma biblioteca, e ressalva que nunca procurou ter acesso aos recursos didácticos disponíveis, na medida em que prefere accionar outras formas de pesquisa, usufruindo das tecnologias de informação.

O recente protocolo celebrizado entre a Universidade Aberta e a Segurança Social, com vista à realização de estágios curriculares, é perspectivado por Diana como uma mais valia: "Eles fizeram um tipo de protocolo, um contrato com a Segurança Social que é daquelas coisas que acho que nos abre uma janelinha, nem que não abra uma porta, pelo menos uma janelinha e acho que deve ser uma experiência de peso." O

estágio previsto e obrigatório, permitirá, no seu entender, colmatar a lacuna da componente prática no curso.

No último ano, após as alterações de Bolonha, Diana ponderou abandonar a Universidade Aberta, e procurou informações junto de universidades privadas, atendendo à inexistência do curso de Serviço Social em instituições públicas de ensino superior, mas a necessidade e obrigatoriedade de trabalhar, e as dificuldades económicas deitaram por terra qualquer pretensão de mudança de instituição. Apesar de considerar que as instituições privadas têm um tratamento diferenciado face aos alunos, Diana continua a elogiar a instituição que frequenta, na medida em que reúne condições únicas ao nível da frequência do ensino superior por parte dos trabalhadores activos.

A avaliação do seu percurso é positiva, apesar de realçar a demora na obtenção do diploma, condição negativa a quem planeia a vida por etapas e objectivos. No seu campo de visão, curto e restrito por disposição interna, afigura-se já o mestrado, mas cedo complementa a ideia com um realismo e pessimismo incontornável: "Acho que tenho um bocado aquela noção que a gente não deve dar um passo maior que a perna. Eu sou um bocado terra a terra nas coisas, e não quero ambicionar demais, senão depois posso cair assim de pára-quedas e magoar-me muito mais. Acho que é mesmo dar um passinho de cada vez e depois logo se vê".

A classe social de origem assume um peso incontornável na definição da trajectória de Diana, neste caso, no trajecto escolar. Natural da zona de Miragaia, Diana confessa que no seu meio de origem o abandono escolar é fenómeno comum, pelo que foi com naturalidade que os seus pais aceitaram a desistência do irmão, logo no 5º ano de escolaridade. Mantendo uma distância afectiva e cultural a essa realidade, Diana acentua que o seu percurso se destacava do grupo de pares, por iniciativa própria, o que reflecte o papel omisso dos pais no apoio ou incentivo à sua manutenção no circuito escolar. A perda trágica e precoce do pai, quando tinha apenas 13 anos, teve consequências várias na sua vida: desestruturação familiar, agregado familiar em constante mudança, dificuldades económicas acrescidas, confrontação com a impossibilidade de continuar além do 12º ano: "E na altura, pronto se calhar por dificuldades económicas, mais uma vez, como era só a minha mãe a trabalhar, a minha mãe disse logo: «se tu queres continuar fazes só o 12º ano, esquece a universidade, porque eu não tenho possibilidades para isso». E foi sempre uma daquelas coisas eu encaixei na minha cabeça. É assim, fazer o 12º ano era só o que eu podia fazer, mais do que isso também não me interessava. Eu sabia que a partir daí tinha mesmo que procurar trabalho e, cada um por si, que era mesmo assim."

Com um percurso regular até ao ensino secundário, Diana selecciona a área de humanidades, o que implica uma ruptura com os seus colegas, e o ingresso na Escola Secundária Alexandre Herculano, na qual sente bastantes dificuldades de integração. Reprova no 10º ano, o que implica nova turma e dificuldades relacionais acrescidas, e motiva a aproximação a uma colega, que também tinha reprovado: "Éramos, digamos, as ovelhas negras ali do grupo, éramos estranhas para eles, porque eles eram bastantes unidos e encontravam-se e tudo, e a gente acho que se apoiou um bocado uma na outra, foi precisamente isso. E desistimos as duas ao mesmo tempo. Ela desistiu, e eu também, porque ela era a única pessoa que me apoiava mesmo." Sem a sua única referência relacional no espaço escolar, a desistência surge como a alternativa possível, como uma decisão peremptória e repentina, que apenas encontrou resistência por parte

de alguns professores, que a tentaram desmobilizar de anular a matrícula a um mês do término do ano lectivo. Firme na sua decisão e sem reticências por parte da mãe, Diana opta por contribuir com algum dinheiro para o seu núcleo familiar, e ingressa no mercado de trabalho, consolidando o abandono escolar com uma resignação face ao seu futuro.

> "No meio onde eu morei durante, até aos meus 20 anos, poucas pessoas lá… posso dizer que pouca percentagem das pessoas que lá vivem tem escolaridade para aí acima do 9.º ano. Não, acho que nem para lá caminha. (…) Se calhar foi por isso que a minha mãe também nunca me estimulou para que eu continuasse, para que eu seguisse. Se calhar também porque a minha mãe como sempre lá morou, eu ao fim e ao cabo acabei por fazer parte da mesma realidade. (…) Acho que, se calhar, ela conformava-se com a realidade que ali existia e eu só ia fazer parte de mais uma lá no meio."

Após alguns anos de interregno, a decisão de retomar os estudos teve a sua origem numa constelação de factores diferenciados: insatisfação nas funções que desempenhava; dificuldade em encontrar emprego estável; a proximidade à realidade académica através do namorado; a incitação a continuar, através do desafio às suas capacidades, que o namorado, consciente ou inconscientemente, promove. Tomada nova decisão, com novo objectivo a cumprir, a opção de frequência recaiu no ensino recorrente, permanecendo a trabalhar durante o dia. Neste tipo de ensino encontra colegas que partilham as mesmas dificuldades e carências, e com os quais se identifica. Não obstante a limitada percentagem de conclusão, por parte dos colegas, Diana completa o 12º ano, com uma média de 15 valores, com um sentimento de dever cumprido: "eu no fim senti-me uma vencedora, consegui acabar, fui das primeiras que consegui acabar o 12.º ano". Diana protagoniza então uma dupla descolagem de uma posição macro – a origem social, e micro – o agregado familiar desestruturado.

Atribuindo a sua instabilidade e a sua propensão à desistência ao facto de ser órfã de pai, desde a infância, e reiterando o desinteresse familiar na sua permanência escolar, Diana exalta a influência que o namorado, e actual marido, tem na sua vida, enquanto pilar de apoio, de conforto e motivação.

> "A nível familiar, se eu fosse pela minha mãe, se calhar nem metade dos estudos eu tinha neste momento. É verdade, se calhar fazia como o meu irmão, a mesma coisa. Só que felizmente eu consegui sempre encontrar pessoas que de certa forma ajudaram. (…) Para eu seguir em frente, o meu apoio tem sido o Pedro."

Com um grupo de amigos restrito, facto ao qual não é alheia alguma dificuldade relacional e de criação de empatia, Diana mantém laços de amizade com alguns colegas da esfera laboral, sem contudo partilhar práticas sociais ou conviviais.

No seu trajecto nunca teve, no intervalo entre trabalho e estudo, actividades desportivas nem associativas. Para além do consumo televisivo, as restantes actividades apresentam uma expressão pouco significativa no contexto dos lazeres.

Com um percurso profissional saltitante: auxiliar de educação, vendedora em superfícies comerciais, vendedora imobiliária, Diana teve particular dificuldade no momento em que ingressou no ensino superior. Apesar do incentivo inicial por parte da entidade patronal para perseguir os estudos, quando comunicou que tinha ingressado na Universidade viu surgir uma série de contrariedades que culminaram

com o despedimento, antes do seu casamento. Actualmente é administrativa, mas não perspectiva ser esse o seu futuro, razão pela qual concentra os seus esforços na prossecução do seu objectivo: terminar o curso, trabalhar na área social, preferencialmente com crianças.

A maturidade e responsabilidade acrescida, bem como o contacto directo com o mercado de trabalho, suscitaram em Diana a crença no título como forma de alcançar um posto: "tenho consciência que muitas vezes é necessário um curso e se calhar é necessário um bocadinho mais para se conseguir se calhar um patamar mais acima. No nosso país ainda se valoriza muito ter um curso." Não obstante a necessidade de alcançar o canudo, sente que a idade é um obstáculo, e lamenta o facto de ter interrompido o seu percurso escolar, bem como o abandono do ensino superior por parte do marido. Com base nesta experiência próxima, afirma que o insucesso e o abandono no ensino superior são motivados por más escolhas, em termos de áreas académicas, por má informação ou pelo facto dos estudantes não conseguirem entrar na primeira opção, o que implica uma frequência menos motivada e empenhada.

Diana assume alguma discriminação, face ao curso e instituição que frequenta, e afirma haver uma falta de informação generalizada no que concerne aos conteúdos e áreas de intervenção de Serviço Social. Realça o peso simbólico e distintivo que alguns cursos assumem, em detrimento dos restantes, e menciona que "existem estratos sociais que não fazem ideia do que é uma assistente social. Isso para eles não existe, isso da Segurança Social, são aquelas que estão ali no atendimento e pronto, passa só por isso. Acho que as pessoas muitas das vezes não têm essa noção, se calhar porque nunca viveram no meio, se calhar foi por isso, eu sempre soube o que era uma assistente social, felizmente ou infelizmente."

Em termos de sugestões, Diana centraliza a sua opinião na experiência vivida, e reforça uma atitude crítica perante a reestruturação de Bolonha, perante a inexistência de algumas áreas académicas no ensino superior público, perante a desinformação e desvalorização de determinadas áreas científicas, sancionadas pelo mercado de trabalho e pelos diferentes meios de reconhecimento social do seu valor.

As carências económicas, sociais, afectivas e relacionais sentidas a montante, reflectem-se na postura individualista e auto-centrada, a jusante. O processo de socialização familiar, e neste caso específico a inexistência de um "ethos" familiar predisposto a valorizar o conhecimento escolar dificultou a permanência no sistema de ensino e potenciou um abandono, repentino, e um forçado ingresso no mercado de trabalho, sempre em funções de relativa precariedade. No entanto, as oscilações laborais incitam ao regresso à escola, numa construção paulatina do seu percurso, sempre passo a passo. A necessidade de trabalhar para financiar os estudos condicionou o tipo de instituição universitária, e motivou a opção pela frequência universitária à distância, a que menos implicações traria na estruturação do seu modo de vida. Apesar da aposta numa dinâmica de mobilidade social ascendente, apesar do sucesso que pauta a sua experiência universitária, permanece subjacente uma vulnerabilidade ao abandono, uma inconstância na motivação, uma visão tendencialmente negativa do presente e do futuro. A esta predisposição, Diana tenta contrariar com a aposta na fluidez e mutabilidade dos destinos sociais, com a permanência e empenho na obtenção do diploma, no sentido de colmatar e suplantar a interiorização de défices de escolarização e de capital social simbólico, que indelevelmente a caracteriza.

Pedro Gonçalves (E31P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Não se nasce herdeiro, torna-se herdeiro: inversão das profecias da reprodução num contexto de origem descapitalizado

Pedro Gonçalves tem actualmente 24 anos, é médico e professor de Anatomia, na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), onde ingressou com 17 anos. Concluiu o curso em seis anos, o tempo previsto, sem grandes sobressaltos ou oscilações no seu bom desempenho. Para além de aluno de Medicina, no 2º ano integrou voluntariamente uma equipa de investigação da referida instituição e desde o seu 5º ano assumiu a docência de uma disciplina do 1º ano.

Os pais, ambos operários têxteis, vivem numa pequena freguesia do concelho de Guimarães, onde mantêm proximidade geográfica e afectiva com grande parte da restante família. Dos muitos primos que tem, Pedro e duas primas trilham caminhos de excepção e excelência académica. O seu irmão mais novo, a frequentar o ensino secundário não prevê seguir os passos do irmão, não se adivinhado um percurso escolar prolongado pelo ensino superior.

Muito ligado à sua terra natal, Pedro foi durante vários anos uma figura importante no seu contexto social de origem ao integrar os órgãos sociais de uma associação local, de especial destaque na organização da agenda cultural da aldeia. Este cargo de elevada responsabilidade acumula em si um percurso de participação na vida da comunidade, nomeadamente através de actividades desportivas e culturais.

As suas origens humildes, com parcos capitais, económico, social e cultural, amplificadas pela paisagem rural e industrial envolvente, sustentam um trajecto de mobilidade social rápido e eficaz que une os pólos das estruturas classistas na mesma biografia.

A Faculdade de Medicina da Universidade do Porto recebe todos os anos alunos com elevado sucesso escolar, sendo das instituições com notas de candidatura mais elevadas no país. Pedro integra, aos 17 anos, esse filão de bons alunos, iluminados pelo mérito no ensino secundário e o mais próximos possível de um perfil de excelência. Foi "porventura, o último a entrar aqui na faculdade exactamente pela nota limite", o que não lhe retira a aura simbólica de reconhecimento que assiste aos que com ele encetaram o curso de Medicina.

A entrada no ensino superior obrigou à ruptura transversal com o seu quotidiano: à mudança de cidade acrescenta-se a construção de novas redes de sociabilidade, a começar pelos seus primeiros colegas de casa, dos quais não tinha qualquer referência e um curso sobre o qual não estava "minimamente elucidado". Abraça com entusiasmo a ideia de morar sozinho, "que em muito contribuiria para o meu crescimento", na linha do que amigos lhe haviam aconselhado.

Com o fito de integrar Medicina, desde os 14 anos, sensivelmente, a entrada no ensino secundário marca logo no 10º ano um ciclo de disciplina e afinco que permitisse augurar a média necessária à prossecução dos seus objectivos. Pedro "pôs-se ao

caminho" apostando numa metodologia exigente. Para além de uma postura atenta e concentrada nas aulas, actualizava e reforçava a apreensão das matérias todos os dias, antes de seguir para as suas actividades desportivas. O objectivo de entrar em Medicina estava traçado. A escolha do estabelecimento de ensino deveu-se a uma "conversa rápida com um professor da minha escola que disse (…) que esta escola médica, que era porventura a mais exigente e preparava melhor os alunos e eu acreditei piamente no que ele me disse sem conhecer minimamente nada da realidade desta escola ou das outras e vim para cá." O tempo confirmou estes enunciados com a entrada de Pedro no curso almejado, numa instituição reconhecida pelo seu grau de exigência, primeira e única opção do seu boletim de candidatura.

Os anos de licenciatura, nomeadamente os primeiros anos, foram duros no sentido em que as matérias leccionadas multiplicavam-se em quantidade e em necessidade do estudo. Consciente do desafio que tinha em mãos, Pedro, à semelhança do que faz noutras esferas da vida, cedo tratou de procurar o seu lugar na nova estrutura social, a maneira de estar mais adequada e facilitadora do cumprimento dos seus objectivos, num estilo de instrumentalismo para a sobrevivência. A praxe apresenta-o aos novos colegas e ao espaço físico. O largo tempo, desde o 1º ano, passado na sala de alunos, onde teve oportunidade de privar com colegas mais velhos, rapidamente se revelou como bom conselheiro nas longas horas de estudo. O desejo de fazer e aplicar ciência aproximaram-no do laboratório de Neuroanatomia, onde é investigador desde o 2º ano da licenciatura. Pedro foi ressarcido do trabalho investido mais rapidamente do que estava à espera: hoje é docente da disciplina de Anatomia, algo que já faz desde os tempos em que frequentava o 5º ano.

Visto que a FMUP tem apenas uma licenciatura, tornam-se mais propícios sentimentos de união entre os alunos; o forte espírito de pertença identitária preconizado pela classe profissional encontra na praxe e demais actividades académicas do género uma poderosa semente de *habitus* e idiossincrasias consonantes. Daí que, rapidamente, se encontrem os espaços-tempo adequados para tecer o amor à camisola, facilitadores de uma integração plena. A dimensão colectiva da praxe auxilia, em muito, o enraizamento identitário de pertença à FMUP, bem como refreia e nivela as tentações de distinção, dado o elevado capital simbólico que todos os alunos que lá entram detêm, devido, em primeira instância, aos desempenhos de excelência na escolaridade anterior. A humildade, como valor moral de referência, veiculada pela praxe, é essencial:

> "nós chegamos aqui todos com o ego muito em cima, toda a gente era o melhor da sua turma, era muito conhecido na sua aldeia por ser bom aluno e por aí fora. Então aqui somos todos iguais, tens duzentos iguais a ti e não tens outra opção a não ser dar-te bem com eles…"

Por isto, Pedro participou "acerrimamente" na praxe ao longo de todo o curso, carregando o desgosto de nunca ter participado na tuna, por força das outras actividades que o absorviam.

Na opinião de Pedro, o curso de Medicina "não é difícil em si, é mesmo só trabalhoso. A partir do momento em que chegas a um determinado patamar de trabalho estás quase que a assegurar a passagem nas diversas cadeiras"; e como tal, desde cedo trabalhou para atingir este patamar. Ilustrativa dessa dedicação académica

é a sua postura face à disciplina de Anatomia no 1º ano. Devido à "carga brutal" de trabalho implícita na dita disciplina, mais do que a dificuldade inerente, muitos alunos reprovam amiúde, sendo das cadeiras com maiores taxas de frequência de alunos de outros anos.

> "E nessa altura acho que há um tipo de pessoas que decide encarar aquilo de frente, arregaçar as mangas e pôr-se ao trabalho, estudar muito, falar com os colegas mais velhos no sentido de obter uma orientação sobre o que estudar ou como estudar."

Uma outra dimensão deveras explicativa da integração de escolar de Pedro acha-se na rotina absorvente que desenvolveu com a instituição, onde passou "muito tempo na faculdade, no próprio edifício da faculdade porque ele está aberto vinte e quatro horas por dia (…), estudava lá, comia lá, fui aprendendo com os colegas mais velhos". Isto permitiu-lhe uma socialização, na linha da reprodução das estruturas encontradas, e adopção de novas referências, designadamente os colegas mais velhos, mais imbuídos do registo trabalhoso e mais ou menos metódico necessário.

Um dos indicadores do cunho tradicionalista da instituição é a relação mantida com os professores regentes ou catedráticos; estes, responsáveis pelas aulas teóricas, mantêm uma relação distante com os alunos, mediada pelo registo magistral adequado aos auditórios que frequentam. Por seu lado, os professores assistentes, mais novos, compensam esse distanciamento, pautando-se pela proximidade relacional, pelo apoio ao nível prático e pela maior aplicabilidade das suas recomendações. O catedrático destaca-se pelo domínio do conhecimento, sobrelevando uma faceta de cientista, o professor assistente, pelo seu registo próximo e acessível, destaca o ofício inerente à profissão médica. Ambos os registos – o de cientista e o de médico – encontram em Pedro disposições muito sólidas, ao ponto de provocarem dilemas temporários sobre a vocação e desejos profissionais. O desejo de ingressar em Medicina radica num fascínio pela construção do conhecimento, com uma missão social óbvia e aplicável, e num espírito perseverante na forma como encara os desafios.

Merece-lhe destaque um professor de Neuroanatomia, que acolheu prontamente o seu fascínio pela matéria em causa e paixão pela investigação científica, integrando Pedro, ainda aluno do 2º ano, como investigador voluntário no laboratório, onde se dedica a estudar desde então, juntamente com outros investigadores, os efeitos nocivos do álcool. Para além da proximidade à investigação, enquanto ofício, Pedro não desatende o alcance social desta linha de investigação, dado o estatuto do alcoolismo nos problemas nacionais. As suas preocupações sociais e cívicas perpassam todas as dimensões da sua vida.

O facto de grande parte das disciplinas implicarem uma forte componente prática, e muitas vezes em contexto hospitalar, implica que as turmas sejam reduzidas, ordinariamente, com cerca de doze alunos. Neste caso, a insuficiência do corpo docente existente alargou as turmas até aos quinze alunos. A proximidade propiciada pelos professores associada à reduzida dimensão das turmas traduziu-se na forma intensa como os assuntos eram abordados. Pesa também o caso de Pedro viver, desde o 3º ano, com vários colegas de curso, com quem debatia, frequentemente, as questões académicas mais prementes.

Portanto, o largo tempo passado na faculdade, em aulas, em actividades de estudo, em actividades praxísticas, no laboratório e na própria residência tinha como

denominador comum a vida académica. Esta pode ser considerada a ignição para todas as esferas da vida de Pedro no Porto. A clivagem dos espaços-tempo quotidianos assumem expressão quando chega o fim-de-semana e com isso o regresso à terra natal, onde desenvolve várias actividades. A repetição dos conteúdos e assuntos em contextos diferentes, supracitados, ajudou, em muito à consolidação rápida de conhecimentos estruturais, disponibilizando-o para outras actividades paralelas, gradualmente emergentes.

A entrega de Pedro à licenciatura é inquestionável. Movido por um forte sentido de prudência e antecipação, e um notável poder de observação, rapidamente cria afinidade com as referências, pessoais e simbólicas, que lhe parecem mais adequadas, tornando-o numa espécie de ponta-de-lança que cedo atinge o objectivo pretendido, neste caso um determinado perfil académico e pessoal pautado pelo empenho, disciplina e estudo sistemático.

> "Tenho perfeitamente essa noção [do ajustamento intencional ao perfil esperado], porque muitas vezes estava se calhar desperto para problemas, atitudes, formas de estar que os meus colegas não estariam tanto. Mas de qualquer forma o que acontecia nessas alturas é que houve uma interacção com os meus colegas que não estavam tão a par e eu ia transmitindo também parte dessas preocupações."

A segurança transmitida é/foi procurada pelo próprio, esperando com isso não ser surpreendido por adversidades mal sucedidas. Apesar do seu rápido sucesso e reconhecimento académico, pelos pares e pelos professores, devemos afastar aqui a eventual força de um contexto altamente competitivo: o seu grupo de amigos mais restrito pautava-se pelo apoio mútuo e hetero-ajuda e, por outro lado, o facto de todos serem excelentes alunos anteriormente e as reduzidas taxas de reprovação camuflam o espírito de competição.

Os métodos de estudo accionados situam-se na linha da dedicação e disciplina por demais evidente neste trajecto biográfico. A praxe subtrai-o às aulas e ao estudo no primeiro mês de cada ano. Após esse período:

> "passava a estudar diariamente, (…) tinha as aulas ou de manhã ou de tarde, depois… ao final das aulas passava sempre aqui na biblioteca, ou na sala de estudo, de vez em quando à noite, (…) quando íamos para a época de exames, aí bem, nos primeiros três anos (…) acabavam as aulas e nós não fazíamos mais nada… a não ser estudar de manhã à noite. Sendo que nós tentávamos aproveitar ao máximo a época de exames, na medida em que desde o primeiro dia de exame até ao último dia nós passávamos sempre dois meses, não, vá, um mês e meio sempre a estudar de manhã à noite. Essas épocas eram de facto bastante exigentes e sentíamos que tínhamos que aplicar um grande esforço nelas e por exemplo, mais uma vez, à medida que o tempo ia passando nós sentíamos que nós já conseguíamos uma certa maleabilidade para conseguirmos pequenos benefícios, pequenas recompensas no dia-a-dia. Por exemplo, quando fazia um exame, se calhar se tivesse bom tempo à tarde ia à praia, no dia seguinte também descansava… cheguei no 3º ano até deixar dois ou três dias seguintes a um exame para descansar bem para entrar com a maior força possível… com o tempo ia-se ganhando uma certa… um certo *know how* para esses exames."

O desgaste implícito nestes períodos é inevitável. Pedro, dando sempre primazia ao estudo individual "porque entendia que tinha que tinha que desenvolver um esquema mental, próprio e nesse sentido só conseguia fazê-lo estudando sozinho", aproveitava todos os momentos propícios, quer em casa, quer na biblioteca, salas de estudo e sala da associação, para tirar dúvidas e participar nas discussões colectivas. Os resultados falam por si.

Nos seis anos em que foi estudante de Medicina na FMUP, foi acumulando papéis sociais em número e em responsabilidade, que salienta a sua capacidade de articulação de esferas da vida: a dada altura, ao papel de estudante sobrepunha-se o papel de professor, investigador, praxista, e médico, sem experienciar, em nenhum deles, uma ruptura abrupta com estas ou outras plataformas de integração. Influi muito para este desfecho o seu espírito assaz observador e perspicaz, que lhe permitiu ter a pro-actividade necessária para, racionalmente, construir um percurso de sucesso, num curso sobejamente elitizado. Pedro destacou-se dos demais e construiu-se, por mote próprio, como herdeiro, num sentido bourdiano, não só no meio académico como no meio familiar, já que contraria o destino previsto de e para o seu lugar de classe de origem invertendo, assim, as lógicas da reprodução.

Oriundo de uma freguesia com cerca de três mil habitantes do concelho de Guimarães, Pedro é o primeiro filho de uma família com parcos recursos económicos. Poucos anos depois, nasce o seu irmão, que hoje frequenta o 12º ano. Os pais, ambos com o 4º ano de escolaridade, são operários têxteis. As dificuldades financeiras da família impediram que o pai continuasse a estudar, apesar da insistência e boa vontade da professora, para que assim contribuísse, desde logo, para o orçamento familiar.

O pai é uma referência incontornável do mapa afectivo do nosso entrevistado; sensível à disparidade dos percursos escolares de ambos, Pedro não esconde a admiração, enorme, que sente por ele:

> "Eu só recentemente é que soube que ele [pai de Pedro] também abandonou a escola no 4º ano, no entanto, a professora da escola queria a todo o custo pagar a escolaridade do meu pai, mas a minha avó tinha bastantes filhos e não conseguiu com que ele estudasse e isso acho que contribuiu ainda mais para a visão que eu tenho dele… sobretudo, a nível moral, tem um comportamento, um traço pelo qual eu procuro também muitas vezes pautar-me. (…) É uma das pessoas que eu conheço que moralmente será mais, mais digna e mais idónea e, também, o exemplo dele acabou por me marcar um bocado."

É pela mão do pai, fortemente envolvido nas actividades desportivas da freguesia enquanto árbitro, que Pedro entra na associação recreativa que em muito marcou o seu percurso de vida. O facto de acompanhar atentamente as andanças associativas do pai, a participação regular em actividades desportivas bem como a sua ligação desde novo ao grupo de folclore da sua terra, em muito contribuíram para o espírito de missão que tem, e que o motiva a melhorar as condições do meio.

Por volta dos 18 anos, em conjunto com alguns amigos, dinamiza um jornal local, cujo tom crítico e satírico sobre assuntos políticos causou um "impacto muito grande" na sua freguesia. Para além do jornal, assumiram um papel importante na dinamização cultural da freguesia, numa clara tentativa de formação de públicos para actividades menos populares. Consciente da dificuldade em encontrar níveis de adesão

satisfatórios constantes, é com um sorriso que declara que "é óbvio que tivemos muitas vezes actividades vazias, actividades sem ninguém… tudo mais, mas as coisas fazem-se aos poucos." Previsivelmente, foi nas sessões de cinema, festas e romarias que encontrou o retorno da população.

Essa experiência, "muito enriquecedora" de envolvimento com a comunidade teve como consequência a participação na Direcção da referida associação, actualmente uma IPSS com serviços de apoio à infância profissionalizados. A responsabilidade inerente ao cargo não passou em claro. Envolvidíssimo em "brincar aos adultos", nos breves tempos que passava na aldeia, designadamente nas férias e ao fim-de-semana, estava "enfiado lá a tratar de reuniões" e empenhado nas "viagens intermináveis à Segurança Social, à Câmara Municipal, no sentido de estar sempre a par do que é que havia de novo na legislação ou posto médico."

O seu lado interventivo tornou-o numa figura de algum destaque no meio social de origem, mais do que pelo seu brilhantismo académico. Uma vez mais, não podemos ignorar a capacidade de conciliação dos seus diferentes mundos e papéis sociais. Questionado sobre a origem de tal disciplina, responsável por uma organização exemplar dos seus espaços-tempo, na busca de padrões de socialização inequívocos nesse sentido, Pedro responde assertivamente que não revê nos pais, nem nos pares, uma atitude marcadamente disciplinadora. Aos pais, reconhece uma postura compreensiva, despida de imposições de expectativas, nomeadamente ao nível das trajectórias sociais, patente na forma como encaram o desempenho escolar do irmão mais novo.

> "Eu posso dizer que não sei, não foi, não terá sido pelos meus pais que eu vim aqui [ensino superior] parar. (…) eu digo isto pela forma como vejo o meu irmão… o caminho do meu irmão ser traçado… o meu irmão se calhar, se calhar é uma pessoa que já de si não teria muita apetência pela escolaridade mas os meus pais também nunca terão feito o melhor nem tudo o possível para que ele agisse de outra forma."

Apesar de ligado a um contexto familiar pouco dado a determinadas pressões sociais, confirmado pela generalização de baixos níveis de escolaridade da generalidade dos primos, sendo muitos deles casos de abandono do sistema de ensino, não devemos ignorar os efeitos silenciosos do meio em disciplinar os *habitus*. A pequena freguesia de Guimarães, pautada pelos ritmos duros da ruralidade, cada vez mais difusa, pelo compasso rígido das rotinas fabris (ambos os pais são operários), e pelo forte peso da tradição cultural e religiosa (Pedro participou num grupo de folclore, frequentou a catequese e, desde cedo, foi socializado para práticas de sociabilidade masculinas por excelência, já que "fui sempre habituado a ir sempre aos cafés" e praticou futsal dos 13 aos 17 anos), encontra nesta matriz de valores implícitos uma possível génese de apetências para a disciplina. A idade e o género são as mais evidentes variáveis da cisão identitária imposta (Pedro reconhece a dificuldade em incluir raparigas no grupo de amigos: "A minha terra tinha… era muito fortemente tradicionalista nesse sentido, não havia grande mistura em termos de grupos sociais… ao contrário do que acontecia na escola"). Ajuda a este cenário a generalização das baixas qualificações e rendimentos do tecido social, multiplicando as formas de pobreza e distanciando, culturalmente, os de outrora aos de agora. Com isto, queremos somente realçar que, muito embora Pedro não tenha sido pressionado para prosseguir

estudos e subir galopantemente na estrutura social, não se terá escapado ao controlo social e familiar das expectativas esperadas aos jovens, rapazes, da sua condição.

Entrou com 5 anos para a escola e, desde sempre, foi bom aluno. O facto de ser o mais novo da turma e, não raras vezes, o melhor, nunca foi motivo de destaque pejorativo por parte dos colegas. Atribui, com algum sentido de humor, à sua aparência comum, já que "nunca fui um indivíduo (…) muito mais baixo ou mais fraco que os outros, pronto, enquadrava-me numa massa global e então nunca fui, nunca me senti prejudicado, humilhado, por aí fora", a chave para não ser importunado pelos seus desempenhos escolares atípicos. A maturidade inerente ao seu perfil colocou-o na rota de amigos mais velhos. O gosto pelos desafios instaura-se e ser médico, aos 14 anos, afigura-se como o desafio "mais difícil".

Sendo aluno impecável em todos os domínios do saber, desenvolveu um gosto apurado por várias disciplinas, nomeadamente, pelas ciências naturais e pela investigação científica. A escolha de Medicina resolve muitas das suas aspirações, ao combinar o rigor científico com a melhoria das condições de vida objectivas das pessoas; mais tarde, já estudante do ensino superior, as vantagens da empregabilidade assumem a sua importância.

O gosto pela leitura, prática cultural de especial relevância na construção de disposições valorizantes, deve-se à biblioteca itinerante que abrangia a freguesia.

> "Pronto, e então eles começaram a passar lá na minha freguesia onde iam terminar… e eu, como na primeira vez estava de férias, resolvi, entrei, e experimentei, como tinha uns senhores muito atenciosos e que, com os quais eu gostava muito de conversar, se calhar até foi mais pelo prazer da companhia deles do que dos livros que passei a frequentar a biblioteca itinerante… no entanto, desenvolvi o gosto pela leitura, e li sempre muito, até ao 12º ano."

A escola e instituições paralelas (como a biblioteca itinerante) protagonizaram o estímulo intelectual na infância de Pedro, compensando a fraqueza do mesmo nos contextos de socialização familiar.

Integrando um conjunto familiar caracterizado pelos baixos níveis de escolaridade, casos de abandono escolar, parcos recursos económicos, o relativo capital simbólico advém do envolvimento familiar na vida comunitária da aldeia, através da associação cultural acima mencionada. Deste modo, Pedro representa uma dupla contratendência, já que contraria flagrantemente o trajecto que os da sua condição social trilham (reprodução social), de que os primos são exemplo cabal (reprodução familiar). Realce-se, ainda, a distinção social inerente ao curso de Medicina, cujo sucesso é por demais evidente.

Nos anos em que foi estudante universitário, Pedro conheceu duas residências na cidade: a primeira, muito próxima da faculdade, era partilhada com dois colegas de engenharia que não conhecia até à data, e que teve a sorte de esse "tiro no escuro" ter revelado bons "colegas de copos"; a outra casa, onde ainda reside, surge no seu horizonte por volta do 3º ano, quando encontra espaço num grande apartamento que passou a dividir com colegas de curso. A casa tornou-se mais um local para se debater Medicina, o que em muito contribuiu para o amadurecimento dos conhecimentos.

Ainda hoje vive nessa casa. A independência económica ganha há alguns anos com a docência da disciplina de Anatomia, viabiliza outras modalidades de habitação,

nomeadamente a habitação própria. O registo analítico e muito ponderado que imprime às suas vivências protela esse desfecho: Pedro prefere esperar por uma definição profissional mais sólida, isto é, a sua especialização médica e/ou um programa de doutoramento, e se isso implica mudar de hospital ou não.

O sucesso desta "quase" vida dupla – entre o Porto e a freguesia natal – reside na capacidade em conciliar, pacificamente, todas as esferas da vida em que se move. Essa coordenação de solicitações e responsabilidades sustenta-se no espírito asceta e devoto ao trabalho que o caracteriza; ancorado num *ethos* disciplinado, inscreve hábitos interiorizados num modo de paixão, dadas as fortes dedicação e convicção implícitas no exercício do mesmo. Esse registo apaixonado, que cruza o *ethos* do especialista em conhecimento, com o *pathos* do compromisso médico que o impede de "vacilar" e que "obriga-me a trabalhar sempre no limite, não no sentido de desgaste, mas no sentido de que do ponto de vista de motivação e de construção, e como tal eu não posso ser mole, tenho que ter sempre uma atitude disciplinada", concorre para um *habitus* coerente, revelando o modelo da necessidade feita virtude. A necessidade de ser bem sucedido transforma-se na gestão virtuosa das esferas de vida.

As práticas sociais/conviviais acompanham as coerências e rupturas já demonstradas: as práticas masculinizadas do seu contexto de origem confirmam o peso dos cafés enquanto espaço estruturante de sociabilidade, ligado a um lado mais visível da vida comunitária (por oposição ao eixo invisível protagonizado pelo espaço doméstico, onde o género feminino encontra o seu lugar "natural"), do desporto (Pedro praticou futebol em estruturas organizadas até entrar no ensino superior), da participação social na associação cultural da terra (no seguimento da evidência do género masculino em lugares de maior visibilidade) compatibilizam-se com os novos hábitos culturais encontrados em contexto citadino. As "borgas", "copos" e festas dos primeiros anos, a pretexto da praxe e não só, dão lugar a novas descobertas culturais, consonantes com alto capital escolar e, eventualmente, económico, auferido. O teatro, o teatro de marionetas, o ténis, "os passeios à beira mar", bem como o futebol, protagonizam os tempos livres de Pedro. A transição para a vida adulta resulta na opção por práticas culturais menos efusivas e mais selectivas, no seu mapa de afectos. A leitura recreativa, outra prática de relevo, é uma forma de Pedro se abstrair do "quotidiano médico" permitindo-lhe "fantasiar, criar um mundo diferente, sair um bocado da realidade" e assim encontrar-se com outras formas de divulgação científica, com romances, com política e educação.

As diferentes esferas de vida de cada um encontram-se singularmente entrosadas nos percursos biográficos que cruzam o espaço físico com o espaço social e individual. No caso de Pedro, todos esses lugares simbólicos juntam-se no empenho e militância nas tarefas e compromissos assumidos, unidos por rotinas estruturadas. O desejo constante de superação de si próprio e dos desafios intelectuais, sociais e profissionais que abraça, afigura-se como a unidade irredutível de Pedro.

Madalena Sousa (E32P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

A recusa da reprodução: uma trajectória social ascendente, assinalada por uma *Economia* de *Recursos*

Madalena Sousa tem 21 anos, e estuda Recursos Humanos na Escola Superior de Estudos Industriais e Gestão (ESEIG), uma instituição de ensino politécnico. Ingressou no ensino superior no ano lectivo de 2004/2005, no curso de Economia, em primeira opção, ainda que na segunda fase de candidatura, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). Procede a uma bem sucedida mudança de curso em 2006, para uma área que considera mais atractiva, onde se sente mais capaz, e em que o seu rendimento é, significativamente, mais proveitoso. Trabalha como operadora de caixa num hipermercado, em regime de *part-time*, mas afiança que este trabalho, que somente lhe rouba tempo aos fins-de-semana, não interfere directamente com os seus estudos, pois não perturba a sua conquista de classificações escolares elevadas, apenas se interpõe na sua disponibilidade para trabalhar em grupo, algo que não aprecia particularmente.

Vive em Vila Nova de Gaia com os pais, cujo capital escolar é bastante estreito: a mãe detém a 4ª classe, o pai conseguiu concluir o 7.º ano. Oriunda da classe operária (mãe desempregada, pai metalúrgico), Madalena projecta na obtenção de um grau de ensino superior o trampolim para um processo de mobilidade social ascendente.

Ambiciosa e detentora de espírito aventureiro, não se escusa a tentar uma carreira fora de Portugal. O primeiro passo é dado em direcção a Espanha, através do programa de intercâmbio Erasmus, que se propõe a concretizar num futuro próximo, e no qual deposita a esperança de conseguir que outras portas lhe sejam abertas.

No início dos anos 50, os filhos de pais detentores de reduzida formação académica dificilmente frequentariam o ensino superior. Actualmente, a selectividade social não é tão vincada, e existem contingentes relativamente extensos de estudantes no ensino superior cujos pais possuem, somente, os níveis mais básicos de ensino. Madalena Sousa encontra-se neste contingente.

Madalena enceta a sua viagem no ensino superior no ano lectivo de 2004/2005, no curso de Economia, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Bifásica, entrou em primeira opção, conquanto esta decisão não se devesse a uma vocação intrínseca, na medida em que se sentia indecisa relativamente ao curso a escolher. Lamenta as lacunas de informação com que se defrontou na fase de ponderação sobre qual a área a seguir, quer por parte da própria estrutura organizacional da escola que frequentou, quer por parte do corpo docente. Face à incapacidade demonstrada pelos professores neste tipo de aconselhamento, procurou ajuda junto de uma psicóloga que a orientasse nesse sentido, mas as suas tentativas foram malogradas, pois não encontrou o apoio almejado.

Desorientada, incapaz de determinar *per si* qual o caminho que pretende trilhar, Madalena elege a via mais óbvia, e mais simples: a de seguir os amigos, que haviam

escolhido o curso de Economia. A influência exercida pelo grupo de pares é determinante para a sua opção.

Por iniciativa própria, procede a pesquisas na Internet, em busca de informação sobre o curso que irá frequentar. Ávida por um estímulo que reforce positivamente a fragilidade da sua escolha, entusiasma-se com as disciplinas que estudará nos 3º e 4º anos, e ignora, conscientemente, as dificuldades inerentes às matérias dos dois primeiros anos, nas quais sabe de antemão que irá deparar-se com alguns desafios de cariz mais problemático.

Assegura que a sua inserção no mundo académico foi bastante bem sucedida. Embora tenha entrado na segunda fase, quando os restantes colegas já se encontravam adaptados à instituição, participou activamente na praxe, pois anteviu neste ritual um passaporte para uma integração académica e institucional bem sucedida. Neste processo de adaptação ao novo contexto, contou com o auxílio de um padrinho e uma madrinha de praxe. Juntou-se à tuna feminina, onde fez várias amigas, que mantém ainda hoje. Refere ter sido graças ao "espírito académico forte" reinante que a sua inserção nesta nova realidade foi facilitada: "em Economia, valoriza-se a integração, sem dúvida". Esta escola assume, neste caso concreto, um papel relevante, enquanto agente de socialização e de estruturação das práticas conviviais dos estudantes.

Apesar de não se sentir particularmente motivada pelo curso, e de não projectar no mesmo grandes aspirações, alimentou-se dele durante dois anos. Entretanto, tomou conhecimento de que a grande maioria dos licenciados nessa área encontrava o seu caminho profissional junto de instituições bancárias, o que não fazia parte do seu projecto de vida. Este cenário contribui para o florescimento de um progressivo sentimento de desencanto face ao curso. A necessidade de estudar algo com que se identifique e que a motive torna-se premente, o que deixa antever uma mudança estratégica iminente, visto que a insatisfação face ao curso frequentado parece colidir com o seu desenvolvimento escolar.

Efectivamente, os resultados académicos obtidos não foram os que esperava e, face às expectativas defraudadas, Madalena questiona a legitimidade da escolha realizada. Sente dificuldade em assimilar a utilidade de algumas disciplinas como Matemática, Contabilidade e Estatística, as mesmas que havia propositadamente ignorado, nas quais não vislumbra uma aplicação prática na área económica. A desmesurada exigência dos professores também não lhe passa despercebida:

> "São muito exigentes, ao ponto de achar… Por exemplo, a escala é de 0 a 20, mas chegam, se calhar, ao 15, e não dão mais. É essa a ideia que eu tenho. E isso influenciou a minha decisão. Porque eu já estava triste com os conteúdos, e então estudar e, mesmo assim, não conseguir nenhuma nota positiva, para mim, acho que não vai de encontro àquilo, aos meus princípios, ao que eu penso. Eu penso que, se nós trabalhamos e se nós nos esforçamos, temos de ser retribuídos da mesma maneira, não é?"

Numa fase em que a sua participação na tuna a induz a faltar a algumas aulas mais regularmente, Madalena confessa ter sentido na pele o peso da discriminação por parte dos professores. Afirma que alguns dos docentes não demonstraram compreensão para com esta situação singular, e assevera ter sido prejudicada, no que se refere à atribuição de notas. Ressente-se de um conflito na tradução de capitais: o forte investimento no capital social surge como um inesperado obstáculo, na sua

óptica, à acumulação de capital escolar e, consequentemente, ao alcance do sucesso académico.

Face a todo este cenário desfavorável, Madalena toma consciência de que algo não vai bem na sua vida escolar. Recorre ao serviço da psicóloga da FEP, e conclui que aquele não era o curso mais indicado para si. Realiza testes psicotécnicos, e depara-se com uma tendência vocacional orientada para a área dos Recursos Humanos. Aposta nesta área, e ingressa num novo estabelecimento de ensino, desta feita o politécnico, em Vila do Conde. Entra, igualmente, em primeira opção, após ter procurado, mais uma vez, na Internet, informação sobre estabelecimentos onde poderia estudar Recursos Humanos. Deparando-se, novamente, com informação insuficiente sobre o ensino superior, a Internet assume um papel valioso no preenchimento dessa lacuna.

A mudança ocorreu em 2006, quando frequentava o 2.º ano de Economia, mantendo metade das disciplinas do 1.º ano em atraso. Impotente perante o panorama adverso com que se debate, fala com alguns colegas, que tentam demovê-la da desistência. Asseguram-lhe que aquilo que Madalena experiencia não é incomum, que as dificuldades são inerentes ao percurso, e que deve manter-se e lutar. Mas Madalena não cede, inabalável na sua determinação em procurar algo que a realize e motive mais. A sua preocupação não se esgota somente nos critérios de ordem material ou instrumental: incide, sobretudo, na sua realização pessoal.

Hoje em dia, tem noção de que procedeu à escolha certa, na medida em que se apercebe que esses mesmos colegas já deveriam ter terminado o curso há três ou quatro anos, e que ainda não foram capazes de fazê-lo. Demasiado "colados ao espírito académico", os colegas conformam-se com o seu percurso de insucesso, convencendo-se de que aquilo "era assim, era muito difícil".

Considera-se dotada de uma boa preparação ao nível da bagagem que trouxe do ensino secundário, e não atribui a esta etapa de ensino qualquer influência nefasta no desfecho do seu trajecto no curso de Economia, no que concerne aos conteúdos programáticos. Apenas lamenta a inexistência, neste nível de ensino, de uma estrutura que auxilie os alunos a tomar decisões quanto às possibilidades de escolha que o ensino superior lhes oferece. Embora não o admita abertamente, Madalena indicia um sentimento de revolta para com o sistema vigente, pois demonstra que um maior incentivo dos professores, no sentido de a encaminhar para junto da ajuda da psicóloga, associado a um mais amplo e conciso nível de informação e de esclarecimento, poderiam ter-lhe poupado a passagem gorada pela Faculdade de Economia.

No estabelecimento de ensino politécnico, não sentiu dificuldades de integração. Apesar do espírito académico ser substancialmente diferente daquele que conhecia, a inserção no novo mundo foi simples, graças às turmas pouco numerosas, que fomentam um conhecimento próximo entre os seus protagonistas. Essa relação de proximidade é extensível aos professores, mais acessíveis, menos distantes do que os que conhecera na FEP:

> "Nem há qualquer tipo de contacto com os professores para, para podermos, para podermos tirar dúvidas. Temos de ir aos gabinetes deles, depois dos gabinetes às vezes atendem-nos, outras vezes estão ocupados. Parece que estão a fazer um favor! Em Vila do Conde, os professores também têm os seus gabinetes, só que nós nem precisamos! Marcamos… Se precisarmos mesmo, eles dão-nos aulas extras e combinamos uma sala,

> estamos lá na sala e… se formos ao gabinete, também entramos, mas há… É outro tipo de acolhimento, digamos. Estão mesmo ali para ajudar."

Visivelmente satisfeita com o seu novo projecto académico, é peremptória a afirmar que as "expectativas foram superadas, muito!". Exprime um gosto pronunciado por todas as disciplinas, e é capaz de conjecturar nas matérias que lhe são leccionadas uma componente prática que não experimentava em algumas cadeiras do curso de Economia. Esse sentido prático ajuda-a a visualizar a forma de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos à realidade laboral, o que considera estimulante. Gosta muito de viajar, e vê no novo curso um caminho que lhe facilita o casamento entre esta vertente lúdica e uma saída profissional.

Sente-se mais motivada, e essa motivação traduz-se em melhoras notas. Se, anteriormente, o seu esforço era dirigido para obter a classificação mínima que lhe permitisse passar às cadeiras, actualmente é canalizado "para o 17 e para o 18. É muito diferente. E, quanto mais me dão, mais eu, mais eu estudo para ainda tirar mais, porque sei que se estudar mais, se me esforçar mais, realmente eles vão valorizar-me mais. É uma forma de estudar completamente diferente, sem dúvida nenhuma."

Uma outra forma de se valorizar consiste na passagem pelo programa Erasmus. Madalena pretende ir para Espanha, ao abrigo deste programa, para aprender a Língua Espanhola, e porque tem noção de que esta decisão lhe pode abrir outras portas:

> "Em Portugal, não se remunera como devia os licenciados, nem mestrados, nem doutorados. E lá fora, sim. Lá fora, somos pagos pelo trabalho que fazemos. É a ideia que eu tenho. E, e por isso se não arranjar cá em Portugal, não tenho problemas nenhuns em ir lá para fora, mesmo. Por isso, acho que tenho boas perspectivas."

Gosta de estudar sozinha, aprecia o silêncio de que desfruta em casa, espaço privilegiado de consagração ao estudo. No entanto, como tem várias disciplinas em que o método de avaliação consiste na avaliação contínua, tem forçosamente de trabalhar em grupo, o que não lhe agrada muito, na medida em que "há sempre alguém que não trabalha", ou que "trabalha menos", e não quer ser prejudicada por isso. Não obstante, reconhece a mais-valia dos trabalhos de grupo, que ficam "mais ricos" do que os trabalhos individuais. Admite que o sistema de avaliação inerente ao Processo de Bolonha lhe concede menos tempo para estudar, dada a quantidade de trabalhos que tem de realizar, mas concorda com os actuais métodos de avaliação contínua.

Embora não o aponte como um factor determinante, a insuficiência de tempo livre para estudar em grupo também se encontra associada ao facto de Madalena ter um *part-time* aos fins-de-semana, como operadora de caixa numa grande superfície comercial. Ressente-se, essencialmente, de não se poder juntar aos colegas para estudar neste período de tempo. Aponta, como principais obstáculos que tem de contornar, a escassez de apoio bibliográfico especializado, principalmente traduzido para português. Classifica a biblioteca do estabelecimento de ensino que frequenta de "muito pobre", e lastima o preço exorbitante dos manuais recomendados pelos professores.

De origem social humilde, Madalena lamenta que nenhum membro do agregado familiar seja detentor de um título académico, nem mesmo da família alargada. Determinada, inscreve a mãe, portadora da 4ª classe, no programa Novas Oportunidades, numa tentativa de ampliar o capital escolar da família. Actualmente, a mãe frequenta o 6º ano. Juntamente com uma prima de idade aproximada, Madalena protagoniza uma trajectória de mobilidade social ascendente nesta família de parcos recursos escolares: ambas frequentam o ensino superior. Ou seja, numa família pouco capitalizada, quer em termos financeiros, quer escolares, é na geração mais nova que reside a esperança de ascender socialmente. A tristeza que Madalena afirma sentir face à inexistência, na sua família, de diplomas académicos, é indicativa da relevância que a jovem lhes atribui: encarado como uma forma de escapar à pesada tradição familiar, o canudo reveste-se de extrema importância no seu imaginário simbólico.

Tendo na família nuclear o suporte principal da sua vida, Madalena assevera ter sido sempre apoiada e incentivada pelos pais ao longo do trajecto académico, embora nunca se tenha sentido pressionada para estudar. Cumpridora dos seus deveres, assegura que sempre gostou de estudar, o que aliviava os pais da tarefa de supervisionar a sua actividade escolar, e estes não exerceram qualquer influência no âmbito das suas escolhas universitárias, nem no que respeita à monitorização das suas tarefas escolares. A sua acção baseou-se num incentivo constante para a prossecução dos seus estudos, orgulhosos pela decisão da filha de ingressar no ensino superior. Não obstante, Madalena salvaguarda que os pais sempre lhe proporcionaram liberdade de escolha e, caso tivesse optado por abandonar os estudos quando concluiu o 12.º ano, estes teriam acatado a sua decisão.

Sempre foi boa aluna, desde a escola primária até ao secundário. Assume o sentimento de "competição saudável" incorporado, que a move a transcender as suas capacidades: "nunca fui a melhor da turma, mas achava que conseguia ser, e que por isso também lutava sempre por ter boas notas, e tirava sempre boas notas!". Esta atitude é reveladora de uma forte crença nas suas possibilidades, e evidencia um acentuado sentimento de meritocracia, traduzido na convicção daquilo que será capaz de conseguir pelo seu próprio mérito.

De espírito independente, desde cedo quis trabalhar, aspiração que lhe foi prontamente negada pelos progenitores, que pretendiam que se dedicasse, exclusivamente, aos estudos. Quando atinge a maioridade, consegue emprego a meio tempo numa grande superfície comercial, como operadora de caixa, função que ainda mantém. É efectiva, e goza do estatuto de trabalhador-estudante. Considera que esta actividade é uma mais-valia, uma vez que "eu estou em contacto com todo o tipo de pessoas. E acabo por ter outro tipo de conhecimentos, mesmo, tanto a nível organizacional, e… Mesmo no meu curso, agora, é muito importante para muitas disciplinas, nós já termos esta pequena noção de como funciona uma organização, e… Então, acho que não há nenhum aspecto negativo, bem pelo contrário". Este *part-time* acaba por não funcionar, exclusivamente, como uma válvula de injecção de capital económico, mas também como um instrumento que a pode munir de ferramentas que lhe permitam melhor consubstanciar a sua campanha académica.

A sua pretensão em trabalhar nunca interferiu com o prosseguimento dos estudos, abandonar o ensino para emergir no mercado de trabalho nunca esteve nos seus planos. Esta determinação ficou patente quando Madalena terminou o 12.º ano. Nessa altura, a herança cultural familiar ditava-lhe o fim do ciclo académico, e

consequente entrada na esfera laboral. Teve, inclusive, uma prima mais velha que a aliciou nesse sentido, com uma proposta concreta de emprego. Mas Madalena declinou, mantendo-se firme na manutenção dos seus objectivos, e rejeitando todo um processo de reprodução social. Não obstante, reitera que, caso não trabalhasse, deparar-se-ia com uma incompatibilidade, pois o dinheiro que o *part-time* lhe permite auferir possibilita-lhe pagar as suas próprias despesas, algo que, muito provavelmente, os pais não iriam conseguir suportar, mesmo com grande esforço financeiro.

A boa relação que mantém, desde sempre, com os pais, contrasta com a ligação mais tumultuosa que estabeleceu com o irmão, mais velho. Sentiu que o seu nascimento foi uma ameaça para o irmão, na medida em que veio "ocupar o espaço dele", nomeadamente a atenção que lhe era prestada pelos pais. Agora que o irmão casou e deixou o lar parental, a sua relação melhorou substancialmente, pois o convívio diário deu lugar a uma prática convivial semanal, menos intensa, logo, menos propensa a situações de conflito, típicas de quem partilha o quotidiano. O trajecto escolar de Madalena diverge consideravelmente do que foi protagonizado pelo irmão, que se ficou pelo 12.º ano. Sob o pretexto de "não ter muito jeito" para os estudos, e descrente na possibilidade de obter um emprego mais qualificado por via da aquisição de capital escolar, elegeu o trabalho como forma de vida, em detrimento dos estudos.

As suas redes de sociabilidade não são muito diversificadas, cingem-se às amigas da tuna feminina e a outras pessoas ligadas à sua passagem pela FEP, e a alguns conhecimentos que granjeou no local de trabalho. No actual estabelecimento de ensino, ainda não fez grandes amizades, pois ainda não teve tempo para conhecer bem os novos colegas. Menciona alguns amigos que deixou em Francelos, uma zona de Vila Nova de Gaia onde habitou durante largo período da sua curta existência, todos a frequentar o ensino superior. Preocupada com a preparação do seu futuro profissional, afirma não desejar um relacionamento mais íntimo no momento, na medida em que a possibilidade de se fixar no estrangeiro não está descartada. Neste sentido, não tem namorado, nem pretende ter num futuro próximo: "é melhor assim, porque não estou presa e posso primeiro fazer o meu currículo e depois, quando voltar para Portugal, se calhar até já ter outras oportunidades. Mas para já, não." O aparente desinvestimento nas relações sociais e afectivas espelha uma vida orientada para o estudo, a determinação em alcançar um nível de ensino superior. O seu projecto de vida é, nitidamente, autocentrado, vocacionado para a acumulação de capital escolar e simbólico, que lhe permitam auspiciar uma carreira profissional de sucesso.

Dividida entre os estudos e o trabalho ao fim-de-semana, sobra-lhe pouco tempo para se dedicar ao lazer. Concilia estas actividades com a frequência de aulas de hidroginástica, duas vezes por semana. Sendo uma pessoa activa, o desporto sempre esteve presente na vida de Madalena, que já praticou ténis, ginástica, natação, andebol. Nunca foi desportista federada, pratica desporto por lazer, e como forma de combater o stress. Encontrou no voluntariado uma outra forma de ocupar os tempos livres. Após um estágio curricular no Centro Porta Amiga, decide continuar a colaborar com a instituição, em regime de voluntariado. Uma vez por semana, desloca-se ao Centro para "tratar da burocracia, da papelada". Valoriza esta experiência, na medida em que

> "É um complemento ao meu curso, porque Recursos Humanos pressupõe que a interacção e a comunicação com todo o tipo de pessoas. E, às vezes, estamos numa empresa e esquecemo-nos, também, daqueles que nem sequer estão empregados. E lá

> no Centro há essa possibilidade. A maior parte dos que estão lá são sem-abrigo e, por isso, dá para ter a noção deste tipo de pessoas. Por outro lado, também é porque, é porque me preenche, porque eu gosto. Também conta para o currículo, por isso não é uma perda total de tempo, pelo contrário, né? É contabilizado."

Ou seja, para além da realização pessoal que a integração neste projecto lhe proporciona, Madalena atribui-lhe, simultaneamente, um sentido utilitarista e instrumental, na medida em que pretende retirar desta experiência uma mais-valia em termos de currículo profissional.

Avalia positivamente o actual estado do ensino superior, graças à implementação do Processo de Bolonha, que classifica de "muito positivo". Tendo frequentado o ensino universitário e o ensino politécnico, considera que este último é mais actual, e remete o primeiro para um estilo mais "conservador" e "antigo". Como sugestão para a melhoria do estado do ensino superior português, aponta na direcção dos professores que, a seu ver, deveriam manter uma relação mais próxima com o aluno. Aliás, reforça que essa proximidade entre a figura do professor e o aluno deveria ser fomentada logo no ensino secundário. Para que tal se viabilize, as turmas deveriam ser de tamanho mais reduzido. Por outro lado, enfatiza a utilidade de um maior acompanhamento dos alunos, a ser realizado, eventualmente, por uma psicóloga, pois decerto existem jovens que vão para o ensino superior quando não o pretendem fazer, e que poderão ter disposições adormecidas mais vocacionadas para outras áreas.

A entrada no ensino superior tem subjacente todo um conjunto de aspirações, por parte dos jovens, em relação ao futuro. Num contexto em que a segurança e a estabilidade no emprego são bens cada vez mais escassos, a instrução superior continua a ser (ainda que cada vez menos, fruto da crescente desvalorização dos diplomas escolares) uma forma privilegiada de ascender socialmente. A frequência universitária constitui um espaço de possibilidades, especialmente para os estudantes provenientes de classes mais desfavorecidas. Neste contexto, Madalena, crente na legitimidade do ensino superior, desenvolveu aspirações positivas face ao futuro, vendo e projectando o provir como resultado do presente investimento que efectiva, afincadamente, na sua escolarização.

Tiago Costa (E51P): retrato sociológico
Realizado por Ana Isabel Couto

Eu (não) *sou eu e as minhas circunstâncias*[9]: um trajecto no ensino superior incrustado num quadro de não reprodução social

Tiago Costa nasceu em França e é o filho mais novo de uma família de cinco irmãos. Os pais, emigrantes em França até aos anos 90, vivem, actualmente, numa pequena freguesia do concelho de Braga, Padim da Graça. A sua mãe completou o 3.º ano do ensino básico e é doméstica. O seu pai completou o 1.º ciclo do ensino básico e é operário da construção civil, profissão que acumula com a de agricultor na pequena exploração agrícola familiar que possui. As duas irmãs mais velhas de Tiago frequentaram o ensino superior, sendo uma enfermeira e outra professora de Português/Francês no ensino secundário. A terceira irmã é operária fabril e o irmão topógrafo em Angola. Apesar do investimento na educação dos filhos não ser uma estratégia explicitamente assumida como central, os pais de Tiago, detentores de parcos recursos económicos, escolares e culturais, nunca faltaram com o apoio essencial para que os filhos pudessem tomar as suas decisões de prosseguimento dos estudos.

Tiago, neste momento com 29 anos de idade, ingressou em 2000 no ensino superior e é, actualmente, investigador no Departamento Florestal da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde se licenciou, em 2006, em Engenharia Ambiental e de Recursos Naturais, a sua primeira opção. O gosto pelo ambiente e uma contingência amorosa determinaram a escolha do curso e universidade.

A falta de investimento nos estudos, a entrega à vida nocturna estudantil da cidade e a ausência de percepção do acréscimo de trabalho e estudo, que este nível de ensino acarreta, são os factores que isola para justificar a sua reprovação no ano que define como o *ano da descoberta* – o primeiro ano do curso. Os anos seguintes decorreram, todavia, sem grandes percalços: o investimento no estudo, não tendo sido assumidamente intenso, foi, contudo, o suficiente para que assim corresse. Terminou a licenciatura com média de 13 valores, participou no programa de intercâmbio Erasmus, ainda enquanto estudante, e participou no programa Leonardo DaVinci, aquando do término da licenciatura. Tiago recorda os tempos de permanência no ensino superior como um período gratificante, um "*mar de rosas*", sobretudo pela ausência de encruzilhadas e pela suspensão provisória de escolhas e responsabilidades que este significou. O objectivo a que então se propôs: terminar o curso de ensino superior (com o mínimo de reprovações possível), cumpriu.

Tiago Costa é o filho mais novo de uma família numerosa de cinco irmãos. Em 1968, os pais de Tiago tomaram a decisão de emigrar para França com o objectivo de fugir à guerra colonial, onde permaneceram até aos anos 90. O seu pai trabalhava como operário na construção civil e a sua mãe como empregada doméstica. Tiago define-os

[9] José Ortega y Gasset, filósofo espanhol.

como "o típico casal português emigrante: o homem trolha e a mulher empregada doméstica".

Tiago iniciou o seu percurso escolar em França, onde completou o ensino básico. O regresso a Portugal ocorre quando tinha 11 anos, tendo sido o momento de entrada no Ensino Superior da irmã mais velha o factor determinante da decisão dos pais para este regresso. Os anos escolares seguintes decorreram já em Portugal, onde frequentou a Escola Preparatória e Secundária de Maximinos, localidade perto de Padim da Graça.

O trajecto escolar anterior à entrada no Ensino Superior decorreu sem grandes deslizes até ao 12.º ano de escolaridade, ano em que reprova duas vezes por causa da disciplina de Matemática. Tiago denomina estas reprovações como uma "especialização em Matemática" e recorda com carinho, precisamente, o professor da disciplina.

No caso de Tiago, os tempos de estudo nunca foram exclusivos. Desde os 15 anos que trabalhou com o pai nas obras, durante os fins-de-semana e férias. Aspecto que não refere como um lamento ou um escolho no seu percurso escolar. Esta partilha e circulação por universos sociais distintos – jovem estudante durante a semana; jovem trabalhador aos fins-de-semana – prolongou-se até ao ensino superior. As condições sociais e económicas da família de origem assim o obrigaram. O trabalho para Tiago não surge como uma dura imposição familiar que lamenta; representou, aliás, uma forma de emancipação económica relativamente aos pais, uma forma de conquista de autonomia e de responsabilização pelo seu decurso. Considera, por exemplo, que o facto de já se encontrar a trabalhar no momento da reprovação no 12.º ano de escolaridade fez com que os pais não exercessem nenhum tipo de pressão porque, nas suas palavras, já "quase se auto-financiava".

Apesar da entrada precoce no mercado de trabalho, Tiago completou o 12.º ano e obteve uma classificação final suficiente para entrar no curso que pretendia – Engenharia Ambiental e de Recursos Naturais. A adesão à cultura escolar foi sempre doseada, tendo sido constantemente um aluno razoável, com investimentos no estudo proporcionais aos seus objectivos: "Terminei o Secundário em Braga, com média de 12. A média na altura que pediam para Engenharia Ambiental era 12. Foi à rasquinha que consegui entrar na UTAD ".

No momento de entrada no ensino superior, Tiago reconhece que não teve nenhum apoio explícito ou reforço claro da sua intenção de prosseguir os estudos. De facto, os pais nunca determinaram as escolhas dos filhos, ou sublinharam a importância do capital escolar para a estruturação dos seus futuros (de resto, essa liberdade e autonomia de escolha delegada nos filhos percebe-se nos diferentes percursos dos irmãos de Tiago: nem todos frequentaram o ensino superior, por exemplo).

A decisão de ingressar no ensino superior parece surgir como uma decisão individual (é importante sublinhar que se denota no discurso de Tiago um certo sentido de responsabilização pelas suas opções e modos de superação de constrangimentos) e como um próximo passo previsível, sendo que esta atitude de *naturalização* da entrada no ensino superior parece romper com "uma socialização por antecipação".

> "Os meus pais sempre me apoiaram quando decidi ir para o ensino superior, mas não houve ninguém que me tivesse marcado especialmente nesta minha decisão. (…) Em casa não havia muito pressão em relação ao estudo, quer da parte dos meus pais, quer da parte das minhas irmãs. Não havia o "tens que", não havia muita pressão. (…) Foi só a tal coisa, acabas o 12º ano, e agora?"

Mas se a família nuclear não assumiu um papel expressivo neste momento do seu trajecto, o mesmo não se pode referir em relação à namorada de Tiago. A escolha da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro foi precisamente ditada pelo facto da namorada ir estudar para esta instituição. Nas suas palavras, "juntou o útil ao agradável". A escolha do curso ficou portanto confinada ao leque de possibilidades de formação oferecido pela UTAD. O gosto pelo ambiente foi o motivo que presidiu a escolha do curso de Engenharia Ambiental e de Recursos Naturais.

Tiago assemelha o seu trajecto no ensino superior ao *percurso de uma estrada nacional*. Por vezes, as curvas são mais apertadas, mas há que contorná-las. No seu percurso, a *curva mais apertada* foi precisamente o 1.º ano. A falta de investimento nos estudos, a entrega à vida nocturna estudantil da cidade e a ausência de percepção do acréscimo de trabalho e estudo, que este nível de ensino acarreta, são os factores que isola para justificar a sua reprovação no ano que define como o *ano da descoberta*.

> "No primeiro ano, reprovei…Pá, lá está, muito a descoberta da vida nocturna. Não que já não a conhecesse, mas tipo…dei-me mais ao lazer. E também lá está, é outro método de estudo, outro tipo de exames. Senti alguma diferença em relação ao Ensino Secundário. Não que era mais trabalho, mas se calhar, hum, eram mais coisas. Também porque estás fora de casa, não tens tanta responsabilidade, de horários... Se queres que te diga não sei. Mas lá está, era muita borga! Era muita borga!"

Os anos seguintes decorreram, todavia, sem grandes percalços: o investimento no estudo, não tendo sido assumidamente intenso, foi, contudo, o suficiente para que assim corresse.

Alheio a competições, define o ambiente da UTAD como um ambiente "muito caseiro". A matriz de socialização da instituição inspira a um ambiente familiar, desprovido de competições, em que a dedicação ao estudo, a disciplina e auto-regulação constituem especificidades, não da instituição, mas da atitude individual de cada aluno. Tiago, neste contexto, escolheu um investimento relaxado no estudo.

Os trabalhos de grupo e o "efeito pressão" representavam os modos de estudo privilegiados. Tiago, e o grupo de colegas mais próximos, estudavam "em cima da hora" para os exames e os trabalhos das cadeiras eram muitas vezes partilhados. Como Tiago recorda, a estratégia passava por entregarem o mesmo trabalho alterando apenas alguns aspectos de forma, como a ordem dos capítulos e os nomes. O grupo de três *colegas* de Tiago, que rapidamente se transformou também no seu grupo de *amigos*, e com quem recorda ter "partilhado quase tudo", constituiu um factor muito importante para perceber o percurso de Tiago pela UTAD. O companheirismo que se estendia para além dos muros da faculdade também existia, portanto, nos momentos de estudo, caracterizados por uma ausência total de competição académica.

Com este grupo de amigos, alimentava uma cultura quase de anti-ascetismo escolar. A biblioteca, por exemplo, enquanto um espaço de estudo e de trabalho para muitos alunos deslocados, constituiu um espaço assumidamente ausente dos seus

tempos de estudo ("Quanto aos trabalhos de grupo, nunca íamos para a biblioteca. Era um bocado como um muçulmano ir à Igreja!").

Tiago não foi um aluno assíduo. Se é certo que o ir para as aulas estava nas suas intenções, por vezes, o cigarro e as conversas partilhadas com os amigos diluíam essas intenções ("Eu vivia com colegas do meu curso, mesmo do meu ano. Acordava-se de manhã, íamos para a Faculdade juntos, a pé, pela linha do comboio, uma vista espectacular sobre o Corgo, tínhamos as aulas, no final de cada aula fumávamos um cigarrito, conversávamos, *patatipatata,* depois íamos à cantina e almoçávamos. Depois do almoço, íamos lá para um jardinzito tomar um café ao sol e ficávamos lá estirados na relva…"). Tiago considera que as infra-estruturas da universidade eram óptimas, sendo que o facto de se encontrar inserida num jardim botânico ainda mais lhe agradava.

Tiago não frequentava, efectivamente, com muita frequência as aulas, mas quando ia rentabilizava os tempos lectivos e de aprendizagem ("Quando íamos às aulas estávamos muito atentos e bastante participativos! (…) Eu tinha o estatuto de trabalhador estudante e não tinha faltas. Então ia poucas vezes, mas quando ia, ia bem, não é? Sabia-se que eu estava. Era participativo").

Da relação professor – aluno recorda ser, em muitos casos, uma "relação pessoa – pessoa": " (…) Éramos muito brincalhões, e estávamos sempre a brincar, não era só a relação professor – aluno, mas sim, pessoa – pessoa. A relação professor – aluno na UTAD é especial. Não sei, é mais caseira, um ambiente mais familiar. Tanto que quando morre alguém na UTAD, vai tudo ao funeral porque é tudo uma família. Está tudo muito próximo."

Do curso lamenta apenas alguns conteúdos programáticos, excessivamente centrados na recuperação do ambiente já danificado, e não na prevenção de acidentes, ou na protecção do ambiente, domínios que iriam mais ao encontro das orientações pós – materialistas que predominam no seu discurso. O gosto pelo ambiente fê-lo investir em associações da universidade como o NEPA (Núcleo de Estudo e Protecção do Ambiente), investimento esse que o fez acumular, não estrategicamente, algum capital social institucionalizado.

Tiago acumulou a condição de "jovem estudante" e "jovem trabalhador" durante o percurso no ensino superior: o processo de rompimento com os laços de dependência económica em relação aos pais começara cedo, e o facto da bolsa da acção social, que usufruiu, nem sempre chegar na data prevista, impunham essa necessidade.

Os pais, contudo, nunca deixaram de lhe prestar algum auxílio. Enquanto estudou em Vila Real, por exemplo, pagaram-lhe o quarto:

> "Tive problemas monetários durante o curso. Tinha bolsa, mas… (…) para contornar isto, trabalhava aos fins-de-semana, como estivador. Ganhava, na altura, catorze contos por sexta-feira de trabalho e já dava para a semana. Os meus pais pagavam-me o quarto e as propinas não as pagava, porque faziam parte da bolsa de estudo. Dava sempre para gerir, mas também tinha sempre os meus pais a ajudar. Nunca tive o problema se precisar de dinheiro, tinha sempre onde ir buscar."

Tiago reconhece que os pais nunca lhe faltaram com o essencial, mas tem claramente implícita a ideia de que os restantes custos deveriam ser assumidos por si, dada a relativa escassez de recursos económicos da família ("Em casa os meus pais

davam-me *cama, comida e roupa lavada*. O resto pagava eu. Se queria ir a um Festival, pagava eu!").

A "solução residencial" de Tiago – viver fora do grupo doméstico de origem e partilhar uma casa com um grupo de colegas do mesmo ano e mesmo curso – constituiu um elemento estruturador das suas sociabilidades e práticas de lazer.

Com os três amigos com quem vivia na casa, partilhava não só os momentos de estudo mas, também, momentos de lazer sociável. Os encontros e jantares em casa eram recorrentes, onde os colegas das casas contíguas também participavam. Os traços quase comunitários da sua vivência estudantil são evidentes. A casa para estes estudantes não era um sinónimo de reclusão, mas sim um espaço estruturador de sociabilidades e convivialidades doméstico-comunitárias.

Por outro lado, a cidade onde estudavam – Vila Real – também apelava a momentos de lazer de sociabilidades local. A zona de bares e cafés do Pioledo, no centro da cidade, constituía um local vivido pelos estudantes da UTAD como um espaço de consolidação da pertença à Universidade.

Tiago sublinha frequentemente a importância da rede (restrita) de sociabilidades – o grupo de quatro amigos – enquanto eixo estruturador do seu quotidiano ("Tínhamos as mesmas disciplinas, os mesmos horários, fazíamos tudo, estávamos sempre juntos. Sentíamo-nos um bocado mosqueteiros, sobretudo a partir do segundo ano, quando fomos viver juntos!"). Com estes três amigos chegou a partilhar a experiência de Erasmus, o que veio conferir uma maior estabilidade e intensidade à sua rede de relações amicais.

Os tempos de permanência no ensino superior foram vividos e sentidos como um período de suspensão de responsabilidades e de adiamento de escolhas e encruzilhadas. Apesar dos códigos de socialização familiar inculcados serem diferentes dos códigos exigidos neste contexto do ensino, Tiago viveu a experiência estudantil com grande leveza, centrado no quotidiano (possivelmente em virtude da sua resignação face à inexistência de lugares futuros previsíveis). Sem futuros ou rumos definidos imaginados, o objectivo máximo era concluir o curso.

> "Posso dizer que o meu percurso no Ensino Superior foi, como é que eu te posso dizer, foi puro. Foi total, foi puro. Não me massacrei com nada. Foi tudo… foi um mar de rosas. Não pensava na altura. Só o facto de não pensar… É que não pensava (…) Na altura nem sequer pensava se a média viria ou não a pesar. O meu objectivo na altura era apenas acabar o curso. Até acabar o curso não pensava em mais nada. (…) As coisas aconteciam e vivia o dia-a-dia. A partir daí é que comecei a fazer planos e a questionar-me: e agora?... (…)

Tiago terminou a licenciatura em seis anos, com média de 13 valores. Os três amigos finalizaram, igualmente, o curso e encontram-se a exercer na área. O final do curso representou um momento marcante no seu percurso, não só porque significou o término do tempo em que "se deu ao luxo de não escolher", mas também pelo fim da relação amorosa com a namorada, que em diferentes momentos tinha representado um elemento fundamentador do seu percurso e opções.

> "O período menos positivo da minha vida aconteceu exactamente depois de acabar o curso. É um bocado como aquela pergunta, «9º ano e agora»? Tens a primeira encruzilhada e tens que tomar um caminho e não fazes a mínima ideia… (…) foi

derradeiro. Tanto que mexeu comigo… Quando terminei o curso, terminei também a relação com a minha namorada. Era uma relação de sete anos. A tal que me levou a vir para a UTAD (…) foi um pilar que caiu (…) foi um ano bastante confuso (…)."

As encruzilhadas, como diz Tiago, chegam, depois, aquando do término do curso e da proximidade da entrada no mercado de trabalho.

Após o final do curso, Tiago permanece em Vila Real e frequenta uma formação de três meses integrada no Plano de Formação do Douro. Uma das sessões ministradas sobre controlo de fogos agradou-lhe particularmente, o que o levou a abordar o professor e a solicitar contactos de investigadores estrangeiros nessa área. Tiago pretendia participar no programa Leonardo DaVinci. Expedito e persistente nos contactos, parte para Lérida, na Catalunha, onde realiza o estágio na área de fogos, ao abrigo deste programa.

Tiago parece reconhecer, implicitamente, a importância dos "laços fracos" na estruturação do seu futuro profissional e esforça-se por não perder os contactos com a Universidade, a DGRF (Direcção-Geral de Recursos Florestais) e a DFCI (Defesa da Floresta Contra Incêndios), vindo, regularmente, a Portugal assistir a formações na sua área de trabalho.

No final do estágio em Espanha, começa a trabalhar na monitorização de incêndios florestais, um trabalho realizado em parceria pela UTAD e pela Protecção Civil. No final do Verão, surge um projecto desenvolvido pelo Departamento Florestal da UTAD, sobre Fogos e Pastoreio, e Tiago é convidado a integrar a equipa de investigação.

Neste momento, é investigador na UTAD e vive em Vila Real numa pequena casa térrea, no centro da cidade, que se propôs recuperar, em troca do não pagamento de renda (expeditas as suas "soluções de vida"…).

Apesar de ter perspectivas de permanecer ligado à Universidade, receia as novas encruzilhadas que possam surgir, caso isso não aconteça. Esse receio parece, contudo, ser amenizado pela atitude e pelo modo como encara as oportunidades e constrangimentos que vão surgindo na sua vida. O decurso determina o recurso a soluções de vida expeditas. Ideia que Tiago parece incorporar no seu modo de estar: "Depois disto há mais outro projecto que durará até Setembro. E depois de Setembro, talvez haja mais uma coisa qualquer, e se não houver, também se inventa. (…) Eu quando vejo uma rachadela na parede, não fico: «ai, que aborrecido …», penso logo, como é que eu hei-de colocar lá um prego e pendurar um quadro?!...".

Tiago tece ainda um conjunto de críticas e reflexões sobre o ensino superior em Portugal. Critica, nomeadamente, um ensino demasiado abstracto e teórico e apela à necessidade de este se aproximar das necessidades do mercado de trabalho (o que poderá revelar um sentido prático, que, no caso de Tiago, talvez surja por necessidade).

Da sua experiência, retira a importância de uma relação próxima entre professores e alunos, bem como entre pares, que permita uma integração escolar e social rica no ensino superior. Como tal, chama a atenção para possíveis efeitos negativos das novas tecnologias de comunicação e informação. Embora concebidas com o objectivo de aproximar as pessoas e de aligeirar os processos de comunicação e de troca de informação, estas poderão promover relações mais distantes entre professores e alunos, ou mesmo entre os alunos, contribuindo, em última análise, para

um incremento do individualismo e competitividade, características que considera que permeiam o ensino superior, embora não se reportando à sua experiência.

O percurso de Tiago Costa no ensino superior surge incrustado num quadro claro de não confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar. Contudo, o seu percurso parece evidenciar como a variável classe social de origem nem sempre joga em permanência. No percurso de Tiago, não jogou. Apesar das débeis disposições para os estudos, ingressou no ensino superior, concluiu a licenciatura, com uma classificação final que considera suficiente, e refere-se à vivência estudantil como uma experiência totalizante, usufruindo não só de aspectos de formação que lhe foram proporcionados (como a participação nos programas de intercâmbio Erasmus e Leonardo DaVinci, a colaboração em associações da Universidade como o Núcleo de Estudos e Protecção do Ambiente e mais tarde o grupo de teatro), mas também de vivências amicais marcantes que contribuíram para essa avaliação global positiva da sua experiência no ensino superior. Um certo sentido de responsabilização pelas suas opções e lógicas de autonomia e expressividade parecem pautar o seu percurso, bem como uma conciliação, aparentemente harmoniosa, entre esferas da vida tendencialmente concorrentes: o trabalho e o estudo.

Bruno Dias (E63P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

A frequência do ensino superior enquanto concretização de um "sonho"

Bruno Dias, filho único, nasceu e cresceu em Santa Maria da Feira. Actualmente com 25 anos é estudante deslocado em Vila Real, onde frequenta o 4º ano do curso de Educação Física e Desporto, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A sua origem social é humilde e detentora de parcos recursos económicos e de baixo capital escolar. Os pais completaram o 1º ciclo do ensino básico e Bruno é o primeiro a ingressar no Ensino Superior no seio da familiar mais ampla. A mãe trabalha numa unidade fabril de calçado e o pai, aposentado por invalidez, laborou no mesmo local.

É no ano lectivo de 2004/2005, com 21 anos, que Bruno ingressa na sua primeira opção, o curso de Educação Física e Desporto na UTAD. Na escolaridade anterior, Bruno vivencia alguns episódios que o desviariam do percurso linear que construía. O processo de escolha do agrupamento, no final do 3º ciclo do ensino básico, seguido duma disciplina-problema que empatava a conclusão do ensino secundário, fragilizou as suas disposições para o investimento nos estudos. Por outro lado, carências económicas do núcleo familiar, algumas experiências pouco satisfatórias no mercado de trabalho e a ausência de incentivo por parte dos pais relativamente ao ingresso no ensino superior, contribuíram fortemente para um processo de desmotivação. Apesar de todo o período de incertezas que o mantiveram num impasse, Bruno percebe que estava a "hipotecar o sonho" de ser um profissional na área do Desporto e decide contornar as adversidades (a relação amorosa de então desempenha aqui um papel importante neste processo de reactivação de disposições para os estudos). Actualmente com média de 14 valores, Bruno desenha uma trajectória linear e estabilizada no Ensino Superior, apesar dos constrangimentos encontrados na fase do arranque.

Bruno Dias ingressa tardiamente no Ensino Superior, com 21 anos. Filho único de um casal pouco escolarizado e com parcos recursos económicos, Bruno protagoniza um percurso estável e com bom aproveitamento até ao 3º ciclo do ensino básico. "Bem-comportado" e "bem-disposto" na escola, associa a esta esfera grande satisfação e empenhamento. Contudo, o momento de transição para o ensino secundário não se afigurou pacífico. A área do Desporto exercia sobre ele grande atracção e a sua intenção era enveredar pelo respectivo agrupamento. No entanto, outros actores tomaram lugar no processo de decisão e a solução emergiu da negociação entre professores e pais, ancorada em representações sociais de hierarquização de áreas de estudo:

> "Na altura de me matricular disse que queria ir para desporto, e a minha professora quando ouviu aquilo ficou: «O Bruno não pode ir para desporto, vão para desporto

> aqueles alunos que não têm mais nada que fazer» (…) e [os meus pais] deixaram-se influenciar um pouco pela minha professora".

Era bom aluno e as expectativas depositadas nele não encontravam correspondência numa actividade maioritariamente física e que não prometia grandes ganhos financeiros. A escolha recaiu sobre o agrupamento de Economia. Bruno, com apenas 15 anos, não contraria a decisão, e reage da seguinte forma:

> "Lembro-me de estar a mandar chutos contra a bola lá no pátio e de estar chateado, e depois aquilo passou-me, porque pus-me a pensar… também não gosto das químicas e de físicas e assim, e por um lado a economia também foi uma maneira de me refugiar daquilo".

Adoptando um tom autocrítico, confessa ser uma pessoa bastante indecisa, característica esta que, na altura, o fez agarrar-se às expectativas que nele se depositaram. Mais tarde, porém, Bruno retomaria a sua área de preferência, já no Ensino Superior.

No 11º ano Bruno reprova pela primeira vez a Matemática e as dificuldades a esta disciplina não são posteriormente ultrapassadas. Após duas reprovações, terminou o ensino secundário no ensino recorrente, no qual teve a oportunidade de substituir Matemática por três disciplinas. Bruno não se identifica com a área de Economia e vai desenvolvendo um processo de desmotivação que terá repercussões sérias na forma como se relaciona com a escola. De aluno dedicado que se evidenciava ao nível do aproveitamento e comportamento, Bruno passa a aluno desmotivado do ensino recorrente que, apesar de ter ansiado um nível superior de estudos, já não projectava esse prolongamento futuro:

> "Na altura em que deixei matemática para trás, o ensino superior começou também a ficar para trás. Mais tarde nunca pensaram, sei lá… nem eu próprio nunca acreditei que chegasse cá, por muitas contingências, pelo esforço que os meus pais fazem, porque andava a atrasar, não via a minha vida a andar para a frente…"

Este período incerto e de pouco envolvimento escolar coincidiu com a entrada no mercado de trabalho, que aconteceu não por sedução, mas por necessidade de ajudar os pais e combater a sensação de "inutilidade" que o assaltava. A única actividade de onde retirava prazer e na qual depositava expectativas era a actividade desportiva que desenvolvia com bastante dedicação: jogava futebol no Feirense, o principal clube de Santa Maria da Feira. Todavia, o tempo dispendido nesta actividade estava a impedi-lo de trabalhar e acaba por abdicar desta esfera em prol das necessidades familiares ("Custou-me porque tive que deixar o futebol para ir trabalhar. Mas por outro lado, vi os meus pais… eu não fazia mais nada, estava o dia todo… só tinha quatro aulas por semana e à noite ia jogar a bola, e sentia-me um bocado inútil e por isso comecei a trabalhar").

Trabalhou como operário fabril, empregado de escritório e caixeiro num hipermercado. Este primeiro contacto com o mundo do trabalho foi, para Bruno, muito pouco satisfatório ("Sei lá, não quero dizer que era horrível, mas devido às minhas expectativas… saber que podia dar mais de mim e estava ali fechado, a fazer uma coisa eu não gostava, porque o que gostava era estar ao ar livre e assim").

Os pais não pareciam incentivar a continuidade dos estudos, revelando mesmo algum cepticismo relativamente ao título académico. Claramente associados a essa postura estão os recursos económicos e culturais escassos. A entrada na Universidade por parte de Bruno poderia pôr em causa o limiar de estabilidade económica que viviam ("os meus pais estavam sempre de pé atrás"). Associam-se a esta condição monetária frágil medos que Bruno alimentava e nos quais se refugiava:

> "Além de ser indeciso, e os meus medos é que me fazem com que eu seja ser indeciso, e então agora só tenho andado a lutar contra isso, porque se o meu sonho era ser professor de educação física, porque não hei-de lutar por isso? Claro que é difícil, mas se não o fizer, ninguém o faz por mim" (…) "Talvez medo de não ter o apoio em casa, não era o apoio moral, talvez pela própria dificuldade em vir para cá, porque as nossas posses não eram muitas".

Durante um longo período, o ingresso no ensino superior apresentava-se como uma realidade distante, ao nível da "concretização de um sonho". Bruno seria a primeira pessoa a ingressar no Ensino Superior no seio da família alargada. Não é por via da socialização primária que Bruno acede a referentes de aproximação ao ensino superior. O prolongamento dos estudos não era a prioridade de investimento desta família e a sua entrada iria contrariar, de facto, uma tendência esperada.

Efectivamente, as disposições para os estudos, sem pilares na socialização primária, fragilizam-se perante um contexto descapitalizado, carente de estímulos externos. É apenas no final da entrevista que Bruno dá pistas para a compreensão do momento que o fez contrariar o caminho que se desenhava, assunto que introduz com alguma timidez:

> "Não é que não quisesse dizer, mas uma coisa que na altura me fez abrir os olhos e pensar nisso, foi o término da minha relação. Queria mostrar a mim próprio que era eu capaz de ser mais… não estou a dizer que a minha relação tenha acabado por eu não ter entrado logo no ensino superior, mas também teve influência nisso. (…) Já namorávamos há algum tempo e eu não tinha nenhuma perspectiva de futuro. (…) Fez-me abrir os olhos para isso, não sei se consegui explicar…".

A decisão de concorrer ao ensino superior foi aceite pelos pais com alguma reticência, ainda que o apoiassem sem grandes questionamentos. Por uma questão de "nome" e proximidade geográfica à sua residência, a instituição que gostaria de frequentar era a Universidade do Porto. Contudo, uma nota insuficiente na prova de ingresso impediu que se candidatasse à mesma. Acciona uma segunda escolha, tendo em conta os dois critérios iniciais e entra na primeira opção, o curso de Educação Física e Desporto na UTAD.

A adaptação ao ensino superior ocorreu sem qualquer dissidência. A integração escolar foi introduzida por actividades praxísticas, perante as quais Bruno acabou por se distanciar. Considera-se uma pessoa "introvertida" e que privilegia outro tipo de interacções. Não obstante o processo instável que precedeu o arranque para a vida académica, a iniciação é caracterizada por uma adesão à cultura escolar, onde as expectativas relativamente ao curso e instituição se concretizam.

Apesar da sua trajectória não ter sofrido desequilíbrios acentuados, Bruno assinala duas fases distintas. Até ao 2º ano, o plano curricular foi "duro", "puxado",

tanto física como psicologicamente. As disciplinas de Anatomia e Fisiologia mereceram mais empenho e os professores eram rígidos, exigentes e distantes. O 3º ano inicia uma fase mais motivante: as condições físicas da instituição sofreram melhorias, o horário era estruturado de acordo com as necessidades dos alunos, as disciplinas mais direccionadas, a postura dos professores ganha contornos de maior comunicação e, principalmente, este é o ano em que os alunos escolhem a especialização. Bruno opta pelo ramo Desportos de Aventura, Recreação e Lazer. Um professou marcou-o particularmente, pela relação próxima que criou com os alunos, aliada à exigência e encorajamento.

Bruno participou no programa de intercâmbio Erasmus, frequentando um ano lectivo numa Universidade em Budapeste. Esta circunstância constituiu uma experiência imensamente enriquecedora, mais a nível de desenvolvimento pessoal do que propriamente ao nível da aprendizagem escolar ("Estava lá agora se pudesse (…) Foi qualquer coisa… acho que nunca mais na vida vou ter uma oportunidade igual, até posso ir para fora e tudo, mas em situação em que estava, nunca mais.").

É na relação com os amigos que Bruno vive o seu contexto preferencial de acção e expressão ("A primeira coisa que me vem à cabeça quando se fala de universidade, é do grupo de amigos"). Consolidou redes de sociabilidades, sempre com uma ligação positiva com o ensino superior. Houve mesmo uma relação de reforço entre as duas esferas. As actividades extra-curriculares em Vila Real ficam-se pelas idas ao café, saídas à noite e outras de pendor hedonístico. Chegou a fazer parte da equipa de futsal da Universidade, mas uma lesão no joelho afastou-o da competição desportiva. Bruno sai fragilizado deste episódio, que acaba por coincidir com o término da sua relação amorosa, que entretanto tinha sido retomada, quando ingressou no ensino superior. Para ultrapassar esta fase, Bruno afirma que recorreu apenas a si próprio. A sua timidez impede-o de procurar ajuda em casa ou entre os amigos.

Nunca reprovou nem deixou cadeira em atraso. Se, por um lado, a grande identificação com a área de estudo consolidou um projecto inicialmente frágil e accionou fontes de motivação e empenho, por outro, a responsabilidade perante o apoio dos pais obriga-o a não falhar. Bruno beneficia da bolsa de acção social até hoje que, juntamente com a ajuda de um tio, vai amortecendo o esforço financeiro feito pelos pais. Muito embora Bruno considere que se trabalhasse poderia contribuir para minorar situações de aperto, dos pais recebe indicações precisas de que deve "fazer tudo direitinho", tudo "seguidinho", cenário do qual um acumular de tarefas o poderia afastar. No entanto, Bruno acaba por se confrontar com situações que demonstram que a sua manutenção no ensino superior se reveste de "sacrifícios":

> "Vai fazer um ano que temos casa própria, mas podia estar já há muito mais tempo, para aí há três anos atrás, se não andasse cá a estudar e com as despesas que lhes dou".
> "No *hall* de entrada, onde costuma ter uma mesa para pôr o telefone, não tem lá nada. E uma prima comentou isso e eu ouvi a minha mãe a dizer: «pois, enquanto ele continuar a estudar, não pode ser (…) quando o Bruno acabar de estudar, nós vamos ter». Eu acho que eles andam a fazer este esforço de bom grado, mas se já estivesse a trabalhar…".

Bruno não vivenciou uma passagem nem directa, nem previsível, para o ensino superior. As origens descapitalizadas não se caracterizaram pelo investimento nos

estudos, ou pela construção de uma trajectória focada na educação. Todavia, Bruno ambicionava a frequência universitária e concretização do "sonho" de ser um profissional na área do Desporto. Algumas circunstâncias adversas desviaram-no desse objectivo durante algum tempo. Medos, indecisões, nunca desligados das suas condições estruturais, da falta de bases sólidas de apoio e de referentes que o aproximassem do ensino superior, concorreram para a desactivação de disposições (já elas pouco consolidadas) no sentido do prolongamento de estudos. O término da sua relação amorosa, ancorado em parte na inexistência de perspectivas para o seu futuro, serviu de empurrão para Bruno procurar a realização dos seus objectivos. Com o apoio, ainda que reticente, dos seus pais, Bruno está agora prestes a concluir a licenciatura, percorrendo um caminho estável pelo ensino superior, com empenhamento e motivação. De resto, não deixa de considerar que este fim foi o resultado duma conquista:

> "Quis mostrar a mim mesmo que era capaz de seguir o meu sonho, porque no fundo era isso que tinha abandonado, porque baldar-me à escola e com a história da matemática não conseguir fazer, estava a hipotecar todo o meu sonho de vir para cá e ser professor de educação física ou um treinador, e que no fundo era… é o que eu quero".

Bárbara Esteves (E71P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Autonomia antecipada numa trajectória escolar descompassada

Bárbara Esteves tem 26 anos e reside, actualmente, em Viseu com o namorado. A socialização primária ficou a cargo dos avós em Aguiar da Beira, no Distrito da Guarda.

Os pais e os dois irmãos são emigrantes há muitos anos na Suíça, tendo o irmão mais novo nascido lá. A irmã mais velha, assistente social, depois de concluir a licenciatura numa instituição do ensino superior público português, voltou para junto da família. Deste núcleo familiar alargado, Bárbara é a única filha que optou por ficar em Portugal.

O pai completou o 2.º ciclo do ensino básico e chefia uma serração, enquanto a mãe concluiu o 1.º ciclo do ensino básico e trabalha na agricultura (selecciona fruta). A sua família é detentora de reduzidos capitais económicos e culturais, e procuraram na emigração a possibilidade de melhorar as suas condições de vida.

Bárbara autonomizou-se bastante cedo, e fez diversas mudanças geográficas. Fez o ensino básico em Aguiar da Beira, e o ensino secundário em Viseu e em Fornos de Algodres. Há seis anos no ensino superior, e apesar de ter ingressado no Instituto Piaget de Viseu, frequenta, de momento, o 5.º e último ano do curso no mesmo Instituto em Almada, com uma média de 13 valores. A solução que encontrou para terminar a única disciplina que lhe resta antes da monografia. Um fraco investimento escolar, resultado de um contexto familiar marcado pela emigração, pois à ausência parental somam-se as baixas expectativas face à sua escolaridade.

Bárbara ingressou, aos 21 anos, no curso de Psicologia no Instituto Piaget de Viseu. Depois de ter concorrido ao ensino superior público, para o curso de Enfermagem, sem sucesso. Aliás, o curso de Enfermagem foi também a sua 1.ª escolha no ensino superior privado, mas preenchidas todas as vagas inscreveu-se no curso de Psicologia, com a intenção de pedir transferência em Dezembro, caso houvessem desistências. Essa inscrição pressupunha outro pagamento, o que rapidamente a dissuadiu. Assim, deixou-se ficar pelo curso de Psicologia, mas declara: "Eu não conhecia muito bem Psicologia, eu nem sabia qual era bem a finalidade do curso, sinceramente". Todavia, hoje parecem-lhe restar poucas dúvidas em relação a Enfermagem: "E agora, às vezes, penso que se calhar acho que nem tinha vocação". Projectou, em relação ao ensino superior, expectativas pouco ajustadas aos seus resultados escolares, tendo em conta que Bárbara tinha enormes dificuldades a Matemática. Explica que, no 9.º ano de escolaridade, tinha consciência que Medicina era uma irrealidade, mas pensava: "mesmo que não entre em Medicina, entro em Enfermagem". Nessa altura, diz ter sido influenciada por séries televisivas que retratavam a vida destes profissionais nos hospitais. O curso de Medicina assume também, para Bárbara, um elevado valor simbólico, sinónimo de prestígio social.

No Instituto Piaget, a sua integração escolar foi "fácil", e Bárbara afirma que, globalmente, gostou de frequentar a instituição. Aderiu à praxe e, na sua opinião, constituiu um momento privilegiado para se divertir e conhecer "montes de pessoas",

e adianta que "se forem todas as praxes como a minha acho que isso é muito bom. Não senti da parte dos veteranos ou das pessoas mais velhas nenhum tipo de humilhação, pelo contrário". Estabeleceu uma boa relação com todos os colegas de turma, e fez duas grandes amigas, apesar de considerar que foi uma turma "especial", por existirem colegas com "personalidades muito vincadas e muito fortes" que às vezes causavam conflitos. No entanto, aponta alguns aspectos relativos à organização que mais a desagradaram, nomeadamente a falta de informação e comunicação sobre conferências que se realizavam no próprio Instituto, bem como o valor das multas quando se atrasavam no pagamento das mensalidades, na sua opinião, difíceis de pagar.

Bárbara tece, em relação aos conteúdos programáticos, uma apreciação muito positiva, sobretudo no 1.º ano do curso, o que a ajudou a decidir continuar em Psicologia e abdicar, decisivamente, de ingressar em Enfermagem. Gostou em particular de Antropologia e de História da Psicologia, disciplinas que a fascinaram. Mas não apreciou o conteúdo de outras que, na sua opinião, tinham pouca importância para a sua formação.

Sublinha que teve com os seus professores uma relação pouco próxima, com espaços-tempos bastante delimitados: "nunca fui daquelas pessoas de ir ter ao gabinete, mas acho que a minha relação com os professores foi boa porque dentro dos possíveis, eu aluna e eles professores e ponto final". Nunca teve problemas maiores, à excepção um episódio marcante que teve com um professor e que se arrasta desde o 3.º ano. Depois de enfrentar um problema de saúde que a impossibilitou de fazer todos os exames, solicitou à direcção do Instituto fazê-los fora de época. O pedido foi aceite, mas apenas um professor se opôs: "Então aí, começaram os meus problemas", diz. Essa cadeira ficou vários anos em atraso. Na fase final do curso, com uma cadeira para concluir e impossibilitada de prosseguir com a monografia – que Bárbara assegura já estar numa fase adiantada – decidiu transferir-se para o Instituto Piaget de Almada, depois de o professor lhe ter dito que com ele não faria a disciplina, justificando que a reprovava pela quantidade de erros que dava na Língua Portuguesa.

O 3.º ano marca uma ruptura na sua disposição escolar. Deixou de ser assídua às aulas, as classificações baixaram e a motivação face ao curso também. Bárbara reconhece que a sua atitude em relação ao estudo se alterou e a sua exigência quanto aos resultados escolares também: "com 10 já não me importo", o mínimo de esforço bastava-lhe. As práticas de estudo reflectiram-se nos resultados. Bárbara só começava a estudar para as frequências um mês antes, estipulava um horário que nem sempre cumpria. Limitava-se às fotocópias e aos apontamentos que retirava das aulas: "não fui de fazer pesquisas extras para estudar para as frequências". Um método de estudo que não contribuiu para alcançar melhores resultados.

A relação pouco próxima com os professores também produziu efeitos no estudo. Quando tinha dúvidas sobre a matéria, consultava a Internet, eventualmente as colegas, mas nunca os professores. Normalmente estudava sozinha, em silêncio e sempre no mesmo local, de preferência em casa.

Financeiramente dependente dos pais, mas a residir sozinha, Bárbara recorreu à Bolsa da Acção Social Escolar para fazer face às despesas que uma universidade privada envolve. Solicitou apoio estatal desde o 1.º ano, mas foi-lhe negado até ao 3.º ano do curso. Como nos conta, a avaliação da situação socioeconómica dos pais não correspondia às reais necessidades:

> "(…) depois tive que ir a uma entrevista e então a senhora disse-me que o dinheiro que o meu pai ganhava lá era quase o ordenado de um médico cá, ou de um advogado. O que não corresponde à verdade, uma vez que aquilo lá, não está em euros, e depois mudando para euros e com todas as despesas que os meus pais têm, não corresponde nada à verdade. E na altura, a minha mãe também estava no desemprego, foi na altura em que ela esteve doente, passou por uma operação e isso tudo, então aí as coisas complicaram-se mesmo."

Para além da mensalidade que pagava todos os meses ao Instituto, tinha encargos com a residência, a alimentação e materiais de estudo. Devido às dificuldades financeiras que sentiu nessa fase, declara: "foi o ano em que cheguei a pensar desistir".

Desde criança, ficou a cargo dos avós que viviam em Aguiar da Beira, no Distrito da Guarda. Viveu com os avós maternos e os paternos, os responsáveis pela sua socialização primária. Os pais e os dois irmãos são emigrantes há muitos anos, na Suíça. O irmão mais novo já nasceu lá e a irmã mais velha, depois de concluir o curso de Assistente Social, voltou para junto da família. Do seu núcleo familiar alargado, é a única filha que optou por ficar em Portugal.

O pai completou o 2.º ciclo do ensino básico e chefia uma serração, enquanto a mãe concluiu o 1.º ciclo do ensino básico e trabalha na agricultura (selecciona fruta). A sua família é detentora de reduzidos capitais económicos e culturais e procuraram na emigração melhorar as suas condições de vida. Não identifica nenhum agente de socialização que tivesse influenciado a sua trajectória escolar, mas refere que na sua família, a maioria emigrada na Suíça e em França, tem algumas primas diplomadas (Professoras do 1.º ciclo do ensino básico, duas em Terapia da Fala e uma em Engenharia Civil).

Na escolaridade anterior fez um trajecto irregular e com bastantes dificuldades a algumas disciplinas, sobretudo a Matemática. Define-se como uma aluna "média", mas, "um bocado para o preguiçoso e tenho noção de que muitas vezes podia tirar melhores notas, mas eu tive, acho, necessidade de me dizerem: é preciso fazer melhor, é preciso tirar o melhor possível!". Ao cuidado dos avós, com reduzidos capitais escolares, cujo principal meio de vida resultava da agricultura, Bárbara não contava com apoio e acompanhamento nas tarefas escolares.

> "Não, não tive ninguém que me obrigasse a estudar. Eu estava com os meus avós, nunca se importavam, desde a Primária (…) Nesse aspecto, sempre fui responsável, também acho que nunca ninguém me disse: "Tens de estudar, amanhã tens teste", nunca tive ninguém que soubesse se eu tinha teste ou não. Se eu quisesse estudava, se não quisesse não estudava."

Fica também patente no seu discurso que a relação distanciada com os professores já vem dos primeiros anos no sistema de ensino. Um episódio com uma professora do 4.º ano do 1.º ciclo marcou-a negativamente:

> "Lembro-me da minha professora da 4ª classe ser muito exigente comigo. (…) Eu lembro-me que ela dava-me com a cabeça mesmo no quadro, tenho mesmo muito presente, porque ela não dava só a mim, dava a todos, a quem não soubesse. E eu fiquei com muitos galos e lembro-me que uma vez à noite a minha avó chegou, já era tarde e ela viu-me a cabeça, fiz mesmo um papo, e a minha avó no outro dia foi comigo à escola e proibiu a professora de bater, disse que não queria que batesse. E a partir daí, ela era

exigente e eu comecei a ficar a um canto, ou seja, não me chamava ao quadro, não queria saber se tinha feito as fichas ou não. Notei essa diferença."

Mudou diversas vezes de escolas, mas afirma que não foram as mudanças que a afectaram, porque gostava de conhecer pessoas novas. Contudo, no 10.º ano foi morar com os tios em Viseu, onde frequentou a Escola Secundária Alvares Martins. Nesse ano lectivo reprovou, a Matemática e a Físico-Química. No 12.º ano volta a reprovar à disciplina de Matemática. Fica um ano a fazê-la e decide trabalhar para se ocupar. Uma conciliação que encarou como muito positiva. Os pais não tinham em relação à sua escolaridade expectativas de um percurso mais alongado e, partilha que nessa altura "toda a gente estava à espera que eu ficasse por ali mesmo".

No entanto, as suas experiências de trabalho anteriores ao ensino superior foram pontuais, limitavam-se às férias de Verão. Há muito pouco tempo trabalha como empregada de balcão de um café, numa grande superfície comercial, enquanto termina o curso de Psicologia.

Desde o 3.º ano do ensino superior que vive em união de facto. O namorado trabalha como Monitor num Espaço Internet e frequenta o curso de Engenharia Informática na Universidade Aberta. Ambos estudam em universidades privadas, e os rendimentos que auferem dos seus trabalhos são insuficientes para fazer face a todas as despesas e, como Bárbara refere, ainda dependem muito da ajuda dos pais. O namorado está há dez anos no ensino superior e já mudou duas vezes de universidade. Quando questionada sobre essa demora, Bárbara conclui: "Não gosta muito de estudar o que não ajuda a tirar o curso".

Actualmente, nos tempos livres, opta por ir ao cinema, ao teatro, e refere que também gosta muito andar de bicicleta. Aprecia mais ficar por casa, como por exemplo, jantar com os amigos e ler, um hábito que diz ter adquirido no 9.º ano de escolaridade, nas aulas de Português e nunca mais ter perdido: "acho que a partir daí é que comecei a gostar de ler, acho que a escola teve muita influência nisso". A sua rede de sociabilidades hoje é mais restrita, e fechada, à esfera doméstica e à sua relação amorosa: "acho que não faço nada sem o meu namorado, excepto trabalhar e estudar". Práticas de lazer muito diferentes das que tinha nos primeiros anos do ensino superior, em que ia regularmente a festas e gostava de conhecer pessoas novas.

Na avaliação que faz do seu percurso no ensino superior, Bárbara destaca o peso das responsabilidades que foi obrigada a assumir precocemente em relação à sua escolaridade, resultante do facto dos pais estarem emigrados na Suíça e ter ficado desde criança a cargo dos avós. Se, por um lado, reconhece que a ausência de supervisionamento escolar pesou negativamente no seu percurso, por outro lado, diz ter favorecido a maturidade. Tiveram particular influência na sua trajectória as dificuldades financeiras que enfrentou para fazer face às despesas que uma universidade privada acarreta, a ponto de ter ponderado desistir do curso, contribuindo para uma crescente falta de motivação e interesse pelo estudo.

Para promover o sucesso no ensino superior, sugere uma orientação vocacional no ensino secundário mais eficaz, na qual sejam fornecidos aos alunos informações sobre as saídas profissionais e capacidade de absorção dos alunos no mercado de trabalho. De facto, Bárbara não esconde a preocupação em relação ao seu futuro profissional como Psicóloga Clínica, o ramo em que se está a especializar.

A trajectória escolar de Bárbara no ensino superior privado evidencia uma fraca preparação anterior, a par de condições de partida particularmente desfavoráveis. A fraca disposição para o estudo acentuou-se a partir do 3.º ano, um período em que sentiu maiores dificuldades económicas, um maior distanciamento em relação aos professores e ao universo académico. É de sublinhar a importância que assumiu no seu percurso escolar a relação negativa com os professores, nomeadamente, o professor que lhe negou a passagem, e a professora primária que lhe batia, quando o apoio familiar era reduzido. Não havia, do ponto de vista familiar, objectivos centrados na educação, e Bárbara nunca teve a vida facilitada. Todavia, traçou uma meta e está prestes a cumpri-la. Ainda que se mostre uma jovem bastante insegura, Bárbara contornou os múltiplos obstáculos e está a percorrer um trajecto contrário às expectativas da sua família.

8.4. Percursos focados na educação

8.4.1. Percursos focados na educação – CIES-ISCTE

André Freitas

Paulo Matos (E8L; 33 anos; Arquitectura de Gestão Urbanística na UTL), **Madalena Dantas** (E20L; 22 anos; Enfermagem na ESS-IPP), **André Maranhos** (E25L; 33 anos; Ciências da Educação e da Formação na UAlg), **Samuel Borges**, (E28L; 26 anos; Engenharia Informática na UAL), **Norberto Bento** (E31L; 29 anos; Psicologia Social e das Organizações no ISLA), **Cândida Barroso** (E37L; 22 anos; Medicina na FM-UL), **Tomás Correia** (E46L; 23 anos; Design Industrial na ESAD-IPL), **Alice Santos** (E47L; 21 anos; Educação Social na ESE-IPL), **Daniel Marques** (E50L; 27 anos; Engenharia Informática e de Computadores no IST), **Eduarda Nogueira** (E54L; 32 anos; Gestão no ISEG), **Ricardo Cardoso** (E58L; 23 anos; Medicina na FCM-UNL), **João Praça** (E62L; 24 anos; Informática e Gestão de Empresas no ISCTE), **Vânia Giraldo** (E63L; 26 anos; Engenharia Alimentar na EST-UAlg), **Paulo Salvador** (E67L; 24 anos, Engenharia Mecânica no IST), **Catarina Cabrita** (E70L; 19 anos; Ciências Farmacêuticas na FF-UL), **Anita Bryner** (E76L; 23 anos; Artes Plásticas na ESARTE), **Paulo Brito** (E82L; 25 anos; Organização e Gestão de Empresas no ISCTE), **Célia Firmino** (E85L; 25 anos; Engenharia Civil no IST)

Os *estudantes com percursos focados na educação* são normalmente aqueles que revelam estratégias e quotidianos que denotam um pronunciado centramento nos estudos. São, em geral, descendentes de famílias com poucos ou razoáveis capitais escolares, mas que reúnem significativos recursos económicos, pelo que tendem a procurar converter o capital económico em capital escolar. A esta luz, este tipo de percursos não deixa de frequentemente incluir, ainda que num segundo plano, percursos imprevistos, face à debilidade dos recursos escolares detidos pelas famílias de origem destes alunos. Estas serão, grosso modo, as características fortes deste tipo de percursos.

É particularmente expressivo neste conjunto de estudos de casos o apoio que os pais imprimem junto dos filhos que perseguem este tipo de percursos, incentivando-os a prosseguir estudos ao nível do ensino superior, a fim de, com isso, garantir-lhes condições e oportunidades de vida a que eles próprios não tiveram acesso. Casos como o de Ricardo Cardoso, cujo investimento familiar na aquisição de competências e saberes ancora-se duas gerações atrás, são particularmente reveladores deste tipo de estratégias familiares. Outro elemento que denota a robustez deste investimento familiar é o facto de muitos estudantes que se incluem nesta categoria estudarem em escolas privadas para, na perspectiva dos seus progenitores, melhor prepararem o acesso ao ensino superior.

Mas não são apenas as estratégias familiares que estão dedicadas à educação; as estratégias individuais, pelas primeiras impregnadas, também mostram estar em sintonia. Parece estar assim inscrito no património disposicional destes alunos o objectivo de ter sucesso no ensino superior, de onde decorre que a tónica destes percursos seja colocada na ênfase com que estes estudantes encaram os desafios que o

ensino superior lhes coloca. A agência individual reúne, nestes casos, muita força explicativa.

Se, para a maioria dos estudantes, o ensino superior é a sucessão natural do ensino secundário, sem que isso implique linhas de descontinuidade nas fases da vida, para outros, como para André Maranhos, o foco na educação é particularmente nítido, mas surge já reflexivamente, numa fase de vida mais avançada, caracterizada pela consolidação do trajecto profissional.

Noutro plano, na categoria de percursos focados na educação encontramos uma maioria de estudantes que não recorreram a uma bolsa de acção social. Ademais, mesmo que os pais destes estudantes não possuam avultados recursos económicos, o facto de larga maioria deste tipo de casos nunca terem exercido actividades profissionais durante o curso, parece ser característica de uma estratégia familiar, tendo em vista o favorecimento dos resultados escolares. Com efeito, os pais tendem a preferir que os filhos invistam exclusivamente no curso e não tomem a decisão de trabalhar, com receio que isso possa lesar o desempenho académico na licenciatura.

Exceptuando um número muito reduzido de casos que levam a cabo um trabalho sazonal (a maioria das vezes bastante distante das áreas de estudo), não sendo, por isso, considerados trabalhadores-estudantes, apenas André Maranhos e João Praça desempenharam funções profissionais a tempo inteiro no decurso do seu trajecto académico. Claro que o tipo de percursos como o de André não é dissociável de circunstâncias que importará circunscrever e perceber no respectivo retrato, como o facto de o seu trajecto ser habilitado pela abertura e apoio concedidos pelos seus superiores hierárquicos. Já as razões que estão por detrás das sucessivas aproximações de João a um mundo profissional com evidentes afinidades com as suas qualificações são, por seu turno, devedoras da sua forte propensão para complementar a aquisição de saberes académicos com a intervenção profissionalizada. Mas estes casos reflectem, sobretudo, modalidades de gestão pessoal da trajectória individual e de conciliação entre esferas de vida bem doseadas

Para todos estes casos, o ensino superior inscreve-se num projecto pessoal focado na aquisição de competências e de diplomas, seja por valorização pessoal, seja pela expectativa de que isso acarrete benefícios profissionais futuros.

De modo a sublinhar outras características gerais deste processo, importa evidenciar as assimetrias de recursos na família de origem, num quadro familiar onde os recursos económicos têm manifesto ascendente sobre os escolares.

Os baixos ou médios recursos escolares e económicos são, aliás, normalmente extensíveis aos restantes elementos do círculo familiar destes alunos. A este respeito, importa sinalizar que estes estudantes são, frequentemente, os primeiros elementos da sua geração, e das que a precederam, a frequentar o ensino superior ou inclusive a se licenciar, o que parece incentivar ainda mais a transição, com sucesso, para o ensino superior. É, contudo, recorrente, na generalidade dos retratos de estudantes tipificados como focados na educação, assinalar-se o acesso dos irmãos destes estudantes ao ensino superior. Este facto confere ainda maior relevo à centralidade que os pais destes estudantes conferem à instituição escolar enquanto instância particularmente importante para a qualificação destes jovens.

Ao percurso focado na educação tendem normalmente a se associar objectivos definidos e uma boa preparação escolar anterior. Assim, é característica comum a estes

estudantes acederem ao ensino superior sem terem perdido nenhum ano a montante e terem encetado percursos com bom aproveitamento em geral.

Apesar de serem, na generalidade, casos de sucesso, isso não os isenta de dificuldades. Assim, um número minoritário destes estudantes chegou a reprovar antes de ingressarem no ensino superior. É disso exemplo André Maranhos e Anita Bryner, sendo que no primeiro caso a reprovação vem a consubstanciar um momento de viragem na forma como encara o sistema escolar, passando, a partir desse momento, a manifestar uma organização pessoal crescente a nível de métodos de estudo, ao passo que o segundo caso ilustra os contextos sociais e os episódios que podem conduzir uma aluna de mérito comprovado a se cruzar com percalços que acarretam implicações negativas, mas não fatais, no seu percurso escolar.

No geral, importa indicar que estes estudantes desenvolveram uma boa preparação escolar anterior, amparada em turmas compostas por alunos que têm como meta aceder ao ensino superior e que estão igualmente orientados para o estudo, mas também em professores que se revelaram uma fonte de encorajamento e capacitação adicional. Em função deste ambiente de exigência, o percurso pelo ensino superior é, assim, reconhecido como muito similar àquele que trilharam a montante, em termos de métodos de estudo, resultados escolares e empenho pessoal.

Este tipo de estudantes não deixa de sinalizar a insuficiente informação prévia disponibilizada no quadro não só das escolas secundárias, relativa à escolha de cursos e instituições de nível superior, como em sede das instituições de ensino superior, sobre apoios e serviços institucionais de apoio e enquadramento. Ainda assim, fruto de um posicionamento pró-activo, de que os estudantes desta categoria constituem exemplo profuso, procuram coligir atempadamente um mínimo de informação sobre o ensino superior, de onde resulta que as expectativas destes alunos se revelam relativamente ajustadas face à realidade que encontram nas instituições de acolhimento.

Por terem notas particularmente elevadas no ensino secundário, estes estudantes acederam aos cursos desejados e pelos quais nutrem especial interesse, vocação e paixão. A excepção será duas alunas de eleição, Catarina Cabrito e Cândida Barroso, sendo que esta circunstância se prendeu ao não ingresso num curso cujo acesso é particularmente exigente, como é o caso de Medicina. Contudo, Cândida, que não deixou de desenvolver uma boa relação com o curso de Fisioterapia, no âmbito do qual chegou a completar um ano com sucesso, conseguiu finalmente aceder ao curso pelo qual acalentava ingressar desde muito jovem, quando, volvido um ano, conseguiu subir a nota de acesso ao ensino superior. Esta boa relação que este tipo de estudantes mantém com os cursos não deixa de se repercutir favoravelmente na integração no ensino superior, bem como nas disposições para o estudo das áreas de conhecimento em que aquele se desdobra.

Assim, a generalidade dos estudos de casos que se referem a percursos focados na educação permitem percorrer casos de sucesso real, uma vez que se trata de estudantes que não só não perderam nenhum ano no ensino superior, como ainda concluíram os respectivos cursos com resultados académicos assinaláveis. João Praça tê-lo-ia sem a menor dúvida sido também caso não tivesse acrescido aos cinco anos que compõem o seu curso um período de transição para o ensino superior mais prolongado (devido ao facto de ter aproveitado uma oportunidade para praticar o seu deporto favorito num país estrangeiro) e que resulta do facto do ensino superior não ser, para

este estudante, uma prioridade absoluta. Encerrando, por isso, um foco na educação comparativamente menos saliente, este caso não deixa, à semelhança dos restantes, de mobilizar todos os esforços no sentido de concluir o curso durante o tempo de frequência. Do mesmo passo, ainda que contabilizado oficialmente como se de um insucesso se tratasse, apenas por não ter conseguido aceder de imediato a um curso tão condicionado por elevados padrões escolares quanto é o curso de Medicina em Portugal, tendo de permeio frequentado o curso de Fisioterapia, retratos como o de Cândida Barroso assinalam a importância de examinar as especificidades dos casos de insucesso formal, pois trata-se, na verdade, de um caso de inegável sucesso académico.

Entre os factores explicativos para este tipo de trajectórias no ensino superior parece emergir também, como particularmente favorável, a estabilidade do contexto residencial e de sociabilidades, no que isso representa de positivo para transições serenas para o ensino superior, num período que se configura, não raramente, como emocional e relacionalmente difícil para os estudantes.

A estabilidade do contexto residencial e de sociabilidades não equivale, contudo, a dinâmicas estudantis estacionárias. Com efeito, a maioria destes percursos focados na educação referem-se a estudantes que, num quadro de autonomia e de responsabilidade, se deslocaram das suas residências habituais onde residiam com os pais, donde resulta uma confluência entre contexto residencial e apoio familiar.

Apesar de deslocados, mantêm um quadro residencial estável durante o ensino superior, coabitando, normalmente, com outros estudantes do ensino superior. Assim, não deixam de valorizar o facto de se terem associado desde muito cedo a colegas com quem partilham interesses e motivações comuns, ultrapassando com sucesso a autonomia residencial forçada e a recomposição das redes de sociabilidades, à margem de quaisquer mecanismos oficiais de acolhimento e enquadramento por parte das instituições de acolhimento.

Este último factor desvela a importância da rede de sociabilidades como factor que opera no sentido de reforçar as disposições para os estudos. Longe de encerrarem jogos de soma nula, as diferentes esferas de vida por onde estes alunos se movem tendem a ser positivamente conciliadas, com benefício claro dos resultados escolares.

As classificações escolares que o conjunto de estudantes que constituem estes estudos de casos granjeia no ensino superior tendem a ser particularmente elevadas, o que denota alunos que não só tendem a assistir com regularidade às aulas, onde se revelam particularmente participativos e interpelativos, mas que organizam também o seu estudo com a adequada antecedência.

Uma vez que frequentemente ingressam em cursos que exigem um trabalho continuado ao longo do ano, é possível considerar que a trajectória de sucesso que gizam no ensino superior é em muito devedora do cultivo de hábitos de estudo organizados e continuados que adaptaram com sucesso às exigências que o ensino superior reclama, o que reflecte a dedicação com que encaram esta etapa da vida e que lhes possibilita uma boa formação para o futuro desempenho profissional.

Isto não impede, contudo, que os alunos focados na educação não façam concessões em matéria de lazeres ou filiações associativas durante o percurso académico, os quais continuam a ocupar e a organizar grande parte da vida quotidiana. Antes valorizam esse tipo de actividades e conseguem compatibilizá-las com reforço mútuo.

Particularmente eloquente a este respeito é o facto de alguns estudantes, como Vânia Giraldo, encetarem um percurso diligente na vida estudantil associativa das suas instituições de ensino superior, participando activamente em núcleos de alunos e associações de estudantes. Por outro lado, estudantes como Célia Firmino desenvolvem uma panóplia de actividades extra-curriculares fora da instituição de ensino superior, sem que isso acarrete um esmorecimento dos vínculos com o ensino superior. Os alunos pertencentes a este tipo não só conseguem conciliar várias facetas da sua vida (família, estudos, associativismos), como consideram que as suas pertenças múltiplas são encorajadoras.

Na sua maioria, estes casos desenvolvem uma boa relação com a generalidade do corpo docente, com a forma como os respectivos cursos estão organizados, com os conteúdos que lhes são transmitidos e com a instituição, onde elogiam as condições físicas (salas de aula, bibliotecas e outros equipamentos), bem como a localização das respectivas universidades. A este respeito, exceptuam-se os casos de Madalena Dantas, Alice Santos e Cândida Barroso que apontam o subdimensionamento das instalações e equipamentos como uma crítica.

Alguns estudantes são motivados por cursos e instituições do ensino superior que potenciam o acesso precoce à esfera profissionalizante ou ao contacto com realidades académicas inseridas em outros quadrantes geográficos e culturais. A propósito da primeira ordem de factores não será despiciendo destacar o caso de Vânia Giraldo, de Tomás Correia e de Cândida Barroso, porquanto este tipo de alunos ingressam em instituições de ensino superior que permitem e incentivam aproximações ao mundo laboral durante o decurso das respectivas licenciaturas, possibilitando a aquisição de competências em contexto real de trabalho, fazendo surtir entre os estudantes ganhos acrescidos de interesse e motivação, que dilatam as suas expectativas. No que à segunda ordem de factores diz respeito, importa assinalar que os estudantes focados na educação são particularmente apreciadores do programa Erasmus, seja pela familiaridade com uma ou mais línguas estrangeiras que daí normalmente decorre, seja pelo facto de a propensão para a mobilidade se afigurar um atributo crescentemente valorizado socialmente, sendo que os que não experimentam programas de mobilidade ao nível do ensino superior, não deixam de valorizar experiências desse cariz para a formação estudantil.

Por fim, importa indicar um denominador comum relacionado com os projectos futuros dos estudantes que compõem esta categoria. Os estudantes focados na educação entrevêem no ensino pós-graduado uma sucessão evidente dos estudos de base, pois, estando muitos deles actualmente profissionalmente enquadrados, vêem nesse nível de ensino a fonte para o aprofundamento de conhecimentos cientificamente validados e, em geral, de competências adicionais, para responder às contemporâneas exigências que o mundo profissional exige. Há casos de alunos que já os completaram, outros que os frequentam e outros ainda que os perspectivam a breve trecho. Panoramicamente, estes parecem ser os aspectos centrais das trajectórias gizadas por estes estudantes nas suas passagens pelo ensino superior e que agora se verá no concreto com os retratos que enformam as páginas seguintes.

Paulo Matos (E8L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Arquitectura de um percurso: investimento na formação, estabilidade dos contextos de socialização

Paulo Matos nasceu em 1974 na Nazaré e viveu com os pais em Leiria até 1992, altura em que ingressou no ensino superior. A mãe, com 62 anos, completou o 3º ciclo do ensino básico, trabalhou sempre como administrativa e encontra-se reformada. O pai, com 59 anos, tem o 1º ciclo do ensino básico e trabalha também como administrativo num stand de automóveis. Actualmente, Paulo reside em Lisboa com a namorada e trabalha como arquitecto num atelier. A sua namorada é originária de Leiria e trabalha como designer.

Paulo ingressou no ensino superior em 1992 na licenciatura de Arquitectura de Gestão Urbanística, na Faculdade de Arquitectura (FA) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL) e concluiu o curso no tempo estipulado pelo plano de estudos, com média de 14. O percurso de Paulo inscreve-se no contexto de estabilidade que caracteriza as várias esferas da sua vida. O ingresso no ensino superior implicou a deslocação de Leiria para Lisboa e a concretização de algum esforço financeiro por parte dos pais, o que deve ser compreendido no quadro de investimento familiar direccionado para a formação escolar de Paulo. Os seus pais constituíram, neste âmbito, ao longo de todo o seu trajecto escolar, uma importante fonte de apoio e de incentivo. Tendo desenvolvido gosto e interesse pelos estudos, Paulo considera ter tido uma boa preparação escolar, que lhe permitiu viver a transição para o ensino superior sem enfrentar muitas dificuldades. Encarou o seu percurso pela licenciatura com bastante seriedade, tendo apreciado, em termos gerais, o contacto com os programas curriculares e com a instituição e revelado empenho em cumprir as exigências do curso. É ainda fundamental ter em conta a importância que a sua rede de sociabilidades representou ao longo de todo o seu trajecto, em particular na fase de transição para o ensino superior. No 3º ano, Paulo enfrentou um momento de crise, tendo inclusive ponderado mudar de curso por se sentir desencantado com a prática profissional em Arquitectura. Contudo, os diversos contextos de estabilidade por onde se movia, que contribuíram para que definisse objectivos de vida sólidos, permitiram que Paulo ultrapassasse não só esse período específico, como também os aspectos menos positivos com que se foi deparando ao longo do curso.

Paulo Matos ingressou, em 1992, na primeira fase de candidaturas, com média de 16,8, na licenciatura de Arquitectura de Gestão Urbanística na Faculdade de Arquitectura (FA), da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Embora tivesse ponderado a diversidade de cursos a que a área de Artes, que frequentou no ensino secundário, permite aceder, a escolha da licenciatura decorreu, em grande medida, da procura de estabilidade económica que um curso como o de Arquitectura poderia garantir.

> "Na altura, ponderei ir para Escultura, que era um curso que também me interessava bastante. Mas é muito difícil viver da escultura em Portugal. E, de forma realista, sabia que não queria ter um percurso tão condicionado do ponto de vista financeiro. Confesso que não tive muito em conta a questão das saídas profissionais na escolha do curso. Mas, quando entrei, queria viver bem, não queria tirar um curso para viver pobre, sobretudo porque sou uma pessoa de rendimentos limitados."

Estando consciente que o urbanismo se assumia como área emergente e em expansão em Portugal, Paulo optou por um curso de Arquitectura direccionado para a gestão urbana, não só por lhe parecer mais próximo dos seus interesses, como também pela potencial facilidade de inserção profissional. Embora tivesse colocado também como opção o mesmo curso no Porto, a sua preferência recaía na Faculdade de Arquitectura de Lisboa, por se identificar mais com as figuras tutelares do curso nessa instituição, mas também pelo interesse que mantinha pelas dinâmicas culturais da cidade, das quais esperava poder usufruir. As expectativas que Paulo desenvolveu aquando do ingresso no ensino superior passavam também pela importância que assumia sair de casa dos pais em Leiria e passar a residir em Lisboa, não porque mantivesse uma relação complicada com os pais, mas porque considerava importante criar a sua própria autonomia. De referir ainda que a licenciatura pela qual optou teve apenas início nesse ano lectivo, o que não lhe permitiu aceder a muita informação e referências acerca do curso. Ainda assim, confiou na qualidade da instituição e não hesitou na sua escolha.

Paulo viveu a transição para o ensino superior na companhia de um colega de turma do ensino secundário e de outro rapaz também de Leiria. Por não ter tido direito a bolsa de estudos e a residência, e por ter um suporte financeiro estável garantido pelos pais, optou por se juntar a esses dois colegas, também inscritos em Arquitectura, embora numa instituição privada, e partilhar casa com eles, colocando de parte a hipótese de alugar um quarto. Este contexto residencial e de sociabilidades terá contribuído para que Paulo tenha experienciado a transição para o ensino superior com serenidade, sem que se tenha deparado com grandes dificuldades. Indissociável deste enquadramento é também o facto de se sentir bem preparado em termos escolares para a vida académica. É ainda fundamental ter em conta que as expectativas que Paulo criou em torno da frequência da licenciatura se revelaram ajustadas face ao nível de exigência que encontrou no curso.

> "Posso dizer que me adaptei bem à vida universitária. (...) Senti que vinha completamente preparado para o embate com a faculdade. Também estava à espera que fosse duro, não estava à espera que fosse uma continuação do secundário. De resto, em termos pessoais, adaptei-me bem."

A licenciatura em que ingressou tinha a duração de cinco anos e era ainda complementada por um estágio de um ano. Paulo concluiu o curso no período previsto pelo plano de estudos sem sentir muitas dificuldades. Assistia com bastante frequência às aulas e organizava o estudo com a antecedência que lhe parecia ser mais adequada. Embora centrasse os períodos de estudo na semana anterior aos testes ou exames, considera que conseguia preparar-se adequadamente para os momentos de avaliação. Estudava sempre sozinho, preferencialmente em cafés, mas também em casa, por períodos nunca inferiores a três horas e utilizava fotocópias e apontamentos das aulas.

Por outro lado, a disciplina de Projecto, que era a mais importante do curso, implicava trabalho continuado ao longo do ano e exigia maior esforço e dedicação. Foi, aliás, a disciplina em que Paulo obteve melhores notas, nomeadamente um 19 no 5º ano. As suas notas variaram entre o 11 e o 19, tendo terminado a licenciatura com média de 14.

Paulo ingressou num curso que estava a ser leccionado pela primeira vez, o que introduziu alguma indefinição na fixação dos planos de estudo. Nesse âmbito, a licenciatura sofreu por três vezes reformas curriculares. Essas reestruturações resultaram num permanente aumento do número de disciplinas que os estudantes tinham de frequentar, o que teve um efeito ambivalente em Paulo. Por um lado, ficou descontente com a carga de trabalho que isso implicou. Mas, por outro lado, essa situação configurou um nível de exigência bastante elevado, que lhe possibilitou ter uma formação que considera ter sido óptima para o desempenho da sua profissão.

Em termos gerais, Paulo manifesta grande satisfação com a forma como o curso estava organizado e com os conteúdos que eram transmitidos. Embora o número de disciplinas, que considerava ser excessivo, implicasse uma forte carga horária e tenha significado, de acordo com o próprio, a aprendizagem de matérias com pouca ou nenhuma ligação à temática do curso, Paulo faz um balanço positivo do contacto que manteve com a licenciatura. Destaca também a qualidade de muitos dos seus professores, que tiveram um forte impacto na maneira como pensa actualmente a sua profissão. Paulo considera que as aulas leccionadas por estes docentes eram bastante interessantes e motivantes. Refere ainda alguns professores que considerava não terem capacidades pedagógicas para serem docentes, o que se reflectia, muitas vezes, na forma inflacionada como avaliavam os seus alunos. Neste âmbito, critica o facto de a generalidade dos docentes ter ingressado na instituição por convites pessoais, que não reflectem necessariamente as suas competências para leccionar. Ainda assim, em termos gerais, elogia a pedagogia do curso, destacando a qualidade da transmissão de conteúdos, a adequação dos métodos de avaliação e a disponibilidade dos professores. Embora o relacionamento entre alunos e docentes se caracterizasse por algum distanciamento, afirma ter mantido uma boa relação com grande parte dos professores.

Paulo sentiu-se bastante estimulado com o ambiente do curso, que caracteriza como sendo competitivo. O facto de as médias de entrada na licenciatura serem altas, estabeleceu um padrão elevado de exigência entre os alunos, já que isso os incentivava a esforçarem-se para manterem ou superarem o nível de desempenho académico dos colegas. Paulo identifica também aspectos menos positivos proporcionados por esse ambiente competitivo, contudo, nunca se sentiu prejudicado nesse sentido.

> "O espírito era competitivo, o curso era exigente e a entrada no curso também era exigente, portanto, sabíamos todos que, de alguma forma, éramos bons alunos. Havia muito essa consciência, como existe hoje nas faculdades de Medicina. (...) Falo em ambiente competitivo, por um lado, com um sentido pejorativo e, por outro, com o que isso também tem de bom e de estimulante. O lado negativo é o clássico: «Tenho as fotocópias, mas não as passo.» Ou então: «Sabia que o prazo tinha sido alterado mas não avisei.» As coisas correntes. (...) Por outro lado, essa concorrência, também tem coisas boas porque as pessoas, de alguma forma, querem brilhar e puxam por si, obrigam-se a um esforço, pelo menos ao esforço de não serem imbecis perante os outros. Isso é bom, é salutar!"

Durante o período em que frequentou a licenciatura, Paulo deparou-se com um contexto institucional bastante agitado e em pleno processo de mudança. A Faculdade de Arquitectura atravessou momentos de sindicâncias, os órgãos dirigentes foram reestruturados e deu-se ainda a mudança do espaço da Faculdade, que se situava no Chiado, para novas instalações na Ajuda. Nessa fase, Paulo assistiu a muitas acções de protesto, a intervenções policiais e a grande agitação entre os membros da direcção. Apesar de ter enfrentado esta inquietação institucional, revela-se satisfeito por ter participado nos acontecimentos desse período, já que lhe possibilitaram ter uma visão mais abrangente sobre as dinâmicas da faculdade que frequentava.

Face à mudança de instalações da Faculdade de Arquitectura, que ocorreu no 4º ano de frequência da licenciatura, Paulo tem uma perspectiva ambivalente. Por um lado, constituiu uma mais-valia por se terem mudado para um espaço com melhores condições de estudo, nomeadamente com um maior número de estiradores e de computadores. Contudo, quando a instituição se encontrava localizada no Chiado, Arquitectura era leccionada no mesmo edifício que os cursos da Faculdade de Belas Artes, o que proporcionava um ambiente interdisciplinar e de convívio que Paulo considerava ser bastante enriquecedor. Para além disso, tratando-se de um curso da área de urbanismo, o contacto que a localização da Faculdade fomentava com a cidade, constituía uma mais-valia para os processos de aprendizagem. As novas instalações na Ajuda significaram, para Paulo, um isolamento desse ambiente interdisciplinar e desse convívio quer com colegas de outras áreas, quer com o espaço envolvente.

Relativamente aos serviços da instituição que frequentava, Paulo refere-se àquilo que apelida de "tirania da secretaria". Considera que os serviços académicos se caracterizavam pelo excesso de burocracia e pela inflexibilidade de procedimentos, o que, muitas vezes, se sobrepunha às decisões dos docentes, nomeadamente no que diz respeito a datas de entrega de trabalhos. Ainda assim, nunca enfrentou problemas na relação que estabeleceu com a secretaria. Quanto a outro tipo de serviços como as estruturas de apoio ao aluno, entende que deveriam ter maior visibilidade. Paulo usufruiu de consultas de planeamento familiar, juntamente com a sua namorada da altura, o que considera ter sido bastante positivo. Tinha também conhecimento da existência de apoio psicológico, mas nunca sentiu necessidade de recorrer a esse serviço. Embora tivesse atravessado períodos emocionais mais difíceis, optou sempre por recorrer aos amigos.

O principal problema que enfrentou durante o seu percurso pelo ensino superior ocorreu no 3º ano quando a sua atitude em relação à Arquitectura começou a alterar-se. Paulo considera que ingressou no curso com uma noção demasiado idealista quanto à prática profissional nessa área e foi, progressivamente, encontrando uma realidade diferente daquilo que idealizava, nomeadamente no que diz respeito à pressão que os arquitectos podem sofrer na gestão de interesses imobiliários ou políticos.

> "Em termos gerais, a minha atitude em relação ao curso foi mudando, tornou-se menos idealista e mais realista. Digo no sentido em que, se calhar, ia com uma ideia demasiado romântica. (...) A minha atitude em relação ao curso foi talvez de um certo desencanto. (...) Mas não era com o curso em si, era com a realidade. À medida que ia aprendendo também ia vendo lados das coisas que não conhecia. A minha perspectiva em relação ao curso não mudou, o que mudou foi a perspectiva em relação à realidade na qual ia

> trabalhar. (...) A certa altura, a prática profissional pareceu-me uma coisa um bocado disparatada. (...) Pareceu-me demasiado inquinada por interesses."

Neste contexto, Paulo ponderou sair do curso de Arquitectura de Gestão Urbanística e investir numa licenciatura de uma área diferente, que não implicasse lidar com o mesmo tipo de pressões. Foi precisamente nessa altura que deixou para trás a única disciplina que não concluiu durante o período regulamentar, pelo que a fez apenas no último ano do curso. Contudo, Paulo considera que foi apenas uma crise passageira que, no fundo, não o fez questionar todo o seu trajecto académico. No 5º ano de frequência do curso, Paulo afirma ter-se sentido muito cansado e um pouco desmotivado, particularmente num contexto em que o plano de estudos continuava a ser reestruturado, o que o obrigava a concluir cadeiras que considerava serem desnecessárias e que agravavam a sua carga de trabalho. Nesse período, estava apenas interessado em transitar de ano, não dedicando o mesmo esforço que habitualmente dedicava ao trabalho exigido por cada disciplina, o que significou a obtenção de classificações mais baixas, situadas, muitas vezes, entre o 11 e o 12. Ainda assim, continuou a investir na disciplina central do curso, tendo obtido nesse ano 19 a Projecto. O seu ânimo melhorou quando foi convidado por um docente para realizar com ele o estágio curricular no 6º ano.

Nestes momentos de maior fragilidade, Paulo contou com o apoio dos pais, que o incentivaram a continuar e lhe deram força para investir nos anos de licenciatura que tinha ainda de completar. Os seus pais constituíram fontes fulcrais de apoio não só ao nível económico, já que suportaram todas as despesas da licenciatura e da sua estadia em Lisboa, como também em termos emocionais. De destacar também o forte investimento que dedicaram à formação do filho. Paulo foi a primeira pessoa na sua família a concluir uma licenciatura, apesar de, mais tarde, alguns primos se terem igualmente licenciado. O impacto que a fraca escolarização teve nas vidas de alguns dos seus primos, em estreita conjunção com o contexto de estabilidade familiar em que Paulo se inseria e com o gosto que mantinha pelos estudos, incentivou-o ainda mais a prosseguir para o ensino superior.

> "Sempre ponderei ir para o ensino superior. Primeiro, porque gostava de andar na escola, achava fantástico e ainda hoje acho. Depois, porque olhava para muitos dos meus primos e via o que lhes tinha acontecido por deixarem de estudar. Sabia que, de alguma forma, embora isso não fosse uma coisa que estivesse sempre presente, não era por ali que queria ir. (...) A diferença entre estes meus primos que não seguiram para a faculdade e eu é que eu tive uns pais absolutamente fantásticos. (...) Os meus pais foram sempre impecáveis. Tive uma educação bestial, sem pressões. Aquilo que foi sempre uma preocupação lá em casa era que eu fosse feliz a fazer o que quer que fosse. Obviamente que os meus pais, como pais normais, ambicionavam mais do que eles próprios tiveram. Têm menos instrução e ambicionavam que eu fosse para a universidade. "

O investimento que os pais de Paulo fizeram na sua formação traduziu-se, por exemplo, no facto de o terem inscrito, no 1º ciclo do ensino básico, numa escola privada: "Parece-me que havia ali uma estratégia: «Já que não o podemos ter no colégio toda a vida escolar dele, vamos apostar nestes primeiros anos.»" A partir do 2º ciclo, Paulo frequentou sempre escolas públicas e considera ter tido um percurso

escolar bastante bom, concluindo o ensino secundário com média de 15. No 11º ano encontrou algumas dificuldades na disciplina de Matemática e teve explicações para melhorar as suas notas. No 12º ano manteve as explicações a Matemática, embora com o intuito de optimizar o seu desempenho e não tanto para colmatar dificuldades, e iniciou explicações de Física, que considerava ser uma disciplina muito difícil. Acima de tudo, Paulo sente que teve uma boa preparação escolar: "Deu-me as ferramentas que eram necessárias para poder fazer depois o meu caminho."

Outra fonte de apoio fundamental no percurso de Paulo foram os seus amigos, com quem pôde contar em todos os momentos e que o ajudaram a definir interesses e prioridades. O seu grupo de amigos tem, fundamentalmente, raízes em Leiria. Precisamente por ter vindo para Lisboa com alguns colegas, nomeadamente com as pessoas com quem partilhou casa durante todo o curso, Paulo sentiu-se plenamente integrado quer no ambiente de Lisboa, quer numa rede sólida de sociabilidades. Foi também nesse sentido que nunca sentiu necessidade de se juntar a associações na instituição que frequentou, já que entendia esses grupos como pólos de integração. Não criou também laços fortes de amizade com os seus colegas de curso, precisamente porque mantinha um grupo de amigos exterior à instituição, com quem tinha mais afinidades. Durante o seu trajecto pela licenciatura, Paulo contou também com o apoio da sua namorada da altura, que era sua colega de turma e com quem realizou o estágio curricular no 6º ano. Depois de concluir o curso namorou ainda durante cinco anos com uma advogada e, neste momento, mantém um relacionamento amoroso com uma designer, com quem vive em Lisboa há quatro anos.

Actualmente, Paulo trabalha como arquitecto num atelier em Lisboa. Não sentiu necessidade de trabalhar durante o curso porque contava com o apoio financeiro dos pais. De referir também que os seus pais preferiam que Paulo investisse exclusivamente no curso e não tomasse a decisão de trabalhar, com receio que isso pudesse afectar o seu desempenho académico na licenciatura. Ainda assim, no 6º ano, acompanhando um amigo e na expectativa de ganhar algum dinheiro, desempenhou um pequeno trabalho durante cerca de um mês, apenas durante o fim-de-semana, como guia numa exposição fotográfica. Quando concluiu o curso, Paulo foi convidado por um dos professores com quem trabalhou durante o estágio, para integrar o seu atelier de arquitectura, onde permaneceu durante dois anos. Entretanto, saiu deste contexto profissional para ir trabalhar num outro atelier com um arquitecto que admirava bastante. Nessa altura, ambicionando continuar a sua formação escolar, inscreveu-se no mestrado de Teorias da Arte, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Quando terminou o 1º ano, deu aulas na disciplina de História de Arte Moderna e Contemporânea, na Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria, o que lhe ocupava apenas algumas horas semanais e teve a duração de dois anos. Quando estava a frequentar o 2º ano do mestrado, e na sequência de dificuldades que o atelier onde trabalhava estava a atravessar, Paulo decidiu deixar essa actividade profissional e dedicar-se em exclusivo à elaboração da tese de mestrado. Quando concluiu o mestrado, esteve dois meses desempregado, até receber novo convite para se juntar ao professor com quem tinha trabalhado logo quando terminou o curso. Permaneceu nesse contexto profissional durante um ano e mudou para o atelier onde actualmente trabalha. Em 2006, procurando dar continuidade à sua formação escolar numa área próxima dos seus interesses pessoais, mas não necessariamente profissionais, inscreveu-se no mestrado em Sociologia e

Planeamento, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, tendo pedido transferência no ano lectivo seguinte para o Programa de Doutoramento em Sociologia na mesma instituição.

Fazendo um balanço do seu percurso, Paulo revela estar bastante satisfeito com a forma como o mesmo se configurou e com as opções que tomou. Considera que os seus pais e os seus amigos constituem os principais factores explicativos para que o seu trajecto tenha sido bem-sucedido.

> "Pensando no meu percurso todo, sem dúvida que em primeiro lugar destaco o apoio dos pais. O apoio moral e sobretudo o carinho e o afecto dos pais. Em segundo lugar, as próprias condições económicas, que não me permitiriam atrasar-me, mas que também não me deixaram privar de recursos. Creio que foi a justa medida. Tive um computador pela primeira vez quando precisava mesmo de ter um computador, portanto, a coisa correu assim. Eu diria que esses dois são os factores mais importantes. E depois foram os amigos, sem dúvida."

A única opção que se arrepende de não ter tomado foi de participar no programa Erasmus. Apesar de não ter as condições económicas necessárias, sente que poderia ter sido positivo para a sua formação, pelo contacto que poderia ter com outras culturas universitárias.

Madalena Dantas (E20L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

A importância da integração inter-pares num trajecto de deslocação geográfica

Madalena Dantas tem 22 anos e vive em Lisboa com o namorado. Acabou recentemente o curso, pelo que actualmente procura a sua primeira experiência profissional. Provém de uma família de baixos recursos escolares, uma vez que o seu pai, carpinteiro da construção civil, e a sua mãe, auxiliar de acção educativa, possuem, respectivamente, o 2º e o 3º ciclo do ensino básico. A irmã, com 24 anos, licenciou-se há dois anos em Sociologia e trabalha actualmente como bolseira de investigação num centro de estudos. O namorado, com 26 anos, trabalha como enfermeiro em Lisboa.

Madalena tirou o curso de Enfermagem na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre (ESS-IPP) no número de anos institucionalmente prescrito, isto é, em quatro anos, sem nunca ter reprovado a nenhuma disciplina. Uma boa gestão do seu tempo permitiu a Madalena encetar um trajecto relativamente linear, sem que isso acarretasse um investimento absorvente nos estudos. O seu percurso é ininteligível sem referência ao contexto onde decorreu o seu trajecto universitário. A ruptura que podia advir do facto de transitar da sua cidade de origem, Leiria, para uma cidade que desconhecia foi mitigada por redes e processos de integração favoráveis à criação de vínculos fortes e instantâneos com colegas que partilhavam a sua situação de aluna deslocada e que se revelaram importantes para a sua integração e socialização no ensino superior. Porém, num contexto caracterizado por intensas redes de inter-conhecimento, o carácter híbrido dos laços fortes que a haviam ligado aos seus colegas começaram a se fazer sentir a partir do 3º ano com o advento de alguns atritos. Os mesmos factores que estiveram na origem da sua boa adaptação a Portalegre tiveram assim o condão de se tornar sufocantes para Madalena, que ansiava rumar a Lisboa onde residia o seu namorado. Para inflectir esta asfixia, procurava, sempre que podia, insuflar alguns graus de autonomia e realização profissional, estagiando fora do distrito de Portalegre.

Madalena ingressou no ensino superior em Março de 2004, com 18 anos, na sua quarta opção, ou seja, no segundo semestre da licenciatura de Enfermagem na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre (ESS-IPP), sendo que as suas primeiras opções recaíram em Leiria, região de onde é originária e onde havia estudado até então, e a sua terceira e quarta opção sobre Portalegre.

A decisão de se candidatar à universidade ocorreu apenas no final do 12º ano, sem que a selecção do curso ou instituição a frequentar se afigurasse clara. Recordando a época em que ingressou, Madalena sustenta que a informação disponível acerca do ensino superior e dos respectivos cursos era pouca, sendo certo que também não a procurou com grande antecedência ou intensidade.

Almejando ingressar na área da saúde, as notas de acesso ditaram que concorresse apenas para cursos de Enfermagem. A escolha deste curso terá sido devedora da troca de impressões com os colegas do 12º, até porque, segundo afiança, não tinha à data vocação para Enfermagem nem nunca pensara enveredar por este ramo. Contudo, a partir das conversas que mantinha com os seus colegas sobre o acesso ao ensino superior, Enfermagem despontava como o curso que recolhia mais preferências, ou não tivesse enveredado por este curso sensivelmente metade da sua turma. Com vista à reunião de um maior número de opiniões, também trocou impressões com os seus pais e com a sua irmã que já frequentava o ensino superior, nomeadamente um curso de Sociologia em Lisboa, pelo que consubstanciava um informante privilegiado.

Por outro lado, apesar de não ter feito quaisquer incursões às universidades antes de optar, recolheu, junto dos seus familiares, opiniões bastante positivas sobre a cidade de Portalegre.

> "Em relação à cidade de Portalegre, não a conhecia, mas decidi arriscar. Assim que soube que tinha calhado em Portalegre, a minha primeira reacção foi buscar o mapa de Portugal e ver qual era o trajecto para lá chegar, porque nunca tinha ido lá."

Pese embora o facto de não ter transitado ninguém da sua turma do secundário para Portalegre, nem conhecer ninguém nessa cidade, Madalena teve uma integração rápida, o que levou a que, volvido apenas um mês de permanência em Portalegre, fosse viver com uma colega do curso, sua conterrânea, que haveria de a acompanhar durante os quatro anos que compõem o seu curso. Vai neste sentido o facto de Madalena enfatizar a importância de ter contado com o apoio de colegas de Leiria logo no 1º ano: "isso ajudou-me também muito no início."

Um meio pequeno amplificou a importância das praxes, enquanto pedra angular dos rituais de integração em Portalegre, as quais constituíram um momento marcante do seu percurso:

> "Aquilo é uma escola pequena. Automaticamente nós conhecíamo-nos todos, uns mais outros menos, mas de vista conhecíamo-nos todos. As praxes, como foram muito intensivas, fizeram com que nos conhecêssemos bem. Funcionavam por hierarquia de padrinhos e afilhados e então ficámos logo a conhecer metade da escola. A partir daí, a integração é muito mais fácil. Depois, com as saídas às noites, o pessoal conhece-se todo, vai todo para os mesmos bares, vai tudo para o mesmo sítio. A nível de matéria, para nos facultarem material, desde frequências, sebentas, fotocópias, trabalhos, tudo, também é muito mais fácil."

Foi um traço constituinte do percurso de Madalena o facto de a partir do 3º ano ter conduzido actividades de integração dos caloiros. Esta é, aliás, uma prática naturalizada através de processos de socialização vigentes no contexto académico de Portalegre: "Eu também praxei, claro, no 3º e no 4º ano. Nós não somos obrigados a praxar, mas é normal. Quando chegamos ao 3º ano estamos desertos para praxar quem chega." Assim, em consonância com o que sucedera quando ingressou no ensino superior, ficou incumbida de enquadrar, acompanhar e orientar caloiras no seu 3º e 4º ano de frequência universitária.

> "E agora também deixei lá a turma dos meus afilhados. Ainda no outro dia fui a Portalegre e dormi na casa delas. Continuamos a dar-nos bem, porque se estabelecem os tais laços fortes entre aquelas turmas."

Outro elemento constituinte da sua experiência académica refere-se ao facto de os seus colegas de curso partilharem algumas características e interesses, uma vez que todos os seus colegas de curso do 1º ano eram alunos deslocados. As pessoas com quem se relacionava estavam, por conseguinte, em condições de partida geográficas idênticas à sua, com implicações positivas para o reforço dos liames sociais. Em virtude destas circunstâncias, "procurávamos estar todos juntos para nos apoiarmos uns aos outros, pois não tínhamos mais ninguém (…) eram uma segunda família." Estes primeiros anos corresponderam à fase mais hedonista do seu percurso, sendo que, curiosamente, estes eram também os anos marcados por uma maior carga horária. Em suma, esta fase foi, assim, indestriçavelmente marcada pelo profundo entrosamento entre os seus novos colegas o que rapidamente fez surgir uma estreita solidariedade de turma. O facto de não marcar presença a todas as aulas parece ter decorrido, precisamente, deste entrosamento.

> "Se me apetecesse faltar, não tinha problemas em fazê-lo. Apesar de haver registo de faltas, se nós não assinássemos, havia sempre algum colega que assinava o nosso nome."

Todavia, o contexto que havia sido profundamente favorável à adaptação e integração de Madalena começou a manifestar, a partir do 3º ano, tendências de sinal contrário, donde que os aspectos relacionais do seu percurso podem ser caracterizados como bietápicos. Esta duplicidade é assim eloquentemente captada por Madalena:

> "Cheguei a dar-me muito bem com colegas no 1º ano, com os quais, chegados ao 3º ano, já não nos podíamos ver. Porque há muitos conflitos. Como vivemos ali todos juntos, acabam por se criar muitos conflitos e formar muitos grupos. E pessoas que nós ajudámos no 1º e no 2º ano, porque todos precisávamos uns dos outros, como disse há bocado, a partir do 3º ano, já não, já não precisas, porque já fizeste o básico, já fizeste os cadeirões, pelo que, doravante, o caminho já é mais fácil."

O 1º ano foi também profundamente marcante para Madalena, uma vez que começou a namorar com um finalista do mesmo curso. Esta situação não deixou de surtir efeitos multiplicadores, já que: "como ele era mais velho, eu ia lhe pedindo as dicas." Com efeito, é por Madalena enaltecida como profundamente influente no seu percurso a oportunidade que teve de conhecer alunos que frequentavam anos mais avançados, na medida em que, "qualquer coisa que precisássemos, tínhamos sempre disponibilidade de alguém."

Em virtude da deslocação do seu namorado para Lisboa, onde hoje desempenha actividade como enfermeiro, foi a partir do início do seu 2º ano que Madalena começou a ter que sopesar um triângulo geográfico de solicitações e de estímulos:

> "[O meu namorado] quando acabou o curso, veio para Lisboa trabalhar. Passou a ser complicado conciliar as coisas, porque quando dizia que ia a Lisboa, os meus pais

> perguntavam-me porque é que eu não ia para Leiria. Às vezes ia para Leiria e o meu namorado perguntava-me porque é que não ia para Lisboa. E às vezes tinha que ficar em Portalegre para estudar e os dois perguntavam porque é que não ia a Lisboa e a Leiria. Tornava-se complicado gerir, foi uma altura difícil, mas tentando conciliar as três partes, consegui gerir isso."

Se este namoro poderá ter influenciado positivamente a sua performance académica, não deixará também de ter condicionado as suas opções futuras, nomeadamente no que aos locais que elegeu para estudar no 3º e no 4º ano do seu curso diz respeito.

A partir do 3º ano as cadeiras passaram a ser semestrais e mais práticas, o que no entender de Madalena terá facilitado a sua frequência: "quem passa pelo 2º ano, passa o resto do curso." Foi também nesta altura que Madalena começou a optar por fazer os estágios, para os quais tinha liberdade em escolher a instituição de acolhimento, fora de Portalegre. Deste modo, fez, ainda nesse ano, um pequeno estágio em Abrantes e outro, de três semanas, em Lisboa, no Hospital Dona Estefânia: "Aliás, sempre que tive oportunidade de sair de lá para fazer estágios, fi-lo."

Se no 1º semestre do 4º ano estagiou no distrito de Portalegre, optou por fazer o estágio final do 2º semestre em Lisboa, onde sente ter granjeado mais autonomia e saber-fazer, apesar de confessar ter sentido algumas dificuldades que decorreram do facto da ESS-IPP não ser reconhecida como uma instituição de prestígio em Lisboa, ao invés do que sucede em Portalegre onde, em virtude disso, "já temos a nota dada".

Curiosamente, apesar de poder optar por estagiar em Leiria, nunca o fez, porquanto, argumenta, "ficava logo presa a casa e uma pessoa está habituada à nossa independência, às nossas coisinhas."

As condições físicas da ESS-IPP, onde apenas funciona o curso de Enfermagem, eram muito precárias, encontrando-se, segundo Madalena, nos antípodas daquelas que proliferam nos grandes centros urbanos. Se até tinha uma biblioteca equipada com "os livros necessários", não tinha, por exemplo, uma sala de estudo: "a escola serviu, mas, da primeira vez que vi a escola, meu Deus (…) Aquilo era uma residencial, aquilo era uma casa (…) Havia casas de banho que tinham uma banheira."

Nos dois primeiros anos de frequência universitária, Madalena deparou-se com algumas situações melindrosas protagonizadas pelos seus professores, as quais tinham alguma ressonância nas notas.

> "Alguns professores armavam-se mesmo em parvos. Há professores que começavam a mandar vir connosco e a arranhar sem lógica, inclusive nas frequências. Lixavam-nos mesmo propositadamente. Quando saíamos à noite, às vezes, encontrávamos os professores, porque Portalegre é uma cidade pequena e há professores muito virados para a cowboyada. Eles saíam à noite e gostavam de estar com raparigas. Quem não lhes dava trela, era prejudicado."

A este respeito, Madalena considera que os professores são fundamentais no processo de captação do interesse dos alunos, "no sentido que uma pessoa deixa as coisas andar e não investimos tanto na matéria das disciplinas dos maus professores." Ademais, Madalena não se mostrava nem muito interessada, nem participativa, nem sequer muito assídua, cumprindo apenas os serviços mínimos necessários à conclusão

de todas as disciplinas que compõem o curso com boas notas, perfazendo uma média final de 16 valores.

> "Nunca fui uma pessoa muito participativa nas aulas. Às vezes estava lá só para marcar presença, porque não sou daquelas pessoas de captar a matéria pelas aulas. Há pessoas que basta irem às aulas e já não precisam de estudar tanto, mas esse não é o meu caso. Eu tinha dificuldades em concentrar-me nas aulas porque falava muito**."**

Porque as modalidades de avaliação eram muito heterogéneas, e sobretudo porque, considera Madalena, imprimiam uma grande intensidade de trabalhos, Madalena e o seu grupo de trabalho não procuravam estabelecer divisões de tarefas para o mesmo trabalho, mas, isso sim, divisões entre trabalhos. Não quer isto significar que não gizassem ardilosos métodos para os levar a cabo, procurando, nomeadamente, compilar trabalhos fornecidos por alunos de anos transactos, de forma a entregar versões adaptadas dos mesmos, até porque, acredita, os professores não os avaliavam criteriosamente.

Mas era nas frequências que, segundo Madalena, se distinguiam os bons dos maus alunos, sendo que, nestas ocasiões, se distinguia como uma referência para a turma:

> "Eu e outro colega meu safávamo-nos muito bem nessas disciplinas do 1º e 2º ano. E o pessoal que estava mais enrascado, que tinha mais dificuldades, ficava à nossa volta. Eu numa ponta da sala, ele na outra, e fornecíamos ali o pessoal. Chegámos a fazer isso. Chegámos a ditar muita coisa. (…) Sempre ajudei as minhas colegas nisso. E elas também me ajudavam a mim quando eu precisava também. É a tal coisa, aí a minha turma sempre se deu muito bem nesse aspecto."

Quando instigada a retrospectivamente se pronunciar sobre o seu percurso, Madalena confessa que "não é difícil tirar o curso de Enfermagem", embora existam disciplinas que reclamem muito trabalho. Enfermagem é, aliás, um curso com baixas percentagens de repetência, sendo que os alunos que não logravam transitar de ano "era pessoal também que a gente via que não estudava, que não se aplicava minimamente."

Curioso é notar que Madalena devotava um maior investimento ao estudo aquando do ensino secundário, em particular no 12º, do que propriamente no ensino superior.

Por conseguinte, admite que, no ensino superior, apenas estudava num período muito próximo dos exames, preferencialmente sozinha, embora, subsequentemente, tirasse dúvidas com a colega de casa. Este estudo era, por isso, levado a cabo em Portalegre, pois não conseguia estudar nem em Leiria, nem em Lisboa, onde se via absorvida pelas solicitações familiares e do namorado, respectivamente.

Madalena provém de uma família de baixos recursos económicos e escolares, uma vez que o seu pai, carpinteiro da construção civil, e a sua mãe, auxiliar de acção educativa, possuem, respectivamente, o 2º e o 3º ciclo do ensino básico. A sua irmã, com 24 anos, licenciou-se há dois anos em Sociologia, trabalhando actualmente como bolseira de investigação num centro de estudos em Lisboa. Contudo, não é com ela que Madalena reside actualmente em Lisboa, mas, isso sim, com o seu namorado.

À excepção de duas primas que residem no Canadá, a sua família mais alargada não compreende muitos licenciados. Em consequência, Madalena considera que estes elementos mais afastados do seu quadro familiar nuclear não terão acolhido bem o facto de ter alcançado este patamar académico. Para ilustrar este ambiente de crispação, recupera algumas frases cáusticas pronunciadas por aqueles: "vocês é que são as doutoras e vocês é que andam por lá, é que são as mais espertas."

Apesar de a terem visitado poucas vezes em Portalegre, foi estabelecida uma ponte telefónica, fonte de cumplicidades, com os seus pais e a sua irmã. Em adição, mais do que servir de cicerone em Portalegre, Madalena optava, sobretudo nos últimos dois anos, por sair de Portalegre sempre que tinha oportunidade, ou seja, sempre que não precisava de estudar.

O processo de transição escolar do ensino secundário para o superior foi encarado por Madalena com naturalidade. O facto de ter frequentado uma escola privada desde o 5º ao 12º ano fez com que tivesse aulas sempre na mesma sala e que tivesse professores que a acompanharam durante alguns anos, à semelhança do que viria encontrar na ESS-IPP. Também contribuiu para a adaptação à ESS-IPP o facto de ter turmas pequenas e coesas, reflexo, aliás, do que sucedia nos níveis de escolaridade que precederam o ensino superior. De modo convergente, no ensino superior, teve os mesmos professores em várias disciplinas ao longo dos diferentes anos, algo a que Madalena também estava acostumada pelo facto de isso ser característica do seu percurso a montante do ensino superior.

Contudo, Madalena não se exime a diagnosticar alguma desarticulação entre os conteúdos curriculares do secundário com alguns cursos do ensino superior. Neste sentido, acha que as disciplinas do secundário não eram aplicáveis no seu curso. Considera, por exemplo, que o secundário confere boas "bases" para cursos como Engenharia, através de disciplinas como Física, algo que não sucede com o seu curso, para o qual o secundário não fornece aportes.

Apesar de ser oriunda de uma pequena vila, a proximidade de uma cidade de média dimensão como Leiria cedo lhe incutiu estímulos sem paralelo em Portalegre, onde os seus lazeres gravitavam em torno de procedimentos cíclicos: os mesmos bares, as mesmas coisas, as mesmas pessoas.

> "Em Portalegre não há cinema, então, para nos divertirmos, saíamos e íamos todos para o café. (…) Queríamos ir a um lado qualquer, mas não dava porque não havia nada. Queríamos ir a uma loja e, do que havia, estava tudo fechado. Divertimento lá, éramos mesmo nós que o fazíamos. A sério. Por isso é que nos cansávamos uns dos outros, estávamos sempre todos juntos. Só podíamos contar connosco e com aquela meia dúzia de bares que existem por lá. Aquilo é pequeno, por isso é que nos conhecíamos muito bem."

Madalena foi sempre conseguindo harmonizar estas esferas com o estudo. Até porque nunca trabalhou profissionalmente durante a frequência do curso na ESS-IPP, ao contrário do que vinha fazendo antes de entrar no ensino superior, quando desempenhava actividades esporádicas como lojista em Fátima. No mesmo sentido, não praticava desporto, nem desenvolvia de forma sistemática quaisquer outras actividades, canalizando com isto energias e esforços para o curso.

Madalena reclama que, ao contrário do que sucede com muitos cursos, onde se encontra consagrado um período de frequências, desprovido de aulas, na ESS-IPP isso não ocorre, o que não deixou de erguer algumas dificuldades ao seu percurso.

Em relação à sua rede de sociabilidades actual, o grupo de amigos com quem Madalena mantêm uma relação mais próxima é precisamente o grupo que a praxou quando chegou a Portalegre, ou seja, a turma do namorado.

Apesar de entrever na pós-graduação ou mestrado um trampolim profissional, não planeia prosseguir estudos a curto nem a médio prazo, uma vez que considera que, na conjuntura actual, o mercado de trabalho não consegue absorver qualificações adicionais: "isso também não interfere nada na nossa carreira".

Retomando a questão das escolhas e da informação anterior ao ingresso no ensino superior, Madalena admite não se arrepender da opção por Portalegre. Ainda assim, considera que a escola secundária poderia ter contribuído com informação sobre o ensino superior, que colmatasse algumas lacunas que a este respeito mantinha. Contudo, adoptando uma óptica excessivamente focada nos exames nacionais, a escola não foi palco de qualquer esclarecimento nesses domínios. Madalena reconhece, apenas num segundo momento reflexivo, que também podia ter-se informado mais sobre as áreas para as quais poderia concorrer.

Porventura pelo facto de não se ter deparado com muitos casos de insucesso e abandono, Madalena apenas tem umas noções muito gerais sobre este domínio. Ainda assim, considera que os colegas que se depararam com semelhantes situações foram aqueles que não conseguiram conciliar o lazer com o estudo, ao contrário do que sucedeu consigo, pois a simbiose entre estas duas esferas é um traço que perpassa o seu percurso académico.

Por fim, Madalena mostra-se profundamente agastada com aquela que terá sido a situação academicamente mais intricada com que se cruzou, e que remete para a demissão de responsabilidades que, a seu ver, a ESS-IPP se arrogou, ao instituir "contratos individuais de aprendizagem, o que na prática significava «desenrasca-te, vai à tua vida e arranja estágio se quiseres ter a nota.»". Em assonância com o exposto, considera que a instituição "tem muito que mudar", procurando, nomeadamente, dar um acompanhamento mais continuado e personalizado aos seus alunos, principalmente durante a frequência do curso.

André Maranhos (E25L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Sucesso académico tardio no culminar de uma trajectória socioprofissional ascendente

André Maranhos, de 33 anos, cresceu no seio de uma família que sempre esteve ligada à agricultura, na zona de Évora. A escolaridade dos pais não ultrapassa a 4ª classe e os seus dois irmãos, mais novos, concluíram ambos o 12º ano. No final da década de 80, a agricultura no Alentejo passou por uma crise que os levou, em 1993, a irem todos viver para Faro. Essa mudança foi propiciada por um curso de formação profissional que André tirou após terminar o ensino secundário, na área da fibra de vidro. Após concluírem que o Algarve oferecia as condições ideais, abriram um negócio familiar que os pais mantêm até hoje, no âmbito do isolamento de transportes de carga. Pouco tempo depois, André foi recrutado para cumprir o serviço militar obrigatório; como gostou da experiência, manteve-se no exército por três anos, ingressando em seguida na PSP. Há sete anos que é investigador criminal. Hoje em dia, André vive com a mulher, que tirou o curso de Ciências da Comunicação na Covilhã e o filho, de dois anos, num apartamento em Faro.

André candidatou-se ao ensino superior no ano lectivo 2005/2006, já com 30 anos, após um percurso profissional consolidado. Apesar de ter começado a trabalhar cedo por sua iniciativa, sempre pensou em ingressar no ensino superior, um dia. Chegado a um patamar em que se sentia muito à-vontade no seu meio profissional, decidiu retomar os estudos, por um lado por interesse pessoal, mas também pela expectativa de que isso lhe trouxesse novas oportunidades profissionais, no futuro. André não foi colocado na sua primeira opção, que era Psicologia na Universidade do Algarve; ingressou antes em Ciências da Educação e da Formação, no mesmo estabelecimento – diz que, hoje, não trocava. Encontra-se extremamente satisfeito com o curso e é um dos melhores alunos, apesar de conjugar os estudos com a vida profissional. O sucesso a nível académico terá certamente muito a ver com a sua prática de estudo intensa e a seriedade com que encara esta nova etapa da sua vida. Neste momento, André frequenta o 3º e último ano do curso.

André Maranhos ingressou no ensino superior no ano lectivo 2005/2006, com 30 anos. Nessa altura já era um investigador criminal com um percurso consolidado, daí a sua primeira opção ser Psicologia, por se tratar de uma área que o poderia complementar a nível profissional. André candidatou-se à Universidade do Algarve por uma questão de proximidade geográfica, uma vez que vive e trabalha em Faro, mas também porque só teve oportunidade de fazer o exame de acesso ao ensino superior de Psicologia, o que limitou as suas opções; motivos profissionais impediram-no de fazer o exame de Português, que lhe teria possibilitado candidatar-se a estabelecimentos em Lisboa. Nessa altura era uma hipótese viável, uma vez que havia a possibilidade de ser enviado para a capital por um período de dois ou três anos, projecto esse que não se chegou a concretizar.

André decidiu candidatar-se também ao curso de Ciências da Educação e da Formação (CEF), embora o desconhecesse por completo. No momento em que preenchia a candidatura recorrendo ao manual de acesso ao ensino superior, esse era o curso que aparecia listado logo a seguir a Psicologia; por descargo de consciência, decidiu colocá-lo como segunda opção, apenas porque também não requeria o exame de Português.

A média de Psicologia era elevada e André estava consciente de que, provavelmente, não conseguiria entrar. No entanto, sentiu-se apanhado de surpresa quando soube que havia sido colocado no curso de CEF, pois esse nunca tinha sido um objectivo seu. Só nesse momento é que se foi informar sobre o plano curricular e, inicialmente, pensou em pedir transferência de curso dentro da Universidade.

Quando as aulas começaram, André decidiu ir assistir a título experimental, para ver se gostava do curso. Confessa que o primeiro dia lhe custou, pois levava alguns receios consigo, nomeadamente não ser aceite pelos colegas e não se conseguir adaptar a ter de estudar de novo. A primeira impressão não apaziguou estes receios, pois deparou-se com uma turma constituída por apenas mais um rapaz, num total de 30 alunos. No entanto, bastaram duas ou três semanas para que André se sentisse perfeitamente integrado, de tal modo que desistiu da ideia de se transferir. Durante esse período, teve também tempo de analisar o plano de estudos e estabeleceu desde logo uma relação próxima com os professores.

O motivo principal para a sua manutenção, contudo, foi a sua determinação. Ao início, André ia com intenção de fazer o que fosse possível nas épocas de avaliação normais e o restante por exame, aos poucos. Contudo, a sua dedicação elevou o curso a um patamar muito mais importante na sua vida do que estava à espera.

> "Foram duas ou três semanas e eu abracei-me logo ao curso, porque eu vinha também com umas ideias de fazer as coisas por exame e não ter assim muitos trabalhos, porque os trabalhos são um bocado desgastantes e com a vida que eu tinha… era fazer por exames e assistir às aulas que pudesse, claro, são sempre uma mais-valia… Mas acabei por abraçar este objectivo de uma forma às vezes um bocadinho assustadora."

No 1º ano, o horário era mais flexível e André conseguia ter uma relativa facilidade em conjugar as aulas, em regime diurno, com a sua actividade profissional. Porém, com a entrada em vigor do Processo de Bolonha no 2º ano curricular, a carga horária aumentou e a conjugação de ambas as esferas tornou-se mais complicada. Ainda assim, André consegue gerir o seu tempo de forma a não negligenciar nenhuma das áreas, pois o próprio trabalho permite uma gestão flexível do seu tempo.

> "O que eu consigo fazer é que a área da investigação é uma área um bocado flexível também, e há alturas em que consigo vir a um grande número de aulas e outras em que não, porque o serviço assim não o permite. Então aquilo que eu faço é vir durante o dia às aulas e trabalhar até de madrugada, e depois no outro dia estar aqui com duas, três horas de sono, ou vir com directas… Faço-o muitas vezes. Os fins-de-semana são para estudar, para pôr as coisas em dia; as folgas também, quando há folgas… poucas."

Um dos principais aspectos que caracteriza o percurso de André é a dedicação inegável ao curso, aproveitando todos os momentos que tem disponíveis para estudar.

O seu empenho e organização reflectem-se ainda nas técnicas que utiliza para apreender a matéria da melhor forma possível.

> "Então, todas as semanas – não digo todos os dias, porque é impossível, mas todas as semanas tentar fazer um bocadinho, uns resumos… tentar começar a desenhar os projectos e os trabalhos para que depois se torne mais fácil. (...) Se tiver de estudar para uma frequência, ou para um exame, tento reunir a matéria toda, tenho de ter a matéria toda reunida (...) e, a partir daí, começar a fazer cronologicamente aquilo que foi dado na disciplina. E, através dessa cronologia, tentar tirar o sumo daquilo e fazer um texto, fazer um mini-trabalho, digamos assim, uma coisa coerente que consiga ter cabeça, tronco e membros. Se for feito sem tempo, fica assim e tento ler o máximo de vezes possível; se for feito com algum tempo, desse ninho de trabalho ainda vou tentar dominar as coisas melhor para poder ainda reduzir aquilo umas quantas páginas a menos."

Qualquer local serve para estudar. Regra geral, fá-lo em casa, sempre sozinho e em silêncio. No entanto, já tem estudado no emprego, "porque às vezes acabo o que tenho para fazer, passado dez ou doze horas ainda lá fico mais quatro ou cinco só para não perder meia hora até chegar a casa", durante a hora de almoço, ou a caminho da faculdade, se for de comboio. Muitas vezes, antes do início de uma frequência, fica a estudar dentro do carro, no parque de estacionamento.

Além de todo o seu empenho no estudo, André afirma ser, dentro da turma, aquele que mais participa nas aulas. No início, admite que se tornava chato porque colocava dúvidas tendo em conta a sua experiência pessoal; hoje em dia, tenta colocar dúvidas que permitam esclarecer toda a turma. Não só vai ao maior número de aulas a que tem possibilidade de assistir, tira sempre apontamentos e faz resumos das matérias leccionadas, como ainda faz questão de comprar dois ou três livros por disciplina. Tal dedicação reflecte-se em resultados escolares muito positivos; no momento da entrevista, André tinha uma média de 16 valores e estava entre os melhores alunos da turma, nunca tendo deixado nenhuma cadeira para trás.

Para ilustrar de que forma o seu desempenho escolar é positivo, André conta que foi eleito pela turma para ser contemplado com a bolsa de mérito. Embora se tenha sentido lisonjeado, declinou essa possibilidade por achar que seria injusto atribuírem-lhe a bolsa, já que ele tinha uma situação profissional estável e havia outras pessoas na turma que teriam mais necessidades a nível monetário, denotando também mérito escolar comprovado. A bolsa foi então atribuída a uma colega sua e André ficou satisfeito com a decisão.

André confessa, no entanto, que tem pensado que talvez não fosse necessária uma "azáfama" e um desgaste tão grandes, que as coisas correriam bem na mesma. Possivelmente, se abrandasse o ritmo, talvez a média baixasse, mas nem é isso que o preocupa; a questão é que ele exige de si próprio fazer as coisas da melhor forma possível, independentemente do trabalho que isso implica.

> "Não é por orgulho à nota, (...) é porque aquilo que eu gosto de fazer, gosto de fazer bem feito. E para se fazer bem feito, exige trabalho. É sobretudo isto: para fazer, é fazer bem feito, senão não vale a pena. Ou se faz, se começa e se termina, ou só se existir algum contratempo que não consiga mesmo controlar, porque senão o fazer implica, na minha maneira de ser, o fazer implica perfeição. E a perfeição, obviamente que implica

> trabalho, e o trabalho acaba por desgastar, perdemos muitas horas de sono, muitas horas de descanso, e abdicar de muitas coisas que nós gostamos de fazer em detrimento, neste caso, da escola…"

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, André podia ter optado entre concluir a licenciatura em quatro ou três anos e preferiu terminar em menos tempo, porque, "embora eu goste muito desta área, talvez fosse perder um ano para atingir o objectivo da licenciatura que em termos profissionais, de cotação, é o mesmo, ter três anos ou ter quatro anos e a parte profissional não me faz assim muita falta". É a tal gestão do tempo que André valoriza; ao prescindir do 4º ano, poderá depois compensar, ingressando no 2º ciclo. Porém, André ainda não sabe se o vai fazer já no próximo ano lectivo. Tudo dependerá da sua situação profissional no momento.

A nível de integração escolar, para André esta foi perfeita. Apesar de só ter mais um colega do sexo masculino, a sua relação com as colegas da turma é boa. Mais que o predomínio das raparigas, aquilo que o deixa um pouco à margem é a diferença de idades, mas mesmo isso André conseguiu ultrapassar facilmente. Quanto aos professores, considera que têm uma relação pessoal e próxima com os alunos, que ele valoriza. Todavia, como factor determinante para a sua integração, André elege a motivação.

> "Eu acho que tudo foi determinante, ou tudo foi importante, mas eu acho que o que pesou muito, muito na integração, na facilidade, e ainda hoje, no esforço que se faz, é a vontade de atingir o objectivo; e atingir o objectivo é chegar ao final. (...) Eu acho que foi tudo importante mas, preponderante, acho que foi o objectivo de tentar acabar, a minha própria motivação."

André considera que o curso é muito interessante e que, de forma geral, está bem estruturado. Ainda que, na sua opinião, a entrada em vigor do Processo de Bolonha tenha sido precipitada, o curso de CEF não sofreu muitas alterações porque já foi delineado com vista a esta reestruturação do ensino superior – a sua primeira edição ocorreu apenas no ano lectivo 2004/2005.

Relativamente às condições da instituição, neste caso o *campus* de Gambelas, André considera que são boas, elogiando as salas de aula, a biblioteca e a localização. A única crítica que faz é ao estacionamento, que começa a ser insuficiente para tantos alunos.

O percurso escolar anterior foi cursado no Alentejo, em diversas escolas públicas. No 5º e 6º ano, André frequentou a telescola, em Alvito. Não gostou do método de ensino, mas os professores marcaram-no de forma positiva. Na transição para o 7º ano, que frequentou numa outra escola em Portel, André "perdeu-se". Foi a fase mais atípica no seu percurso, pois chumbou esse ano por faltas. Segundo o próprio, foi um período em que estava a descobrir a sua liberdade e autonomia e deixou de aparecer na escola. No entanto, arrepende-se dessa falha no seu percurso. "Aquilo, para mim, foi uma marca que, até hoje, tenho levado a sério. E disse que nunca mais iria chumbar por faltas assim. No ano seguinte, fiz tudo completo, também com boas notas, não excelentes, mas acima da média."

No ensino secundário, André frequentou um curso de Contabilidade e Administração, em Évora, que concluiu com uma média de 15 valores. Não houve nenhum professor que tenha sido uma influência para o seu percurso no ensino

superior, embora André inveje o conhecimento por eles transmitido, ambicionando "poder atingir um nível que eles atingiram". Recorda-se que alguns professores motivavam os alunos a prosseguirem os estudos, mas que não lhes transmitiam informações sobre as opções existentes.

No entanto, quando termina o ensino secundário, André não tem uma convicção forte sobre aquilo que quer fazer em seguida. "Eu tinha terminado o ensino secundário, não sabia o que é que ia fazer… Eu pensava em ingressar no ensino superior, (…) mas por outro lado, queria descansar ali por uns meses."

É então que, através de um amigo da família, que tem uma empresa que trabalha com fibra de vidro em Torres Vedras, é aliciado a fazer uma formação nessa área e aproveita a oportunidade. Durante um ano mantém-se nessa localidade a aprender as técnicas, com o intuito de, no final, abrir a sua própria empresa no Alentejo. Quando regressa a casa, ele e o pai decidem fazer uma prospecção para conhecer as potencialidades do negócio e concluem que não é muito viável, nessa região. Resolvem então ver as opções no Algarve e, aí, encontram uma receptividade enorme, de tal maneira que se instalaram de imediato em Faro, em 1993. Poucos meses depois, a família juntou-se-lhes.

Rapidamente, tinham aberto a sua própria empresa, de âmbito familiar. O negócio foi tendo bons resultados, André geria a parte técnica de fabrico, com duas pessoas a seu cargo, enquanto o pai geria a parte comercial. Esta organização foi abalada pela notícia de que teria de ir prestar o serviço militar obrigatório, por um período de seis meses, ou seja, o seu pai teria de ficar responsável por tudo.

> "Então foi um bocado assustador, naqueles últimos seis meses foi tentar dar alguma formação informal, digamos assim, para ele… e deixei muitos apontamentos, ele fazia apontamentos de coisas que eu achava que eram importantes que ele tinha que saber, e quantidades, e misturas, e os tempos, e os *timings* em que as coisas tinham que ser feitas, e tinham de estar no molde e tinham de sair do molde… bom, foi um despejar de conhecimento ali que ele ficou baralhado. Entretanto vou para a tropa e o telefone tocava todos os dias, na altura não havia telemóveis, então só através lá do número fixo para a central, eu a toda a hora estava a ser chamado porque ele tinha dúvidas nisto, ou coisas às vezes de pormenor… E o meu pai sempre na expectativa de eu acabar os tais seis meses e regressar."

André fez a tropa em Paço d'Arcos, perto de Lisboa. Gostou de tal maneira da experiência, que decidiu meter os papéis para prolongar a sua estadia por mais um ano; como o próprio diz, a partir do quarto mês "começo a ter curiosidade naquela vida no exército". André só contou aos pais quando soube que o pedido tinha sido aceite, na última semana do serviço obrigatório. Os pais ficaram desgostosos, mas André queria seguir o seu próprio rumo, e foi que sempre fez a partir daí.

> "E depois acabei por explicar a pouco e pouco que ia seguir um bocadinho a minha vida e a minha orientação, não estava disposto naquele momento, ou pelo menos nos anos mais próximos, a trabalhar com eles. Não por razão nenhuma em concreto, mas não estava motivado o suficiente – na altura não utilizei estas palavras, certamente, mas não estava motivado o suficiente para trabalhar com eles. Queria seguir um rumo, queria ser independente, queria ser uma pessoa que não dependesse de ninguém e queria… queria ser sozinho, digamos assim, no mundo."

No total, André permaneceu no exército durante três anos e meio, até que começou a ter vontade de, mais uma vez, seguir um rumo diferente, embora não soubesse ao certo o quê, pois sentia que começava a "embrutecer", que já tinha retirado daquela experiência tudo o que queria. Nessa altura, vários colegas seus estavam a apresentar candidaturas para o concurso nacional da PSP, e foi um deles tratou de tudo por si, levava-lhe os papéis e ele assinava; em seguida, teve de fazer uma bateria de testes, físicos e psicológicos. Quando soube dos resultados, ficou surpreso; além de ter sido o único dos 37 elementos do seu destacamento a ter entrado, não era uma área em que alguma vez tivesse pensado trabalhar, nem em que sua família tivesse algum tipo de tradição.

> "É engraçado, o destino prega-nos partidas. Na altura, nem era uma carreira que eu desejasse. É como lhe digo, a minha família não tem tradição em fardas, nem os parentes mais próximos, nem os mais afastados. Portanto, não estava desperto, nem tinha curiosidades dentro desta área, no sentido de trazer já alguma ideia predefinida para seguir esta ou aquela área, ou atingir estes ou aqueles objectivos. Portanto, foi mesmo um salto assim no escuro, quer dizer, não há qualquer tradição, não houve nada que me despertasse, foi um acaso!"

Porém, André decidiu abraçar essa nova etapa. Tinha possibilidade de optar entre Lisboa, Porto, Faro, Setúbal ou Ilhas e optou por Faro, para ficar perto da família. No primeiro ano na polícia, trabalhou na rua, fez um trabalho de polícia "dito normal". Mas já aí tentava rentabilizar os seus tempos livres, ou seja, começou a produzir trabalhos, por sua iniciativa, que se relacionavam com a investigação criminal, que tiveram uma boa recepção. Foi-lhe proposto ingressar na investigação assim que houvesse uma vaga e foi o que sucedeu; apenas um ano e meio depois de ter entrado para a PSP, foi criada uma equipa para trabalhar na área do narcotráfico e André foi convidado a integrá-la. Há sete anos que André trabalha nessa vertente, mas tem noção de que um dia poderá aproveitar a frequência do curso de CEF para fazer coisas distintas.

> "Agora estou a aproveitar a força que tenho, física, mental, psicológica, para poder trabalhar no terreno, porque é aquilo que eu gosto de fazer. Um dia mais tarde, quando não puder, seja por que motivo for, posso estar ligado à formação e formar pessoas para a investigação ou mesmo dentro da investigação."

Todavia, há dois anos atrás começou a sentir-se, de novo, inquieto, com vontade de expandir os seus horizontes, daí ter decidido ingressar no ensino superior, uma ideia que nunca deixou de alimentar.

> "Talvez tivesse chegado aquela altura em que… há sempre coisas para aprender, nomeadamente em investigação criminal, as coisas estão constantemente a alterar-se, não há nada igual, é tudo diferente. Mas chega-se a um patamar em que já estamos muito à-vontade com as coisas, então dá para, as poucas energias que temos, podermos canalizá-las para outra área; neste caso, eu canalizei para o ensino superior, e espero não parar por muitos, muitos anos, espero continuar."

Tem sido difícil conciliar os estudos com o trabalho, mas André tem sentido apoio e abertura por parte das chefias e dos colegas. Existe um espírito de entreajuda e ele próprio tem auxiliado alguns colegas que frequentam os cursos do programa Novas Oportunidades. A nível de licenciatura, ele é o único; quando terminar, tornar-se-á apenas no terceiro elemento da equipa de investigação criminal do Algarve a possuir essa habilitação, num total de 150 indivíduos.

Quando ingressou no ensino superior, André já se encontrava casado, mas afirma que a companheira não teve qualquer influência na sua decisão, tal como os pais não tiveram: "a partir do momento em que decidi ter ficado na tropa, eu comecei a tomar conta da minha vida, digamos assim". Entretanto nasceu o seu filho, e torna-se compreensível que a vida familiar é a esfera mais negligenciada com o acumular de actividades.

> "Nós, quando dizemos que apoiamos uma outra pessoa, partimos do pressuposto que a outra pessoa acha que nós estamos disponíveis; mas quando nos pedem alguma coisa, nós temos tendência a resistir, e acho que é o que descreve esta situação. Ela sempre me apoiou, sempre concordou, apoiou… mas depois, viver isto no dia-a-dia, é complicado, muito complicado. É complicadíssimo. Não é fácil, porque o tempo que eu tenho preenchido com o trabalho e com a escola, para a família não resta nada. Não resta absolutamente nada. São raros os momentos em que… Hoje em dia, eu tenho que abdicar de algumas coisas em detrimento de outras. E quando abdico de coisas, são coisas também importantes. E tenho de fazer essas escolhas mediante o grau de importância, no momento. E isto cria alguma instabilidade porque nós, ao abdicarmos dessas coisas, não invalida que não continuemos a pensar nelas, que não interfiram no bem-estar."

André não considera ter um percurso académico de sucesso, porque lamenta a decisão de ter ingressado no ensino superior tão tarde na vida e associa o sucesso, não tanto a resultados escolares, mas a um percurso com poucas interrupções e ao domínio dos conteúdos, consolidado com a prática. André sente que, de alguma forma, perdeu tempo, que neste momento poderia ter já adquirido muitos mais conhecimentos, ter feito muito mais coisas.

Quanto a factores que tenham influenciado o seu percurso, André sublinha a idade, por proporcionar uma maior maturidade e responsabilidade pessoal, o percurso profissional, por lhe permitir ter um conhecimento prático da realidade que pode ajudá-lo a compreender a teoria mas, acima de tudo, a sua perseverança.

> "Eu destaco a maneira como eu encaro as coisas e o facto de ser um bocado teimoso e conseguir as coisas, independentemente, por vezes, das consequências que advêm no momento, ou seja: predispus-me a atingir este objectivo, até agora tenho conseguido ultrapassar as metas a que me propus, vamos ver se consigo chegar ao final, espero bem que sim. Não descurando os outros factores que influenciam este meu percurso, eu acho que a parte da insistência, da teimosia, se é que se pode chamar assim, da perseverança para atingir os objectivos, eu acho que passa por aí."

Samuel Borges (E28L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Modos de estudar eficazes e sociabilidades influentes num percurso de sucesso razoável

Samuel tem 26 anos e foi o primeiro elemento da família mais próxima a licenciar-se. A sua irmã, seis anos mais nova, segui-lo-á em breve, pois estuda Gestão na Universidade Nova de Lisboa. O seu pai, com 51 anos, é militar reformado, ex-pára-quedista, e concluiu o 7º ano antigo. A mãe é costureira, tem 49 anos e completou apenas a 4ª classe. Actualmente, Samuel trabalha como programador Java, dando continuidade à área de estudos que escolheu no ensino superior.

Samuel ingressou em 2002 no curso de Engenharia Informática, na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), que foi a sua primeira opção por, à partida, saber que não teria média suficiente para ingressar numa instituição pública. Apesar de um período de adaptação inicial em que atravessou algumas dificuldades, os laços de amizade que estabeleceu no decurso do 1º ano contribuíram não só para uma integração eficaz, como para uma metodologia de estudo baseada no trabalho em grupo que lhe permitiu concluir o curso no número de anos previsto, com notas bastante razoáveis. A adopção de um método de estudo adequado às exigências da licenciatura veio romper com as suas práticas anteriores, que reflectiam pouco empenho e motivação. A sua namorada foi a pessoa que mais o incentivou a prosseguir os estudos no ensino superior, tendo sido determinante para a sua decisão.

No fundo, o percurso de Samuel pode ser entendido pela aquisição de métodos de estudo coerentes e adequados ao curso, indissociáveis das redes de sociabilidades adquiridas no ensino superior, que lhe permitiram ultrapassar dificuldades iniciais e terminar a licenciatura com sucesso.

Samuel ingressou em 2002 no curso de Engenharia Informática, na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL). A opção pela área foi baseada no interesse que a informática lhe suscitava, desde muito novo.

> "Lembro-me de, desde os meus 10 anos, ter computador, e os meus tempos livres eram passados de volta do computador e ainda são, agora mais. Nessa altura tinha um Spectrum, pedi aos meus pais para mo comprarem porque havia aquela mania dos jogos e essas coisas todas, depois comecei a desligar-me do Spectrum e a entrar no outro computador pessoal, e foi como que crescendo, este interesse."

Em alternativa a Informática, Samuel também se interessava por Electrónica mas, em virtude de não ter uma classificação final suficientemente elevada que lhe permitisse o acesso a uma instituição superior pública em Lisboa, considerou que a melhor alternativa seria o curso de Engenharia Informática na UAL, à qual reconhecia qualidade de ensino.

A decisão de ingressar no ensino superior foi tomada apenas no 12º ano, muito por influência da namorada. Samuel reprovou nesse ano a duas disciplinas e decidiu

concluir o ensino secundário num externato, o que lhe proporcionou tempo livre que ocupou a trabalhar, ajudando o pai e um amigo deste, desempenhando tarefas como electricista. Samuel gostava do que fazia mas a namorada achava que ele tinha capacidades para tirar um curso superior e que, com uma licenciatura, Samuel poderia ter mais oportunidades a nível profissional. Numa situação em que os seus pais o deixaram à vontade para tomar a decisão que achasse mais adequada, Samuel decidiu seguir o conselho da namorada. Como já tinha as áreas de interesse definidas, a namorada ajudou-o a pesquisar informação sobre as instituições possíveis.

Na época de exames, Samuel sabia que as provas específicas de que necessitava eram Física e Matemática. Embora o exame de Física lhe tenha corrido bem, Samuel enganou-se no código de Matemática e fez um exame que não era o exigido para as suas aspirações. Aí, é notória alguma falta de informação, não só da sua parte mas também dos funcionários da secretaria do externato onde repetiu o 12º ano.

De forma a não perder mais tempo, ingressou na UAL. Ao início, sentiu algumas dificuldades de adaptação, as diferenças em relação ao ensino secundário colocaram-lhe alguns problemas. Não foi fácil adaptar-se a turmas tão grandes e a aulas em anfiteatros, tendo também demorado algum tempo a fazer amizades.

> "Nos primeiros tempos senti bastante diferença em relação ao secundário, foi um impacte muito grande, ter que conhecer novas pessoas, ter que lidar com elas durante cinco anos, arranjar um novo grupo de amigos (…). Custou-me um bocado estudar ao princípio, muita matéria, aulas com 200 alunos. No 1º ano é assim, chegar à sala e não arranjar lugar à frente ou não conseguir ouvir. E depois é difícil arranjar apontamentos porque ninguém se dá logo ao princípio (…)."

Tal dificuldade de adaptação reflectiu-se nas suas notas. Samuel refere que o 1º ano foi aquele em que os resultados foram piores. Porém, Samuel conseguiu reverter o seu percurso inicial quando fez amizade com um dos colegas. O facto de parte dos estudantes inicialmente inscritos ter desistido resultou em turmas mais pequenas – às quais Samuel confere melhores condições para a aprendizagem – mas o factor principal para encontrar o seu rumo no curso foi o estabelecimento desse pequeno grupo de trabalho e de estudo.

> "Acho que no 1º ano as notas foram mais baixas porque ainda não tinha o apoio do grupo. Foi aquele curto espaço de tempo de adaptação, foi por causa da concentração, de não ter ninguém para partilhar conhecimento e a ajudar, foi por causa disso. É difícil estudar sozinho, acho eu, acho que sim, porque eu não consigo concentrar-me muito tempo, quando estou sozinho a estudar na secretária vou à casa de banho, vou beber água, depois volto e depois mais dois minutos e vou outra vez e não consigo concentrar-me, esse é um dos meus problemas. E então com o grupo puxamos uns pelos outros e concentramo-nos mais rapidamente, e como adoptámos a metodologia de estudar sempre na universidade não há hipótese de ir ao frigorífico, de ir à casa de banho, é assim."

Samuel e o colega começaram a ajudar-se mutuamente, estudavam nas respectivas casas, alternadamente, mas chegaram à conclusão de que seria mais produtivo se estudassem na universidade. Depois, começaram a aperceber-se de que havia outras pessoas interessadas em juntar-se a eles e o grupo foi crescendo ao longo

dos anos. Para Samuel, quantas mais pessoas se juntassem, mais fácil seria apreenderem a matéria.

No decurso do 1º ano ainda tentou pedir transferência para uma instituição pública, sobretudo por causa do custo das propinas que os seus pais pagavam, mas não conseguiu. Não querer sobrecarregar os pais financeiramente foi também um aspecto importante na sua motivação para terminar o curso no tempo previsto. Em resultado do seu empenho, Samuel passou sempre de ano e concluiu o curso em 2007 com uma média de 14,4 valores. O método adoptado parece ter surtido efeito também entre os seus colegas, pois no seu grupo todos concluíram o curso dentro do tempo previsto, quando dos 200 alunos iniciais, restavam no 5º ano cerca de 30.

Samuel tentava ir às aulas diariamente, mas quando não conseguia havia sempre quem lhe facultasse os apontamentos. Era comum, durante o fim-de-semana, Samuel passar os seus cadernos a limpo, pois isso também o ajudava a interiorizar os conteúdos. Havia alturas em que passava todo o dia na UAL, entrava de manhã e saía de noite, fosse para estudar ou para realizar trabalhos de grupo. Nesse sentido, acabava por abdicar um pouco da sua vida pessoal, mas sentia que precisava de se dedicar bastante ao curso para alcançar resultados positivos. O empenho no curso, ao nível da realização de trabalhos e do estudo intensivo, não lhe deixava muito tempo livre. Os poucos momentos de que usufruía, ocupava-os a jogar computador, em actividades com os amigos, ou com a namorada. Nunca se envolveu em actividades extracurriculares no seio da universidade.

Como aspecto positivo, refere o ambiente que se vivia na UAL. Samuel afirma que as turmas eram unidas e que não existia muita competição entre os estudantes. Elogia também o corpo docente e as condições proporcionadas pela UAL, em termos do espaço e dos equipamentos, embora admita que não costumava utilizar a biblioteca nem a sala de estudo para trabalhar – Samuel e o seu grupo preferiam reunir-se numa sala de aulas que se encontrasse vazia.

A nível de método de estudo, refere que para as disciplinas práticas se reuniam nos laboratórios ou nas salas de computadores, mas nas disciplinas teóricas trocavam, completavam e comentavam os apontamentos entre si.

> "Para as teóricas, traçávamos um plano da matéria que tínhamos de estudar, estudávamos pelos apontamentos, como eu já disse fazia todos os fins-de-semana a passagem do caderno, usávamos esses apontamentos com mais a adição dos apontamentos de uns colegas meus, completávamos e fazíamos um livrinho de estudo. Nós tornávamos a fazer os apontamentos daquela matéria, cada um fazia o seu, não distribuíamos, mas dizíamos: «olha, aqui falta-te isto»… Depois havia sempre um que fazia perguntas aos outros todos, à vez, e era uma maneira de espalhar a informação."

No geral, Samuel gostava dos conteúdos leccionados e considera o curso relativamente bem organizado. Critica, contudo, a reestruturação que o curso sofreu após a entrada em vigor do Processo de Bolonha, ainda que não o tenha afectado pessoalmente. Poderia ter optado por estudar mais um ano e obter o grau de mestre, mas decidiu dedicar-se apenas à esfera profissional; por essa mesma razão, não pensa em prosseguir mais os estudos.

Actualmente, exerce funções como programador Java, tendo começado a trabalhar na área do curso no final do 3º ano, dando esporadicamente assistência

informática numa empresa nas proximidades da UAL. O estágio de final de curso abriu-lhe ainda mais as portas a nível profissional, e desde então que tem consolidado o seu trajecto como programador.

Os seus pais, de baixos recursos escolares mas com uma situação económica estável, não o tentaram direccionar para o ensino superior, nem para o mundo profissional, deixando essa escolha nas suas mãos. Tanto ele como a irmã decidiram investir na formação escolar a nível superior, e foram os seus pais quem pagou as propinas em ambos os casos. Samuel ainda reside com eles, planeando para breve uma situação de autonomia residencial em conjunto com a namorada.

Até entrar na UAL, estudou sempre em escolas públicas. No 10º ano optou pelo agrupamento científico, mas ainda sem o objectivo de prosseguir os estudos na área da informática. Samuel refere que sempre sentiu dificuldades a línguas, sem encontrar uma explicação para esse facto. No ensino secundário chumbou sempre a Português de modo que, no 12º ano, fez a disciplina por exame. Tentou o mesmo com Inglês, mas não foi bem sucedido. Após reprovar e repetir essa disciplina no 12º ano, sem sucesso, decidiu ingressar num externato onde se leccionavam os conteúdos por unidades capitalizáveis, método que Samuel pensava ser mais vantajoso para si. Se, por um lado, conseguiu terminar o ensino secundário, a mudança de instituição e a carga horária reduzida impediram-no de formar novas redes de amigos. Entre aqueles que lhe eram mais próximos na altura, quase todos prosseguiram para o ensino superior, embora não tenham sido influentes na sua decisão.

Samuel concluiu o ensino secundário com uma média de 12, que justifica com o facto de não se dedicar ao estudo: "digamos que, nessa altura, eu não estudava, embora tivesse preocupação de passar de ano". A constituição de um grupo de estudo no ensino superior foi uma experiência pela qual nunca tinha passado antes.

Fazendo um balanço, Samuel afirma que o curso ultrapassou as suas expectativas, de forma muito positiva. Hoje em dia, encontra-se plenamente satisfeito com a decisão de ingressar no ensino superior. Todavia, não se considera um caso de sucesso, associando essa avaliação a um percurso com resultados escolares muito elevados, frequentemente relacionados com a área da saúde.

> "Eu não me vejo como um caso de sucesso, porque se existem montes de pessoas que fazem o curso à primeira, sem chumbar nenhum ano… não é nada de especial. Eu acho que um percurso de sucesso é tirar uma média de 18 ou 19, talvez. Conseguir fazer Erasmus… muitas coisas. Não conheci ninguém na UAL que tivesse essa média. E quem tem essas médias não segue a área de Informática, a não ser que goste imenso. Quem tira essas médias no secundário vai para Enfermagem, vai para Medicina, outras coisas completamente diferentes."

Norberto Barroso (E31L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Baixos recursos e fortes incentivos: da simplicidade das origens ao encontro da Psicologia

Norberto Barroso tem 29 anos e nasceu numa freguesia de Leiria. Sempre residiu com os pais e a irmã mais nova até à data em que decidiu ir trabalhar para Lisboa. Vem de um contexto social desfavorecido, no que respeita à origem social da sua família. Ambos os pais fizeram somente a 4ª classe de escolaridade. A mãe, já em idade adulta, completou o 9º ano através do programa Novas Oportunidades. Finda a 4ª classe, começaram ambos a trabalhar, o pai nas obras e a mãe na costura. Após o nascimento de Norberto, a sua mãe restringiu-se às lides domésticas e somente após o nascimento da sua irmã a mãe reingressou no mercado de trabalho, agora com maior nível de habilitações. Trabalha no centro de fisioterapia de um lar de idosos, na freguesia onde começou por ser auxiliar. O pai constituiu a sua própria empresa de construção civil com o irmão mais velho, actividade que é hoje a sua fonte de rendimentos. A irmã mais nova de Norberto teve um percurso escolar semelhante ao seu até à entrada no ensino superior. Frequenta o 4º ano de Medicina na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa com elevados níveis de aproveitamento. Para além dela, da sua família de origem somente o tio mais velho de Norberto tem estudos superiores e é uma das referências a destacar para o seu percurso escolar.

Norberto é licenciado em Psicologia Social e das Organizações pelo Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria, curso em que ingressou em 1996. Todas as suas opções de formação foram direccionadas para a área da Psicologia mas, devido à sua baixa média de candidatura, Norberto não conseguiu colocação em nenhuma universidade pública. Acabou por optar pela possibilidade que lhe surgiu de frequentar uma instituição universitária da sua área de residência, contudo privada. Norberto começou por se inscrever em Gestão de Recursos Humanos no ISLA de Leiria, curso que ainda frequentou por umas semanas, uma vez que a instituição estava a aguardar aprovação do Ministério para a licenciatura de Psicologia Social e das Organizações, a ser ministrado pela primeira vez na instituição. Assim que saiu a aprovação, Norberto pediu transferência de curso e iniciou a sua frequência na licenciatura pela qual sempre nutriu elevado interesse e que concluiu em Outubro de 2000/2001 sem perder nenhum ano. Fez mais tarde o mestrado em Psicologia Educacional no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa.

Norberto desde cedo se mantém envolvido em actividades extra estudos e não laborais. Desde os 13 anos que pertence à Juventude Franciscana Portuguesa e é já hoje Secretário da Zona Centro. A par disto, desde cedo que Norberto se dedica à música, investimento que considera ser uma das razões para o seu baixo nível de aproveitamento escolar no ensino secundário. Desde os 16 anos que tem uma banda com alguns amigos do secundário e consegue fazer cruzamento entre essa actividade e o seu envolvimento católico. Neste momento trabalha como Coordenador

Pedagógico do departamento de formação numa empresa de formação e consultoria na área da Gestão de Recursos Humanos.

Norberto Barros ingressou no ensino superior no ano lectivo de 1996/1997. Desde que teve o primeiro contacto com a disciplina de Psicologia, nutria um forte interesse e gosto pela área e pela possibilidade de fazer uma carreira profissional como psicólogo. Por isso, aquando a sua candidatura ao ensino superior, as opções de Norberto centraram-se nessa área e em diversas instituições públicas. Contudo, e porque a sua média de candidatura rondava os 14, Norberto não conseguiu colocação em nenhuma das suas escolhas.

Surgiu-lhe então a oportunidade de frequentar uma instituição privada da sua área de residência e acabou por ingressar no Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria em Gestão de Recursos Humanos, com o intuito de se transferir mais tarde para a licenciatura de Psicologia Social e das Organizações que estava a aguardar aprovação do Ministério da Educação. O curso foi aprovado uma semana após o início do ano lectivo e Norberto pediu transferência de curso, certificando-se previamente de que essa licenciatura lhe possibilitava o prosseguimento de estudos para mestrado.

Norberto fez a licenciatura sem perder nenhum ano lectivo e acabou-a com a entrega da tese de final de curso em Outubro do ano lectivo 2000/2001.

Desde o 10º ano que Norberto soube que queria seguir a área da Psicologia numa formação superior. Tinha, contudo, pouca informação acerca das oportunidades de formação na área, no que respeita às instituições de ensino e cursos porque poderia optar, tendo em consideração a baixa média que tinha. Não beneficiou da orientação escolar-profissional e a informação disponível não era abrangente, nem sequer existente. O único contacto que teve com as questões do ensino superior foi através de um fórum de estudantes a que foi no 9º ano e, mais tarde, através do guia de acesso ao ensino superior onde conseguiu informações acerca da escolas e cursos a que podia aceder na área da Psicologia.

Na época, Psicologia era uma área ainda pouco difundida, o que fazia com as médias de entrada fossem algo elevadas, rondando o 17. Como não teve média para ingressar numa escola pública, ao saber que tinha tido colocação no ISLA de Leira, aceitou a oportunidade com motivação e elevadas expectativas relativamente ao curso e à sua utilidade futura.

Norberto sentia-se motivado para estar no ensino superior. O seu nível de empenhamento para com o curso era superior ao que sempre teve ao longo do ensino secundário. Isto porque considerava o ensino superior um ensino mais exigente, que requeria mais estudo, trabalho e dedicação.

Considera que o seu trajecto académico é marcado por fases distintas. A ideia inicial que fazia do curso de Psicologia estimulava o seu interesse pela aprendizagem nesta área, interesse que foi esmorecendo, dando lugar a uma certa desmotivação ao perceber que o curso não lhe proporcionava a aprendizagem de conteúdos estimulantes ou imensamente reveladores.

> "(…) ano após ano eu ia achando que ainda não tinha sido aquele ano que as coisas foram interessantes ou que desse para aprender muita coisa. Pensava sempre que talvez fosse no próximo ano. Eu achava que quanto mais se evoluía no curso, mais se aprendia

e mais difícil se tornava. Acho que o 1º ano foi mais difícil do que último. O último não, porque o último era o ano da tese, mais complicado, mas não achei que o grau de dificuldade fosse aumentando, nem nada disso."

Ainda durante o 1º ano Norberto percebeu que a sua expectativa relativamente ao curso não estava a ser correspondida e ponderou sair do curso ou pedir transferência. Na altura considerou mudar-se para o ISCTE dado que esta instituição ministrava um curso que tinha a mesma designação.

No que respeita à estrutura do curso Norberto aponta algumas falhas que justifica com o facto de ser um curso novo a ser leccionado pela primeira vez naquela instituição. "Nós éramos o ano das cobaias porque o curso estava a ser lançado". Contudo, considera que o curso estava bem estruturado no que respeita às cadeiras e conteúdos. Era um curso mais teórico do que prático, mas encerrava o ciclo com um estágio obrigatório no último ano, estágio que Norberto teve a possibilidade de fazer num colégio privado em Fátima, na área da orientação profissional durante o ano lectivo de 2000/2001. Para além desse estágio obrigatório, teve a oportunidade de fazer um estágio opcional na área do recrutamento e selecção, área que lhe despertou muito interesse na época.

A tese também foi feita também na área educacional, usando toda a população do 10º ano desse colégio que eram cerca de 300 alunos. Incidiu no consumo de substâncias na adolescência, a relação disso com o grupo de pares e com a família.

A avaliação da maioria das cadeiras era contínua, com dois testes por semestre, outras poucas avaliadas apenas com frequências, trabalhos individuais e de grupo. Norberto acha que os trabalhos de grupo eram mal aproveitados porque acabavam por ser uma mera divisão de trabalho por temas em que cada elemento do grupo trabalhava um tema só. O resultado final era a junção de "trabalhos individuais", algo que Norberto critica por considerar que era da responsabilidade dos professores orientar os alunos para o trabalho em grupo, para o desenvolvimento de competências relacionadas com os conhecimentos e para o desenvolvimento de competências sociais. Norberto sempre achou que os trabalhos em grupo eram essenciais para a preparação da vida profissional.

O nível de aproveitamento de Norberto variava entre o 10 e o 18. Os melhores resultados eram obtidos nas áreas que eram do seu interesse porque acha que nessas se esforçava mais. A melhor avaliação que teve foi na monografia final. As restantes cadeiras tinham resultados fracos o que acabou por prejudicar a média do curso. Terminou o curso com média de 14 e, embora achasse que o curso era mais fácil do que pensava inicialmente, Norberto tem noção de que esse resultado final foi consequência da sua falta de aplicação nos estudos, tendo progressivamente canalizado esforços para outros interesses que tinha.

Não tinha hábitos de estudo contínuo. Fazia revisões da matéria, passava e lia os apontamentos das aulas e estudava algumas matérias indicadas pelos professores. Quase todos os materiais de estudo facultados ao longo do curso baseavam-se em fotocópias facultadas pelos professores. Norberto não gostava de decorar matérias, preferia ler os resumos e entender os seus conteúdos para ter bases de desenvolvimento dos conhecimentos.

Preferia estudar sozinho e em casa, longe de quaisquer fontes de distracção. Norberto precisava de sossego para estudar e em casa tinha as condições de que

precisava. O estudo em grupo acontecia quando tinha já os seus conhecimentos consolidados porque lhe permitia ir um pouco mais além e perceber coisas que lhe falhavam. Mais para o final do curso começou a valorizar a discussão das matérias em grupo porque lhe permitiam um melhor entendimento acerca das suas lacunas.

> "Para o fim do curso fomos desenvolvendo também um grupo de amigos e éramos, se calhar, as pessoas mais aplicadas do curso porque havia algumas que eram mesmo uns trastes. (…) Eu estava inserido num grupo de pessoas que talvez fosse mais empenhado e acabávamos por nos juntar uns dias antes dos exames, íamos para a biblioteca que tinha um espaço para o trabalho; podia não ter livros mas tinha espaço para trabalhar e nós íamos para lá estudar em conjunto."

No que respeita ao corpo docente desde o início da sua frequência no ISLA que Norberto estabeleceu um bom relacionamento com a maioria dos professores. Pedagogicamente, considera-os bons professores, tentavam estimular os alunos levando para as aulas coisas aliciantes, tentavam montar processos pedagógicos que incentivassem ao estudo. Isso, conjugado com a proximidade que se gerava entre alunos e docentes, foi uma grande fonte de motivação para o percurso de Norberto.

> "Na prática, acho que tínhamos professores bons e isso motivava. Havia uma coisa muito boa, a proximidade com os professores. Nos intervalos tomávamos café com eles no bar, naturalmente sem problemas nenhuns e esta proximidade era estimulante a vários níveis, acabava até por nos sentirmos mais impelidos a fazer as coisas porque conhecíamos os professores, estávamos com eles no intervalo, não podíamos fazê-los desiludir-se connosco e acho que também havia um acompanhamento mais fácil. Claro que havia sempre os maus professores, os professores menos competentes, mas na generalidade o relacionamento era acessível."

O facto de haver docentes a repetir cadeiras, de ano para ano, poderia ser, segundo Norberto, um problema e uma vantagem simultaneamente; isto porque, por um lado, as matérias acabam por se repetir não lhes trazendo nada de novo ou aliciante, mas, por outro, as alunos já tinham alguma familiaridade com o docente e já conheciam o seu trabalho.

Em termos organizativos, Norberto considera ter havido algumas falhas que poderiam ser prejudiciais aos níveis de sucesso dos alunos. O facto do ISLA estar situado numa cidade pequena dificultava a colocação de docentes o que fazia com que, muitas vezes, a distribuição de professores de semestre para semestre fosse feita "muito em cima do joelho".

Norberto destaca alguns professores que considera terem sido marcantes, principalmente os professores afectos às áreas com que mais se identificava, nomeadamente as áreas relacionadas com a Psicologia propriamente dita como era o caso das Ciências do Comportamento e as cadeiras mais práticas. A dimensão mais social do curso não lhe chamava tanto a atenção. Havia um docente, o coordenador do Departamento de Ciências Humanas, que Norberto destaca dado que foi uma pessoa a quem recorreu e o orientou pedagogicamente, aquando a sua decisão de mudar de curso e aquando a escolha da área em que iria fazer o seu estágio.

No que respeita aos recursos e às condições de estudo que a instituição lhes proporcionava, Norberto justifica as suas falhas com base no pouco financiamento de

que o ISLA dispunha, embora considerasse que não eram situações de extrema gravidade. Norberto refere-se a situações como o facto de não haver fundos para investir em ferramentas de trabalho essenciais como era o caso do programa de estatística SPSS.

Contudo, a instituição disponibilizava várias salas com computadores, fruto de investimento comunitário para a aquisição de equipamentos, embora disponibilizassem apenas programas básicos de trabalho. O sistema de reprografia era muito bom e funcionava com rapidez na disponibilização dos materiais que os professores entregavam. Já no que respeita aos serviços da biblioteca eram uma "autêntica miséria", não tinham manuais suficientes ou abrangentes para a execução de trabalhos e, nessas alturas, os alunos viam-se obrigados a recorrer à biblioteca da Escola Superior de Educação de Leiria porque tinha muitos mais livros na área da Psicologia.

> "Contudo, a instituição dava-nos a generalidade das ferramentas necessárias para ter um percurso de sucesso. Um percurso de sucesso é bocadinho pouco palpável porque se o sucesso fosse passar às cadeiras, sem dúvida que sim, eles davam-me as ferramentas necessárias para passar às cadeiras. Agora, para desenvolver e ir mais além, e para investigar coisas que não tivessem a ver com aquilo que estava a ser dado nas aulas mas que tivesse a ver com a disciplina, isso aí não, nem sequer tínhamos grandes pistas para isso. Aquilo que nos era possibilitado fazer era aquilo que estava no currículo do curso, aprender os conteúdos estipulados em cada cadeira e ponto final. Fazer os relacionamentos entre as matérias ou saber se elas se relacionavam sequer, isso já não sabíamos, não tínhamos acesso a esse tipo de informação."

Quanto aos serviços da escola, o facto de a instituição ter apenas cerca de oito cursos e no máximo 1000 pessoas em frequência diária, distribuídas pelas turmas da manhã, tarde e noite, permitia criar um relacionamento próximo e algo familiar com os funcionários e proporcionar um bom ambiente académico.

Norberto acha que a qualidade do ensino deixava um pouco a desejar. O grave problema que aponta à escola era o facto dos professores não terem os recursos necessários para providenciar actividades aliciantes ou exigir trabalhos arrojados; havia limitações ao nível de recursos o que desmotivava os alunos a investir nas cadeiras.

Por outro lado, o facto ser o 1º ano da licenciatura naquela instituição constitui um factor de desmotivação ou ate mesmo de insucesso, segundo Norberto. Isto porque o nível de exigência para com os resultados era inferior, até porque os próprios docentes não tinham ainda encontrado a melhor forma de coordenação no processo de ensino na área. Não havia materiais de anos anteriores ou apontamentos de anos passados, frequências que servissem de apoio de estudo, o que dificultava um pouco o processo de aprendizagem.

Norberto nunca considerou não prosseguir os estudos para uma formação superior, até mesmo após a licenciatura. Uma preocupação que teve antes de ingressar em Psicologia Social e das Organizações foi certificar-se junto do coordenador do curso que esta nova licenciatura lhe permitiria prosseguir para o mestrado. Desde o início da sua frequência académica que Norberto aspirava fazer o mestrado e terminar o curso com média de 14; foi algo estrategicamente pensado com vista a esse objectivo.

Embora não soubesse a área específica de especialização Norberto sabia que seria, com certeza, no âmbito da Psicologia. O facto de estar a licenciar-se numa instituição privada, o que na altura achava ser uma formação algo desprestigiante comparativamente à formação numa universidade pública, fortaleceu a necessidade de complementar a sua com o mestrado.

Norberto sempre aspirou ascender a uma carreira enquanto psicólogo clínico e olhava o curso e a formação em mestrado como um meio de o conseguir. A partir do 5º ano do curso começou a ter maior consciência dos seus interesses e a orientar o seu percurso para a área educacional.

Após terminar o curso Norberto conseguiu integrar um estágio de três meses do PRODEP numa escola pública conseguido através do seu orientador. Acabou por ficar durante esse ano lectivo a trabalhar em orientação e findo esse período não houve possibilidade de continuar porque a escola não podia suportar os custos do seu trabalho. Por outro lado, embora o seu trabalho tivesse sido valorizado e avaliado com distinção, Norberto não se sentia legitimado para continuar um trabalho socialmente exigente dadas as origens sociais dos alunos, porque considerava que a sua formação na área social não era suficiente.

No final desse ano lectivo Norberto redireccionou a sua actividade para a área da Formação, uma vez que já tinha feito o curso de Formação Pedagógica de Formadores. Por essa altura iniciou o mestrado no ISPA que era muito exigente e dificultava qualquer possibilidade de conciliação com uma actividade profissional. Os professores eram oriundos de universidades estrangeiras, o que fazia com que a estrutura do mestrado fosse algo complicada. Tinha aulas todos os dias uma semana por mês, período em que os professores concentravam toda a matéria. Trabalhar como *freelancer* em Formação era para Norberto a única possibilidade de conjugação com manter-se activo profissionalmente e numa área que lhe interessava.

Nesse mesmo ano começou a envolver-se em algumas actividades por que se apaixonou. Foi o caso das colónias de férias na escola onde estudou entre o 5º e 9º anos em Leiria, a pedido da associação de pais. Organizava conferências com pais e professores, fazia trabalhos com as crianças como estipular métodos de estudo e orientação escolar-profissional, trabalho que considerou ter sido interessantíssimo porque lhe permitiu trabalhar com pessoas que já tinham sido seus professores.

Norberto manteve, no entanto, outras actividades paralelas à actividade profissional e aos estudos, actividades e movimentos juvenis que iniciou desde muito jovem. Dada a sua formação católica, pela idade dos 13 anos inseriu-se num grupo católico juntamente com os seus amigos, a Juventude Franciscana Portuguesa da sua zona. Como se dedicava ao grupo, foi nomeado secretário-geral da zona centro e passou a ter outro tipo de responsabilidades.

A música é também uma actividade que o acompanha ao longo da vida e desde muito cedo. Criou, por volta dos 16 anos, uma banda com alguns amigos do secundário com quem ensaiava regularmente e à qual se dedicava com entusiasmo, embora não tivesse grande formação musical. No entanto, tocava teclados e ocupava a voz. Somente já no ensino superior começaram a dar alguns concertos que lhe roubavam atenção dos estudos.

> "(…) ter acabado com uma média de 14 foi manifestamente por causa disso. (…) Eram actividades que me desviavam um bocado dos estudos e sobretudo da vida académica,

> do convívio académico, de tudo isso. Eu tinha amigos na faculdade, mas não era nada do outro mundo."

As suas redes de sociabilidades são diversas e estanques. Mantém-se muito próximo dos amigos da Juventude Franciscana onde está inserido, o que considera ser o seu grande grupo de amigos porque eram "todos vizinhos, nós vivíamos numa aldeia a nove quilómetros de Leiria, e somos um grupo de amigos que ainda hoje se mantém porque a união que se cria na aldeia acaba por ser muito maior que nas cidades." Tem os amigos que relaciona com a sua passagem pela música e, embora se desse bem com toda a gente, estabeleceu poucas amizades na faculdade mais perto do final do seu percurso académico, com quem mantém contacto até aos dias de hoje, embora não de forma profunda. Destaca, especialmente, uma colega sua que se tornou uma das suas melhores amigas da universidade, uma pessoa com quem se identificava na sua forma de ser e com quem continua a partilhar coisas da sua vida, inclusive da vida profissional. Considera mesmo que esta amizade serviu de ponte para outros relacionamentos que criou na universidade.

O tipo de actividades que tem com os amigos passa pelas coisas que considera serem as normais do dia-a-dia como conversar, ir jantar, falar das coisas da vida profissional e da vida pessoal.

A maioria dos seus amigos seguiu o ensino superior, a maioria na área das Engenharias, outros em áreas distintas da sua. Norberto reconhece que a sua opção de formação, na época, causou algum impacto junto dos seus amigos porque era uma área muito pouco difundida. Embora tivesse feito uma escolha diferente da dos amigos, Norberto sempre se sentiu por eles incentivado e sentiu que a sua decisão foi muito bem aceite.

> "Era um curso muito pouco macho e isso era levado para a brincadeira porque eles diziam-me que eu queria era estar rodeado de raparigas. Acho que foi bem aceite a minha opção."

Embora a sua rede de amigos seja algo diversa, Norberto nunca viu necessidade de procurar apoio em nenhum momento pior do seu trajecto, era mais reservado quanto aos seus problemas, o que justifica com a sua própria maneira de ser, não que não tivesse nos amigos o apoio necessário em qualquer altura.

Chegado a 2004 e finda a parte curricular do seu mestrado, Norberto decidiu encontrar um emprego fixo. Começou a trabalhar no departamento de formação de uma empresa de Consultoria na área de Recursos Humanos.

Continuou a fazer a tese de mestrado, um processo que considera ter sido bastante doloroso e complicado, contudo muito enriquecedor. Terminou-a quase no fim do ano de 2006 e defendeu-a em Janeiro de 2007. Embora estivesse a trabalhar, somente durante o mestrado, nunca usou do estatuto de trabalhador-estudante. Conciliava o estudo com o trabalho somente durante o mestrado, o que hoje considera ter sido um erro uma vez que acha importante os estudantes estarem inseridos no mercado de trabalho desde o início da formação superior.

A passagem de Norberto pelo ensino secundário é marcada por um nível de aproveitamento mediano. Era o 1º ano da nova reforma do ensino secundário e Norberto viu-se a par com alguma pressão familiar para enveredar pela área da Gestão

ou Administração, cursos técnico-profissionais que estavam a ser introduzidos no sistema educativo. Norberto tentou entrar em Administração mas dado o reduzido número de vagas não conseguiu colocação. Optou então por fazer no 10º ano a área de Humanidades, não por ter definido já o seu percurso escolar futuro, mas para evitar disciplinas de que não gostava como é o caso da Matemática e da Físico-Química.

A área porque optou permitia-lhe ter disciplinas de que sempre gostou muito como as línguas e História. Foi nessa altura que teve o primeiro contacto com a Psicologia, momento em que começou a desenvolver interesse em observar as pessoas e os seus comportamentos. "Foi a partir dali, do 10º ano, que eu comecei a saber que era para ali que eu queria ir."

Norberto dedicava-se aos estudos somente para atingir os mínimos aceitáveis para prosseguir estudos, daí terminar este ciclo de ensino com média de apenas de 14. Estudava somente antes dos momentos de avaliação e isso também porque nunca considerou que o ensino secundário fosse muito exigente.

Era um aluno participativo e activista, acabando por se envolver nas manifestações de estudantes que ocorreram em oposição à nova reforma. No que respeita ao envolvimento com a escola, a única participação que teve foi na rádio da escola porque lhe permitia o contacto com a música.

No que respeita às suas origens, Norberto vem de um contexto social desfavorecido quanto à formação. Sempre viveu com os pais e a irmã mais nova. O pai fez a 4ª classe e a mãe completou o 9º ano seguindo o programa Novas Oportunidades. Desde muito cedo que ambos trabalham, o pai começou nas obras e a mãe na costura. Após o nascimento de Norberto, a mãe esteve dedicada às lides domésticas e só retomou uma actividade profissional já a sua irmã tinha nascido, no centro de fisioterapia de um lar de idosos na sua zona de residência. O pai criou uma pequena empresa de construção civil com um irmão.

Somente o tio mais velho de Norberto fez o ensino superior, iniciando a sua formação num seminário com a intenção de seguir o ministério religioso católico, acabando por se formar para leccionar no ensino preparatório, actividade que tem até hoje. O tio de Norberto é umas das suas referências para o percurso escolar que teve, principalmente por sempre ter demonstrado aos seus pais a importância da formação superior para um percurso de sucesso.

Os pais de Norberto pressionavam-no para os estudos e para ter bons resultados escolares, eram muito exigentes no que respeita às faltas e aos chumbos e sempre o incentivaram a seguir o que considerava ser melhor, mesmo que entendessem as suas opções.

> "Eu tenho a noção que eles faziam o melhor que conseguiam fazer, embora não me conseguissem ajudar ao nível dos estudos. Não conseguiam porque não tinham muitos estudos mas tentavam inteirar-se durante a escola primária. Lembro-me de que a minha mãe sentava-se ao meu lado a fazer contas porque ela ainda as sabia fazer mas depois começaram a perder o ritmo."

Sempre lhe proporcionaram o que era necessário para ter um percurso tranquilo, custearam os seus estudos ao longo da licenciatura até porque Norberto nunca recebeu bolsa ou qualquer benefício social. Embora Norberto não tenha a real noção da situação financeira da sua família ao longo do seu percurso, tinha a noção de

que os pais se esforçavam financeiramente para suportar a sua formação e isso fazia com que ele tentasse sempre corresponder ao que era esperado.

Relativamente à sua irmã, é mais nova que Norberto sete anos e tem um trajecto semelhante ao seu no que respeita o prosseguimento de estudos. A sua passagem, quer pelo ensino secundário, quer pelo superior, foi sempre de elevado sucesso e aproveitamento. Desde muito cedo, e um pouco por influência dos pais, ingressou em Medicina na Universidade de Lisboa onde está a frequentar o 4º ano.

Cândida Barroso (E37L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

"De olhos postos" no sucesso: na vocação, na formação e na carreira profissional

Cândida Barroso tem 22 anos e nasceu numa freguesia de Leiria. Sempre viveu com os pais e o irmão mais velho até entrar no ensino superior em Lisboa. É de uma origem social com poucos recursos, no que respeita às condições socioeconómicas e às habilitações dos pais. Ambos os pais fizeram somente até à 4ª classe de escolaridade. A mãe, já em idade adulta, completou o 9º ano através do programa das Novas Oportunidades. Finda a 4ª classe, começaram ambos a trabalhar, o pai nas obras e a mãe na costura. Trabalha no centro de fisioterapia de um lar de idosos na sua freguesia onde começou por ser auxiliar. O pai constituiu a sua própria empresa de construção civil com o irmão mais velho, actividade que é hoje a sua fonte de rendimentos. O irmão mais velho teve um percurso escolar semelhante ao seu até à entrada no ensino superior. Fez a licenciatura de Psicologia Social e das Organizações em Leiria com bom aproveitamento e trabalha actualmente numa empresa de Recursos Humanos em Lisboa. Da sua família de origem, para além do irmão, somente o tio mais velho fez o ensino superior e é para Cândida uma das referências a destacar para o seu percurso escolar.

Entrou no ensino superior em 2003/2004, contudo não na sua 1ª opção de formação. Ficou colocada em Fisioterapia na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, onde fez o 1º ano curricular com elevado aproveitamento. Contudo, a sua vocação e orientação levaram-na a repetir os exames nacionais e a tentar o ingresso em Medicina. Conseguiu então colocação na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa onde frequenta o 4º ano. É uma aluna bolseira, com elevado aproveitamento e até ao presente momento não chumbou nenhum ano curricular.

Trata-se de um curso exigente em termos de dedicação e ocupação, o que dificulta a conciliação entre os estudos actividades, como é o caso da actividade profissional. É uma aluna dedicada aos estudos tendo como principal incentivo a estabilidade financeira que uma carreira de Medicina lhe pode proporcionar. Salienta o intuito de retribuir aos pais o apoio financeiro que sempre lhe deram para o seu percurso educacional.

Cândida tem 22 anos, nasceu e viveu numa aldeia nos arredores de Leiria. Ingressou no ensino superior pela primeira vez em 2003/2004 em Fisioterapia na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa, na altura a sua 5ª opção de candidatura. Desde pequena que tem por convicção seguir uma carreira em Medicina, a sua 1ª opção de formação e, apesar de contar com uma média de candidatura de 17,5 valores, não conseguiu colocação devido à média de entrada ser muito elevada.

Apesar de não ser a área da sua vocação, Cândida optou por se matricular em Fisioterapia e fez o 1º ano da licenciatura com bom aproveitamento. Esta área não lhe era totalmente desconhecida uma vez que é a área profissional da mãe. Findo o ano lectivo optou por tentar uma nova candidatura e tentar Medicina. Fez novamente os

exames nacionais, melhorou as notas e conseguiu aumentar a média, o que lhe permitiu colocação em Medicina na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa no Hospital de Santa Maria onde está actualmente a frequentar o 4º ano.

O seu interesse pela área surge em idade muito nova. Desde então alimentava um fascínio pelo exercício da profissão em Medicina; tinha o encanto "de que os médicos são aquelas pessoas que sabem imenso sobre o corpo humano e curam as pessoas". Embora haja outras opções na área da saúde, como é o caso de Fisioterapia, Enfermagem ou Medicina Dentária, Cândida não se imaginava em momento algum a exercer outra profissão que não a de médico.

Embora soubesse que a sua média não iria permitir-lhe entrada imediata em Medicina, Cândida partia do pressuposto de que mesmo que "não conseguisse [entrar] num curso, iria conseguir noutro, entraria em qualquer um deles". O seu objectivo principal, acima do investimento na sua área de vocação, era a entrada no ensino superior, mesmo que isso significasse formar-se numa área diferente daquela que era a sua preferência. Mesmo com todas as limitações de acesso e de colocação no ensino superior, Cândida nunca considerou não entrar no ensino superior e repetir o 12º ano, algo que considera que seria desmotivante.

O seu principal intuito no investimento de uma formação académica baseava-se nas saídas profissionais e nas oportunidades de emprego a que pode ascender com uma licenciatura. Assim, ao investir em Medicina, para além de estar a seguir a sua vocação construída desde a infância, estava a investir numa área cuja integração no mercado de trabalho estava praticamente assegurada.

> "(…) eu sabia que ia muito facilmente conseguir arranjar emprego (…) porque médicos são sempre precisos (…) em termos de perspectiva profissional, tinha muito mais segurança em seguir a minha vocação do que uma outra área."

À entrada no ensino superior tinha informações acerca de Fisioterapia e algumas noções acerca da área, dada a actividade profissional da mãe numa clínica de Fisioterapia, e o que obteve foi através das feiras do ensino que decorrem na Feira Internacional de Lisboa. Não tinha sequer conhecimento da localização da Escola onde tinha ficado colocada.

A passagem de Cândida pela Fisioterapia foi curta e algo desprendida. Fez o 1º ano da licenciatura com muito bom aproveitamento tendo em consideração a possibilidade de não ingressar em Medicina no ano seguinte. "Mesmo se tratando de um curso que não era a minha opção, eu não iria deixar o ensino superior. Até porque se eu não tivesse conseguido entrar em Medicina iria continuar lá". Contudo, não criou com a instituição ou com a sua envolvente social laços que considere relevantes para o seu trajecto. As mais-valias que retira dessa experiência foram, por um lado, a amizade que criou com uma das suas colegas com quem manteve contacto; por outro, a sua entrada em Medicina foi facilitada dada a similaridade temática entre algumas cadeiras leccionadas em ambas as licenciaturas, o que lhe permitiu ter algumas noções prévias acerca de algumas áreas da Medicina. Foi como que um ano de preparação e de ambientação ao ensino superior.

Na sua generalidade, era uma licenciatura acessível em termos de conteúdos, muito prática, com um bom ambiente entre colegas e com os docentes, muito familiar e

próximo dada a pequena dimensão da escola. Oferecia boas condições de estudo, quer ao nível da docência, quer de materiais, serviços e infra-estrutras.

No que respeita à transição do ensino secundário para o ensino superior, Cândida considera que o ingresso nesta licenciatura facilitou a sua integração neste sistema de ensino e, posteriormente, em Medicina, uma vez que não sentiu desfasamentos relevantes em termos de ensino. "Na altura não senti desajustamento nenhum porque era um ambiente mais pequenino".

Já a estrutura curricular de Medicina é algo trabalhosa e carregada em termos de horários e exigência. Os dois primeiros anos do curso são constituídos por disciplinas base e de introdução às especialidades. Depois aprendem a fazer as histórias clínicas dos doentes, ou seja, a traçar um diagnóstico dos traumas apresentados com base nos sintomas visíveis e no passado clínico de cada doente. O 3º ano é o ensino pré-clínico. A partir do 4º inicia-se o ensino prático nos serviços e nas especialidades e o trabalho começa a intensificar-se dada a necessidade de estudo e de trabalho nos serviços que ocorre em simultâneo. Apesar de se tornar mais exigente e cansativo, Cândida consegue lidar com essa situação sem preocupações, apenas com maior dedicação.

Os 5º e 6º anos são anos de estágio, cujo objectivo é a criação de uma maior autonomia. Fazem-se deslocações aos serviços e as rondas com o tutor de cada especialidade. Considera que o ideal de cada turma seria ter quatro pessoas por médico mas isso não ocorre por falta de disponibilidade de recursos humanos, o que dificulta a aprendizagem. "(…) é muita gente para estar a falar com os doentes, nove pessoas à volta da cama de um doente é demais para ele". O facto de haver sempre imensa gente em formação suscita uma grande dificuldade ao nível da prática porque:

> "(…) há sempre alguém à nossa frente para fazer as coisas e acabamos por não aprender as coisas como devíamos aprender, estamos lá nós que somos alunos mas há-de estar um interno que ainda não fez ou ainda não viu."

Cândida acha que a estrutura do curso era fantástica e tinha um encadeamento lógico de ano para ano, em termos de conteúdos. Embora houvesse algumas repetições de matérias em cadeiras diferentes, considera que isso permitia "consolidar a matéria e reter aquilo que é importante". Acha que o curso lhes fornece as ferramentas básicas para o exercício da profissão se bem que a prática e a experiência é que serão o mais importante.

> "Acho que terminamos o curso com boa preparação para exercer a profissão, mesmo a nível humano, para lidar com os problemas de uma forma muito próxima".

A avaliação é contínua e feita com base na frequência das aulas, testes regulares, frequências de final de semestre e, no caso de chumbo, há os exames repartidos em épocas distintas. No 4º ano o ensino prático intensifica-se e é avaliado através de exames também eles práticos, aplicados já nos serviços, que consistem na recolha da história clínica dos doentes, na escolha do melhor procedimento para chegar ao diagnóstico e ao tratamento mais indicado.

Após a formação de base, segue-se a fase de exame que antecede o internato. O objectivo desse exame é a seriação para a entrada no internato complementar. Até lá

permanece-se no internato geral que é atribuído por concurso de acordo com a média de curso e é feito já com inserção nas diversas especialidades da área da Medicina. De seguida surge a época de especialização que é obrigatória e ao terminá-la não significa que esteja encerrado o ciclo de formação, formação que nunca está completa.

Este processo mais prático é orientado por tutores, médicos mais velhos e especialistas nas áreas, cuja responsabilidade é a das aulas práticas junto dos doentes. Para além disso, os tutores têm a especial função de preparar os alunos na sua faceta humana; isto é, tentam orientar os alunos para o que deve ser o relacionamento médico-doente, para o que é a ética profissional. São os tutores quem têm a responsabilidade de orientar os alunos para o exercício da profissão, quer no que respeita a dimensão profissional, quer no que respeita dimensão emocional de cada um.

As aulas teóricas são de grande dimensão, com muitos alunos que se juntam nas aulas comuns. A fixação em turmas acontece mais para o final do curso dada a forma de organização que passa a ser em função dos horários pré-feitos. As aulas práticas são os momentos em que se dá a possibilidade de criar uma ligação mais estreita entre colegas. Para além de serem turmas mais reduzidas, são frequentemente compostas pelas mesmas pessoas. Se assim não ocorrer, por iniciativa dos alunos, com vista a fortalecer os ciclos de amizade e companheirismo de turma, o que fazem é organizar-se em grupos e sortear a ordem de inscrição de modo a estruturar um grupo de pessoas que, de alguma maneira, conseguem manter-se juntas.

E isso é importante para Cândida dado que lhe permite estabilidade ao nível relacional com os colegas, permite-lhe sentir-se integrada neste contexto educacional. Cândida considera que o ambiente entre as pessoas é bom e fortalecido por este tipo de estratégias. Na generalidade, as pessoas são simpáticas, acessíveis, com um forte espírito de companheirismo e de entreajuda entre colegas. Há partilha de informação e apontamentos, circulação de exames dos anos anteriores, algo que considera muito positivo para o seu percurso. As aulas são dadas em anfiteatros com más condições de acústica o que dificulta, por um lado, o bom entendimento e acompanhamento das aulas e, por outro, o relacionamento entre professores e alunos, principalmente nas aulas teóricas. Ao nível das aulas práticas existe maior proximidade e quando as aulas são dadas por assistentes, aí existe um relacionamento mais preocupado e de entreajuda para com os alunos.

O 1º ano de Medicina foi muito mau para Cândida, quer ao nível da aprendizagem de conteúdos, quer ao nível da integração na faculdade. As dificuldades que sentia relativamente aos conteúdos, residiam, principalmente, na minúcia do ensino e na complexidade das matérias, a exigência do ensino é superior a tudo o que ela estava habituada. Cândida considera esse ano a única fase mais complicada em termos de ensino por que passou; contudo, abandonar o ensino superior nunca foi uma hipótese, acha difícil desmotivar-se com o curso uma vez que é por ele que aspira desde pequena.

O seu nível de aproveitamento sempre foi equilibrado ao longo do curso e bastante elevado. O seu estudo é, "basicamente, por obrigação" e organizado em simultâneo com o tempo das aulas, embora considere que essa metodologia tem de ser alterada com vista à obtenção de melhores resultados. Prefere estudar sozinha em casa, porque em Medicina "o que é preciso é marrar a matéria e, portanto, mais vale estar sozinha", estuda durante o dia preferencialmente e reserva a faculdade mais para as

épocas de exames porque é a época de estudo mais concentrado, em que não decorrem aulas.

No que respeita à sua integração, o facto de não haver turmas fixas dificulta a criação de relacionamentos de amizade entre os colegas. Para além disso, o facto de Medicina ser um curso que recebe muitos alunos por transferência de outras áreas da Saúde, como é o caso de Medicina Dentária ou Enfermagem, na maioria dos casos existem já redes de sociabilidade estabelecidas nas escolas de partida que, à entrada em Medicina, se mantém. Isso dificulta a inserção em grupos que, muitas vezes, estão já muito consolidados. Contudo, alguns meses de ambientação e habituação ao novo contexto volvidos e Cândida começou a sentir-se inserida e acolhida pelos colegas e a criar grupos de amigos.

A maioria dos profissionais que compõem o corpo docente são médicos e Cândida considera que teve até hoje o acompanhamento de bons profissionais também ao nível pedagógico. O ensino em Medicina é algo distinto das restantes áreas científicas de formação, principalmente por este motivo, pelo facto de as aulas decorrerem ao mesmo tempo que os docentes estão a desempenhar as suas funções enquanto profissionais de Medicina.

As condições que a Universidade oferece não são suficientes para as necessidades dos alunos. As bibliotecas disponíveis em cada serviço são de pequenas dimensões e não correspondem às necessidades do elevado número de alunos que compõe o curso de Medicina, quer em termos de manuais, quer em termos de espaço para estudo. Cândida considera a sala de estudo fraca e insuficiente para as épocas de exames e de avaliações.

Contudo, existe um esforço institucional em proporcionar boas condições de estudo aos alunos e isso Cândida justifica com o acesso à internet que lhes é facilitado e extensível a todos e lhes permite aceder a publicações e revistas científicas através da Universidade. No que respeita à parte prática, a Universidade disponibiliza modelos de bonecos para treinar o exame de doentes, embora Cândida admita que é diferente de fazer um exame a um doente, "os modelos são sempre modelos, não tem nada a ver com a realidade". Ao nível do material necessário ao longo do curso, como o estetoscópio e outros instrumentos do género, os seus custos são suportados inteiramente pelos alunos o que torna o curso algo dispendioso. Cândida considera que as propinas deveriam ser empregues neste tipo de recursos.

No que respeita aos materiais de estudo, são vários os livros necessários ao longo do curso, quer teóricos, quer práticos, e, dado o seu custo levado, os alunos apoiam-se nas fotocópias e nos apontamentos das aulas para estudar. Existe também um método de captação de matéria que Cândida considera muito útil que são as aulas gravadas, cuja matéria era passada para o papel já resumida e vendida em forma de apontamentos na associação de estudantes. Quanto aos fármacos, é utilizado o prontuário que é distribuído gratuitamente pelo INFARMED e que serve para a consulta dos medicamentos a aplicar nos tratamentos.

Em termos avaliativos gerais, Cândida considera que faltam muitas coisas que propiciem condições de sucesso, coisas como computadores, bibliotecas, espaços de estudo e de realização de trabalhos. Os alunos são em excesso face às condições disponíveis para uma boa formação. E isso Cândida justifica com a falta de recursos financeiros e de investimento por parte do Estado.

A própria gestão interna, ao nível das secretarias dos institutos e dos serviços, não tem em consideração as necessidades dos alunos na sua utilização. Apesar de estar a frequentar uma Faculdade de Medicina, ela não deixa de estar inserida num hospital, embora Cândida considere que isso não é o principal transtorno.

Embora com algumas dificuldades, Cândida sempre pode contar com o apoio financeiro dos pais dado que são eles quem suporta os custos da sua formação. É um curso dispendioso que acumula despesas com o facto de Cândida estar deslocada. No entanto, desde o início do curso que conseguiu a atribuição de bolsa de estudo o que facilita a sua permanência no ensino superior. Por outro lado, como se trata de um curso exigente e muito intensivo, manter em simultâneo uma actividade profissional é praticamente impossível, a carga horária é muito extensa e a parte prática exige muita disponibilidade. Apesar disso, Cândida ainda encontra capacidade para dar explicações ao fim-de-semana.

Cândida considera que para o exercício da Medicina é necessária uma forte preparação emocional e alguma maturidade que também se vai adquirindo e evoluindo à medida que o curso avança. A atitude para com o processo de aprendizagem e a actividade profissional muda de acordo com um dos principais "objectivos da formação que também é um bocado fazer-nos crescer". Considera que o curso prepara os alunos para uma carreira profissional de sucesso desde que sejam pessoas esforçadas e interessadas pela aprendizagem e tenham uma mente aberta para os riscos e as exigências da profissão.

> "Quando passamos para os anos clínicos, o curso começa a exigir outro nível de nós, começa a exigir comunicação interpessoal, um bocado de humanismo, outras coisas para as quais há gente que não tem estofo."

O intuito de Cândida em investir em Medicina passava, principalmente, pelo interesse que ela tem desde cedo pela área, embora o factor económico seja muito relevante.

Tem na família, principalmente na mãe e no irmão, as principais fontes de influência para o seu percurso dado que sempre a incentivaram a seguir a sua vocação, não obstante as limitações, dificuldades e condições de que dispunha para tal. Os amigos tiveram também um papel importante no seu percurso porque sempre pôde contar com o seu incentivo e apoio.

Cândida nunca se esforçou por se envolver com a instituição em que está inserida, é uma pessoa pouco participativa no que toca às actividades promovidas pela faculdade, o seu envolvimento com a faculdade teve sempre por base o estudo. Apenas participou nas praxes. As actividades que mantém são externas à faculdade, como é o caso da actividade desportiva e as explicações que dá aos fins-de-semana. É co-animadora de um grupo de jovens pertencente à Igreja Católica desde os 15 anos, estudou música, desde pequena que toca acordeão e tem equivalência ao 5º ano de conservatório. Gostaria de ter passado pelo teatro e pelos escuteiros onde estavam inseridos a maioria dos seus amigos mas, na altura em que poderia ter-se juntado ao grupo, a religiosidade deixou de fazer sentido na sua vida.

Cândida vem de um contexto social de origem rural e algo desfavorecido no que respeita à formação e condições socioeconómicas. Sempre viveu com os pais e o irmão mais novo. O pai fez a 4ª classe e a mãe completou o 9º ano no âmbito do

programa RVCC. Os pais trabalham desde muito cedo, o pai nas obras e a mãe na costura. A mãe deixou a actividade profissional durante alguns anos restringindo-se às lides domésticas e só após o nascimento de Cândida reingressou no mercado de trabalho num centro de fisioterapia de um lar de idosos na sua zona de residência. Daí o contacto de Cândida com a área. O pai criou mais tarde uma pequena empresa de construção civil com um irmão.

O irmão mais velho fez a licenciatura de Psicologia Social e das Organizações e mestrado também nessa área. Trabalha actualmente na área da Formação e Gestão de Recursos Humanos numa empresa em Lisboa. Para além disso, o seu tio mais velho foi o único da família a fazer o ensino superior, iniciando a sua formação num seminário com a intenção de seguir o ministério religioso católico. Formou-se depois para o ensino preparatório, actividade que tem até hoje. Foi ele quem lhe incutiu os hábitos e o gosto pela leitura e é dele que Cândida retira referências para o percurso escolar que teve em termos de metodologias de estudo

Cândida vive actualmente em Lisboa e partilha a casa com várias outras pessoas, também elas ligadas à área da Saúde, uma delas sua colega de faculdade em Dietética e Nutrição. Apesar do irmão residir também em Lisboa nunca se proporcionou viverem juntos.

A sua família sempre foi a principal fonte motivadora de Cândida para ingressar em Medicina, assumindo que era essa a sua vocação.

> " Todas as minhas influências vêm da minha família, especialmente dos meus pais, mais particularmente a minha mãe porque ela gostaria ter sido enfermeira mas não teve oportunidade de estudar (…) Mas eu não queria ser enfermeira e concorrer a Medicina foi bastante por influência dos pais. Embora eu quisesse, tinha um bocadinho de medo e eles ajudaram-me bastante nessa decisão. O meu irmão também, claro, sempre me apoiou naquilo que precisei, assim como o meu tio, lá está, uma pessoa com outro nível de educação (…) Em termos de influência, só tive influências positivas e sempre no sentido de nos incentivar a estudar."

Os pais sempre lhe deram todas as condições de estudo; apesar das dificuldades económicas sempre se esforçaram por lhe proporcionar o melhor em termos de formação educacional. E, por isso, Cândida acredita que teria sido uma decepção para a sua família se tivesse optado por desistir dos estudos e não fazer Medicina. Todas as suas inseguranças e decisões são partilhadas com a família de onde retira todo o apoio e incentivo para a sua formação.

> "A minha família não tem grandes capacidades financeiras (…) e acho que isso influenciou bastante o meu percurso porque uma das coisas de ser médico (…) é a grande capacidade financeira. Por acaso sempre pensei poder ajudar a minha família com aquilo que eu pudesse fazer e com o meu trabalho. Também pelo facto de os meus pais, em particular a minha mãe, que quis estudar mas não pode; isso também me ajuda um pouco a progredir"

Fez o ensino secundário numa escola pública, a Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo em Leiria, na área Científico-Natural, a que lhe permitia prosseguir estudos na área da Saúde, sempre com elevado nível de aproveitamento, sem perder

nenhum ano de escolaridade. Considera a passagem para o 10º ano uma das fases mais significativas por que passou, dada a mudança de escola e de ambiente escolar.

Estava inserida num ambiente escolar tranquilo e coeso e sempre estabeleceu bons relacionamentos com os colegas e os docentes que, na sua generalidade, eram pessoas preocupadas com a sua formação, bastante compreensivos e apoiavam os alunos nos estudos. A sua turma era bastante boa, o que se reflecte nos trajectos da maioria dos seus colegas que seguiram o ensino superior. "Era uma turma de pessoas que queriam ir para Medicina e acabamos por ir duas (…) e outra que foi para Medicina Dentária e lá ficou".

Cândida não tinha grande noção do que seria fazer um curso superior, da sua exigência em termos de conteúdos, estudo e dedicação. Também porque considera que não existe muita informação acerca do tipo de oportunidades que as pessoas têm e, mesmo acerca dos cursos, as informações não são esclarecedoras. Por esse motivo, sentiu muitos desajustes à entrada no ensino superior, quanto à ideia que fazia de algumas cadeiras.

A sua rede de sociabilidades está intimamente ligada à sua terra de origem. O grupo de amizades com que mantém maior proximidade são os amigos de infância que a acompanharam até ao final do secundário e com quem falava acerca das suas perspectivas e decisões para o futuro. Eles são para ela uma forte influência em termos de motivação e incentivo para seguir a sua vocação. Já em Lisboa, Cândida criou um grupo de amigos da faculdade com quem passa o dia-a-dia e com quem partilha as preocupações relativas ao curso.

A frequência em Medicina dificulta a simultaneidade dos estudos com uma profissão. No entanto, Cândida dá explicações aos fins-de-semana, para além de estar a estagiar no Instituto Português de Oncologia, em Cirurgia, o que se pode considerar uma actividade profissional. Está a aprender a lidar com uma realidade que, a nível emocional, é muito exigente e dura, "é sempre horrível ver outra pessoa a sofrer e lidar com o sofrimento e lidar com a morte e é preciso estofo para isso".

No que respeita ao trajecto futuro, Cândida não decidiu ainda se irá prosseguir os estudos ou a área de especialização que irá fazer, por um lado porque gosta de várias áreas sob perspectivas diferentes, por outro porque ainda não teve contacto com todas elas, não pode ainda tomar uma decisão para o futuro. Fascina-a a vida de médico, embora tenha dela, actualmente, uma imagem pouco cor-de-rosa. Fascina-a a possibilidade de ajudar as pessoas e a vida de trabalho num hospital, principalmente o contacto com os doentes nos internamentos e com o serviço de urgências.

Cândida tem várias oportunidades por onde delinear o futuro, diversas opções que diz serem acessíveis a qualquer profissional da área, tanto a nível profissional, como educacional. Pode optar entre trabalhar em Portugal ou exercer no estrangeiro, fazer especializações ou pós-graduações, cursos em termos de formação complementar ou ainda a hipótese da investigação e do ensino.

Algo com que se preocupa em termos futuros é a conciliação da vida profissional com a vida pessoal que "é algo muito caro para nós, muito querido e muito caro também noutros aspectos", especialmente no caso das mulheres. A profissão é demasiado exigente em termos de disponibilidade para os horários rotativos, muitas vezes, excessivos e cumulativos.

> "A conciliação não é fácil, especialmente no caso das mulheres porque são aquelas que é esperado estarem mais com os filhos, embora isso seja uma noção já em mudança. (…) Por isso é que os médicos tendem tanto a casar-se uns com os outros, percebem o estilo de vida."

Em termos profissionais Cândida não acha que haja diferenças consoante o género, embora haja algumas especialidades que, em termos de sensibilidade, acha serem mais fáceis de desempenhar pelas mulheres. O único aspecto relevante a apontar de diferença entre géneros é no caso de gravidez porque existe o contacto com as doenças o que implica sempre algum risco, apesar de haver formação e preparação para quais são os cuidados necessários a ter no exercício da profissão. "Na nossa formação é-nos dada informação sobre os cuidados básicos de segurança a ter, segurança pessoal para nós e para o doente. Tenho a esperança de não ter problemas com isso".

Tomás Correia (E46L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Redesenhando a herança: dos Trabalhos Manuais ao Design Industrial

Tomás Correia tem 23 anos e nasceu em Torres Vedras, no seio de uma família com poucos recursos económicos e escolares. Residiu com os pais e o irmão até ao início do 2º ano da licenciatura e esteve os dois anos seguintes numa residência de estudantes, nas Caldas da Rainha. Os seus familiares mais próximos emigraram para França em Janeiro de 2007 e depois de concluir o curso, no Verão desse mesmo ano, passou a morar com os tios, numa casa contígua à de seus pais. O pai tem 45 anos, a 4ª classe, e é assentador de revestimentos, e a mãe tem 43 anos, a 4ª classe, é doméstica desde que emigrou e anteriormente era embaladora de fruta. O seu único irmão é gémeo e sofre de paralisia cerebral, tendo frequentado uma escola de ensino especial até atingir a maioridade. Tomás nunca teve actividade remunerada durante os estudos e até à data tem feito trabalhos ocasionais como *freelancer* na sua área, procurando simultaneamente aceder a uma situação profissional de maior estabilidade e investindo na sua qualificação, através da frequência de um curso de formação de formadores.

Ingressou em 2004, com 19 anos, na licenciatura em Design Industrial da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (ESAD.CR), pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria (IPL), tendo concluído em 2007, após integração curricular no plano de estudos decorrente do processo de Bolonha, com a média final de 15 valores. A sua preferência inicial recaía em Arquitectura, mas as boas referências da ESAD.CR e os fracos resultados à disciplina de matemática no 12º ano levaram-no a reconsiderar, acabando Design Industrial por ser a primeira escolha no processo de candidatura ao Ensino Superior. Pertencentes a um meio social parco em recursos, os pais de Tomás desenvolveram uma estratégia focada na sua escolarização, procurando assim garantir-lhe as condições e oportunidades de vida a que eles próprios não tiveram acesso. A sua boa preparação anterior e a informação que possuía, abundante e esclarecedora, bem como os apoios sociais de que foi beneficiário, possibilitaram um processo de transição para o Ensino Superior bem conseguido, ao qual acresce, concomitantemente, uma transição para a vida adulta alicerçada em bases fortes de maturidade e responsabilidade, adquiridas precocemente no quadro da família, da escola e das sociabilidades. A integração igualmente bem conseguida, fruto da óptima relação que rapidamente logrou estabelecer com todas as vertentes do curso e da Escola, aliada a modos de estudar adequados e ao reforço entre a sua rede de sociabilidade e os estudos, são outros tantos factores que se conjugam na definição do trajecto de Tomás.

Antes de ingressar no Ensino Primário, Tomás Correia já sabia contar e escrever algumas palavras devido aos ensinamentos de seus pais, cujo acompanhamento das tarefas escolares, mormente nesses primeiros tempos, foi sempre próximo e cuidadoso, com um investimento acrescido da parte da mãe, em virtude da proximidade entre

casa, escola e local de trabalho, que lhe permitia dispor de maiores períodos para dedicar à educação do filho. Tal disponibilidade decorria também dos cuidados requeridos pelo outro filho, irmão gémeo de Tomás, cuja paralisia cerebral exigia redobrada atenção e a subordinação da vida profissional à vida familiar por parte de sua mãe, bem como a estruturação das práticas quotidianas de toda a família em função dessas necessidades.

> "Também acho que devido à questão do meu irmão, se calhar, fui obrigado a crescer um pouco depressa demais, ou a crescer mais cedo do que devia. (...) foi também por isso que quando comecei a estudar me interessei mais pelos estudos e pelo esforço de ir conquistando as coisas aos poucos, de definir objectivos e tentar alcançá-los."

Até ao início do segundo ano da licenciatura, Tomás residiu num pequeno povoado constituído quase exclusivamente por familiares, nos subúrbios da cidade mas com traços de ruralidade evidentes, quer no território, quer numa economia familiar em que os laços de solidariedade se substituem à escassez de outros recursos: "por morarmos muito perto uns dos outros acabou por haver sempre muita ligação, sempre nos ajudámos, e quando algum de nós precisava que se tomasse conta de um filho havia sempre essa facilidade". A irmã da mãe teve, portanto, um papel relevante na educação de Tomás, que aliás se mantém até à actualidade, porquanto reside na casa desta tia, paredes meias com a sua, desde que terminou o curso, em 2007, após a partida de pais e irmão para França, em busca de melhores condições de vida. Neste contexto, o investimento na educação foi claramente assumido pelos pais de Tomás como o caminho mais viável para lhe franquear o acesso a melhores oportunidades de vida no futuro.

Na escola primária, sempre com a mesma professora ao longo dos quatro anos, Tomás orientou-se precocemente para tudo o que se relacionasse com trabalhos manuais, afeição que viria a marcar o seu trajecto escolar subsequente, pois no 2º e no 3º ciclo do Ensino Básico voltaram a ser Trabalhos Manuais e Educação Visual as suas disciplinas favoritas, o que se repercutia na obtenção de melhores resultados e no estabelecimento de laços mais fortes com os respectivos docentes. Chegado ao 9º ano, efectuou alguns testes no sentido de decidir por que área enveredaria, com resultados dúbios, e afirma que acabou por seguir o conselho do orientador, sendo certo que a sua decisão foi conforme ao que o percurso anterior permitia antecipar.

> "Acabei por não ligar muito à parte dos testes e segui o conselho que na altura o orientador nos deu, que era tentarmos escolher o curso que gostássemos, mas que nos desse algumas garantias de futuro, ou seja, ser um 50-50, que não fosse só por gostar, ou só por dar dinheiro, ou só por nos dar futuro, e foi assim que decidi ir para Artes."

No Ensino Secundário a preparação foi boa, tanto em termos de formação como de informação acerca das possíveis escolhas para prosseguimento de estudos e os resultados mantiveram-se na mesma linha, melhores nas disciplinas que envolviam trabalhos manuais, medianos nas restantes. Foram marcantes a professora de Geometria e Oficina de Artes, "tudo muito ligado à prática, e mesmo pela maneira de ser, muito amiga, muito prestável", e também a professora de História da Arte, cujos ensinamentos e disponibilidade enaltece.

Desde o 11º ano, Tomás desenvolveu pesquisas sobre cursos e médias de entrada, consultando guias de acesso e recorrendo aos portais electrónicos de diversas instituições, tendo em vista uma tomada de decisão ponderada quanto ao curso e estabelecimento a seleccionar. Num primeiro momento, equacionou o ingresso em Arquitectura, caminho que acabaria por ser seguido pela maioria dos membros da sua turma, nomeadamente por dois dos seus melhores amigos dessa época, mas a informação prévia que detinha e os fracos resultados que vinha obtendo a matemática no 12º ano levaram-no a reconsiderar, afigurando-se Design Industrial e a ESAD.CR como alternativas credíveis. O Design pela criatividade e inovação que comportava e pela empregabilidade que permitia vislumbrar, a ESAD.CR pelo plano de estudos abrangente que oferecia e pela proximidade geográfica, de grande conveniência do ponto de vista económico. O testemunho de uma amiga em particular, que já estudava nas Caldas, foi fundamental para que se decidisse. Não obstante, depois de participar num "dia aberto", promovido pela sua Escola Secundária, que o levou de visita à ESAD.CR, Tomás regressou ainda várias vezes, conversando com professores e alunos no sentido de recolher testemunhos experienciais e apreender as dinâmicas de funcionamento da instituição.

> "Como a informação que eu trazia era boa e acho que foi suficiente, acabei por me conseguir adaptar bem, ou seja, não fui às cegas, não fui para um sítio a que depois tivesse que me adaptar. Claro que tive de fazer adaptações quando cheguei, porque a realidade também vai mudando, mas à partida, ao saber com o que contava, acabei por ter o tal trajecto linear porque não tive o choque de não ser nada daquilo que eu esperava, e isso também não deu azo a descer em termos de qualidade ou de notas."

Ao sucesso da sua transição para o Ensino Superior deverão averbar-se a maturidade e a responsabilidade adquiridas precocemente em diversos contextos. Face aos constrangimentos económicos da sua família, Tomás sentia-se responsável pela obtenção de bons resultados escolares como forma de compensar o esforço subjacente ao prosseguimento de estudos em regime de dedicação exclusiva, mobilizando recursos e definindo prioridades nesse sentido. O envolvimento na Associação Desportiva e Recreativa do seu local de residência, a exemplo de seu pai, na qual desempenhou cargos directivos antes do ingresso no Ensino Superior, interrompidos durante o curso e retomados entretanto, contribuiu igualmente para lhe antecipar a entrada na vida adulta. O facto de ter sido representante dos alunos no Conselho Pedagógico da sua Escola Secundária também foi relevante em termos de amadurecimento pessoal e permitiu-lhe compreender melhor o funcionamento do sistema de ensino, elucidando-o quanto aos procedimentos a adoptar no processo de transição.

A integração de Tomás no Ensino Superior decorreu sem sobressaltos, em grande medida devido à óptima relação que logrou estabelecer com as diversas vertentes do curso e da Escola. De um modo geral, agradavam-lhe os conteúdos programáticos, e aderiu com grande satisfação à organização do curso, de matriz eminentemente prática, inscrevendo a estrutura do plano de estudos numa lógica de cumulatividade do conhecimento e gradual desenvolvimento de competências. A proximidade da relação entre professor e aluno era outro dos aspectos que apreciava sobremaneira, tendo ficado desde logo cativado pelo docente da primeira aula a que

teve oportunidade de assistir, responsável por disciplinas de 1º e 2º ano e marcante pela forma como conseguia desenvolver nos alunos o gosto pelas matérias. A relação estabelecida com alguns docentes, sobretudo com os responsáveis pelas disciplinas práticas, persistiu para além do curso, e Tomás considera-os mesmo como "bons amigos e conselheiros para o futuro". A avaliação baseava-se sobretudo na execução de trabalhos, que culminavam na apresentação de um objecto físico, antecedida pelo respectivo enquadramento teórico e pelo desenvolvimento do produto, modalidade à qual se adaptou com facilidade. As instalações e os equipamentos da Escola tinham boa qualidade e a interdisciplinaridade era promovida, tanto informalmente, através do livre acesso às valências e recursos das outras licenciaturas, como formalmente, pela frequência de um seminário no 3º ano em que os alunos eram convidados a desenvolver projectos noutras áreas existentes na Escola. O seu relacionamento com a instituição ESAD.CR foi bastante pró-activo desde o primeiro ano, na medida em que se mobilizava e mobilizava os colegas para que procurassem expor junto da direcção eventuais lapsos ou carências, se possível sugerindo soluções. Nos primeiros dois anos, a direcção da Escola revelou-se pouco aberta ao acolhimento desse tipo de iniciativa, mas no 3º ano a nova direcção eleita passou a promover reuniões e sessões de esclarecimento, institucionalizando a recolha de sugestões e reclamações, para grande satisfação de Tomás.

Depois de se ter candidatado sem sucesso ao alojamento numa residência, retornou diariamente a casa de seus pais ao longo de todo o 1º ano, pelo que não teve oportunidade de estreitar laços com os colegas fora do contexto escolar durante esse período. Todavia, inseriu-se em diversos grupos de trabalho e procedeu à selecção das pessoas com quem viria a trabalhar nos anos vindouros, tendo em conta os resultados alcançados e o crescente conhecimento das características de cada colega. Os seus resultados escolares foram mais elevados nessa fase do que no resto do curso, em que sofreram uma ligeira quebra, embora a licenciatura tenha sido concluída com média de 15 valores. No segundo ano o apoio residencial foi-lhe concedido e passou a partilhar quarto numa residência de estudantes, uma vez que sendo bolseiro da acção social não dispunha da possibilidade de alojamento individual, pelo que observa que a sua verdadeira transição para o Ensino Superior ocorreu nesse período, não só pela mudança residencial, mas também por todas as alterações ao nível do quotidiano daí decorrentes. Apesar de se tratar de um novo contexto, mantiveram-se as disposições.

> "Quando fui para a residência tínhamos que ter responsáveis por alas, uma pessoa com quem poderiam falar caso acontecesse alguma coisa e que tentava resolver o assunto, e na altura integrei essa parte. Tem a ver comigo, o gostar de ajudar. É uma coisa que também me chama, em termos de organização."

Foi também neste período que Tomás estreitou relações com os seus colegas, participando em convívios e saídas com maior frequência e passando a colaborar também na organização de jantares de turma e de curso. No 2º semestre do 3º ano teve lugar o estágio, que implicava a inserção profissional numa empresa durante dois dias por semana. Ainda que os resultados das restantes disciplinas se tenham ressentido ligeiramente, designadamente duas teóricas a cujo exame se submeteu posteriormente com êxito, a experiência foi deveras enriquecedora, possibilitando-lhe a consolidação de conhecimentos e a aquisição de competências em contexto real de trabalho.

Os seus métodos de estudo foram continuados e organizados durante a licenciatura, denotando maior rigor e responsabilidade relativamente ao percurso escolar anterior. Tomás estudava diariamente, aproveitando períodos livres ao longo do dia, na Escola, e deslocando-se a casa de colegas de grupo quando se tratava da elaboração de trabalhos práticos. Se as matérias eram teóricas, procurava isolar-se na residência, em silêncio, e quando se sentia preparado encontrava-se com os amigos para partilhar dúvidas e aferir conhecimentos. Ocasionalmente, organizavam também reuniões de trabalho em esplanadas, para definição de objectivos.

Sobretudo no 2º e 3º ano, a sua rede de sociabilidade mais próxima era constituída pelas pessoas com quem estudava ou elaborava os trabalhos escolares e, esporadicamente, por outros colegas de curso e/ou de residência. Um colega, estudante de Cerâmica, que se encontrava alojado na residência e lhe prestou um auxílio inestimável em termos de conhecimentos específicos de informática, além de procurar incutir-lhe a sua disposição para a pesquisa, marcou-o significativamente. A sua colega de turma Ana foi igualmente marcante, pelo facto de o acompanhar no grupo de trabalho ao longo de toda a licenciatura, bem como pela entreajuda e pelas qualidades pessoais, nas quais Tomás, de algum modo, se revê.

> "Quando ela precisava de qualquer coisa estava lá eu, quando eu precisava estava ela, e foi mesmo das pessoas que me marcou mais. Acho que também pela maneira de ser, se calhar, se assemelhar um pouco à minha, organizada e esforçada, as coisas não caírem do céu, ter sempre que ir à luta."

Os apoios sociais de que Tomás beneficiou durante o seu percurso no Ensino Superior constituíram indubitavelmente uma garantia de estabilidade, para ele e para os seus familiares mais próximos. Além do já referido apoio a nível de alojamento, pelo qual não pagava qualquer valor, Tomás recebia uma bolsa de cerca de 60 euros, que optou por gastar somente em material escolar, pagava o valor mínimo de propina e usufruía de 50% de desconto em todos os procedimentos administrativos.

> "Isso faz uma grande diferença, sem dúvida, não pagar alojamento e pagar menos propinas é mesmo um grande apoio."

Alice Santos (E47L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Da família à escola: socializações diferentes mas convergentes num percurso bem sucedido

Alice Santos tem 21 anos e é natural de uma pequena aldeia próxima de Alvaiázere, a norte do distrito de Leiria, onde residiu com os pais e a irmã até ingressar no Ensino Superior, durante o qual partilhou casa com outras estudantes, em Leiria. Nunca teve actividade profissional remunerada e procura emprego desde que se licenciou, há cerca de seis meses. Almejava permanecer em Leiria, trabalhando e estudando, mas retornou entretanto à casa de seus pais. O pai tem 46 anos, o 6º ano de escolaridade, é pedreiro por conta própria e trabalhou anteriormente por conta de outrem no mesmo sector. A mãe tem 41 anos, o 4º ano de escolaridade, e é operária fabril no sector têxtil. A sua única irmã tem 16 anos e frequenta o 11º ano.

Ingressou em 2004, com 17 anos, na licenciatura em Educação Social, que foi a sua primeira opção, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, tendo concluído em 2007, após integração curricular no plano de estudos decorrente do processo de Bolonha, com a média final de 17 valores. Oriunda de uma família com escassos recursos e sem referências de escolarização próximas, o gosto pela escola e, mais concretamente, a sua disposição para o prosseguimento de estudos estruturou-se na experiência da própria escola, cedo se consubstanciando no desejo de vir a ser professora, que partilhou com os pais desde a infância, e, mais tarde, na definição de um projecto de vida em que o acesso ao Ensino Superior constituía objectivo incontornável, alcançado com trabalho árduo na passagem pelo Secundário. Os pais, orgulhosos, acreditavam essencialmente no valor do diploma em termos de empregabilidade, apoiando as necessidades de Alice a nível económico e procurando motivá-la para a obtenção de bons resultados ao longo do curso, como veio a verificar-se. Para tal muito contribuíram a autonomia e a maturidade adquiridas precocemente, a par de hábitos de estudo continuados e bem organizados que adaptou com sucesso às exigências do Superior. Contribuiu igualmente a sua integração bem sucedida, da qual se destaca a boa relação inter-pares que logrou construir pouco tempo volvido sobre o ingresso. O reforço entre as suas sociabilidades e os estudos, tal como a grande capacidade de conciliação entre esferas de vida, concedendo invariável prioridade à escola, constituem outros tantos aspectos centrais da trajectória de sucesso gizada por Alice na sua passagem pelo Ensino Superior.

No início do ano lectivo de 2004/2005, Alice, então com 17 anos, ingressou no curso de Educação Social da Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL), pertencente ao Instituto Politécnico da mesma cidade. Concluíra o Secundário com média de 15 valores, tendo descido um valor devido às classificações obtidas nos exames nacionais, pelo que optou por colocar Educação Social em primeiro lugar, ponderando mudar para Serviço Social, cuja nota de acesso era mais elevada, no final do primeiro ano, e

garantindo desde logo o desejado acesso ao Ensino Superior. A escolha do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), e, mais concretamente, da ESEL, deveu-se à coexistência dos referidos cursos e também à proximidade geográfica, pois Alice é natural de uma pequena aldeia do concelho de Alvaiázere, situada a cerca de 60 Km da capital de distrito, sendo que as alternativas na mesma área de estudos passariam pelo ingresso em Santarém ou no Porto. Quando chegou ao IPL, Alice "não tinha grande informação" e a escolha de Educação Social ocorrera "à última da hora e foi mesmo pelo livrinho dos cursos". A Internet foi o principal recurso utilizado no processo de pesquisa da informação necessária às escolhas de Alice, que assim construiu uma representação positiva do Instituto e da Escola, reforçada entretanto pelos diversos testemunhos abonatórios recolhidos nos primeiros tempos de frequência, obtendo igualmente na rede, ainda que de forma muito geral, os esclarecimentos de que carecia relativamente à área em que viria a ingressar.

> "A informação sobre o curso era muito vaga. Só sabia as saídas, o que se pretendia e as disciplinas que ia ter. Como as saídas eram para aquilo que eu queria, crianças ou jovens em risco, guiei-me mais por essa parte e pelas disciplinas que tinham a ver com ela. Claro que também estive a ver se tinha Matemática, quantas Matemáticas tinha, se tinha muitos números, (...) Mas como só tinha uma ou duas, não foi isso que me impediu."

Alice encarou as dificuldades como oportunidades, animando-se com a possibilidade de soltar amarras do reduto paterno rumo à descoberta deste seu novo mundo, na certeza, porém, de que "se tivesse algum problema não estava longe de casa (...)". A comparação entre planos de estudo legitimou a opção e levou-a a reconsiderar uma eventual mudança, porquanto traduzia as muitas semelhanças com Serviço Social a nível curricular e enfatizava as componentes mais práticas da Educação Social, conformes a disposições fortes que decorriam da sua socialização. A aspiração ao ingresso no curso de Psicologia, colocada de parte no 12º ano face à disparidade entre os seus resultados e as médias requeridas para o efeito, transformou-se em expectativa de que a Educação Social contivesse "alguma ligação à Psicologia, por se estar a ouvir as pessoas, a conversar, a tentar estudá-las, no fundo", o que, segundo ela, veio a verificar-se em diversas disciplinas. Alice, actualmente com 21 anos, licenciou-se entretanto em Educação Social nos três anos do novo plano de estudos decorrente do processo de Bolonha, obtendo a classificação final de 17 valores. À aquisição bem sucedida de um corpo de conhecimentos específico, correspondeu, no seu caso, a construção de uma identidade profissional na qual sobressaem as componentes pedagógica e prática que tanto preza.

> "Nós partilhamos o mesmo campo que os outros, assistentes sociais, animadores, (...) mas temos a especificidade que é a pedagogia social, (...) Estamos com as pessoas para (...) Ajudá-las no seu próprio desenvolvimento, na sua aquisição de competências (...) Por isso é que somos pedagogos, estamos a ajudar ensinando. Temos uma actuação mais prática (...)."

Obteve resultados globais muito bons durante a licenciatura, em consonância com a turma de que fez parte, cujo intervalo oscilou entre os 13 e os 18 valores de média. Para isso muito contribuiu o peso de 50% com que os trabalhos práticos

influíam na nota final das disciplinas, modalidade que lhe agradava particularmente: "Tínhamos que fazer muito esforço nesses trabalhos, mas sabíamos que iríamos ser recompensadas." Do 1º ao 3º ano registou uma subida gradual, coincidente com a passagem da fase de integração no Ensino Superior à estabilização de um novo modo de vida e, por fim, ao sentido estratégico com que abordou o último ano do curso, orientando explicitamente os seus esforços para a obtenção de resultados que lhe garantissem uma boa média final.

> "No 3º ano acho que também contou muito o facto de ter o estágio e a parte mais prática, que é completamente diferente da teoria e ajudou muito a levantar a nota (...). O estágio valia muito para a média final e levantou as médias em muitos casos."

Marcantes neste domínio foram as colegas de grupo e de casa, particularmente uma que frequentava o último ano de Serviço Social quando Alice entrou, apoiando-a e disponibilizando apontamentos e outros materiais de grande utilidade ao seu estudo; marcantes também dois professores, cuja disponibilidade para responder a solicitações e esclarecer dúvidas a motivou para um maior empenho no estudo, estabelecendo uma associação directa entre esses apoios e a obtenção de melhores resultados.

A sua relação com os conteúdos do curso foi positiva, sobretudo com aqueles que considerava estarem directamente ligados ao futuro exercício da profissão, de natureza eminentemente prática, pese embora a menor disposição para disciplinas de pendor teórico, como a economia, ou que pressupusessem a posse de capital cultural mais erudito, como a música. Alice valorizava a exigência e o rigor como elementos pedagógicos, desde que associados à já aludida disponibilidade do corpo docente. "Eles sabiam que estavam a ser exigentes para o nosso bem, mas sabiam também que tinham de nos ajudar e nós aproveitávamos, a boa vontade deles era muito importante para nós." A esse propósito, relembra os exemplos mais marcantes, nomeadamente o seu orientador de estágio, "um dos tais exigentes", cujo contributo para que optasse pela conclusão do curso no modelo de Bolonha foi determinante e com o qual continua a aconselhar-se no que toca a perspectivas de estudo futuras e à transição para a vida activa em que se encontra actualmente.

Alice aponta criticamente as instalações e os equipamentos da Escola, enunciando o subdimensionamento do espaço físico perante a abertura de novos cursos, com reflexos ao nível da falta de condições de estudo, tais como indisponibilidade de mesas de trabalho, de recursos informáticos ou de bibliografia especializada em quantidade suficiente. No que concerne a outro tipo de apoios, destaca favoravelmente a abertura do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) e as acções de formação e informação que esta entidade tem vindo a desenvolver. A integração foi célere, nomeadamente no seio da turma: " éramos todas raparigas, só havia um rapaz, e como éramos a primeira turma do curso tínhamos uma união muito grande, nesse ano até ganhámos o prémio de melhor turma do IPL". Sentiu que as praxes também contribuíram para a sua integração no ambiente académico. Da relação entre pares, sobressaem as colegas do grupo de trabalho, estabilizado ao longo do curso, as colegas de apartamento, designadamente duas que cursaram outras áreas na ESEL e cujos trajectos coincidiram temporalmente com o seu, e a referida colega de Serviço Social. Da alusão a outra colega, sua conterrânea, que ingressou em Serviço Social no mesmo ano e com quem ia "falando, sobretudo (...) na escola", releva o

conforto experienciado no contacto com o meio de origem. Diferentes e poderosos factores de socialização convergiram para a integração de Alice no Ensino Superior.

> "Relativamente à minha integração escolar, que eu considero que foi boa, quem mais contribuiu foi a família, os amigos e alguns professores. A família mais no início, quando vim para cá. Depois os amigos, ao longo do curso. E os professores, também ao longo do curso."

Alice considerava que as aulas não eram suficientes para a compreensão das matérias e que tinha de estudar frequentemente para obter resultados satisfatórios. Assim, organizava o seu quotidiano em função do estudo ao longo de todo o ano lectivo, dando continuidade aos hábitos adquiridos no Ensino Secundário e adaptando-os às novas exigências. O seu método implicava a leitura diária de textos, a utilização de sublinhados e a elaboração dos respectivos resumos, inclusive aos fins-de-semana, bem como a passagem diária a limpo dos apontamentos registados em aula. À excepção de encontros ocasionais com uma colega de grupo para esclarecimento de dúvidas, privilegiava o estudo individual, praticando-o de forma continuada e organizada. O ritmo intensifica-se no mês que antecedia as frequências e ao longo dos semestres decorriam também trabalhos de grupo, nos quais Alice investia significativamente. O apoio das colegas de apartamento, que se ajudavam mutuamente "a orientar o tempo ou a elaborar materiais", promovendo sinergias entre diferentes saberes, concorria de igual modo para que a sua orientação não se desviasse do estudo e da escola. A interacção com os professores em contextos de estudo e trabalho era forte e motivante, excepcionando os que se mostravam menos disponíveis para o efeito, mas Alice abordou com pragmatismo as exigências dessas disciplinas, descortinando na obrigação um incentivo para estudar. No entanto, "eram mais aquelas em que estava mesmo motivada do que as que fazia por obrigação (...)".

Quanto a perspectivas de estudo futuro, deseja prosseguir para mestrado, de acordo, aliás, com os conselhos do seu orientador, mas avançar nesse sentido sem ter emprego está fora das suas cogitações. Desta priorização de objectivos emergem a responsabilidade individual e a vontade de se emancipar, por um lado, e a escassez de recursos da sua família, por outro.

> "Preciso de arranjar emprego para ter dinheiro, porque não vou estar a pedi-lo aos pais para essas coisas e portanto logo vejo, conforme as perspectivas."

A aldeia em que Alice cresceu e viveu com os seus pais e irmã até à vinda para Leiria tem cerca de 100 habitantes e nela residem também a sua avó e uma prima. O pai tem 46 anos, o 6º ano de escolaridade, é pedreiro por conta própria e sempre trabalhou neste sector, tendo sido anteriormente pedreiro por conta de outrem. A mãe tem 41 anos, o 4º ano de escolaridade, é operária fabril no sector têxtil e esta é a segunda fábrica em que trabalha, devido ao encerramento da primeira. A sua única irmã tem 16 anos, frequenta o 11º ano, "gosta mais de números" e aspira ao ingresso numa área que envolva tecnologia. É sua convicção que "os (...) pais não seguiram estudos porque naquele tempo também não os deixavam.", e tem procurado, com a colaboração da irmã, persuadi-los a inscreverem-se no sistema de RVCC, "para terem uma escolaridade...". Os baixos recursos escolares são, aliás, denominador comum aos

restantes familiares dessa geração e reproduziram-se até à actualidade, pois ela é a única licenciada de entre todos os seus parentes com relação directa. Estendendo a análise ao meio social de origem, a escassez de diplomados é notória, embora observe "que toda a gente pensa em tirar uma licenciatura" nos dias que correm.

Alice viveu o abandono escolar de perto nas turmas das quais fez parte, desde o 6º ao 12º ano, e ponderou também enveredar pela via profissionalizante para prosseguimento de estudos a nível secundário, indo de encontro à tendência geral verificada no grupo de pares. Todavia, depois de conversar com a psicóloga de orientação que trabalhava na sua escola, manteve-se firme no propósito de obter um diploma e convicta da importância futura que o mesmo teria em termos de oportunidades de vida.

À falta de referências na família e no meio social de origem, Alice adquiriu-as no meio escolar, junto de professores e técnicos, como demonstra a sua vontade precoce de ser professora, tendo a escola assumido um papel fundamental na reestruturação das suas disposições. Não obstante, também a família apostava na escolarização como estratégia de mobilidade social para a filha, designadamente no que respeitava à sua "valorização" no mercado de trabalho.

> "Viram que para o futuro tinha que ser, nós temos que investir na nossa formação e se não fosse com uma licenciatura eu poderia arranjar um emprego com o 12º ano, mas não seria estável ou qualificado. E como eu sempre disse que queria ser professora, eles já sabiam que para o ser tinha de ter uma licenciatura e começaram a habituar-se à ideia. Diziam que isto é um investimento para o futuro, e é mesmo, depois nós temos que fazer o que podemos com ele."

Beneficiou, portanto, do apoio familiar, embora as saudades resultantes da sua ausência forçada para prosseguimento de estudos se tenham feito sentir penosamente nos primeiros tempos, tanto na mãe e na irmã como nela própria. Ultrapassada essa fase, os pais iam buscá-la e pô-la à Escola todos os fins-de-semana, oferecendo-lhe posteriormente a carta de condução e, assim, maior confiança e autonomia.

Revisitando o passado, considera que as origens sociais influíram positivamente no seu percurso. Desde logo, a saída forçada da residência familiar é hoje considerada benéfica, quer para si, quer para os seus pais e irmã, na medida em que lhes permitiu prepararem-se para uma futura saída definitiva. Os pais ficaram felizes com o seu bom desempenho, "(...) por verem que tinha aproveitado bem a oportunidade que me tinham dado.", e isso motivou-a para estudar cada vez mais ao longo do curso. Os parcos recursos económicos da família levaram-na a adquirir competências de gestão rigorosa do seu próprio orçamento.

> "(...) sei de muita gente que chegava ao final da semana sem nada, o dinheiro para elas desaparecia num instante. Então acho que até foi bom para um dia mais tarde, quando eu começar a receber o ordenado, conseguir gerir o dinheiro, para isto ou para aquilo, para guardar… Eu, de mim própria, já sou muito poupada e acho que, mesmo que tivesse muito, tinha sempre poupado muito."

A sua trajectória escolar anterior não apresenta dificuldades de maior do ponto de vista dos resultados, sempre satisfatórios com excepção de uma ligeira quebra no início do 10º ano, motivada por dificuldades de transição entre ciclos de estudo e pela

mudança de pares resultante do ingresso numa turma do agrupamento de humanidades. Nessa época, Alice e as parceiras de grupo que a acompanharam ao longo do Secundário sentiram-se rejeitadas por colegas para os quais o absentismo era a nota dominante. A consciência deste tipo de clivagem perturbou-a durante algum tempo, mas o objectivo estava traçado e era prioritário, pelo que não se desviou dele.

> "Foi um período de adaptação, mais exigente, mas era já tendo em vista uma perspectiva do que seria melhor para o futuro, porque no Secundário já sabemos para que é que estamos a trabalhar, penso eu. (...) esforcei-me sempre, estive sempre a trabalhar para ter a melhor média, para chegar ao 12º ano e estar em condições de escolher."

Qualifica a sua preparação escolar anterior como inadequada devido ao excessivo desfasamento existente entre os modelos pedagógicos e métodos de ensino adoptados no Secundário e a realidade encontrada no Superior. Nota também a insuficiência da informação prévia disponibilizada no quadro de apoios e serviços institucionais em meio escolar, visto que a única orientação de que beneficiou ocorreu no 9º ano de escolaridade, através do acompanhamento com uma psicóloga e da visita a uma feira de educação, sendo sobretudo focada na escolha do agrupamento a seguir.

Alice nunca desenvolveu qualquer actividade profissional e encontra-se desempregada desde que concluiu a licenciatura, há cerca de seis meses. Antes do ingresso no Ensino Superior, essa situação deveu-se, segundo ela, ao facto de ter ficado responsável por cuidar da irmã mais nova, o que requeria a sua permanência em casa durante longos períodos. Após o ingresso, tratou-se de uma decisão ponderada tendo em vista o favorecimento dos seus resultados escolares, decorrente da observação de diversos casos em que as dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo eram evidentes. Regressou entretanto à casa de seus pais, volvidos três meses de demandas infrutíferas por emprego em Leiria, onde gostaria de desenvolver os seus projectos de futuro. A procura activa em que se tem empenhado merece a solidariedade da família, sobretudo do pai, que a encoraja a persistir e a aguardar pelo aparecimento de oportunidades na área em que se formou. Porém, não vive incólume às pressões de um meio no qual a crença em projectos de vida ligados ao Ensino Superior é, em larga medida, instrumental, aparecendo fortemente associada ao prestígio da actividade profissional e à respectiva retribuição financeira.

> "Agora sei que acabamos o curso e as pessoas perguntam se já acabámos e se já arranjámos emprego, e isso deixa-nos um bocadinho constrangidos. Mas já me começo a habituar... Quando ainda estava a estudar, as pessoas perguntavam e eu dizia o curso, mas elas não sabiam o que era, confundiam (...)"

Durante a sua estadia em Leiria, residiu sempre no mesmo apartamento, com capacidade para cinco pessoas, a convite de duas estudantes que conhecera na ESEL e consigo vieram a partilhar o espaço doméstico ao longo dos respectivos cursos. Ocupava um quarto individual e isso permitiu-lhe apropriar-se do espaço e personalizá-lo, propiciando-lhe um melhor ambiente de estudo. A casa era barata, tinha boas condições, situava-se numa zona sossegada e próxima da Escola, e as pessoas relacionavam-se todas bem, contribuindo significativamente para que os temores primordiais de Alice se desvanecessem pouco tempo volvido.

> "Eu vinha um pouco reticente porque era muito nova, vinha para viver sozinha, com pessoas desconhecidas, para uma zona que não conhecia muito bem (...) e agora, quando me comecei a ambientar, vi que afinal não é preciso termos medo de ir, é preciso é termos coragem e isso é que é importante. Irmos mesmo à descoberta, sermos nós a resolver os nossos problemas."

Após ter beneficiado de bolsa de estudo no Ensino Secundário, candidatou-se nos dois primeiros anos do curso aos apoios sociais disponíveis sem que lograsse obtê-los, e com a irmã mais nova também a estudar "as coisas começaram um pouco apertadas." Alice poupava no que podia, saindo menos ou fazendo todas as refeições em casa, por exemplo, e, embora as condições económicas não se prestassem a gastos supérfluos, o apoio familiar manteve-se sempre estável, proporcionando-lhe as condições materiais indispensáveis para um bom desempenho escolar.

Com o ingresso no Ensino Superior, também as suas redes de sociabilidade sofreram transformações assinaláveis. Os amigos que tinha no seu meio de origem deixaram de o ser e as pessoas com quem ia estreitando laços em Leiria passaram a ser "realmente" os seus amigos. Com o correr do tempo, essa rede alargou-se, conservando, porém, um fio condutor de indubitável relevância: todos os seus elementos eram estudantes do Ensino Superior. Alice saía à noite regularmente, embora sem excessos, convergindo para locais onde se reuniam estudantes e fazendo-o, de forma alternada ou conjunta, com as colegas da turma e com as pessoas que consigo coabitavam, com as quais desenvolveu, aliás, uma relação particularmente cúmplice. Estes laços multiplicaram-se e chegaram a incluir estudantes naturais da sua zona, o que a fez sentir-se gradualmente "em casa". A conciliação entre esferas de vida não representou, para ela, um problema, pois, para além das suas redes de sociabilidade assentarem no recrutamento de pares cuja relação com o estudo era íntima, reforçando portanto a sua disposição nesse sentido, a capacidade de organização e a maturidade precocemente adquiridas apuraram-lhe o critério no estabelecimento de prioridades.

> "De resto, tratava-se só de conciliar o tempo de estudo com esse, ver se dava tempo de fazer tudo e, se não desse, optar pelo que era realmente importante, os trabalhos. Ver também onde era para ir e se o dinheiro chegava ou não. As companhias eram importantes, porque eu podia combinar com uma colega mas se ela levasse gente que eu nem conhecia ou com quem não me sentia bem, já não ia."

Alice não conta, até à data, com qualquer participação associativa, e o seu envolvimento em actividades extra-curriculares durante o curso foi diminuto, ocorrendo somente a conselho de alguns docentes. Em suma, rememorando reflexivamente o seu percurso pelo Ensino Superior, atira:

> " Temos que ter consciência de que necessitamos de tempo para tudo, para estudar, para os amigos, para os colegas, para sair, para nos divertirmos, e temos que conseguir conciliar as coisas, porque se não conseguirmos ter a noção do que estamos aqui a fazer, não conseguimos organizar-nos mentalmente, (...) realizar tudo aquilo que pensámos. Acho que isso foi um meio facilitador, eu conseguir conciliar tudo, ter tempo para tudo,

> e sobretudo ter cabeça, como se costuma dizer, para saber os meus limites. Eu sabia que até ali podia ir, a partir dali já não ia."

Prosseguindo o exercício, emerge igualmente a relevância da autonomia, uma vez que, na sua opinião, "ao tornar-se autónoma a pessoa tem que começar a pensar por si, a organizar-se, a ter tudo estruturadinho". O facto de ter adquirido esta disposição, ainda que a mesma resulte de evidentes constrangimentos inerentes às condições materiais de existência da sua família, tem implicações positivas no percurso escolar de Alice, e o mesmo poderá dizer-se da responsabilidade, e da sobreveniente maturidade, que adquiriu ao cuidar da irmã na ausência dos pais, auxiliando-a com os deveres escolares.

> "Tudo aquilo que tinha aprendido ao longo do tempo apliquei-o cá, conseguir estar sozinha, conseguir orientar-me, conseguir gerir o tempo, tudo isso."

O reforço gradual da confiança ao longo do seu percurso é também um factor saliente, quer por via da tranquilidade que a sua conduta inspirou aos pais, retribuída do mesmo modo por estes, quer pela ultrapassagem bem sucedida da dura prova em que consistiu a ruptura com o quotidiano familiar, a autonomia residencial forçada e a recomposição das redes de sociabilidade, quer ainda pelo ambiente reinante no grupo de pares, e mais concretamente no grupo de colegas de trabalhos, no seio do qual o efeito acumulado dos seus bons resultados se fazia sentir, dando origem a um despique inter-pares, que "era uma forma de (as colegas) também se motivarem a estudar mais".

Alice estima que o sucesso escolar no Ensino Superior seja maioritário, e atribui diversos factores explicativos ao insucesso. Desde logo, crê que este incide sobretudo nos cursos em que o peso da Matemática a nível de conteúdos é maior. Outros factores são a falta de empenho e a opção pelas saídas nocturnas em detrimento do estudo, bem como a dificuldade em lidar com a autonomia e a falta de maturidade dos estudantes para avaliarem as consequências dos seus próprios actos. Acredita que a acção preventiva dos pais sobre a ocorrência de determinados comportamentos poderia revestir-se de maior eficácia caso estes atentassem nos gastos dos filhos durante os primeiros meses de frequência deste nível de ensino. Uma fugaz participação no programa de mentorado recém-criado no âmbito do SAPE permitiu-lhe perceber que este tipo de acompanhamento carece de insistência para ser aceite, sendo rejeitado por muitos estudantes que aumentam, assim, as suas probabilidades de insucesso. Factores críticos são, ainda, a insuficiência de estruturas de "encaminhamento" dos alunos na transição para o Ensino Superior, designadamente em termos de cursos e saídas profissionais, por um lado, e a descrença de muitas famílias nos benefícios decorrentes da obtenção de diplomas pelos seus filhos, devida à elevada taxa de desemprego, por outro. Não obstante, Alice tem consciência das falácias que se ocultam por detrás deste tipo de representação, preferindo concluir que Portugal tem manifesta falta de licenciados e de mão-de-obra qualificada quando comparado com países congéneres, devendo o Governo perseverar em iniciativas de mobilização de pessoas com vista ao ingresso no Ensino Superior.

As suas sugestões para o incremento do sucesso escolar em Portugal passam, em primeira instância, pela realização de estudos qualitativos direccionados aos alunos

do Ensino Secundário, "porque é aí que começa tudo", "é aí que começa também o sucesso no Ensino Superior", no âmbito dos quais estes sejam chamados a pronunciar-se acerca dos apoios e das dificuldades existentes, propondo medidas alternativas e/ou complementares. A criação de serviços de apoio ao estudante em todas as escolas secundárias e superiores é outra das sugestões que deixa, assim como o acréscimo de salas de apoio ao estudo. "Coisas básicas, mas que são essenciais". Por fim, sugere que o processo de atribuição de apoios sociais passe a contemplar análises qualitativas à situação dos estudantes e das suas famílias.

Daniel Marques (E50L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Uma formação programada, com *upgrades* bem estruturados

Daniel Marques tem 27 anos e nasceu em Porto de Mós, no seio de uma família com poucos recursos económicos e escolares. Residiu com os pais, o irmão, os avós maternos e uma tia, gémea de sua mãe, até à entrada no Ensino Superior, e desde então esteve numa casa partilhada com estudantes, em Lisboa, na qual permaneceu até há poucos meses. Adquiriu entretanto casa própria, nos arredores de Lisboa. O pai tem 57 anos, o 6º ano antigo, encontra-se desempregado há cerca de ano e meio e foi empregado de escritório numa empresa de pré-esforçados. A mãe tem 64 anos, a 4ª classe, e é administrativa num escritório de advogados. O irmão, 20 meses mais novo, é licenciado em Engenharia Física e está a doutorar-se na mesma área. Durante o curso, Daniel desenvolveu episodicamente actividades remuneradas durante as férias de Verão, e quando se licenciou foi trabalhar como programador informático para uma empresa do sector financeiro, encontrando-se actualmente noutra empresa do mesmo sector de actividade.

Ingressou em 1999, com 18 anos, na licenciatura em Engenharia Informática e Computadores do Instituto Superior Técnico (IST), pertencente à Universidade Técnica de Lisboa (UTL), tendo concluído em 2004, com a média final de 15 valores. No processo de candidatura ao Ensino Superior, o principal objectivo de Daniel era garantir o acesso ao IST, que considerava a melhor escola de engenharia do país, e logrou ingressar na primeira opção, após a qual colocara outros cursos do mesmo Instituto. Seus pais desenvolveram uma estratégia focada na escolarização, inculcando-lhe precocemente a noção de que o sucesso nos estudos se traduziria futuramente em melhores condições de vida. Essas disposições, associadas à boa preparação anterior e à informação que possuía, suficiente e esclarecedora, possibilitaram-lhe um processo de transição para o Ensino Superior bem conseguido. A responsabilidade e o rigor precocemente adquiridos no quadro da família marcaram indelevelmente a sua transição para a vida adulta. A integração bem sucedida, assente na relação positiva que estabeleceu com as diversas vertentes do curso e da Escola, assim como os modos de estudar adequados que adoptou e o reforço entre as redes de sociabilidade e os estudos, foram outros tantos factores relevantes no percurso de Daniel pelo Ensino Superior.

Detentores de escassos recursos, os avós maternos de Daniel procuraram no estrangeiro as oportunidades que não encontravam em Portugal e emigraram para França com as filhas, ali permanecendo durante alguns anos. Nessa época, sua mãe foi operária fabril e cuidou de crianças a tempo parcial, tal como sua tia, e os avós desenvolveram igualmente actividades que requeriam baixas qualificações. Retornaram entretanto a Portugal, seus pais casaram-se, e todos os entes já referidos, aos quais viriam a juntar-se Daniel e o irmão, passaram a residir na mesma casa. À excepção de seu pai, extremamente exigente e rigoroso no tocante à educação dos filhos, mas "mais desligado", a família encarava a religião de uma forma bastante

ortodoxa, "não a religião normal das igrejas, mas uma (...) parecida, em que não se adora figuras", e foi neste contexto que teve início o seu processo de socialização. Embora tenha vindo a distanciar-se gradualmente dessas crenças, Daniel não deixa de valorizá-las e evita expor perante a família a sua actual perspectiva.

Todos os seus familiares partilharam o desenvolvimento de uma estratégia focada na escolarização dos elementos mais jovens, acompanhando-os de perto e manifestando-se sempre disponíveis para auxiliar no respeitante aos deveres escolares. No entanto, era ao pai, detentor de recursos escolares um pouco mais elevados, que recorria na generalidade das situações. Este explicava, dentro das suas possibilidades, exasperando-se frequentemente perante eventuais dificuldades de compreensão, e Daniel dispôs-se, gradualmente, a lidar com esta pedagogia de matriz espartana, mais que não fosse procurando evitá-la ("nós vamos aprendendo, com o tempo, a saber lidar com as situações, e felizmente também nunca precisámos de nenhuma ajuda extraordinária").

Entre os familiares mais próximos, pouco numerosos na medida em que a irmã de sua mãe é solteira sem filhos e seu pai é filho único, Daniel e o irmão foram os únicos a estudar no Ensino Superior. Segundo ele, o trajecto do irmão até à universidade foi similar ao seu, "com melhores notas e a estudar menos". Engenheiro Físico, licenciado com média de 18 valores, o irmão entrou no IST um ano depois de Daniel e começou a trabalhar como bolseiro de investigação a partir do 2º ano do curso. Quando concluiu, foi aliciado pelas excelentes condições remuneratórias de uma conhecida consultora e aí desenvolveu actividade profissional durante quase dois anos, após os quais retornou ao IST e ao grupo de investigação em que colaborara, encontrando-se actualmente a tirar doutoramento, no âmbito de uma parceria entre o Instituto e a Universidade da Califórnia. Após a sua vinda para Lisboa, passaram a partilhar quarto no prédio arrendado a estudantes em que Daniel residia. No reconhecimento de que o irmão sempre foi melhor aluno, sendo muito difícil igualar o seu nível de resultados, vislumbra-se uma certa competição fraternal, que não obsta a que a relação se tenha pautado pelo diálogo e pela entreajuda no decorrer dos respectivos cursos. ("dávamo-nos bem, falávamos um com o outro em relação aos problemas que tínhamos, e também nunca tivemos percalços graves, foi tudo mais ou menos tranquilo"). Comum à socialização de ambos no quadro da família foi, indubitavelmente, a persistente e eficaz focagem na educação.

> "Desde pequeninos que nos diziam para estudarmos e depois tirarmos um curso superior, para sermos alguém, termos um bom emprego, para termos uma vida melhorzinha do que os nossos avós tinham podido oferecer aos nossos pais. Isso é uma coisa que praticamente nasce connosco, «vamos estudar para no final irmos tirar um curso superior e sermos alguém». Não houve discurso, não houve imposição, foi uma coisa natural, que sempre nos foi dita, e que nos pareceu a coisa lógica de se fazer a partir do momento em que percebemos realmente o que aquilo queria dizer."

O percurso escolar de Daniel decorreu integralmente em Porto de Mós e teve início com a frequência, durante um ano, de um jardim-de-infância em que a irmã de sua mãe começara a trabalhar havia pouco tempo. Bom aluno desde o 1º ciclo do Ensino Básico, completou o 3º ciclo destacando-se pelas classificações de quatros e cincos que lograva obter ("Português era a ovelha negra, a que tinha três ou quatro").

Assim, os sucessivos desempenhos menos bons a Português, contrastantes com o gosto pelas disciplinas de Matemática, Físico-Química e Ciências da Natureza, às quais obtinha óptimos resultados, contribuíram para que reorientasse escolhas e aspirações, enveredando pela área das Ciências para prosseguimento de estudos no Ensino Secundário. Ao Português acresceu a Filosofia neste nível de ensino, com resultados mais fracos relativamente à média, mas sem reprovações em qualquer dos casos ("eventualmente [a filosofia] deixou uma semente pequenina que só passados dois ou três anos é que começou a desabrochar, (...) mas o sentido crítico foi-se desenvolvendo mais devagar"). Os seus resultados nas disciplinas de Física, Química e Matemática oscilavam, no mesmo período, entre os 15 e os 19 valores. Daniel avalia de forma francamente positiva os professores dos diferentes níveis que antecederam o Ensino Superior, e atribui à exigência e profissionalismo destes a sua boa preparação, especialmente no Ensino Secundário. Pelos contributos particularmente relevantes, destaca o professor de Química do 10º, 11º e 12º ano, e sobretudo o professor de Física do 11º e 12º, cujo filho frequentava então o IST.

> "(...) para nós [o professor] era um pequeno Einstein, (...) e era uma pessoa que se dava muito bem connosco (...). Qualquer coisa que falássemos com ele, tínhamos sempre resposta, (...) e foi a pessoa que melhor nos preparou para o Ensino Superior, porque dava as aulas a uma velocidade alucinante, a que não estávamos habituados, (...) e quando cheguei cá não notei grande diferença no ritmo. A única diferença foi que todas as cadeiras eram àquele ritmo, enquanto no Secundário era só aquela, mas foi uma fonte de inspiração."

Findo o Secundário, encarou a transição para o Ensino Superior numa perspectiva de continuidade, dadas as disposições adquiridas no seio da família e reforçadas por via da escola, não equacionando, portanto, outras possibilidades. Não beneficiou de qualquer orientação no meio escolar, salvo conversas esporádicas com colegas, e a informação relativa aos cursos e instituições a que poderia candidatar-se foi obtida somente através da leitura do livro editado pelo Ministério para o efeito. Porém, qualifica-a como suficiente e esclarecedora, facto ao qual não serão decerto alheias as óptimas referências que possuía do IST.

> "Começando pelo Instituto, era o melhor. Eu não sabia exactamente o curso, mas pensei: «se tenho média para ir para o melhor, vou tentar ir para o melhor», por isso candidatei-me a vários cursos no Técnico, não especificamente a um."

Daniel gostava de informática, tinha um computador em casa que utilizava frequentemente para fins lúdicos, e antes do computador tivera uma consola de jogos na qual "era bastante viciado", mas a opção pela licenciatura em Engenharia Informática e de Computadores baseou-se principalmente no suposto valor da formação em termos de mercado de trabalho. No início sabia apenas que iria trabalhar em algo relacionado com computadores e foi adquirindo conhecimentos acerca das diferentes possibilidades de que dispunha com o decorrer do próprio curso, optando por seguir o ramo de programação de sistemas de informação.

Ao ritmo elevado com que se deparou no 1º ano, respondeu com estudo diário após o período de aulas, conseguindo adaptar-se com relativa facilidade. Os trabalhos de grupo elaborados no 1º semestre do 1º ano permitiram-lhe ajustar metodologias e

seleccionar o núcleo duro de colegas aos quais se associou desde o 2º semestre desse mesmo ano até final da licenciatura. Daniel considera que o curso estava bem organizado de um modo geral, e ao excesso de teoria, aparentemente desnecessária, que criticava enquanto aluno, contrapõe uma experiência profissional na qual esses conhecimentos têm vindo a revelar-se fundamentais em múltiplas situações com que se tem deparado.

No acto de inscrição na licenciatura, foi informado por elementos ligados à Associação de Estudantes da ocorrência de reuniões semanais com alunos do 3º e 4º ano do seu curso, tendo em vista um apoio à integração institucional dos novos alunos. Daniel participou nas primeiras sessões e beneficiou da partilha de experiências e do encaminhamento no acesso aos diversos recursos. A sua integração com os pares deu-se sobretudo no contexto residencial, pois habitava num prédio onde estavam alojadas várias pessoas do Técnico, algumas das quais colegas de curso, com quem estabeleceu relações de amizade e, simultaneamente, de parceria em termos escolares, passando a ser esse o local eleito para a realização dos referidos trabalhos de grupo. Embora o recurso aos laboratórios disponibilizados pela instituição se tenha tornado menos frequente ao longo do curso, Daniel apercebeu-se de melhorias substanciais no tocante a equipamentos. A utilização que fazia da biblioteca era igualmente reduzida, exceptuando a requisição de CD's com programas que necessitasse de instalar, pois a grande maioria dos materiais necessários ao seu curso estavam acessíveis via Internet. Apesar de não ser tão próxima como no Ensino Secundário, a relação com os professores foi sempre cordial e satisfatória. No que respeita a colegas, a sua rede era pouco alargada e manteve-se estável ao longo do curso, definindo-se sobretudo em função da já aludida coabitação e das respectivas prestações escolares.

> "De um modo geral, os colegas com que trabalhava eram bons alunos. No 1º ano é que tive um grupo mais alargado, depois fui afunilando para aquele grupo, sobretudo de pessoas do prédio, mais os amigos que iam sendo seleccionados também à medida que os anos iam passando."

Para os testes e exames, Daniel optava por se preparar sozinho, adoptando basicamente os mesmos métodos de estudo que utilizava no Ensino Secundário: leitura diária dos apontamentos das aulas, repetição dos exercícios e leitura de livros, sebentas ou acetatos disponibilizados pelos docentes. À medida que foi adquirindo experiência, passou a atribuir maior relevância aos testes de anos anteriores, procurando resolvê-los logo após a primeira revisão da matéria e recorrendo posteriormente a pesquisas suplementares, caso se justificassem. Este era, no seu entender, o melhor método de estudo, tendo em conta o pouco tempo disponível entre provas e a necessária concisão daí decorrente. Quando se tratava de projectos a apresentar pelo grupo, dependendo da sua maior ou menor dimensão, as tarefas eram repartidas entre colegas ou elaboradas em conjunto. No seu entender, a presença assídua nas aulas foi outro dos factores preponderantes para o nível de resultados que logrou alcançar.

> "Todos os dias, ao final do dia, tentava rever a matéria que tinha dado, chegava a casa, olhava para o caderno e via a teoria, eventualmente lia outra vez os acetatos e refazia os exercícios. Era preciso bastante disciplina para chegar a casa e estar a ver uma coisa que tinha dado há duas horas, mas ajudava-me, e chegou a acontecer-me, uma ou outra vez, não perceber bem na aula e perceber ali. É óbvio que dali a um mês e meio, quando

> fosse ter um exame ou um teste, iria demorar uma tarde ou um dia a perceber, e ali em 10 minutos percebia logo, porque tinha aquilo fresco."

As datas dos testes e da entrega de trabalhos eram conhecidas com alguma antecedência, e Daniel procurava organizar-se desde logo, tanto em termos de estudo individual, como no tocante à execução de tarefas colectivas. À medida que ia ultrapassando as diferentes etapas do curso, confirmava a qualidade dos resultados, sentia-se melhor preparado e reforçava a confiança nas suas possibilidades. Reflexivo, procura fundamentar as suas disposições neste domínio:

> "O segredo da minha motivação é relativamente simples, eu andava lá para estudar e o curso era para acabar o quanto antes. Era mais à base do «tem que ser», porque às vezes não apetecia, fazia um esforço para estudar, (...) mas estava bem definido, estava bem metido na cabeça que isto era para fazer. Se não é para fazer, não andamos aqui a gastar dinheiro, porque eu tirei o curso, um ano depois entrou o meu irmão, os meus pais não tinham grandes possibilidades económicas e fizeram uma ginástica enorme para nos manter cá, daí a motivação forte."

Tanto Daniel como o irmão beneficiaram de bolsas de estudo, no valor de cerca de 40 Euros cada, durante a frequência das respectivas licenciaturas. Não chegaram a solicitar apoio residencial, pois o baixo valor de renda decorrente da partilha de quarto, a proximidade ao IST e o ambiente estável em que se encontravam inseridos desaconselharam mudanças potencialmente desestabilizadoras. Em cada início de semestre, o orçamento familiar era posto à prova e Daniel procurava economizar o mais possível para não penalizar os pais. Apesar da constante necessidade de gerir com rigor os recursos disponíveis, não passou por quaisquer dificuldades que colocassem em causa a sua estabilidade a nível escolar. A única restrição económica que lamenta efectivamente prende-se com o facto de não lhe ter sido possível inscrever-se no programa Erasmus.

As suas experiências de trabalho até à conclusão da licenciatura resumem-se a actividades desenvolvidas em períodos de férias de Verão. Primeiro trabalhou num hotel, ainda durante o Ensino Secundário, e depois, já na licenciatura, trabalhou duas semanas como jardineiro num Verão e foi motorista de um engenheiro civil que se encontrava impossibilitado de conduzir noutro. Menos de um mês volvido sobre o final do curso, em meados de Agosto de 2004, iniciou actividade profissional numa empresa responsável pelas aplicações informáticas de um grande grupo financeiro. Ali permaneceu mais de três anos, sendo reconhecido pelo seu trabalho, e qualifica a experiência como "excelente", tanto a nível pessoal como profissional. A vontade de conhecer outras realidades e abraçar novos desafios levou-o a ingressar, há poucos meses, numa outra empresa do mesmo sector de actividade, na qual desfruta de melhores condições e tem responsabilidades acrescidas. Daniel perspectiva o ingresso num MBA a curto prazo, animado pela expectativa de que os conhecimentos adquiridos nesse contexto lhe possibilitem novos e mais ambiciosos horizontes no que concerne à carreira profissional.

Apesar de ter visto as suas condições económicas significativamente melhoradas, continuou a residir no mesmo prédio depois de concluir o curso, mudando recentemente para um apartamento que comprou na zona de Odivelas, onde

contará em breve com a companhia da pessoa que namora desde o final do 1º ano, sua conterrânea e licenciada em Psicologia Social e das Organizações no Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria.

Até à data, Daniel não teve qualquer envolvimento associativo, e a sua ocupação de tempos livres durante a frequência do IST confinou-se aos jogos de computador e a ocasionais desafios de futebol com os colegas do prédio. Enquanto decorreram os estudos, as saídas nocturnas em Lisboa foram quase inexistentes ("não havia dinheiro, era simples"), embora saísse regularmente em Porto de Mós para conviver com os amigos de infância ("o meu grupo de amigos é uma mistura entre o pessoal do Técnico, principalmente do prédio, e os amigos de infância lá de cima, quer meus, quer do meu irmão"). Apesar desta "mistura", evidencia-se uma matriz comum na estruturação das suas redes de sociabilidade, constituídas maioritariamente por pessoas focadas na educação e possuidoras de qualificações de nível superior.

> "Digamos que 80% das pessoas com que eu me dava também estavam focadas em tirar o curso. Quanto àquelas que não estavam tanto quanto eu estava, não foi bem o ficar sozinho, mas fiquei mais noutro grupo, e havia outras que, apesar de não estarem tão concentradas em tirar o curso, também não desencaminhavam, não nos puxavam de maneira a que nos pudéssemos perder um pouco ou desfocar."

Eduarda Nogueira (E54L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Uma trajectória de mobilidade ascendente suportada pelo investimento familiar

Eduarda Nogueira tem 32 anos e é natural de Moscavide, onde viveu com os pais e a irmã até à altura em que casou e adquiriu uma residência na Póvoa de Santa Iria. Após ter finalizado a licenciatura em Gestão e ter acumulado experiência numa empresa de fiscalidade, é hoje pequena empresária, tendo a seu cargo um gabinete de contabilidade. O seu pai é oriundo de Estremoz e provem de uma família numerosa. Apesar das dificuldades económicas sentidas ao longo da juventude, conseguiu concluir o 12º ano, sendo actualmente Técnico de Manutenção de Aeronaves na TAP. A mãe é originária de Castelo Branco, mas reside em Lisboa desde a infância. Apenas conseguiu concluir o 1º ciclo do ensino básico e foi empregada numa fábrica, encontrando-se agora reformada. A sua irmã, quatro anos mais nova, é licenciada em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa, ocupando o lugar de investigadora social num centro de investigação universitário.

Eduarda descreveu um percurso linear quando optou pela área de Contabilidade no 10º ano, dando já indícios de que tinha os seus objectivos bem definidos. Enquanto estava inscrita no 11º ano, fez as primeiras pesquisas relativamente ao ensino superior, apoiando-se nos livros informativos que descreviam as instituições e as licenciaturas, o que lhe permitiu uma maior reflexão sobre a área de formação pretendida. Aliado às pesquisas que realizou antecipadamente, teve oportunidade de efectuar no 12º ano e durante a sua trajectória no ensino superior um estágio de curta duração, numa empresa de fiscalidade, que veio a favorecer os primeiros contactos com a área seleccionada. Quando efectuou o preenchimento do boletim de candidatura colocou como primeira opção o curso de Gestão, no Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa (ISEG-UTL), motivada pelas experiências entretanto acumuladas. Já inserida no ISEG, Eduarda atingiu as suas expectativas e desenvolveu também um gosto particular pelos conteúdos, pois vislumbrava na licenciatura a ferramenta indicada para dar início à sua vida profissional, encetando nesta fase um estudo contínuo e organizado e revelando-se bastante autónoma no tocante aos processos de aprendizagem. O pai foi sempre uma referência para Eduarda, quer pelo incentivo aos estudos, quer pelas boas condições económicas que lhe proporcionou ao longo do percurso escolar, sendo que as estratégias da família eram claramente focadas na escolarização das filhas. Determinada e vocacionada pela área de formação é a primeira do seu quadro familiar a concluir a licenciatura no ensino superior.

Antes de ingressar ao ensino superior, Eduarda demonstrou uma atitude determinada, quando procurava uma actividade profissional, após o final do 12º ano, conseguindo um lugar como estagiária numa empresa de fiscalidade. Durante o estágio desempenhou várias funções, sendo que uma delas implicava a utilização de uma base de dados, onde digitava os valores referentes aos "livros de facturas

escriturados". Com a primeira experiência na área de formação conseguiu as bases que consolidaram os seus interesses e as suas competências, numa fase em que o processo das candidaturas estava próximo de se realizar.

> " (…) Adorava passar o dia todo nisso, a inserir os dados no computador, as vendas e, por exemplo, as noções que se vão falando, em contabilidade, crédito, débito e IVA. Desde o 12º ano, que comecei a ter o contacto com a parte profissional, da contabilidade. Acho que esta experiência influenciou na decisão da minha área profissional".

Apesar de estar inclinada pela área de Contabilidade, Eduarda, com a falta de reconhecimento dos bacharelatos na década de 90, opta pelo curso de Gestão, o que permitia facilmente a sua entrada na Câmara dos Técnicos de Contas. Se a escolha da licenciatura é vista, principalmente, como um instrumento para alcançar os seus objectivos de uma forma estratégica, a opção pelo ISEG-UTL ter-se-á prendido com o prestígio que imputa a esta instituição e, paralelamente, a proximidade geográfica, tendo em conta que iria continuar a usufruir da estabilidade do seu quadro familiar durante o percurso no ensino superior.

Eduarda ingressou na universidade aos 18 anos, após um percurso linear e de sucesso no ensino secundário, enquanto aluna da área de Contabilidade. Entrou na 1ª opção no curso de Gestão no Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa (ISEG-UTL), com uma média de candidatura de 13 valores.

Enquanto esteve inserida no instituto recorda-se que manteve uma relação positiva com a escola e com o curso, usando as instalações do ISEG como local de trabalho, onde usufruía das salas de estudo e das bibliotecas "apenas para estudar". Por vezes, usava o bar da escola, onde desfrutava de alguns momentos de lazer. Durante os primeiros anos de curso, assistiu às aulas num convento antigo que já se revelava com algumas carências em termos de equipamentos e mesmo de instalações, que viu ser mais tarde alargadas devido ao número acrescido de alunos.

Durante a sua trajectória recorda-se que as disciplinas seguiam uma ordem sequencial, em que as cadeiras como Economia, Gestão, Gestão Estratégica e Gestão de Recursos Humanos que se enquadravam no plano de estudos. Hoje, com 10 anos de experiência no ramo da Contabilidade, considera que a disciplina de Recursos Humanos foi sem dúvida uma mais-valia, pois recorreu muitas vezes às informações fornecidas por esta disciplina, incluindo o Código de Trabalho. Por ser uma trabalhadora independente e porque já teve a seu a cargo pelo menos três funcionárias considera necessário ter um conhecimento geral da tabela de salários, dos direitos e dos deveres do trabalhador. Por outro lado, lamenta o facto de ter poucas noções de matérias como Direito do Trabalho e Direito das Sociedades Comerciais, pois foram as disciplinas que menos aprofundou durante a sua trajectória no ensino superior. Gostava das disciplinas de Gestão, que permaneciam ao longo dos dois semestres, contudo era por Contabilidade que nutria um maior interesse, apesar de ser apenas uma cadeira semestral. Das disciplinas que tinha, manteve uma relação distante com as componentes programáticas de Economia, considerando que era bastante teórica em relação às restantes cadeiras.

Descreve o 1º ano como sendo positivo, embora tenha sentido as primeiras contrariedades nas disciplinas anuais de Matemática e Estatística, atribuindo em parte estas dificuldades ao seu percurso escolar anterior, recordando-se nitidamente que por

questões profissionais do pai esteve deslocada durante dois anos na Madeira, quando transitou do 7º ano para o 8º ano. Apesar de ter acumulado boas notas durante esses dois anos, em que a média era de cinco valores, sentiu que a sua transição para o 10º ano passou por algumas contrariedades, pois enquanto estudou no ensino básico considera que "a matéria não era muito puxada", imputando inclusive alguma responsabilidade ao estabelecimento de ensino em que esteve durante o 8º e 9º ano.

> " (…) Não sei se os programas eram acompanhados ou era uma opção, mas lembro-me que no 8º não fui aprender nada de novo em Matemática, não notei grande diferença na altura, mas quando regressei a Lisboa e estava no 10º ano, achei que andei a passo de caracol, aqueles dois anos. (…) E tive que recuperar muita coisa, porque na altura era trigonometria e se não temos bases, nem vale a pena estudarmos muito, ainda tive um ou dois testes com negativa (…) Prejudicou-me tanto que tive que recorrer a explicações a Matemática".

Dos quatros anos de licenciatura, classifica o último ano como sendo o mais específico, em que os conteúdos programáticos baseavam-se em casos práticos, nomeadamente a disciplina de Gestão Financeira, uma optativa, que era apenas leccionada no turno da noite, em que o público era mais heterogéneo, acabando por influir na visão de Eduarda quanto ao que era realmente o ensino universitário.

> "Tinha aulas a noite, especificamente, para ter as cadeiras financeiras, que mais ninguém queria ter, não subiu a minha média, mas foi nesse último ano que tive as melhores notas do curso. Gostei imenso de estudar à noite, porque aprende-se muito a ouvir os colegas com experiência em casos práticos, o que acontecia no dia-a-dia nos seus empregos (…) não gostava muito das disciplinas mais teóricas, principalmente os conteúdos que não tivessem aplicação, como a inflação, a razão da inflação, as poupanças, tendo em conta que na contabilidade temos esta factura, esta coima, acabando por ser mais específico."

A sua presença nas aulas era constante, uma vez que a avaliação era contínua. A este respeito, importa notar que raramente faltava às aulas, durante os quatro anos que compõem o seu curso. Isto é revelador do interesse e empenho que caracteriza o seu projecto académico. Considerava que a presença nas aulas era o melhor método para acompanhar os conteúdos programáticos, pois enquanto se encontrava na sala "estava na aula com atenção e não desperdiçava o tempo", o que viria a traduzir-se num melhor aproveitamento escolar. A maneira como estudava no ensino superior manteve-se em continuidade com a que usava no secundário, a utilização do método de apontamentos, prescindindo dos manuais indicados pelos docentes. Não tinha oportunidade de manter um estudo sucessivo, pois o seu horário era misto. As aulas eram principalmente no turno da manhã, estendo-se por vezes até à tarde. Quando se iniciavam os momentos avaliativos, como por exemplo a época de frequências, a sua postura alterava-se e optava por estudar sozinha em casa, onde prolongava os seus estudos até às três da manhã, com uma música ambiente, preparando os exercícios que eram mais frequentes nos exames.

Os seus resultados escolares foram mais elevados na última fase do curso, apesar de terminar a licenciatura com uma média de 13 valores. Considera que a média final se deve tanto à sua prestação, como também às dos seus docentes. Realça a sua

admiração pelo docente de Análise e Cálculo Financeiro, enfatizando a sua atitude e os métodos pedagógicos utilizados, tais como a utilização do método demonstrativo, nomeadamente com os casos que vivia no seu quotidiano. De outros professores considera que a falta de tacto, ou mesmo a carência de capacidade pedagógica, dificultavam a apreciação dos conteúdos, limitando o conhecimento das disciplinas que realmente interessavam, como por exemplo, a Contabilidade.

As redes de sociabilidades, durante o ensino superior, não foram alargadas, tal como se verificou ao longo do seu percurso escolar anterior, justificando-se com o facto de ter percorrido vários estabelecimentos de ensino, o que não permitiu fortalecer as relações com os colegas de turma. Durante a sua trajectória cingiu-se apenas a um grupo de quatro ou cinco colegas, com que realizava não só os seus trabalhos de grupo como desenvolvia também outras actividades fora do âmbito escolar, permanecendo, ainda hoje, uma amizade duradoura.

Enquanto se encontrava inserida no ensino superior, as práticas desportivas foram relegadas para segundo plano, pois a envolvência nos estudos não lhe permitia acumular outro de tipo de actividades, contudo durante o seu percurso escolar anterior praticou desde de infância ginástica rítmica, chegando a ser também uma atleta federada em andebol.

Actualmente, reside numa moradia na Póvoa de Santa Iria com o seu marido e a sua filha de dois anos, estando grávida do seu segundo filho. Até à entrada no ensino superior residiu com os seus pais e a sua irmã em Moscavide.

Oriunda de um quadro familiar em que os capitais económicos e escolares não são elevados, Eduarda evidencia o empenho familiar no seu projecto de ascensão social, nomeadamente pelo investimento na frequência de um colégio privado durante o 1º ciclo do ensino básico, quer de Eduarda, quer da sua irmã. Apesar dos gastos acentuados nas suas mensalidades, isso era visto pelos seus pais como um investimento estratégico, possibilitando um maior número de horas de estudo, incluindo a língua inglesa que também fazia parte do programa curricular, e, por outro lado, permitia que conciliassem a escola das filhas com os seus horários de trabalho.

> "Lembro-me dos meus pais comentarem que só a mensalidade, era mais que o salário da minha mãe que trabalhava numa fábrica, portanto, a parte monetária foi determinante."

Eduarda usufruiu do apoio, principalmente, do pai que trabalhou no início da sua carreira profissional numa oficina em Alverca. Como as condições salariais eram precárias, não permitindo uma estabilidade financeira, concorreu para Técnico de Manutenção de Aeronaves na TAP, onde conseguiu o emprego que possibilitou a frequência universitária a ambas as filhas. Inserido num meio profissional que exigia o estudo de questões técnicas, cultivou no ambiente familiar o gosto pela escola e pela disciplina. Idealizando para as filhas oportunidades de promoção social, centrava todo o investimento na formação delas. A irmã, quatro anos mais nova, teve um percurso similar em termos escolares que culminou com a frequência do curso de Sociologia, exercendo, actualmente, a função de investigadora social.

Vincando os fortes laços existentes no seio de núcleo familiar, Eduarda realça o apoio constante dos pais nas decisões que teve de tomar ao longo do seu trajecto em geral, e no campo escolar em particular.

Após o fim da licenciatura, iniciou a sua carreira profissional, no mesmo local onde efectuara um estágio de curta duração nas férias escolares, conseguindo boas condições em termos salariais. No entanto, ao fim de dois anos de trabalho na empresa, optou por enveredar pela actividade empresarial, começando com o seu primeiro cliente que mantinha desde o primeiro emprego, deslocando-se duas vezes por semana à sua empresa para efectuar a Contabilidade. As ferramentas obtidas na licenciatura de Gestão permitiram que se desvinculasse de um contrato laboral, dando os primeiros passos numa carreira por conta própria: "criei a minha empresa, no escritório de casa, e precisava apenas do computador, de software e basicamente uma impressora, porque o resto é o nosso serviço".

No andar superior da sua moradia, construiu o gabinete de contabilidade, onde muitas vezes trata dos documentos, acumulando a função de estafeta, realizando actividades inerentes a profissão como ir às finanças, ao banco e à conservatória. Considera-se bastante pró-activa, procurando ter sempre em conta a disponibilidade dos clientes e procurando prestar um bom serviço.

Antes do nascimento da sua primeira filha, Eduarda fez um curso de especialização em Contabilidade, pelo Instituto para o Desenvolvimento de Gestão Empresarial (INDEG-ISCTE), que teve uma duração de quatro meses. Quando questionada em relação aos estudos futuros, Eduarda gostaria de prosseguir uma pós-graduação em Fiscalidade e Gestão Laboral, contudo o seu papel multifacetado de empresária, mulher e mãe tem delimitado, em parte, as suas escolhas, realçando que o tempo que iria disponibilizar aos estudos e uma possível deslocação, tendo em conta que a pós-graduação seria na Universidade do Porto, iria enfraquecer os laços com a sua filha, que está numa fase em que precisa do seu apoio e da sua orientação.

> "O meu objectivo era mesmo aprender, nem era para evoluir na carreira, porque não penso em mudar de ramo, era mesmo acumular os conhecimentos, tendo em conta que a legislação laboral muda todos os anos, e tenho um curso de formação na Câmara de Contas, que tem de estar sempre actualizado, mas não há nada como ter uma base, muito mais forte do que uma semana de formação. Apenas queria consolidar os meus conhecimentos, porque somos como os médicos, não podemos perder a formação, senão ficamos super desactualizados, e era mesmo por isso, por ser algo que gosto e não me importava de estudar de novo."

Eduarda desenhou um trajecto que lhe permitiu uma ascensão social face às suas origens sociais, tendo hoje uma situação profissional que lhe permite ter uma condição económica desafogada. No seu quotidiano constrói um plano de actividades desafiantes, com autonomia, estabelecendo o seu próprio horário, que está repartido entre o trabalho e a sua família, de forma a conseguir cumprir os objectivos por si traçados.

Ricardo Cardoso (E58L): retrato sociológico
Realizada por Linda Costa

Estratégias de escolarização e socialização escolar

Ricardo Cardoso nasceu no Laranjeiro, há 23 anos, onde ainda reside com os pais e o irmão. O pai, actualmente com 49 anos, tem o 9º ano de escolaridade, a sua profissão actual é reparador de equipamentos hoteleiros, tendo sido anteriormente, militar na Marinha, onde tirou o curso de Sargentos, especializando-se em Electrotecnia. A mãe tem 48 anos, com o 9º ano de escolaridade completo e foi empregada num estabelecimento de equipamento de hotelaria, sendo actualmente doméstica. O seu irmão gémeo está no 5º ano de Engenharia Biomédica num mestrado integrado.

Ricardo delineia um percurso escolar que o favorece na sua trajectória, enquanto estudante do ensino superior, escolhendo o agrupamento cientifico-natural que facilita a concretização dos seus objectivos futuros. Para além da área opcional, a boa preparação no ensino secundário, em que os docentes o encaravam como um estudante pré-universitário, permitiu que enfrentasse de forma positiva o impacte do 1º ano. Antes de ingressar no ensino superior procede a algumas pesquisas de cursos, centrando-se numa área que preenchesse as suas expectativas e os seus projectos de vida. Por isso, quando efectua o preenchimento do boletim de candidatura, opta pelo curso de Medicina, colocando em primeira opção a Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade Nova de Lisboa (FCM-UNL). Já inserido na FCM aplica-se de modo a obter os melhores resultados, revelando bastante autonomia nos processos de aprendizagem. Para além de ser um aluno pró-activo, pela forma como organiza o seu estudo, o apoio da bolsa de estudos cedida pela UNL permitiu-lhe um acesso à faculdade com condições razoáveis em termos de recursos, conseguindo desta forma dar seguimento aos seus estudos sem dificuldades. Apesar de pertencer a um meio social de origem em que os recursos económicos e escolares são médios, as estratégias familiares e pessoais focadas na escolarização e o ambiente familiar propício à concentração no estudo, permitiram-lhe uma trajectória de sucesso. O irmão gémeo é uma referência, pois era com ele que estabelecia uma competição focada, principalmente, em obter notas elevadas. Inserido em várias actividades extra-curriculares, Ricardo consegue complementar os estudos com as relações de sociabilidade, sendo que os elementos do grupo de pares mais próximos estão no ensino superior.

No início do ano lectivo 2003/2004 Ricardo, com 18 anos, ingressa no curso de Medicina, pela faculdade de Ciências Médicas, na Universidade Nova de Lisboa (FCM-UNL). Durante os exames nacionais realiza as provas de ingresso em Biologia e Química, obtendo notas elevadas que determinaram a sua entrada na primeira opção, com uma média de 18,15 valores. A opção por esta faculdade deve-se, principalmente, ao protocolo entre as unidades hospitalares e o estabelecimento de ensino, que inclui um programa de estágios nas diversas especialidades presentes num curso de Medicina. Antes de ingressar ao ensino superior, Ricardo desconhecia o funcionamento

interno da instituição, sendo apenas orientado pelas condições de estudo que uma escola de medicina bem conceituada pode proporcionar. Do curso, a informação que obteve, foi através das visitas efectuadas à exposição do Fórum Estudante, onde recolhe panfletos em relação às saídas profissionais, obtendo também, de uma forma geral, informação sobre as principais características do curso. Em conformidade, com estas visitas assiste às conferências promovidas pela psicóloga do Gabinete de Orientação Escolar, onde esclarece as suas dúvidas com os especialistas em relação à área que queria seguir.

O primeiro contacto com a faculdade é feito através de uma das festas tradicionais da FCM-UNL, a "Noite Santana". O principal objectivo desta festa é propiciar aos novos alunos de medicina um envolvimento de grupo, onde passam grande parte da noite em actividades, em que uma delas implica o sorteio de horários, aos alunos mais resistentes da festa. Esta festa simboliza, sem dúvida, a ruptura com o ensino secundário, proporcionando a transição para o ensino superior.

Ao recordar-se da sua trajectória inicial na faculdade, Ricardo confessa que nos dois primeiros anos do ciclo básico obteve resultados que variam entre os 12 e os 13 valores, sendo que estas notas deviam-se aos novos métodos de avaliação, imputando a responsabilidade à realização dos exames orais. Apesar de efectuar exposições perante a turma, revela que esta avaliação era insuficiente para ultrapassar as notas baixas que tinha nos exames, culminando, com nota negativa à disciplina de Bioquímica.

> "Acho que há uma falha muito grande na faculdade em relação às orais, porque não há um critério de avaliação, por exemplo, as notas são dadas quase por cabeça, ou seja, o professor faz meia dúzia de perguntas, abordadas dentro do programa, mas não há um critério certo que diga quantas perguntas vão ser feitas, que temas vão ser abordados, não sabemos como é que se vai ser avaliado (…)."

Perante uma situação de reprovação, algo que nunca tinha vivido durante o seu percurso escolar, Ricardo reflecte nas suas limitações em relação aos exames orais e na 2ª fase opta por controlar as suas emoções, imprimindo credibilidade às respostas à medida que as questões fossem colocadas. Consegue obter bom aproveitamento à disciplina, conseguindo também desembaraçar-se com distinção a uma disciplina em atraso. Apesar de satisfeito com a sua prestação, não deixa de criticar o método de avaliação nessas cadeiras, considerando que nos exames não eram perceptíveis as regras de avaliação, preferindo antes a realização de exames escritos, onde se sentia mais à vontade e conseguia obter melhores resultados.

A sua relação com os conteúdos do curso é positiva, sobretudo com aqueles que considera estarem directamente ligados com a sua esfera profissional, como Psicologia Médica e História de Medicina, revelando uma outra postura, sendo mais participativo, identificando-se mais com as matérias dadas. Era nestas cadeiras que aprendia as técnicas instrumentais, necessárias para estabelecer uma relação mais próxima entre o médico e o paciente. Em termos organizativos, considera que o aumento da carga horária seria imprescindível, pois no seu ponto de vista, considera que o treino contínuo é fundamental para a prática e a explicação clínica.

É a partir do 3º ano, no ensino pré-clínico, que os resultados escolares começam a melhorar, adaptando-se aos métodos de avaliação aplicados ao curso. Sendo um ano

"barreira" em que não é permitido a transição com disciplinas em atraso, Ricardo aposta numa prática de estudo que se adequa mais ao ensino universitário, onde orienta explicitamente os seus esforços para a obtenção de resultados que lhe garantam a sua passagem para o 4º ano da licenciatura.

> " (…) Quando cheguei a faculdade, deparei com um método de estudo completamente diferente, porque no secundário tínhamos uns livros muito bonitinhos era tudo certinho e muito mais simples, bastava ler na véspera que as coisas ficavam bem sabidas mas na faculdade não é assim, o sistema é completamente diferente, para além de termos vários livros por onde estudar, temos que seleccionar bem o nosso tempo, as coisas que vamos estudar e a forma como estudamos. É completamente diferente. Acho que tenho vindo a habituar-me um pouco mais a esses métodos, por isso é que tenho vindo a melhorar as notas ao longo dos anos (...) "

Actualmente, com 23 anos, no 5º ano do ensino clínico, Ricardo descreve o 4º e 5º ano como sendo os mais práticos, onde aborda os blocos temáticos, em disciplinas como pediatria, ortopedia, oftalmologia e neurologia. Nesta fase as cadeiras são rotativas, e a componente prática é central neste plano de estudos, ao qual Ricardo tece elogios, pois considera que a compactação dos conteúdos em blocos temáticos não dispersava o estudo, o que permitia uma maior dedicação, reflectindo-se na sua aprendizagem.

Do estágio profissionalizante, ainda por decorrer, sabe que terá de optar por uma especialidade, mas antes disso, terá que efectuar um exame com 100 perguntas no formato de escolha múltipla. Nessas questões terá como referência bibliográfica a "bíblia" da medicina, recomendada pelos responsáveis que efectuam o exame.

Ricardo organiza o seu quotidiano elaborando pesquisas bibliográficas que fornecem questões pertinentes à sua área de formação. Em época de frequências organiza um calendário, onde marca os temas que pretende estudar com semanas de antecedência, dando continuidade aos hábitos adquiridos no ensino secundário e adaptando-os às novas exigências. De modo a ilustrar o seu método de estudo, indica que faz leituras diárias das sebentas e utiliza os sublinhados de modo a reter melhor os conteúdos. A este respeito, Ricardo não só mantinha um acompanhamento diário da matéria, como tinha uma atitude pró-activa perante o curso, procurando antecipar-se sempre em relação à época de frequências, onde mantinha os dossiers organizados, principalmente das disciplinas anuais. É nesta fase que privilegia o estudo individual, pois considera que era a única forma de se preparar em termos dos conteúdos. Para além das frequências e exames também tem a apresentação de trabalhos em grupo, em que Ricardo e os restantes elementos funcionam em parceria, conseguindo obter bons resultados.

Das instalações da faculdade elogia o número de salas de estudos e as de grupo, nomeadamente, as que constam no edifício escolar do Hospital Polivalente, onde as salas permanecem abertas durante 24h. Das bibliotecas, enumera que existem duas, uma na sede do estabelecimento de ensino, outra na unidade hospitalar. Ainda assim, Ricardo ressalva que apesar dos recursos oferecidos pela escola opta sempre por estudar em casa, pois considera que as condições habitacionais favorecem a tranquilidade e o conforto necessário para a aplicação de um estudo contínuo.

Sobre as condições pedagógicas, é clara para Ricardo uma distinção entre ciclos. Dos professores do ciclo básico, recorda-os como "inalcançáveis", em que o elo de ligação para retirar as dúvidas cabia aos elementos da comissão de curso. Das aulas mais práticas, dos professores do ensino clínico, destaca a disponibilidade, principalmente dos tutores, que apoiam e orientam durante os estágios, estabelecendo uma relação mais próxima, pelo número reduzido de alunos. Recorda-se de uma assistente em particular, a docente de Físio-Patologia, que o ajudou a compreender a disciplina, pois através dos seus métodos de ensino permitiu a apreensão dos conteúdos e a designação da disciplina:

> "Tínhamos uma assistente muito porreira e acessível, contribuiu bastante para gostar dessa cadeira e não só, porque Físio-Patologia é a base de tudo, são os mecanismos que levam a doença, basicamente, é o raciocínio todo por de trás da medicina (…)"

Uma vez que não tinha entrado no mesmo curso ninguém da sua turma do secundário, Ricardo numa fase inicial não se apropria relacionalmente do novo espaço que o envolve. Contudo, à medida que se vai adaptando ao ambiente universitário estabelece, também, uma relação coesa com os elementos da sua turma.

Ricardo optou, por praticar ténis, uma actividade extra-curricular que na sua óptica proporciona momentos de descontracção estimulando ao mesmo tempo o seu raciocínio. A esta prática acumula o seu hobby favorito, que é tocar guitarra nos seus tempos-livres.

Quanto às perspectivas de estudos futuros, Ricardo aguarda pela conclusão da licenciatura, permanecendo ainda em dúvida quanto à especialidade pela qual irá enveredar, estando ainda dividido entre as especialidades médicas e cirúrgicas.

Ricardo é natural do concelho de Almada e sempre residiu no Laranjeiro com os pais e o irmão. O pai tem, actualmente, com 49 anos completou o 9º ano de escolaridade e, a sua profissão actual é reparador de equipamentos hoteleiros, tendo sido anteriormente militar pela Marinha, tirando o curso de sargentos, onde se especializou em Electrotecnia. A mãe tem 48 anos, completou o 9º ano e foi empregada numa loja de venda de equipamento de hotelaria, saindo posteriormente, após o nascimento dos gémeos, sendo actualmente doméstica. O seu irmão, igualmente com 23 anos, está no 5º ano de Engenharia Biomédica, actualmente no mestrado integrado criado com o processo de Bolonha. O pai queria prosseguir os estudos até ao ensino superior, mas pela má relação que mantinha com a sua mãe, opta por prosseguir a carreira militar aos 18 anos. Ricardo está convicto de que a atitude do pai não passou de um acto de rebeldia da qual hoje se arrepende. A mãe, quando era mais nova, queria seguir a carreira de enfermagem, mas por motivos de saúde da tia com quem vivia teve de desistir da escola depois de completar o 9º ano. Tirando um primo afastado, da parte da mãe, que tirou o curso de Medicina, predominam na família os baixos recursos escolares, mas com tendência a aumentar, devido precisamente aos percursos de formação de Ricardo e do irmão.

A sua trajectória escolar prévia ao ensino superior teve início na pré-primária. Aos três anos, beneficia das condições profissionais do pai e estuda numa escola privada, apenas frequentada pelos filhos dos militares. Saiu directamente dessa escola para o ensino preparatório, numa escola pública, onde o insucesso escolar era

constante nas suas turmas. No entanto, alheio dessa realidade consegue obter notas elevadas acabando o 2º ciclo com média de cinco valores.

Ricardo vê no irmão o melhor amigo, tendo-o como referência durante o seu percurso escolar. Empreendem numa competição saudável, em que o incentivo é fulcral para atingirem as notas mais elevadas: "era quase um sentimento de satisfação, saber que tinha «muito bom» numa cópia, ou tirar 20 no teste de Matemática, ficávamos sempre todos contentes, era sempre aquela coisa, se tivéssemos uma nota mais baixa era um problema."

No 9º ano passa a frequentar o Gabinete de Orientação Escolar, onde depois de efectuar os testes psicotécnicos escolhe o agrupamento científico-natural, pois este adequava-se ao seu perfil pelas disciplinas que incluía e também se ajustava melhor ao seu projecto de vida. Transita para o 10º ano sentindo uma descida ligeira das suas notas, o que considera dever-se às exigências dos professores, que passam a encará-los como alunos pré-universitários:

> "«Ok, vocês se vieram para o secundário, isto já não é nenhuma brincadeira, não é como o básico, é para ir para a faculdade e vamos puxar por vocês, isto tem de ser rigoroso, daqui a dois ou três anos vocês vão para a faculdade e têm de estar preparados» "

Da turma do secundário pelo menos metade conseguia obter bons resultados, enquanto para os restantes elementos da turma as notas oscilavam entre os oito e os 16 valores, considerando que a prestação dos seus colegas devia-se, principalmente, à transição precoce do 9º para o 10º ano, levando a que muitos abandonassem o ensino. Em termos gerais, as suas médias do ensino secundário rondam os 18 valores. Consciente das condições económicas dos pais, Ricardo empenha-se nos estudos, nomeadamente na disciplina de Matemática, dispensando as explicações remuneradas, pois nesse aspecto recorria as horas de explicação cedidas pela escola secundária, onde conseguia colmatar todas as suas dúvidas. Permaneceu ao longo dos três anos com os mesmos professores em disciplinas como Português, Matemática, Biologia e Química, o que actualmente considera que foi uma mais-valia, pois já conhecia a metodologia aplicada por cada um dos docentes. De todos, recorda o professor de Biologia, que usava os métodos aplicados da faculdade, exigindo a pesquisa bibliográfica, fomentando a autonomia nos processos de aprendizagem, tendo sempre em conta as exigências do ensino superior. Receoso, que entrada a Medicina fosse condicionada pela média tão elevada concorre também para medicina numa instituição militar, na Escola Naval, onde efectuou as provas médicas e psicotécnicos, permanecendo durante um mês de internato. Demonstra, sem dúvida, que traçou várias estratégias de modo a conseguir articular a sua vocação com o seu projecto de vida.

> "«Bem, tenho que ter a melhor média possível para poder escolher», pensava «não pode ser a média a escolher o meu futuro, isso não pode ser o factor decisivo», então tanto eu como ele pensávamos um pouco assim, temos de tirar a melhor média possível para podermos escolher à vontade, nem que seja para um curso com média baixa, mas ao menos posso dizer «olha, escolhi isto, porque era mesmo o que queria» e não por «Oh, só tinha média para isto» ".

Ricardo nunca desenvolveu qualquer tipo de actividade profissional, tirando alguma experiência de trabalhos pontuais, como dar as explicações. Deste trabalho

esporádico, recorda-se que a sua explicanda tinha um "pensamento derrotista", considerando que as suas lacunas não passavam somente pela apreensão dos conteúdos, mas também pela instabilidade familiar, ao que Ricardo se considera nesse aspecto privilegiado, pois para além de um ambiente familiar estável, sentia que os seus pais se empenhavam para que tivesse as melhores condições de estudo: "com o ambiente que tinha dava espaço para pensar só naquilo, para me dedicar só a isto". Beneficia do suporte da família e da concessão de uma bolsa de estudos, pela acção social, da UNL, em que o valor atribuído igualava o valor das propinas, indo ao encontro das suas necessidades, tendo em conta que é um curso exigente e que envolve alguns investimentos. Ricardo confessa que, muitas vezes, efectua apenas os gastos necessários, evitando os gastos supérfluos.

A rede de sociabilidades de Ricardo tem como referência os colegas da primária com quem mantém um elo de ligação. As amizades que mantêm, actualmente, são na maioria estudantes universitários, com quem partilha os seus tempos livres. Durante a sua trajectória no ensino superior manteve algumas relações amorosas, destacando apenas uma que o marcou pela intensidade em que viviam a relação, rotulando-a, inclusive, de "quase uma relação de casados". Coincidiu com as fracas sociabilidades durante o curso, pois disponibilizava a maior parte do seu tempo para a sua namorada. Com o fim do namoro, após um ano e meio, Ricardo aproxima-se dos seus pares, participando mais nas actividades criadas pela turma, estreitando mais as relações com alguns colegas de turma.

Apesar de ainda não ter terminado o curso, Ricardo faz um balanço da sua trajectória considerando que poderia ter obtido melhores resultados, salientando que a garantia de emprego é de facto uma segurança para o seu futuro.

João Praça (E62L): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Responsabilização e estratégias: a construção de um percurso

João Praça tem 24 anos, nasceu em Lisboa e mora na Bobadela. O seu pai frequentou o curso de Gestão do ISCTE quando João nasceu, concluindo recentemente a licenciatura de Sociologia e Planeamento na mesma instituição, e trabalha actualmente na Rodoviária de Lisboa como subdirector. A sua mãe concluiu um curso médio e trabalha numa outra companhia de transportes, onde ocupa um cargo administrativo. A sua irmã é três anos mais velha, licenciou-se em Engenharia do Ambiente, no Instituto Superior Técnico e é bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

João matriculou-se no ISCTE em 2001, na licenciatura de Informática e Gestão de Empresas que era a sua primeira opção. Concluiu o curso com uma média de 14 valores. Demorou um ano a mais na conclusão do curso pois teve a oportunidade de ir para Inglaterra jogar râguebi no seu ano de ingresso. A orientação para os estudos inculcada pela família, a articulação de objectivos a curto prazo com objectivos a longo prazo e a assunção das suas responsabilidades são características que influenciaram o percurso de João pelo ensino superior.

Enquanto estudava no ensino secundário, João teve sempre presente a ideia do ingresso no ensino superior e tinha como objectivo concluir cada ano com média de 14. No 11º ano começa a pesquisar na internet e no caderno do ensino superior do semanário Expresso as licenciaturas que mais lhe interessavam. A primeira opção de João foi o curso em que ingressou, influenciado pelo pai de um amigo que era director do curso de Informática e Gestão numa instituição privada e que lhe deu boas referências sobre a licenciatura. Procurou então em instituições públicas, que, segundo ele, oferecem um ensino menos dispendioso e com mais qualidade, vindo a encontrar o curso no ISCTE, onde o seu pai estudou. As outras opções estavam relativamente distantes do curso em que ingressou e mais próximas da área em que se encontrava no ensino secundário: o agrupamento Económico-Social.

> "Na candidatura, tinha para aí Economia, Gestão, qualquer coisa assim. A primeira opção foi Informática e Gestão de Empresas, mas nas outras tinha Gestão… Nas opções não havia um único curso parecido com o meu. Não tinha Engenharia Informática, não tinha nada disso. É relativamente parecido, Engenharia Informática, comparado com o meu: a parte que eles têm de Matemática e de, sei lá, Teorias do Sinal ou qualquer coisa assim, nós temos Gestão. Pronto, de resto as cadeiras são mais ou menos parecidas. E eu nunca escolhi esse, nunca me passou pela cabeça ir para Engenharia Informática, foi mesmo para este. E também foi por causa das saídas, o mercado aceitava o meu curso, e ainda o aceita muito bem."

Entra no ensino superior com uma média de 15,9 e afirma que foi o 25º colocado num total de 70 vagas. No ano lectivo em que ingressou foi para Inglaterra jogar râguebi, perdendo todo o 1º semestre e parte do 2º, o que levou a que nesse ano apenas

tenha concluído, com 10 valores, uma cadeira em exame e a que não se tenha integrado na turma. Só no ano lectivo seguinte sente que se deu a sua integração.

> "O meu primeiro ano, 2001/2002, não foi muito bom porque eu vim-me cá inscrever e fui-me embora. Por isso aí não correu bem… Não correu, pronto, não tive nenhum impacto da faculdade. Quando voltei em Março, Março ou Abril, foi difícil a integração. (…) Tive sorte no meu ano porque a turma era bastante boa, havia uma boa camaradagem, pelo menos nos dois primeiros anos. As noitadas que se passou no ISCTE, os trabalhos todos. Então acho que esses anos passaram relativamente bem. Fiz grupo com um colega meu, fomos quase sempre só um grupo de dois, até ao fim."

Avalia a instituição em que ingressou de forma globalmente positiva, a despeito do facto de sentir falta da "tradição" e do "espírito académico" que havia em Coimbra. Refere que gostava de ter comprado o traje académico mas que não o fez porque quase ninguém o usava na sua instituição. Menciona ainda a falta de emprenho por parte da associação de estudantes da sua instituição relativamente ao fomento de espaços de debate: "Uma associação de estudantes que abre uma sala de jogos em vez de fazer qualquer coisa útil com o dinheiro que tem… está tudo dito, acho que não vale a pena." De uma maneira geral aprecia os seus professores, diz mesmo que eram pessoas descontraídas, acessíveis e dispostas a ajudar, salvo raras excepções.

João encarava os estudos de forma estratégica. Pretendia a inserir-se no mercado de trabalho numa posição privilegiada e geria o seu esforço nos estudos em função de um objectivo que traçou: concluir o curso com média de 14 para poder ingressar posteriormente em mestrado.

> "Fazia os trabalhos e tinha excelentes notas nos trabalhos: 17 e 18. Depois chegava aos exames: «pá, estudar para a frequência, estudar para o exame, que chatice.» Então depois sacava para aí um 11, um 12 ou uma coisa qualquer no exame e pronto, o exame tinha algum peso e como com os trabalhos não dava para equilibrar para ter uma nota final alta. (…) Mas eu gosto muito de pôr metas a médio/longo prazo. E achei que ia acabar o curso com média de 14, para poder entrar no mestrado se quisesse, e pronto, foi aquilo que aconteceu. Com alguma naturalidade, sem grande esforço. Tive média de 14, podia ter sido mais, só que também não fiz por isso."

Não possuía, na sua opinião, um bom método de estudo. Afirma que não tinha por hábito estudar todos os dias, concentrando o seu esforço intensivamente nas duas ou três semanas antes das avaliações. Tinha dificuldade em concentrar-se durante o dia, pelo que estudava entre a meia-noite e as seis da manhã. Uma vez que não assistia às aulas, estudava pelos apontamentos dos colegas e raramente estudava em grupo, exceptuando na elaboração de trabalhos. Tenciona inscrever-se em mestrado e, quando for mais velho e tiver conhecimentos mais sólidos, também em doutoramento.

Nunca beneficiou de serviços de acção social pois não tinha necessidade. Tinha computador em casa, ferramenta essencial para o seu curso, e quando já estava no 2º ano recebeu um portátil pelo Natal, o que facilitou o trabalho. Não teve dificuldades em concluir o curso, exceptuando a cadeira de Contabilidade.

O curso apresentava-se, para João, dividido em duas fases distintas. Nos dois primeiros anos estudam-se os fundamentos que são aplicados nas cadeiras dos anos seguintes. Segundo ele, nos últimos anos o programa "acrescenta pouca coisa (…) é

mais aplicar os conhecimentos", e dispensava a frequência às aulas. João está satisfeito com o programa curricular mas acredita que este devesse "ser mais dinâmico":

> "O meu problema em relação aos conteúdos não é a dificuldade ou o que aprendemos, é porque se calhar devíamos aprender mais coisas. O meu curso só tem uma cadeira sobre a internet, ou coisas para a web, e hoje em dia isso já não cabe na cabeça de ninguém."

Considera assim que a formação não vai de encontro a todas as exigências do mercado de trabalho e que essas lacunas devem ser colmatadas pelos próprios alunos, abordando os professores ou pesquisando por eles mesmos. Face a isso, e também ao facto de o mercado de trabalho valorizar a experiência profissional, João decidiu trabalhar no 2º semestre do 3º ano. Começou logo a trabalhar na área de informática, desenvolvendo um produto na empresa Rumos, a tempo inteiro. Esteve a trabalhar até Dezembro do ano seguinte pois tinha problemas de conciliação com os estudos, afirmando que "havia professores que não têm a sensibilidade de dar um trabalho diferente a trabalhadores estudantes". No 5º ano fez o seu projecto de final de curso na Ydreams, uma empresa de desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo que deu aulas numa escola de nível secundário.

Para além de trabalhar, esteve envolvido em diversas actividades enquanto estudava. Integrou uma associação de tecnologias de informação na sua instituição de ensino, onde colaborou de forma pouco intensiva. Também jogou râguebi pela mesma instituição, pelo Instituto Superior Técnico e pelo Belenenses, deixando de o fazer pois os estudos não o permitiam. Filiou-se na JS em 2003, tornou-se militante activo no seu 3º ano, e integrou o PS em 2005.

> "Mas as actividades políticas não prejudicaram os estudos, acho que até ajudaram em algumas coisas porque eu sou introvertido, não sou muito introvertido mas há pessoas extremamente extrovertidas e eu só depois de conhecer as pessoas é que começo a falar. Então, por causa disso, eu identifiquei um problema que tinha que era falar para muita gente. (…) Acho que a minha experiência política no PS permitiu-me ganhar mais à vontade, e também ter dado aulas"

Ambos os pais de João trabalharam na Rodoviária Nacional até esta acabar. Nessa altura o seu pai foi trabalhar na Rodoviária de Lisboa, onde ocupa o cargo de subdirector, e a sua mãe teve vários empregos até ao actual, ocupando um cargo administrativo numa outra companhia de transportes. O seu pai frequentou o ensino superior mas não concluiu o curso de Gestão nessa altura. Recentemente frequentou e concluiu o curso de Sociologia e Planeamento. A sua mãe possui o curso comercial, um curso médio. João tem uma irmã três anos mais velha que concluiu o curso de Engenharia do Ambiente, no Instituto Superior Técnico, e é agora bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

> "Então eu tive uma vida familiar muito calma, os meus pais são de classe média, havia algumas coisas em que os meus pais tinham dificuldades de dinheiro, quando uma pessoa comprava alguma coisa mais cara, depois tinham que se aguentar à bronca. Pronto, felizmente agora, que eu e a minha irmã começámos a trabalhar, os meus pais já estão mais desafogados. (…) os meus pais foram sempre muito disciplinadores,

> responsabilizavam-nos pelas coisas. «Se queres um carro tens de arranjar maneira de o pagar», «se tu chumbas um ano tens que pagar tu as propinas», coisas assim. Mas isso acho que eram mais ameaças do que outra coisa qualquer (…)"

Essa responsabilização pessoal acompanhou João durante todo o seu percurso. Embora não tivessem concluído o ensino superior, os seus pais haviam sempre incutido em João a valorização da obtenção desse grau e incentivaram-no a estudar desde cedo. No ensino básico João tinha dificuldades de concentração e a sua mãe estudava com ele, obrigando-o a rever a matéria antes dos testes. Para ele, este apoio foi fundamental para o seu sucesso escolar. A sua namorada, que o acompanhou desde o ensino secundário, também influiu na motivação que tinha para estudar.

João já havia trabalhado nas férias de Verão do ensino secundário em estudos de mercado, fazendo questionários. No 3º ano começa a trabalhar na Rumos, onde fica alguns meses, e mais tarde dá aulas na Escola de Comércio em Lisboa e faz o projecto na Ydreams. Actualmente trabalha no Banco de Portugal, com contrato de estágio.

> "E depois logo se vê se gosto ou não. Não tenho problema nenhum, mesmo que esteja nos quadros do banco, e com todos os benefícios que o banco dá, se não estiver a gostar daquilo rescindo o contrato e faço-me à vida. Procuro uma coisa que gosto porque ainda sou muito novo para estar a fazer fretes só para estar a pagar a casa, ou pagar não sei o quê, e acho que a nossa geração tem capacidades para não se pôr nessa coisa. Se não houver soluções no mercado podemos sempre criar as nossas próprias soluções, ter o nosso próprio buraquinho, esperneamos um bocado para abrir o nosso espaço, é difícil mas tem que haver vontade e eu acho que tenho. Eu tenho o sonho de fazer o meu primeiro milhão antes do 30, ainda não decidi se é um milhão de contos, ou milhão de euros, mas qualquer um dos dois não estava mal."

E63L – Vânia Giraldo (ID 89): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Um percurso de formação deliberado e partilhado

Vânia Giraldo tem 26 anos, nasceu em Faro e vive actualmente com o noivo em Portimão. Trabalha nas Águas de Portugal, na área de qualidade, ambiente e segurança. O seu pai tem um curso técnico-comercial e trabalha numa seguradora. A sua mãe possui o ensino básico mas abriu a sua própria loja de roupa, juntamente com uma sócia, quando Vânia já havia ingressado no ensino superior, o que trouxe melhorias às condições de vida da família. A irmã de Vânia entrou no corrente ano no ensino superior, num instituto privado de Portimão.

No seu percurso académico, Vânia nunca perdeu um ano e completou a licenciatura com média de 14. Ingressou com 18 anos, na licenciatura de Engenharia Alimentar da Escola Superior de Tecnologia – instituição de Ensino Superior Politécnico – integrada na Universidade do Algarve. O curso estava ligado aos interesses que trazia da sua formação anterior. Sempre encarou o ensino superior como um sonho e como uma ambição pela qual deveria lutar. Desde cedo via a escola como uma fonte de enriquecimento cultural e o estudo enquanto cultura do quotidiano. O apoio de outros membros da família, um círculo de sociabilidades vocacionado para a escolaridade e um forte empenho pessoal foram factores que ajudaram Vânia na sua trajectória pelo ensino superior.

Vânia Giraldo concluiu o ensino secundário sem perder nenhum ano e era apaixonada pela área de ciências. Entrou na sua primeira opção, o curso de Engenharia Alimentar, uma escolha pouco meditada. Foi influenciada por um amigo, que lhe deu boas referências do curso, mas o que realmente a cativou foi a forte componente tecnológica e laboratorial.

> "Tinha muita matemática, e realmente a mim fascina-me um bocado a matemática, muita tecnologia alimentar, alguma física… Pronto, tudo áreas que vinham na sequência do meu 12º ano. Achei interessante e então por isso candidatei-me com o curso na primeira opção. (…) Achava fascinantes todas as disciplinas que estavam no conteúdo programático do curso."

Integrou-se bem no seu grupo de pares quando ingressou, dando-se a conhecer aos seus colegas. Embora o conteúdo programático do curso viesse de encontro aos seus gostos pessoais, Vânia sentiu alguma frustração no início do curso pois sentia que muita da matéria era repetição do que havia estudado no ensino secundário e que não estava a aprender nada de novo. Considera que não faz sentido algumas cadeiras integrarem o plano de estudos. No entanto, persistiu e começou a ter cadeiras mais práticas e relacionadas com a tecnologia alimentar. Fez um estágio no 2º ano, num laboratório de uma fábrica de cervejas, o que ajudou a motivá-la.

> "Quando tirei o curso adorava ir para o laboratório, o que me fascinou também bastante. Foi tudo de encontro aos meus gostos, desde sempre: laboratórios, microbiologias… Foi tudo de encontro aos meus gostos pessoais."

Vânia valoriza o facto de o curso ter uma forte componente prática, o que lhe deu a preparação necessária para o mercado de trabalho. Fez um outro estágio na Holanda, quando terminou o bacharelato, numa empresa de investigação que fazia parte da Nestlé. Inseria-se num conjunto de estágios oferecidos pelo Programa Erasmus. Descreve esse estágio como "a melhor experiência" do seu percurso escolar, pois proporcionou-lhe "grandes expectativas a nível tecnológico e de investigação".

Enquanto frequentou o ensino superior, Vânia esteve envolvida em várias actividades. A que adquiriu maior expressão foi, juntamente com alguns colegas de curso, no Núcleo de Engenharia Alimentar. Fundou esse núcleo e ocupou os cargos de vice-presidente e, depois, de presidente. Também organizou um encontro internacional de estudantes de áreas ligadas à indústria alimentar. No entanto, não acredita que houvesse problemas em conciliar essas actividades com os estudos, pelo contrário: isso motivava-a para estudar.

Refere que, por vezes, as técnicas ensinadas eram antiquadas, mas que eram as que a instituição, os docentes e o material disponível permitiam. Também critica o facto de alguns docentes não possuírem a pedagogia necessária, admitindo, no entanto, que eram casos excepcionais. Mantinha bons relacionamentos com os professores, chegando a convidar alguns para oradores numa actividade do seu Núcleo. Posteriormente a ter concluído a licenciatura foi convidada por uma professora a ir a uma aula prestar depoimentos sobre a sua experiência profissional. Mantém relacionamentos com os seus professores até hoje.

> "Posteriormente a ter saído da faculdade, fui convidada para ver os conteúdos programáticos do Tratado de Bolonha. Fui dar o meu contributo e aí disse estas coisas que estou a dizer, que podiam tirar algumas cadeiras."

Relativamente aos colegas, pensa que se formaram alguns grupos "elitistas" que estragavam a competição saudável, que deveria haver. Segundo afirma: "chegavam a tirar livros da biblioteca, tiravam dos sítios para nós não irmos buscar". No entanto diz que teve relações de entreajuda com os colegas, com quem ainda mantém relações de amizade. Os tempos de lazer com os colegas eram importantes, nomeadamente as saídas à noite, onde diz que se dá "um convívio diferente", tornando-os "cada vez mais próximos e amigos". Enquadra esses convívios numa forte vida académica na cidade de Faro. No entanto adverte que é preciso conciliar bem as coisas, o que se traduz, segundo ela, em "não ter demasiadas saídas". Vânia dá grande importância ao seu grupo de amigos, e acredita que foram uma forte influência no seu percurso. Foi motivada por duas colegas suas, originárias de outros países – Brasil e Canadá – que faziam um grande esforço para vencer as dificuldades a que eram submetidas.

> "A motivação parte também muito dos colegas, quem está ao nosso lado, não é só nossa ou só dos docentes puxarem por nós. No meu grupo de trabalho ninguém chumbou nenhum ano e temos todos mais ou menos as mesmas médias. (…) Eu queria era terminar as cadeiras com médias boas porque tínhamos sempre a noção de que iríamos

ser uma fornada de 30 a 40 pessoas a acabar o curso ao mesmo tempo. Iria haver muita competitividade no mercado, cada vez mais de ano para ano, e tínhamos mesmo de ter uma boa média. Mas conseguir uma boa média tem de ser trabalho de grupo, não foi só por mim, foi todo o grupo que esteve à minha volta."

Vânia havia adquirido um método de estudo no secundário que se revelou eficaz. Embora estudasse nas vésperas, fazendo por vezes directas, fazia resumos com alguma antecedência para que, quando se aproximasse o exame, a matéria já estivesse organizada. Estudava individualmente, em casa, mas também em grupo. Era frequente juntarem-se os colegas para as resoluções de exercícios de matemática. De facto, havia uma solidariedade grande entre colegas no estudo e nos momentos de avaliação.

"No inicio de todos os anos lectivos, dizemos: «este ano é que vai ser, vamos estudar um bocadinho todos os dias», mas é mentira porque nunca chegamos a fazer isso. O máximo que nós conseguimos fazer era: nós tínhamos «cadeirões» e aí já podia começar a estudar com grande antecedência, duas semanas. Mas pronto eram raras as cadeiras a que se fazia isso."

Vânia gostava de estudar, no entanto era um gosto selectivo: não tinha prazer nas cadeiras mais teóricas mas gostava de resolver exercícios, de estudar física e também assuntos relacionados com tecnologia. Põe a hipótese de prosseguir estudos pós-graduados, como um mestrado ou doutoramento, embora considere que o mestrado na sua área seja, devido à reestruturação recente, a repetição da sua licenciatura.

É natural de Faro mas foi viver para Portimão com apenas dois anos. O seu pai possui um curso técnico-comercial e trabalha numa companhia de seguros. A sua mãe não concluiu o 9º ano. Após perder o emprego que tinha numa loja de roupa, tirou um curso de formação para jovens empresários, que o centro de emprego providenciou, e abriu uma loja com outra colega que também havia perdido o emprego. Tem ainda uma irmã mais nova que está no primeiro ano do curso de Contabilidade. Os seus avós maternos "viviam no campo e do campo", tendo falecido quando Vânia era mais nova. Do lado paterno, o seu avô era polícia, falecendo quando Vânia estava a estudar, e a sua avó era doméstica.

No apartamento em que viviam só havia dois quartos. Quando a sua mãe abriu a loja, deu-se uma melhoria na situação económica e residencial da família, havendo a possibilidade de comprar um outro apartamento, este já com três quartos, deixando Vânia de ter que partilhar o quarto com a sua irmã. Enquanto estudava, residia em casa da sua avó em Faro. Embora seja evidente uma mobilização familiar com vista à formação superior de Vânia, esta afirma: "Mas eu nunca notei pressão dos meus pais para estudar porque foi sempre um objectivo pelo qual eu lutei." Nunca beneficiou de apoios da acção social, considerando que não havia necessidade e que "havia outras pessoas que precisavam muito mais". Uma vez que ficava em casa da avó, também não precisava de residência.

Um forte empenho pautou toda a sua escolarização anterior. Orientou-se para a componente pedagógica desde muito cedo.

"A primária foi lá em Portimão, no 1º ano tive uma professora fantástica mas que pouca coisa me ensinou. Depois no 2º ano é que tive uma professora de primária como deve

ser, ensinou-nos muito bem e era daquelas professoras que tinham a régua de madeira ao pé da janela e que batia nos rapazes, mas nunca me batia a mim."

Consegue mudar, no 7º ano, para uma "escola privilegiada", para a qual todos queriam ir pois era conhecida por ter bons alunos. No 10º ano começou a relação com o namorado actual, que também fez o percurso escolar sem perder nenhum ano e actualmente é enfermeiro. O seu namorado, à semelhança de Vânia, também havia sempre ambicionado tirar um curso superior.

Era uma boa aluna, no geral, mas tinha algumas negativas. Havia certas cadeiras de que não gostava, nomeadamente Inglês, Psicologia e Sociologia. A sua vontade de ingressar no ensino superior era tanta que foi obrigada a recorrer a ajuda psicológica.

"Eu tive no 12º ano um stress. Andei num psicólogo porque queria entrar na universidade à força toda e o que me estava a acontecer na altura era que, quando chegava a altura dos testes, bloqueava porque queria ser o máximo, queria ser a melhor."

Refere ter sido marcada por alguns professores, nomeadamente o de Química e o de Matemática, que era a sua disciplina favorita. A sua relação com o seu professor de Matemática era assim descrita: "Era engraçado, era mais um ensino tipo militar, era muito giro. Ele gostava muito de mim e eu gostava muito dele." Aqueles que a marcaram mais eram os da área de ciências e não os de letras. Tem orgulho no seu percurso pelo ensino secundário: "Ainda hoje falo com muito dos professores do secundário e ainda se lembram do meu nome, o que é uma coisa espectacular."

"Eu acho que o que me influenciou mais foram as turmas onde eu estava inserida, as turmas A, B, e C eram as melhores. Isso é verdade, a minha mãe punha-me sempre nas turmas melhores e isso ajudou-me bastante, porque havia uma competitividade saudável entre todos. Todos tentávamos estudar para o melhor, tentávamos todos tirar boas notas."

No fim do 3º ano, já com o grau de bacharel, teve o seu primeiro emprego. Fez um estágio e uma empresa contratou-a. Começou por trabalhar numa fábrica de panificação, em Vila Real de Santo António, onde controlava o processo de produção. Para além de lhe retirar bastante tempo, queixa-se de que lhe atribuíam responsabilidades a mais, gastava muito dinheiro em gasolina das deslocações e era mal remunerada. Ainda assim, apesar de ter tido problemas na conciliação entre o trabalho e o curso, obteve aproveitamento a tudo dentro dos prazos. Em 2004 acabou a licenciatura e mudou de emprego. Passa a trabalhar em Albufeira, para uma associação de restaurantes, como responsável na implementação do sistema de segurança alimentar, que estava a ser imposto aos estabelecimentos de restauração. Começa a dar consultoria, em nome individual, sobre a aplicação daquele sistema e, em Setembro de 2006, muda novamente de emprego, agora para as Águas do Algarve. Embora continue como consultora na área alimentar, o seu novo emprego não está relacionado com essa área mas sim com as áreas de segurança no trabalho, ambiente e qualidade.

Sempre viveu com os pais e com a irmã em Portimão até ingressar no ensino superior, mudando-se para casa de familiares em Faro. Quando acabou a licenciatura

Vânia voltou para Portimão, para casa dos pais, até conseguir mudar-se, juntamente com o namorado, para o apartamento onde reside há dois anos. Planeiam casar-se ainda este ano.

O seu grupo de amigos actual provém do ensino secundário, da catequese, da sua infância e do ensino superior. O seu envolvimento religioso acabou quando foi estudar para Faro. No geral, os seus amigos dedicavam-se empenhadamente à formação escolar e frequentaram o ensino superior.

> "Durante o ensino superior os meus amigos eram da faculdade. Claro que depois os nossos amigos de infância vão para outras faculdades e depois perdemos um bocado o contacto aí. E agora voltam todos para casa, para terrinha não é? Já nos encontramos todos outra vez. Ainda hoje entrou um colega meu de escola para a minha empresa, é giro porque agora reencontro outra vez o rapaz. Ganhei muitas amizades aqui na faculdade, muitas mesmo. E ainda ficaram hoje em dia."

Olhando retrospectivamente para o seu percurso, Vânia explica que sempre ambicionou um curso superior. Segundo ela, foi um objectivo incutido na sua educação desde cedo. O seu namorado, que tinha a mesma ambição, motivava-a também nesse sentido. Essa orientação para o estudo estava presente nas redes de sociabilidades em que se inseria.

> "Pensando agora no meu percurso, acho que um factor importante foi ter uma excelente professora na primária, puxou imenso por nós todos. Ainda hoje vejo colegas meus da primária, um está a tirar Medicina, outro está em Engenharia Mecânica, são pessoas que estão bem a nível profissional. Eu acho que isso vem muito ao nível da primária e eu vejo isso pela minha irmã, que teve um outro tipo de professora e já não tem a mesma metodologia de estudo que nós tínhamos."

Para Vânia, a propensão para o sucesso escolar que caracteriza o seu grupo de amigos estaria ligada a uma "cultura" do estudo, que existiria mais no Algarve do que nas grandes cidades. A seu ver, uma vez que não havia uma oferta cultural diversificada, os jovens dedicavam-se ao estudo por opção: "A minha cultura e das minhas colegas era a de estudar, e não era porque nós fôssemos pressionados para isso."

Paulo Salvador (E67L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Quando o círculo de amigos se repercute em sucesso escolar: o efeito de contágio

Paulo Salvador é natural de uma aldeia nos arredores de Leiria e tem 24 anos. É o único descendente de um agregado doméstico de origem com alguns recursos escolares e económicos. O seu pai tem 56 anos, completou o ensino secundário e trabalha por conta própria como gerente de uma empresa de artes gráficas. A sua mãe tem 54 anos, é titular de uma licenciatura recentemente concluída em Relações Humanas e Comunicação no Trabalho, e é administrativa na segurança social.

O ingresso no Instituto Superior Técnico (IST) em 2001 implicou a deslocação de Paulo, então com 18 anos, de Leiria para Lisboa, o que acarretou novas dinâmicas no seu quotidiano. Porém, uma tríade de factores chave concorreu, em simbiose, para uma boa transição para o ensino superior e amparou Paulo, que parece ter sempre incorporado e assumido a obtenção de um grau académico como objectivo prioritário, no seu percurso pelo ensino superior. Desde o novo quadro residencial que o acolheu, indestriçavelmente marcado pela convivência com alunos com muito boa relação com os estudos, o que influenciou, por sua vez, a sua própria estruturação das práticas de estudo, até ao ambiente académico exigente, mas adequado, que encontrou no IST, passando por um apoio familiar constante e focado na aquisição de qualificações, estas redes de apoio confluíram para a configuração do itinerário de sucesso que Paulo trilhou no ensino superior.

Paulo ingressou no ensino superior em 2001, quando tinha 18 anos. Revela que só concorreu para cursos de Engenharia Mecânica, sendo que entrou na sua primeira opção, o Instituto Superior Técnico (IST), fruto da sua média de 14 valores.

A escolha do curso não constituiu, para Paulo, uma decisão isolada nem tão-pouco imponderada. Esta opção começou a ficar delineada muito cedo, quando os testes psicotécnicos a que se submeteu no 9º ano apontaram Engenharia Mecânica como a opção mais indicada. Por outro lado, os amigos e a namorada intervieram e desempenharam papel fundamental na escolha pelo IST, na medida em que, segundo Paulo, a sua namorada já teria sido socializada naquele sentido pelo pai, ele próprio engenheiro mecânico.

Também terá concorrido para a sua escolha a visita de estudo que a escola secundária proporcionou a Paulo e aos seus colegas, aquando da frequência do 12º ano, ao departamento de Engenharia Mecânica do Instituto Superior Técnico, ou não tivessem acompanhado Paulo mais três amigos da sua turma do secundário. Daqui decorre que a mudança para o ensino superior não tenha significado um corte abrupto com os antigos arranjos a nível de sociabilidades.

Oriundo de uma aldeia nos arredores de Leiria, que constituiu a matriz habitacional que perpassou o seu percurso no período que antecedeu a entrada no ensino superior, Paulo transitou da escola secundária em Leiria para o curso de

Engenharia Mecânica no IST com três amigos. Mas não foi com eles que coabitou em Lisboa. O quadro residencial reveste-se aqui de uma importância central no seu percurso, pelo que isso representou em termos de estabilidade:

> "(…) encontrei um quarto mesmo ao lado do Técnico. Só que era um quarto que era de passagem, ou seja, um rapaz para ir para o quarto dele tinha de passar pelo meu, apesar de não me ver, porque tinha umas divisórias, um roupeiro e tal, tinha de passar pelo meu e era uma casa só de estudantes do Técnico. (…) Eu não conhecia esses colegas. Foi mesmo uma casa que eu soube que estava a alugar. E dei-me bem com eles. O que é que aconteceu? Disse à minha mãe: «vou para lá durante aquela primeira semana e depois vou tentar arranjar mais alguma coisa, enquanto estou lá tenho tempo e vou tentar arranjar um quarto melhor». E, pronto, entrei em 2001 e saí de lá há um mês. Ou seja, fiquei lá seis anos. Fiz o curso todo lá e fiz lá grandes amigos."

O ingresso no ensino superior implicou um novo contexto residencial para Paulo. Chegado a Lisboa, foi residir para uma casa que, no entender da sua mãe, reunia poucas condições habitacionais. Esta situação, que seria transitória, perpetuou-se durante o seu percurso pelo ensino superior, constituindo-se como um marco particularmente estruturante do seu percurso, pois lá coabitou com mais quatro estudantes, com os quais veio a alimentar uma grande amizade.

Os colegas com quem residiu eram alunos do IST que frequentavam várias Engenharias nesse Instituto, em anos mais avançados do que Paulo, e que lhe procuraram transmitir rotinas e metodologias de trabalho. Eles terão sido, por conseguinte, referências chave do seu trajecto no ensino superior, em parte sustentado por neles encontrar uma fonte de apoio inexcedível:

> "obviamente que um dos momentos que me marcou muito foi quando eu comecei a apanhar ali com as Matemáticas e as Físicas e vi que: «eh pá, eu não estou a perceber muito disto», e eles como já estavam um no 2º e outro no 3º ano, tinham outra bagagem e disseram-me: «eh pá, não te assustes que isto é mesmo assim, a gente vai-te dando aí umas ajudas» […] Como eles eram também bons alunos eu consegui sempre ir buscar ali o suporte para quando tinha assim mais alguma dificuldade não entrar em stress e ir lá pedir alguma ajuda e as coisas resolviam-se sempre."

É, neste sentido, considerado especialmente relevante para Paulo as explicações que os seus colegas lhe davam, na medida em que, pela proximidade de idades, transmitiam-lhe raciocínios e modelos explicativos mais próximos e de fácil inteligibilidade: "e aquilo explicado por uma pessoa da nossa idade, com a nossa linguagem, soa-te de maneira totalmente diferente do que com os professores."

Paulo tinha um estudo contínuo, ainda que circunscrito à época de exames que se prolongava, normalmente, por um mês, período no qual adoptava um sentido de disciplina assinalável. Adepto de modos de estudo em grupo, confessa que os seus momentos de estudo ocorreram, nos primeiros anos, na casa onde residia, sendo que foi progressivamente estudando com maior frequência no IST.

Coabitando, numa rua circunvizinha ao Instituto, com estudantes que tinham um relacionamento muito positivo com o estudo e que, neste sentido, o motivavam de forma permanente, amadureceu os seus métodos de estudo observando e procurando replicar as boas práticas levadas a cabo pelos seus colegas de casa mais velhos. Foi

também socializado precocemente para os alinhamentos e metodologias mais adequadas para levar os trabalhos e exames a bom porto. Quando confrontado com um exame menos bem sucedido, Paulo detinha-se reflexivamente sobre os seus procedimentos e procurava adaptá-los de forma a, no futuro, não cometer os mesmos erros. Pensava então: "eh pá, não estudei aquilo bem, se calhar não posso fazer isto desta maneira, se calhar tenho que alterar qualquer coisa."

Segundo Paulo, os métodos de estudo foram claramente evolutivos face aos que usava no secundário. Tomando por referência o seu percurso anterior, assinale-se que Paulo teve um contexto escolar relativamente estável, apenas percorrendo duas escolas, uma até ao 9º ano e outra no secundário, sendo que a primeira era privada. Nessas escolas apanhou bons professores, sentindo-se, em consequência, bem preparado para aceder a esse patamar de ensino.

No secundário, frequentou um curso técnico-profissional, que, no seu entender, tinha um grau de exigência "um pouco baixo", principalmente no 10º e 11º ano. Os seus colegas de turma reprovavam alguns anos com frequência, pelo que Paulo ia sendo sucessivamente integrado em novas turmas, até que, no 12º ano, se viu inserido numa turma muito exigente, e isso levou-o a procurar acompanhar os seus colegas, começando a envidar todos os esforços nos estudos. A importância dos grupos de referência é aqui muito nítida, já que o contacto com uma turma muito exigente no 12º, importante plataforma de transição para o ensino superior, constituiu um ponto de viragem no seu património disposicional e na sua relação com a escola, dando um empurrão decisivo ao seu ulterior percurso que veio a ser trilhado no IST.

Paulo é particularmente apreciador do convívio, sendo que, tanto na turma, onde encontrava os colegas que o acompanharam de Leiria, como em casa, onde tinha um excelente ambiente composto por alunos de eleição, todos eles partilhando a sua condição de deslocado, se via inserido em grupos muito coesos, de onde redundou um apoio emocional muito significativo que serviu de rede na sua transição para o ensino superior, por um lado, e no seu percurso no Instituto, por outro. Ademais, os colegas com quem se relacionava iam, à sua semelhança, averbando um bom aproveitamento em todos os anos lectivos. Os laços que tinha com esses colegas eram muito fortes, o que criou sinergias que concorreram para que todos tivessem encetado percursos bem-sucedidos pelo ensino superior.

Mal grado ter feito o curso nos cinco anos previstos pelo plano curricular, Paulo deixou algumas cadeiras para trás. Ainda assim, parece ter sido relevante não ter perdido nenhuma disciplina no 1º ano, após o que deixou algumas cadeiras no 2º ano que vieram a sobrecarregar o 3º e o 4º ano. Porém, fruto de um trabalho disciplinado, conseguiu desenvolver um bom desempenho, concluindo todas as disciplinas em atraso de forma a transitar para o 5º ano, onde fez o Erasmus e o projecto final de curso, sem esse pesado lastro. Não será assim difícil de admitir que a expectativa da experiência de estudos no estrangeiro, no 1º semestre do 5º ano, poderá ter influído na motivação para recuperar as disciplinas que havia deixado para trás: "tinha seis cadeiras e tinha de fazer essas seis cadeiras para poder ir fazer Erasmus com as cadeiras limpas, porque depois não queria vir com cadeiras por fazer."

Reconstituindo o seu percurso, e focando aspectos que o tenham favorecido ou bloqueado, Paulo realça o 3º ano por este simbolizar o termo de uma relação duradoura que mantinha com a sua namorada que o tinha acompanhado de Leiria para o curso de Engenharia Mecânica no IST. Passou então a relacionar-se

crescentemente com os colegas do IST, saindo à noite com maior frequência, mas tendo, concomitantemente, melhores resultados académicos, resultado, no seu entender, de um certo refúgio nos estudos. Daqui resultou uma conjugação simbiótica entre a esfera dos estudos e a relacional: "saía muito à noite, mas não me perdia nos estudos. Saía sempre com responsabilidade".

Paulo, que não apreciava cadeiras estritamente teóricas, ainda que lhes reconheça importância, nutria um gosto especial pelas cadeiras cuja componente prática, aquela pela qual eram sobretudo avaliados nos exames, tinha maior relevo. Foi por isso que considerou particularmente aliciante o 4º e o 5º ano, quando as disciplinas em que estava inscrito começaram a lhe "fazer sentido."

No 1º semestre do 5º ano, Paulo frequentou um Erasmus em Itália. Esta constituiu uma experiência inolvidável, tendo-lhe proporcionado um acentuado processo de crescimento pessoal. Paulo nota, contudo, que a bolsa de Erasmus era insuficiente e paga apenas dois meses após o término do programa.

> "eu tinha uma bolsa de 1000 euros para o semestre todo e 1000 euros foi o que eu gastei no primeiro mês que eu lá estive. Para mais, só recebi esse valor dois meses depois de cá estar. Em Abril ou Maio, mais ou menos. Esse ponto é crítico."

Lançando um relance crítico sobre as principais diferenças que encontrou nos dois modelos de avaliação, indica que o exigente modelo do IST induz boas práticas no sentido em que permite encetar um trabalho regular durante os semestres, incutindo rotinas e métodos de trabalho, de estudo e de submissão a avaliações contínuas, com ganhos de reflexividade evidentes, ao contrário do que sucede em Itália, onde predominam sobretudo os exames periódicos.

Por outro lado, confessa que era veemente em Itália aquilo que apelida como "filosofia de Erasmus" Na sua óptica, esta cultura de Erasmus – da qual foi beneficiado, embora a classificação de 14 valores com que veio a concluir o curso seja sobretudo reflexo de um processo de crescente afirmação e empenhamento nos estudos – consiste em facilitar um pouco o aluno deslocado que se submete a avaliação, inflacionando a sua nota, algo que não acontecerá, no seu entender, e fruto do contacto que teve com alunos que fizeram o Erasmus em Portugal, no IST.

No 2º semestre do 5º ano, Paulo desenvolveu um estágio no Instituto Nacional de Engenharia, Tecnologia e Inovação (INETI) enquanto trabalhava no projecto final do curso. Esta aproximação ao mundo do trabalho é muito valorizada por Paulo e é consequência, em grande medida, do bom trabalho de mediação entre o ensino superior e o tecido empresarial, levado a cabo pelo gabinete de inserção na vida activa (UNIVA) sedeado no IST e ao qual Paulo recorreu no decorrer desse ano. A este respeito, considera que os serviços de enquadramento no IST são bons, pecando apenas por uma deficiente divulgação, pelo que, no seu entender, apenas alunos com alguns anos de frequência do Instituto têm conhecimento da sua existência.

Paulo avalia positivamente os professores do IST. Apreciava particularmente um professor do 1º ano, pelo facto de transportar para contexto de aula a vasta experiência profissional que acumulara: era um professor que tinha trabalhado na antiga Somague (…) e tinha muitas histórias para nos contar e eram coisas que nós gostávamos de ouvir." Desenvolveu também uma boa relação com a organização do

curso e com os respectivos conteúdos curriculares, considerando que estes estavam muito bem estruturados.

> "Engenharia Mecânica tem uma panóplia de temas que se podem discutir (…) Eu imagino a dificuldade que os orientadores de curso tiveram para estipular qual a distribuição das cadeiras que vão ter de fazer e quais as prioridades de cadeiras que têm de ser feitas."

Ainda a este respeito, e como possui a experiência em Itália e já se encontra enquadrado profissionalmente, Paulo indica que o IST incute ferramentas basilares importantes para os seus alunos enfrentarem e se adaptarem ao mercado de trabalho.

Considera que a exigência no IST atravessa todos os domínios de actuação, sendo que até os horários a reflectem. A este respeito, Paulo soube se posicionar perante as contingências dos horários do IST, pelo que terá engendrado uma boa gestão pessoal, na medida em que aqueles estão delineados de forma a permitir que os estudantes possam facilmente fazer as cadeiras em falta do ano curricular que precede o ano de frequência:

> "No 1º ano só temos aulas de manhã, no 2º ano só temos aulas de tarde e assim sucessivamente. O que é que acontece? Acontece que se eu deixar cadeiras do 1º ano, elas não vão estar em cima das cadeiras do 2º ano, não vão estar nada sobrepostas. Agora se eu tiver no 3º ano e tiver cadeiras do 1º, aí já vão estar sobrepostas, mas aí também já é culpa minha, porque já estou no 3º, ninguém me manda ter cadeiras do 1º ano em atraso. Eu penso que a política é a correcta."

O IST era onde passava grande parte do seu tempo: "aquilo era mesmo a minha casa**.** Eu ia a minha casa apenas para dormir." Estas circunstâncias chamam a atenção para as condições físicas das instituições de ensino superior e para os recursos que estas disponibilizam aos seus alunos. No caso do IST, este é profundamente elogiado por Paulo, focando, nomeadamente, a abundância de computadores à disposição dos alunos de Mecânica, e queixando-se apenas da falta de ar condicionado no Verão, que poderia tornar o Instituto mais agradável durante esse período. No fundo, Paulo nota um processo de transformação em curso que está a alterar para melhor a face estrutural do IST no que representa, na sua óptica, um processo concomitante à inflação do preço das propinas.

Porque pretendia conjugar as solicitações de um curso exigente com as saídas à noite em Lisboa, que não dispensava, nunca alimentou nenhuma filiação associativa. Paulo acredita que as suas "duas vidas", ou seja, a vida estudantil em Lisboa e a de Leiria, onde se refugiava nos fins-de-semana em que não tinha exames e onde conferia exclusividade ao lazer e ao descanso regenerador, não lhe permitia abraçar uma vida associativa em nenhuma destas duas cidades, algo que, no seu entender, poderá ter contribuído para canalizar mais tempo para os estudos, favorecendo o seu percurso estudantil.

Consciente do esforço económico empreendido pela sua família de origem, Paulo, que era apenas apoiado financeiramente pelos seus pais, sentia-se responsável pela obtenção de bons resultados escolares, e procurava retribuir-lhes o investimento subjacente ao prosseguimento de estudos em regime de dedicação exclusiva:

> "Eu estava a divertir-me muito, aquilo estava a ser espectacular. Mas sabia que estava a gastar montes de dinheiros, e sabia também que eles queriam que eu tivesse um bom rendimento e saísse de lá com aproveitamento a nível pessoal e a nível de escola e então esse era um ponto que de vez em quando me fazia acalmar e dizer: «calma, isto não pode ser só boa vida, vamos aqui dar também um bocado daquilo que estamos a receber». E foi isso que eu fiz."

Vai também neste sentido Paulo trabalhar nas férias na empresa de artes gráficas do pai, que tem 56 anos e uma escolarização ao nível do ensino secundário. Este apoio sazonal era o único trabalho que desenvolvia em paralelo com os estudos, sem que com eles se sobrepusesse de qualquer maneira.

Aproveitando uma maior disponibilidade para frequentar o ensino superior, propiciada pelo filho único ter saído de casa, a mãe de Paulo, hoje com 54 anos, acedeu ao ensino superior um ano depois daquele se ter deslocado para Lisboa, e em simultaneidade com a sua função de administrativa da segurança social, o que revela toda a importância que a sua família atribui à aquisição de competências e qualificações escolares, e que não deixará de ter incutido em Paulo. Veio a concluir a licenciatura em Relações Humanas e Comunicação no Trabalho, no Instituto Politécnico de Leiria em 2006, ao mesmo tempo que Paulo. Os elevados recursos escolares, como aquele que Paulo e a sua mãe adquiriram em 2006, são, aliás, um denominador comum à família de Paulo, tanto na sua geração como naquela que o precede.

Paulo assevera, todavia, que os seus familiares não depositavam elevadas expectativas académicas em si, pois sempre foi um aluno mediano até ao 12º ano, mas que ficaram depois agradavelmente surpreendidos com o seu desempenho. Como tinham experiência académica, os seus familiares foram também uma importante fonte de enquadramento no sentido de levar Paulo a tomar as opções mais correctas, coadjuvando no sentido de colocá-lo na rota do ensino superior, em geral, e do IST, em particular.

Presentemente, Paulo sente-se realizado com o exercício da sua profissão. Trabalha na área de climatização de edifícios, que está muito alinhada com o ramo por que optou no final do curso, e considera que o seu percurso foi bem-sucedido. Não enjeita, contudo, a possibilidade de voltar ao ensino superior no futuro para aumentar os seus conhecimentos e se especializar em Gestão, área que, face à sua crescente premência, considera ser um bom complemento à sua formação de base em Engenharia. Neste prisma, deduz que o IST tem feito um esforço de reconfiguração do seu plano curricular, no sentido de integrar, nos últimos anos de alguns cursos de Engenharia, os conhecimentos daquele domínio para, numa lógica cumulativa, coligir as competências necessárias para levar a bom a cabo as atribuições que lhes são confiadas enquanto engenheiros mecânicos.

Catarina Cabrita (E70L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Em busca de um projecto de vida, reajustando aspirações e expectativas

Catarina Cabrita tem 19 anos, é natural de Santarém e é estudante deslocada em Lisboa, onde partilha com a irmã um apartamento adquirido pelos pais, enquanto frequenta a Faculdade de Farmácia, pertencente à Universidade de Lisboa (UL). O pai tem 50 anos e completou o 12º ano, exercendo a função de director de vendas numa empresa sediada em Santarém. A mãe tem também 50 anos, completou o 12º ano e trabalha como administradora-chefe num hospital, no departamento de Obstetrícia. Os seus pais não prosseguiram os estudos ao nível superior devido às fracas condições económicas dos avós maternos e paternos. Por isso, Catarina e a sua irmã têm sido bastante incentivadas pelos pais no que toca ao prosseguimento dos estudos. Tem uma irmã mais velha, com 23 anos, no último ano do curso de Engenharia Biomédica, pretendendo continuar os estudos até ao doutoramento.

Enquanto foi estudante do ensino básico e secundário descreveu um percurso linear, optando no 10º ano pela área científico-natural, sendo movida pelas ofertas e garantias profissionais consagradas por essa área. Quando frequentava o 12º ano, antes de realizar os exames nacionais, fez as primeiras pesquisas relativamente ao ensino superior, com apoio da sua irmã, que já se encontrava inserida na faculdade, efectuando pesquisas na internet, onde consultava os planos de estudos dos cursos e as Universidades a que pretendia concorrer. Para além das pesquisas realizadas, Catarina teve oportunidade de trabalhar durante um mês num bairro social como animadora sociocultural, pelo Instituto Português da Juventude (IPJ), uma experiência marcante no seu percurso escolar. Durante as férias escolares costuma realizar voluntariado num hospital na área de Oncologia e Quimioterapia. Devido às notas obtidas nos exames nacionais a sua média reduziu três valores e meio, vendo, deste modo, malogradas as suas expectativas de ingressar num curso como Medicina. Deste modo, ingressou em 2006, com 18 anos, na sua 2ª opção, na licenciatura em Ciências Farmacêuticas da Faculdade de Farmácia, da Universidade de Lisboa (FF-UL), com uma média de entrada de 16,5 valores. Sempre usufruiu do apoio dos seus pais, quer nas várias estratégias focadas na escolarização, quer através da estabilidade que lhe proporcionaram ao longo do seu percurso escolar. Catarina sempre visualizou na licenciatura um meio instrumental para conseguir obter as melhores condições de vida. Para além de frequentar as aulas de forma assídua, divide o seu tempo escolar com outras actividades extra-curriculares, como a participação na tuna académica da Universidade de Lisboa, em conjunto com outros colegas, o que considera imprescindível para se sentir integrada no ambiente universitário.

Catarina, quando se encontrava no 9º ano, sentia-se indecisa em prosseguir os seus estudos na área de Humanidades e Letras ou na área científico-natural. Do seu percurso escolar reconhece que se sentia à vontade em disciplinas de carácter científico

tais como Físico-Química, Matemática ou mesmo Ciências Naturais, mas também em disciplinas de carácter social, como História, Português e Filosofia. Ainda no 9º ano, Catarina realizou os testes psicotécnicos com apoio da psicóloga da Orientação Escolar, obtendo 95% na área de Assistência Social. Perante o resultado, Catarina reflecte nas várias oportunidades e ofertas de emprego que essa área poderia proporcionar e conclui que a melhor opção seria prosseguir os estudos pelo agrupamento científico-natural, mas que incluísse as duas áreas que mais lhe interessavam: a social e a saúde.

Antes de ingressar no ensino superior traçou várias estratégias para conseguir obter as melhores notas, que proporcionassem o acesso ao curso desejado, tal como à melhor faculdade. Até finalizar os exames nacionais na sua totalidade, Catarina conseguiu manter uma média de 18,5 valores, contudo, devido à nota obtida em Química, a sua média baixou drasticamente para 16 valores, não conseguindo ingressar em Medicina.

No início do ano lectivo 2006/2007, Catarina, com 18 anos, ingressa na sua segunda opção, no curso de Ciências Farmacêuticas, na Faculdade de Farmácia, pertencente à Universidade de Lisboa (FF-UL). Findo o primeiro ano curricular, poderia corrigir essa opção, caso pretendesse fazê-lo, contudo, a adaptação ao novo meio em que se encontrava inserida, quer pelo plano de estudos, quer pelo ambiente universitário – principalmente pela relação com os colegas que facilitou a sua integração, permitiu que desse continuidade à sua formação em Ciências Farmacêuticas, que no seu ponto de vista abrange "muitas áreas de Medicina, mas também de Química, Biologia e de Física". Da licenciatura em que logrou ingressar detinha pouca informação, desconhecendo o papel do farmacêutico na sociedade, e as funções que lhe cabiam de futuro, imputando alguma responsabilidade à sua escola do ensino secundário que pouco contribuiu a esse respeito.

> " (…) Quando estava no 12º ano a informação a que tínhamos acesso não é a mais correcta porque (…) em termos de farmácia tinha a ideia de que era apenas vender aspirinas e xaropes aos velhotes e medir a tensão (…) quando a área farmacêutica é vastíssima, não só farmácia comunitária, como a farmácia hospitalar, mas também a indústria farmacêutica que também é um mundo (…) acho que é um curso muito completo que tem muita física, tem muitas cadeiras de medicina que me interessavam, fisiologia, fisioterapatologias, a parte de imunologia também, anatomia, tudo isso chama a minha atenção."

Quando chegou à Faculdade de Farmácia, durante o 1º ano Catarina frequentou vários workshops, palestras e simpósios, os que se encontravam no plano curricular, tal como os optativos, pois o seu objectivo principal era perceber o "mundo farmacêutico". Com estas informações consegue, actualmente, enumerar as várias funções que podem ser delegadas a um técnico farmacêutico, reconhecendo nesta área profissional o meio para alcançar o seu projecto de vida. Para que os alunos de Ciências Farmacêuticas possam estar em contacto com a realidade, Catarina indica que o estabelecimento de ensino proporciona aos alunos do 1º ano pequenos estágios, onde dão apoio nos laboratórios aos colegas que já se encontram em mestrado e doutoramento. O 1º ano curricular é composto por sete disciplinas, descrevendo que a transição do ensino secundário para o ensino superior fora dificultada pelas exigências dos professores, ao nível de método de ensino e dos conteúdos programáticos,

sentindo a necessidade de mudar estrategicamente os seus métodos de estudo do ensino secundário, pois de outro modo não conseguiria atingir os melhores resultados. Catarina, actualmente com 19 anos, transitou para o 2º ano e tem sentido "alguma evolução" nos seus métodos de estudo, acrescentado que tem melhorado a sua capacidade de reter os novos conteúdos.

> " (…) Uns quatro dias ou cinco dias antes, estudo em grupo para tirar as dúvidas e no último dia estou sozinha mesmo concentrada a ver aquilo tudo. A revisão completa tem de ser sozinha sem ninguém, portanto, em silêncio. (…) Trabalho bastante, também estudo bastante, se bem que acho que poderia estudar mais do que estudo, mas as notas custam mesmo a sair, aquele 13 ou aquele 15 que me sai, é mesmo do corpo, trabalhei e tive que estudar bastante dias, para aquilo sair, porque não era estudar na véspera como no secundário, que se estudava na véspera e conseguia ter um 18 ou 19 (…) ".

De todas as disciplinas que teve durante o 1º e 2º ano, Catarina gosta mais das disciplinas que estejam associadas à Medicina, como Fisio-Patologia, nutrindo também interesse por Química Analítica, enquanto Matemática e Botânica são aquelas por que nutre menos simpatia, por ter tido mais dificuldades em concluir. O curso está organizado em quatro anos e meio, dos quais seis meses serão de estágio final. O estágio subdividirá em dois meses de farmácia hospitalar e quatro meses de farmácia comunitária, terminando no fim com um projecto final, onde concluirá o mestrado integrado.

As aulas de Catarina decorrem na sua maioria no turno da manhã, variando das 9h às 13h ou das 11h30 às 14h, possibilitando que organizasse o seu estudo durante a tarde, estendendo-se por vezes às directas nocturnas, em época de exames. Adoptando um novo método de estudo, opta por efectuar os apontamentos com as questões mais pertinentes, traduzindo as leituras por via da oralidade, considerando essa a melhor forma de reter os conteúdos programáticos. À medida que foi adquirindo experiência, passou a atribuir maior relevância aos testes de anos anteriores, procurando resolvê-los logo após a primeira revisão da matéria.

As suas turmas são compostas na sua maioria por um conjunto de 18 a 20 alunos, devido às aulas práticas nos laboratórios, acrescentando que a mudança de turma em todos os semestres tem vindo a influenciar de uma forma menos positiva a organização dos trabalhos de grupo. Catarina tem conseguido manter o mesmo grupo desde o 1º ano, e com estes tem organizado e compilado sebentas, colocando à disposição de todos os colegas, nomeadamente, os apontamentos que são realizados durante as aulas. Quando está em época de exames subdivide a matéria para cada elemento do grupo, em que realizam resumos dos vários capítulos solicitados pelos docentes das disciplinas, considerando inclusive que é através da dinâmica de grupo que é possível atingir o sucesso na aprendizagem.

As avaliações dividem-se em apresentações em PowerPoint, resultantes das apresentações orais, e em testes escritos e práticos, que consistem no manuseamento dos instrumentos de laboratório. Considera que as apresentações orais são o método ideal para alcançar os melhores resultados, pois para além de efectuar as apresentações em público estas são resumos das matérias dadas, ficando sempre presentes na sua memória. Desta feita, recorda-se que no 6º ano, do 2º ciclo do ensino básico, o professor

de História incluía nas suas avaliações apresentações orais o que a tem beneficiado nas apresentações actuais.

> " (…) Isso foi bom para perdermos o medo de falar em público, aquela coisa do gaguejar, controlarmo-nos e essas coisas, e na faculdade isso tem-me dado muito jeito, tenho conseguido safar-me bem, fui a exames orais e ainda me consigo safar melhor do que em [exames] escritos porque consigo ter as coisas presentes e safar-me pela oralidade."

Para Catarina, os laboratórios disponibilizados pela instituição são um foco central para a aprendizagem dos conteúdos mais práticos desta ciência, tendo em conta que este estabelecimento de ensino investe na investigação nacional e internacional, utilizando os laboratórios como local de análises clínicas. Da biblioteca, considera que a bibliografia é diversificada, permitindo um acesso constante às teses de doutoramento. Dentro da biblioteca existem duas salas de estudo onde podem ser realizados os trabalhos de grupo ou mesmo estudos individuais. Contudo, Catarina queixa-se que a utilização que faz da biblioteca é reduzida, pois em épocas de frequências e exames, os seus colegas apropriam-se do espaço, impossibilitando a sua concentração, tendo em conta que o espaço para além de pequeno encerra às 19 horas. Deste modo, prefere deslocar-se à biblioteca da FCT, onde encontra igualmente bibliografia diversificada, e consegue organizar os seus estudos pelo menos durante cinco horas seguidas.

Apesar de não ser tão próxima como no ensino secundário, a relação com os professores foi sempre cordial e satisfatória. Enquanto as redes de sociabilidades descreve como sendo alargadas, tal como se verificou ao longo do seu percurso escolar anterior, tendo como amigos comuns os amigos da sua irmã e os novos amigos que criou desde que frequenta a tuna académica da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa, redes essas constituídas maioritariamente por pessoas focadas na educação e possuidoras de qualificações de nível superior.

> " (…) A minha irmã tem muitos amigos, e gosta de recebê-los em casa, nem que seja um café para falar não sei do quê, faz logo imensos bolos e chás e cafés, sumos e isso tudo, é muito bom, porque também estou presente, os amigos dela são meus amigos, por exemplo, o facto de estar na tuna os amigos dela também me vêm ver, vou muitas vezes à faculdade dela e passei muitas épocas de exame a estudar com eles, e mesmo os meus amigos de faculdade vão lá, são amigos da minha irmã, conseguimos conciliar tudo e juntar todos (…). Sim, o meu grupo de amigos está todo no ensino superior portanto, não sei… falamos a mesma linguagem, estamos no mesmo mundo, compreendemo-nos muito mais uns aos outros, é mais fácil ajudarmo-nos também, embora estejamos em cursos diferentes, tirando um amigo que estuda comigo desde do 5º ano e está no mesmo curso que eu, depois outros colegas que estão no Técnico, em engenharia, essencialmente engenharias e vieram comigo de Santarém para Lisboa."

Catarina tem origens sociais humildes, quer os avós maternos, quer os avós paternos são detentores de escassos recursos, e por questões económicas viram-se impossibilitados de investir na formação superior dos seus filhos. Rompendo com estas origens, os seus pais têm o 12º ano completo e são trabalhadores por conta de outrem, exercendo cargos de chefia. Com bons recursos económicos, apostaram na formação das suas filhas tendo Catarina frequentado um colégio privado, entre os dois e os oito

anos, onde descreve que o acompanhamento personalizado facilitou a sua aprendizagem. Os pais sempre residiram em Santarém, contudo incentivaram desde cedo as filhas a realizarem os estudos em Lisboa, pois consideram que é na capital que se encontram as melhores oportunidades e ofertas profissionais. Por isso, quando a filha mais velha ingressou no ensino superior optaram por investir num apartamento, que mais tarde veio a ser partilhado por Catarina. Segundo ela, o trajecto da irmã até à universidade foi similar ao seu, estando prestes a terminar o mestrado integrado em Engenharia Biomédica, para de seguida prosseguir o doutoramento na sua área de formação.

Apesar da sua idade, Catarina demonstra maturidade nas suas escolhas, perspectivando que no futuro prosseguirá os estudos na área da indústria, preferencialmente nos laboratórios farmacêuticos.

Anita Bryner (E76L): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Duma origem modesta a um percurso académico bem sucedido: objectivo pessoal bem definido e uma socialização capacitadora

Anita Bryner tem 23 anos, é natural de Alcobaça e é estudante deslocada nas Caldas da Rainha, onde frequenta a Escola Superior de Animação e Artes do Espectáculo (ESARTE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Filha de um marceneiro e de uma empregada de limpeza, ambos trabalhadores por conta de outrem e ambos fracamente escolarizados (equivalência ao 1º ciclo do ensino básico), nunca sentiu pressão familiar para prosseguir um curso superior. Anita, aliás, nunca sentiu qualquer tipo de ingerência por parte dos seus pais nas decisões escolares e formativas que foi tomando ao longo da sua vida. Tem um irmão com 18 anos, também deslocado, mas a estudar ainda no 11º ano na Escola Profissional de Coruche, no curso de Manutenção Industrial e Electromecânica.

Anita entrou, com 19 anos, em 2003, para a licenciatura de Artes Plásticas na ESARTE, como primeira opção, seguindo a sua vontade em prosseguir os estudos. Com formação secundária na área das Artes, sustentada pelos testes psicotécnicos do 9º ano, Anita sempre teve interesse pela ESARTE e especificamente pelo curso de Artes Plásticas. Aquando da inscrição, preocupou-se em apurar que o curso estaria homologado por forma a poder vir a leccionar nos vários níveis do ensino geral, mas ficaria satisfeita se realmente entrasse nesta licenciatura, apesar do maior índice de empregabilidade que outras pudessem ter. Actualmente, encontra-se a concluir o 5º ano da licenciatura, em regime tutorial. O seu trajecto é explicado, em grande parte, por duas ordens de factores: a autonomia responsabilizadora que os seus pais sempre lhe concederam em matéria de estudos e uma focalização nítida de projecto de vida – querer ser artista. É possível identificar outros factores que actuam no sentido de motivar o percurso universitário de Anita, como a boa preparação escolar anterior e a rede de sociabilidades que arranjou ao longo do curso.

Anita Bryner teve um trajecto pouco linear na escolaridade anterior ao ensino superior. Tendo a confirmação da sua vocação nos testes psicotécnicos do 9º ano, decide optar pela área de Artes no ensino secundário, embora a sua escola não oferecesse determinadas disciplinas do agrupamento que Anita achava importantes e que acabou por fazer mais tarde, nomeadamente Oficina e História de Arte.

No secundário, passou por alguns percalços sobretudo devido ao facto do seu avô ter ficado doente, e, entretanto, ter falecido, custando-lhe a repetição do 11º ano. No fim do 12º ano não obtém nota positiva a Psicologia no exame nacional, o que lhe invalida a possibilidade de prosseguir os estudos, ficando, portanto, um ano a estudar para os exames nacionais do ano lectivo seguinte. Não obstante, a sua adesão à cultura escolar não permitiu mais deslizes, antes pelo contrário, fê-la aplicar-se afincadamente e nunca desistir da prossecução dos estudos ("dediquei-me a sério e depois tive boas notas!").

Desta dedicação aos estudos e à escola faz parte, ocasionalmente, um investimento económico em explicações, ora por parte dos pais, ora por parte de Anita, deixando clara a importância que a obtenção de graus escolares tem para esta família.

Ainda da altura do secundário destaca a preparação que os seus professores do 12º ano levaram a cabo para a entrada no ensino superior, sobretudo a Geometria Descritiva, cadeira especifica para o concurso nacional de acesso ao curso a que se queria candidatar e à qual deixou de ter dificuldades quando entrou na ESARTE, devido, no seu entender, à sólida preparação anterior.

Com uma personalidade independente, não hesita em procurar trabalho durante o ano em que prepara a sua entrada no ensino superior, conseguindo encontrar uma ocupação como caixa de supermercado que lhe proporcionou custear os seus lazeres durante esse ano, assim como o apoio escolar em que apostou para auxiliar os seus estudos.

Este emprego de seis meses, já com contrato, não foi o seu primeiro ingresso no mercado de trabalho, mas foi o que lhe assegurou trabalho remunerado durante os quatro Verões seguintes. Anteriormente, tinha dedicado todos os Verões, desde o 10º ano, a desenvolver as mais variadas tarefas. Não tendo uma actividade profissional regular, Anita não deixa de aproveitar as oportunidades ocupacionais que lhe vão surgindo, como a Vila Natal 2007 e o Festival do Chocolate de Óbidos 2008, durante este seu último ano de licenciatura.

Anita ingressou então no ensino superior no ano lectivo 2003-2004, com 19 anos, na sua primeira opção, a licenciatura de Artes Plásticas na ESARTE do IPL, nas Caldas da Rainha.

Apesar do apoio que sempre sentiu por parte dos seus pais, expresso no facultar das melhores condições para continuar os estudos, Anita não deixa de salientar a estranheza que ambos manifestam no curso que está a tirar ("Claro que os meus pais disseram: «O que é que vais fazer com esse curso?»"). essa estranheza vinha sobretudo da mãe, talvez porque a actividade profissional de seu pai, marcenaria, o dotava de uma atitude comparativamente mais compreensiva e, quem sabe, até solidária, de "artesão" para "artista".

Se a escolha do curso já estava há algum tempo maturada e tinha evidente correspondência com o projecto de vida que Anita escolheu, tornar-se uma artista plástica, a opção pela ESARTE ter-se-á prendido com o prestígio que atribui a este estabelecimento de ensino e, paralelamente, à proximidade da escola face ao seu concelho de residência.

A amplitude criativa é um dos aspectos que Anita considera mais positivos na avaliação que faz da organização do curso, pela liberdade de trabalho que confere, embora requeira que o aluno disponha de discernimento suficiente para trabalhar de modo autónomo e responsável sem "exigir alguém superior a limitar o (…) trabalho."

Por outro lado, um aspecto inconveniente no curso de Artes Plásticas é o elevado custo económico, derivado da constante compra de livros e materiais específicos, ambos dispendiosos. A isto acresce a condição de estudante deslocada, situação atenuada pela bolsa de acção social que Anita recebe desde o 1º ano do curso.

Vendo-se forçada a encontrar residência nas Caldas da Rainha quando entra para o 1º ano da Escola Superior, consegue alugar a casa que até hoje partilha com colegas naturais de Alcobaça. Nunca chega a procurar residências universitárias como

solução, porque seria obrigada a partilhar o quarto e Anita vive uma situação familiar e financeira que lhe permite não estar sujeita a isso.

Logo no 1º ano sente dificuldades em Anatomia, cadeira obrigatória na altura, a qual concluiu através de exame. A fruição dos lazeres no 1º ano, conjugado com o método de avaliação da cadeira, resultou num dos primeiros chumbos no ensino superior de Anita Bryner.

> "No 1º ano estudar os ossos todos além de estarmos a conhecer a cidade, a escola, e do trabalho que temos, quando chegamos a casa não apetece ir estudar os ossos e os músculos! (…) E depois a professora era mesmo catedrática, logo à 1ª frequência se a gente não tivesse mais de 8 valores, escusávamos de ir fazer à 2ª, já estávamos reprovados, e então eu fui à 1ª frequência, mas depois tive que ir a exame!"

É sintomática a forma como Anita encara as dificuldades que sempre supera: "(…) temos que saber adaptar-nos ou contornar essas situações. Pronto, em relação aos professores, só houve assim um professor ou outro que foi mais complicado, mas nada que não soubesse gerir, nada que um bocado mais de dedicação às aulas e mais esforço não contornassem a situação."

Será certamente por pensar assim que não considera justificável a existência de insucesso académico no curso de Artes Plásticas, pois não só a escola disponibiliza os meios, os materiais e as condições necessárias ao trabalho a desenvolver pelo aluno, como o curso está organizado para a construção de um projecto transversal às matérias leccionadas, tornando mais vívidos os objectivos a atingir em cada disciplina. Assim, Anita conclui que "só mesmo falta de dedicação do aluno, desmotivação, desinteresse é que o direcciona para o insucesso, neste curso especificamente."

Outro "calcanhar de Aquiles" de Anita era a cadeira de Escultura. Embora fosse uma cadeira prática não era do agrado de Anita, já que sentia que tinha maiores aptidões e competências para as cadeiras de Pintura ou de Fotografia. Confessa portanto que elaborava o projecto e pedia ao seu pai para o trabalhar na oficina da família. Não se sentindo bem com esta situação, logo que o curso o permite opta somente por Pintura, apesar de algumas pressões que sente na ESARTE para a escolha de Escultura.

Os seus resultados escolares variaram sempre entre o 13 e o 16, notas que nem sempre farão justiça à filosofia subjacente ao método de estudo e de trabalho que tem, um método de carácter disciplinado, que exige compenetração e responsabilidade.

Quando se trata de desenvolver trabalho de atelier, Anita prefere acordar bem cedo e ocupar a oficina de manhã, trabalhar com luz natural, deixando o trabalho de pesquisa para a tarde e reservando a noite para descansar. Quando se trata de estudo teórico, opta pelo estudo individual, pela elaboração de resumos dos livros a estudar, sempre acompanhada por música de fundo e pela sua coelha de estimação. Em ambos os casos, Anita considera essencial levar um trabalho sem interrupções, seguido e sem pausas para não quebrar o ritmo nem o nível de concentração.

Nas férias de transição do 4º para o 5º ano, Anita viu-se confrontada com a decisão do que queria que constasse no seu certificado de habilitações: se ficar licenciada por equiparação a Bolonha e sair com quatro anos de licenciatura, se concluir o curso de cinco anos e acumular créditos para, talvez futuramente, investir num mestrado. A decisão que tomou – concluir mais um ano lectivo – apesar de não

lhe ter suscitado grandes dúvidas, envolveu-a nas burocracias da Escola, fazendo com que somente em Dezembro de 2007 lhe tenha sido permitido dedicar-se a sério ao trabalho académico que a esperava.

Actualmente no 5º ano e a frequentar o curso em regime tutorial, a turma de Anita mantém apenas 11 dos 80 alunos que entraram há quatro atrás. A perda substancial de discentes encontra-se, em grande parte, justificada pela escolha que muitos fizeram em concluir apenas o bacharelato, ou pela opção que outros tomaram de ficar com a licenciatura equiparada a Bolonha, saindo ao fim de quatro anos.

O ensino artístico é capaz de comportar uma tremenda competitividade, efeito da constante confrontação performativa entre estudantes. Anita acusa a vivência dessa competitividade na dimensão relacional entre colegas: "(…) há montes deles que nos podem ver como possíveis concorrentes na vida profissional. Podemos-lhe tirar o lugar ou superar alguém!"

Apesar de não diferir muito do formato que tinha o antigo 5º ano, no regime tutorial não há aulas e, por consequência, não há faltas.

> "[Os professores] dão as dicas e nós é que temos de desenvolver por nós próprios e depois somos avaliados! (…) o professor vai-nos dando respostas ou soluções. (…) Óbvio que para quem anda um bocado distraído, este acompanhamento passa ao lado, não é? No fundo é aquilo que nós já tínhamos, só que tínhamos aquela hora marcada e agora não, agora temos de andar um bocado atrás dos professores, é um bocado assim!"

Anita não destaca nenhum docente que a tenha marcado particularmente no tipo de percurso que protagonizou pelo ensino superior. Contudo, ao reflectir acerca de outras personalidades que tenham contribuído de alguma forma para o seu percurso escolar, destaca peremptoriamente a atitude que os seus pais sempre tiveram ao longo de todos estes anos, uma atitude de respeito pela sua liberdade de escolha e preocupada em disponibilizar todos os recursos necessários à sua formação, permitindo-lhe aceder a um emprego mais qualificado e reconhecido que o deles.

> "Não quer dizer que os meus pais estivessem ausentes, porque eles não estiveram ausentes, o que aconteceu foi que eles nunca insinuaram nada, nunca disseram nada, deram-me sempre a liberdade para ser eu a decidir aquilo que queria fazer. E além de me darem essa liberdade não comentavam, aceitavam, digamos assim, eles aceitavam! Daí eu dizer que não houve nada que me marcasse assim… Eu acho que é positiva a postura dos meus pais, porque pensei sempre pela minha cabeça! Se eu tive o desenvolvimento que tive foi graças a mim, não foi por mais ninguém!"

Relativamente às condições de estudo disponibilizadas pela ESARTE, Anita faz rasgados elogios à quantidade e qualidade dos equipamentos disponibilizados aos alunos para elaborarem os seus trabalhos, salientando a especificidade das ferramentas e a responsabilidade com que as devem operar. É portanto da opinião que "a escola oferece condições para desenvolver projectos de boa qualidade."

Não deixa porém de fazer uma crítica aos recursos disponibilizados pela biblioteca da escola bem como ao horário que pratica: "A nossa biblioteca é que é fraca e tem um horário minúsculo quando devia estar aberta, pelo menos, até às nove da noite!"

Anita e a família já viveram mais desafogados, enquanto o negócio do pai foi economicamente viável. Nessa altura, pai e mãe trabalhavam lado a lado numa pequena empresa familiar em Alcobaça. Enquanto o pai desenvolvia trabalho de marcenaria, a mãe de Anita secretariava as encomendas bem como todo o trabalho administrativo que estava associado à oficina.

Entretanto, a crise foi-se instalando e ambos tiveram que procurar trabalho assalariado para assegurarem uma fonte de rendimento: o pai é marceneiro por conta de outrem e a mãe é empregada de limpeza numa grande prestadora de serviços de limpeza, que opera num restaurante de uma área de serviço da A8. Com menos seis anos que Anita, o seu irmão encontra-se, igualmente como estudante deslocado, a tirar o 11º ano no curso profissional de Manutenção Industrial e Electromecânica, na Escola Profissional de Coruche. Não sendo muito pró-activo a encontrar soluções educativas para o seu percurso, também não decidiu ainda se irá prosseguir os estudos no fim do secundário.

Anita entende o sucesso como os êxitos que poderá vir a alcançar na sua carreira profissional. Nessa perspectiva, não se quer considerar bem sucedida antes de entrar no mercado de trabalho.

Entretanto, reflecte melhor e declara:

> "Apesar de tudo sou capaz de aplicar a palavra sucesso, porque no curso onde estou, as avaliações são adaptadas ao nosso trabalho e por isso só não tem boas notas quem não quer, quem não se dedica, porque normalmente nós já temos autoconhecimento sobre aquilo a que nos propomos fazer, por exemplo em projecto, e depois é só complementar com aquilo que aprendemos naquela disciplina, com autores, com novas abordagens."

Célia Firmino (E85L): retrato sociológico
Realizado por Jerusa Costa

"Construir" um percurso académico de sucesso com vista à carreira profissional

Célia Firmino tem 25 anos e nasceu em Santa Catarina da Serra, uma localidade situada entre Leiria e Fátima, terra de origem dos pais. Sempre ali viveu com os pais e a irmã mais nova até entrar na universidade, quando se mudou para Lisboa. Vem de uma família de baixos recursos literários, contudo, uma estável condição económica. O pai tem a 4ª classe e a mãe completou o 9º ano com o programa das Novas Oportunidades. Embora tenha uma família numerosa, poucos têm uma formação superior, entre os quais se contam ela e a irmã mais nova. O pai tem uma empresa de construção civil em Leiria, faz obras públicas e privadas, onde a mãe trabalha como secretária. A irmã está a terminar a licenciatura de Gestão na Faculdade de Gestão da Universidade Nova de Lisboa, talvez por influência do tio que se formou nessa área e que é dos poucos familiares com formação superior. É com ela que Célia partilha casa em Lisboa actualmente.

Entrou no Instituto Superior Técnico em 2001 na sua 1ª opção de formação, Engenharia Civil. O seu percurso foi pautado por bons resultados, o que se espelha na sua média final de curso que ronda os 15, situada acima das médias do Instituto Superior Técnico. Completou o ciclo de formação no tempo previsto e terminou o curso em 2006. Por essa altura iniciou um estágio de seis meses na REFER, no departamento de Geotecnia na Direcção de Engenharia, onde se mantém até hoje já em condição de trabalho efectiva. O seu percurso universitário não difere em muito relativamente ao ensino secundário no que respeita ao nível de aproveitamento e atitude perante os estudos. Sempre foi boa aluna, embora com algumas dificuldades em áreas mais humanísticas. É da época de secundário que traz a sua rede de sociabilidades; os seus amigos acompanham o seu percurso desde muito cedo e, para além da sua família, é neles que encontra uma base de apoio e de partilha para a sua vida.

Desde muito cedo que Célia desenvolveu um grande interesse pelas áreas da Matemática e da Física, áreas em que sempre se destacou em termos de resultados. Por esse motivo, uma das suas primeiras orientações de formação inclinava-se para o ensino nessa área. Contudo, por influência da actividade profissional dos pais e pelo contacto que sempre teve com a área da construção civil, Célia rapidamente decidiu ingressar pela formação superior em Engenharia Civil. Para além disso, Célia dava muita importância às saídas profissionais que essa formação lhe permitiria: para além de ter emprego garantido na empresa do pai, teria maior diversidade de oportunidades de emprego futuro.

Desde o 10º ano Célia sentiu a necessidade de definir o que iria fazer no ensino superior de forma a orientar a sua estratégia em termos de acesso. Optou então por fazer as específicas de Física e Geometria Descritiva no 12º ano e concorreu apenas para Engenharia Civil. Dada a elevada média de candidatura, cerca de 18 valores, ingressou

em 2001 na sua 1ª opção de formação no Instituto Superior Técnico, escola que, segundo as suas fontes de informação, entre família, amigos e professores do secundário, era a melhor na área. Para além de se aconselhar com diversas pessoas, principalmente os seus pais, Célia estabeleceu uma estratégia de avaliação acerca do melhor curso na área. Nesse sentido, visitou várias universidades de Lisboa, Porto e Coimbra e pediu várias informações até que optou pelo Técnico por lhe parecer a melhor opção.

Fazer o ensino superior sempre foi algo indiscutível para Célia. Não reservava grandes expectativas quanto à frequência do ensino superior ou do curso em questão; sabia à partida que o nível de exigência deste ciclo de ensino era superior ao que vivia no secundário mas isso iria permitir-lhe a aprendizagem de coisas novas. Apesar do receio que sentia em não conseguir fazer o curso no tempo previsto para tal, "porque diziam que fazer um curso no Técnico demorava em média sete anos", o seu percurso é pautado por elevados níveis de aproveitamento, principalmente nos primeiros anos.

Fez o curso nos cinco anos previstos à custa do seu esforço e dedicação. A pressão que sempre sentiu por ser aluna deslocada cujos gastos são suportados na totalidade pelos pais, constituem-se como factores que influenciaram Célia a fazer o curso no tempo devido. "Há aquela pressão do dinheiro que se gasta se ficar mais anos a fazer o curso, já se torna muito complicado porque é muito dinheiro que está em jogo e sempre os pais a pagar".

Apesar de considerar que o nível de ensino não é assim tão acessível no que concerne à dificuldade dos conteúdos, só começou a sentir reais dificuldades em manter o nível de aproveitamento a partir do 3º ano do curso, ano em que deixou por fazer algumas cadeiras que só conseguiu recuperar na época especial.

Embora a sua atitude perante os estudos seja de completa entrega, independentemente de retirar dela satisfação ou não, Célia atribui grande parte da responsabilidade para o sucesso do seu trajecto ao seu grupo de amigos que, mesmo não sendo um grupo muito estudioso, acabava por unir esforços para ir fazendo o máximo de cadeiras com o melhor resultado possível.

Quanto à constituição do curso, Célia considera que algumas disciplinas estavam bem organizadas, o que não era regra geral. Eram todas semestrais, normalmente cinco por semestre, divididas entre aulas teóricas e práticas. Os turnos das aulas eram rotativos de ano para ano, algo que considera ser uma vantagem em termos de organização pessoal de estudo; "ajudava a ter o tempo bem distribuído e a aproveitar bem as tardes ou as manhãs, uma boa política".

Na maior parte das vezes, dada a excessividade e complexidade de conteúdos teóricos, a assiduidade às aulas teóricas tornava-se menos frequente para a generalidade dos alunos. Isso era também devido ao formato das aulas porque, para além de serem leccionadas no primeiro horário da manhã, em auditórios muito grandes com lotação excedida em larga escala, Célia afirma que a maioria dos professores utilizava métodos de ensino há muito ultrapassados, nada inovadores e que não cativavam ou estimulavam o processo de aprendizagem. Os professores distribuíam os mesmos apontamentos de há anos atrás, os novos exercícios escasseavam a determinada altura do ano uma vez que não havia actualizações das matérias, os professores utilizavam os mesmos materiais de há cinco ou seis anos. Essa foi uma das maiores dificuldades de Célia no processo de transição do secundário para o superior, o acesso a novos materiais e o acompanhamento na compreensão dos

conteúdos práticos – "(…) havia essa dificuldade para estudar, basicamente, havia dificuldade na resolução dos exercícios que os professores faziam nas aulas práticas".Pese ainda o facto de ser difícil acompanhar as matérias ou esclarecer dúvidas quando existe um grande distanciamento e falta de empatia para com quem as lecciona.

Célia considera que o Instituto Superior Técnico está muito atrasado no que respeita ao ensino. Há docentes com espírito de inovação que lutam contra a atitude tradicionalista de docentes catedráticos que passa pela velha máxima "o bom é o difícil" e uma elevada taxa de chumbos por ano é o demonstrativo da dificuldade e qualidade do ensino que se pratica. Essa atitude acaba por ter um efeito oposto que é desmotivar os alunos porque passa a dar-se preferência à passagem de ano em detrimento de uma formação académica realmente de qualidade.

O 5º ano do curso concentra as disciplinas mais importantes nas quais têm de se desenvolver trabalhos com elevado nível de exigência e minuciosidade. No entanto, Célia acha que, dada a fama de qualidade no ensino do Técnico e do curso em si, poderia haver maior investimento no curso, quer no que respeita à actualização e inovação das matérias leccionadas, quer no que respeita à abertura ao exterior.

Pelo facto de Engenharia Civil ser um curso cujas bases se relacionam com a Matemática e suas variantes, os materiais de estudo incidem, principalmente, em sebentas de exercícios práticos de cálculo. Algo que Célia considera ser mau para o ensino no Técnico é, precisamente, o facto de não se usar como metodologia de ensino o apoio bibliográfico em termos teóricos.

> "(…) As aulas teóricas acabavam por render mais apenas lendo uma sebenta. (…) Era por ali que estudávamos e eram os nossos livros, os professores vão fazendo, escrevem uns textos, basicamente, nem há sequer exercícios bem organizados para fazer, são os mesmos exercícios que se fazem nas aulas."

A complexidade dos exercícios exigia muito tempo para a sua resolução. E para isso era necessário que se estipulasse uma boa organização de estudo. Aprender a fazer para depois investir no aperfeiçoamento do raciocínio e das técnicas de resolução. Como não havia um suporte de resoluções para os exercícios não era possível saber, aquando do estudo, "(…) se estávamos a fazer bem ou a fazer mal e perdia-se um dia a tentar resolver um problema". Não havia acompanhamento por parte dos professores e até as aulas de esclarecimento de dúvidas não deixavam espaço para isso mesmo, dada a lotação ser mais do que excedida, "(…) então nunca ninguém conseguia tirar dúvidas nenhumas".

Célia preferia estudar sozinha, em casa e sem barulho; mais do que estudar sozinha, gostava de estar acompanhada mas em silêncio, sempre perto de pessoas que soubessem a matéria ou que fossem do seu grupo de trabalho. Nos últimos anos passou a utilizar a biblioteca porque se trata de um local que exige silêncio. Juntava-se com várias pessoas o que facilitava a partilha de informação, o esclarecimento de dúvidas ou a resolução de exercícios. Como o volume de estudo era demasiado não tinha alternativa senão estudar de véspera para os exames, intercalando o estudo das disciplinas de acordo com as datas de exames para cada uma delas.

A organização de alunos era feita por turmas, embora pudessem optar por frequentar as aulas no horário de cada disciplina que mais os favorecesse: "(…) as

pessoas podiam escolher, não tínhamos de estar inscritos naquela turma específica". Para além disso, adjuvando o facto de haver um elevado número de chumbos por ano, não havia uma consistência no que respeita ao público assistente nas aulas, era um sistema de "circulação de pessoas" muito rotativo. Esses factores dificultavam a possibilidade de conjugação de horários para quem tivesse um excesso de disciplinas em atraso.

Célia conseguiu, desde o início e devido aos trabalhos que realizaram em conjunto, criar um grupo de amigos que acabou por se manter ao longo do seu percurso. Combinavam entre si os horários das disciplinas de forma a estarem juntos; era com eles que mantinha um relacionamento de proximidade que ultrapassava já o contexto escolar, embora se relacionasse bem com a maioria das pessoas. Mesmo no que respeita à imagem que se faz do Técnico em termos de rivalidade e competição entre os alunos, salvo raras excepções, Célia nunca sentiu os efeitos desse clima que considera ser característica de épocas mais antigas de frequência no IST.

> "Se calhar, em algum grupo ou outro havia quem quisesse ser melhor que o outro mas nunca senti isso nem nunca ouvi falar nada disso. A mim sempre tudo me correu bem, sempre houve malta que emprestou os livros para tirar fotocópias, sempre houve fotocópias, apontamentos a circular e o pessoal a emprestar."

Acha até que, o facto de o curso ter um nível de exigência elevado e ser difícil, faz com que haja um espírito de união e companheirismo entre os alunos, em oposição aos professores e à instituição, um espírito de coesão, cujo objectivo é o de atingir bons resultados.

À medida que sentia aumentar o nível de dificuldade das disciplinas, assim como o aumento do volume e nível de dificuldade dos trabalhos, sentia um decréscimo da sua motivação para a dedicação aos estudos. Encontra justificação para o desajuste entre exigência do curso e a disponibilidade pessoal para ele, na falta de tempo e má organização do curso em termos de calendarização dos momentos de avaliação que, para além dos trabalhos que exigiam muito empenho, continuavam com a aplicação de exames e de testes.

Isto fazia com que a organização de trabalho entre os membros do grupo passasse por cada um fazer "(…) só o trabalho de uma cadeira, o outro fazia só o trabalho da outra, e, basicamente, nesse semestre, só ficávamos a perceber de uma disciplina". Ora, Célia condena essa metodologia de trabalho e de ensino por considerar que não permite aos alunos uma real e abrangente aprendizagem e compreensão de matérias fundamentais para o exercício de uma profissão na área.

Quanto à integração no sistema de ensino superior, devido aos amigos que fez logo à chegada e que manteve, e apesar de ser uma aluna deslocada, considera não ter sentido grandes dificuldades a esse respeito – também porque Célia veio para Lisboa acompanhada do seu grupo de amigos do secundário que, assim como ela, quiseram prosseguir com a sua formação no ensino superior em Lisboa. A sua rede de sociabilidades sempre se manteve praticamente a mesma ao longo do seu percurso, todos os seus amigos têm um curso superior.

No que respeita às condições de estudo que o Técnico disponibiliza, Célia não pode dizer senão bem. A biblioteca era de grande dimensão, dispunha de boas condições de permanência e de utilização e diversificados recursos bibliográficos, tinha

um bom horário de funcionamento. Os recursos informáticos eram em grande número e estavam sempre actualizados, com acesso à internet e satisfaziam as necessidades dos alunos. O Técnico dispõe de bons serviços de fotocópias e impressão de trabalhos e com preços acessíveis. A sala de estudo estava aberta 24 horas e fazia ligação a um conjunto de salas que estavam sempre abertas. As aulas eram dadas em auditórios que eram por si muito grandes, ainda no edifício mais antigo, espaços que Célia quase não chegou a utilizar porque, no seu ano de entrada, foi inaugurado o novo pólo do Técnico. No entanto, o único senão desses espaços de aulas, era o excesso de alunos que dificultava o acompanhamento das matérias e esclarecimento de dúvidas.

Não era uma aluna participativa na vida da escola. Mesmo na generalidade da vida no instituto, o envolvimento dos alunos com a instituição e com a vida académica é praticamente nulo, não há o espírito académico ou de comunidade como ditava a tradição. Para além da vida académica, frequentou apenas um curso de Inglês durante três meses de preparação para o Erasmus e, até lá, fez parte da equipa de andebol feminino porque tinha uma amiga na equipa. Não teve qualquer actividade profissional durante essa época e, o facto de ser uma aluna deslocada, não lhe permitia ter outro tipo de actividades que implicassem uma regularidade ou o cumprimento de horários.

Célia teve uma boa preparação ao nível do ensino secundário, era muito boa aluna o que se reflecte na sua média de entrada. Desde cedo que estruturou bons métodos de estudo o que lhe permitiu, no início do curso, uma boa adaptação ao aumento do ritmo de trabalho que o sistema de ensino superior implica. Desde o início que tinha notas elevadas, assim como uma média acima do normal para o IST, cerca de 16. Embora o seu nível de resultados começasse a decrescer com o passar do tempo, Célia sempre manteve um patamar mínimo que já por si é algo elevado no contexto em que estava inserida – média de cerca de 14.

Decidiu fazer o programa Erasmus por altura do 4º ano, embora considere que devesse tê-lo feito logo no 2º ou 3º ano. Como o 5º ano é o que tem as disciplinas mais importantes do curso e para a formação nesta área, acabou por se inscrever; contudo, não muito convencida se realmente era aquilo que queria fazer ou não. Juntamente com uma das suas amigas – uma das influências para esta tomada de decisão – e alguns dos colegas de curso com quem não tinha muita proximidade, decidiu ir para uma universidade na Dinamarca, "(…) por ser um país um bocado diferente de Portugal. (…) A universidade era boa o que (…) interessa de algum modo para o currículo". Pôde ainda contar com os pais que, ao perceberem as portas que o Erasmus lhe podia abrir, lhe deram o seu total apoio.

Célia gostou de conhecer um sistema de ensino diferente do seu, com métodos de ensino e matérias mais inovadoras e actuais, um nível de exigência de desenvolvimento de trabalho com uma atitude mais formal e estruturada, uma forma de gestão e organização institucional mais orientada para a facilitação e investimento no percurso e formação superior dos alunos; todo um sistema de ensino ao qual foi relativamente fácil Célia se adaptar. O estilo de vida dinamarquês, assim como outros aspectos relacionados com a dimensão quotidiana da experiência por que passou, foram para ela dos maiores ganhos que dela podia retirar.

> "(…) essa parte foi gira, foi diferente, mais a nível pessoal do que propriamente profissional porque nós queríamos era passear, divertirmo-nos, basicamente. Por acaso

> o meu Erasmus até não foi assim tão fácil. Comparando com outros colegas, a Universidade exigia um bocado, não podíamos faltar às aulas, tínhamos mesmo de fazer trabalhos e tínhamos muitos trabalhos de grupo porque não tínhamos exames".

O Erasmus é das poucas experiências por que passou no ensino superior que tiveram de facto relevo e que marcaram o percurso académico de Célia. Não vê, ao longo dos cinco anos de frequência universitária, qualquer situação ou relacionamento, para além do que mantém com a sua família e amigos de longa data, que possam ter influenciado ou mereçam grande destaque no seu trajecto educacional. "(…) marcaram-me ainda algumas relações com as pessoas, os amigos que se foram conhecendo (…) cá em Lisboa (…) um grupo de amigos do Técnico não muito grande." Puxavam uns pelos outros influenciando-se mutuamente para a dedicação aos estudos e apoiando-se reciprocamente em fases de maior desmotivação ou de baixos resultados.

> "Isso aconteceu um pouco com todos, quando a gente não se esforçava por algum motivo, estávamos desmotivados ou com algum problema em casa, ou família ou assim, era normal que nos apercebêssemos através dos amigos que nos devíamos ter esforçado mais ou menos."

Os seus pais são ambos de Leiria onde e com quem sempre viveu até ir para Lisboa. Tem uma irmã um ano mais nova com quem sempre partilhou o quarto. Vivia numa situação económica razoável, o que lhe permitiu deslocar-se para Lisboa e investir no ensino superior que sempre viu com um olhar de responsabilidade, não só pelo investimento, mas com a preocupação face ao futuro.

O nível de escolaridade e habilitações dos seus familiares é relativamente baixo; à excepção de alguns primos e do tio, ela e a irmã são das poucas na família com formação superior. Não obstante o nível de qualificação académica da maioria dos seus familiares, Célia considera-os uma referência em termos de atitude perante a vida; isto é:

> "Os mais velhos são pessoas que são pedreiros, camionistas. Não é que a profissão seja mais ou menos nobre mas tem outro custo, e permite-lhes fazer outro tipo de vida e sempre me alertaram para isso, se eu queria viajar e esse tipo de coisas. Ter uma casa boa, ter determinadas condições, tinha que procurar, estudar e tentar arranjar um emprego que me permitisse isso."

O pai completou a 4ª classe e a mãe terminou há pouco tempo o 9º ano através do programa das Novas Oportunidades. Em termos profissionais, os pais têm uma empresa de construção civil onde a mãe trabalha como secretária. Olha o pai como um homem de negócios, um homem das obras; trabalham em obras públicas e em construção habitacional.

Encontra nos seus pais pessoas com grande capacidade de compreensão relativamente à sua atitude perante a vida e o trajecto educacional por que optou, sempre teve deles um apoio incondicional e foi com eles que sempre se aconselhou nas suas tomadas de decisão para o futuro. Apesar de os seus pais preferirem que permanecesse em Leiria e aí se formasse, sempre deram prioridade em proporcionar-lhe as melhores condições de estudo. Vive um espírito de partilha e

companheirismo familiar, cujas opiniões são discutidas e tidas em consideração. Em contrapartida, "nós retribuímos naquilo que podemos, com boas notas ou entrar na universidade e fazer o curso".

Durante a época de universidade Célia viveu com duas raparigas que já conhecia desde o 10º ano. A situação residencial foi tratada pelos pais em conjunto. Morava perto do Técnico o que considera ser muito bom em termos de mobilidade e acesso aos transportes. Dispunha de boas condições e de um bom ambiente. No ano seguinte a irmã foi também para Lisboa, para a Faculdade de Gestão da Universidade Nova de Lisboa, com quem passou a partilhar o quarto. Actualmente divide casa com a irmã e com uma amiga, embora esteja, juntamente com o namorado, a pensar em constituir família e em comprar uma casa em conjunto.

O seu percurso pré-universidade é pautado de bons resultados e elevados níveis de dedicação e orientação para o futuro, que começou a planear no 10º ano. Optou pelo agrupamento Científico-Natural uma vez que tem uma grande base na aprendizagem das Matemáticas, o que lhe permitiria maior abrangência em termos de emprego. Embora não tenha a noção se gosta de facto de estudar, a verdade é que Célia sempre foi boa aluna, esforçava-se e empenhava-se nos estudos para ter bons resultados. "Se calhar era um bocado aquela coisa de ter de ser feito, ou se queria aquilo dava o meu melhor".

No 12º ano mudou de turma em função das específicas por que optara e isso obrigou-a a separar-se dos seus amigos mais próximos que seguiam outras direcções em termos de formação superior, entre Enfermagem, Medicina e Filosofia. Isso permitiu-lhe, por outro lado, alargar a sua rede de conhecimentos e fortalecer a sua auto-estima ao perceber a sua capacidade de relacionamento com pessoas com quem julgava não ter não nada em comum. Para além disso, estes novos relacionamentos permitiram-lhe modificar aspectos da sua atitude perante os estudos e perante a vida quotidiana que lhe possibilitaram aproveitar uma dimensão mais social e lúdica que caracteriza a adolescência. Tinha diversas actividades exteriores à escola, praticava natação, participava nos grupos de jovens e no coro.

Em termos de actividades profissionais, a sua inserção no mercado de trabalho só se deu em 2006, após terminar o curso. Começou por fazer um estágio de seis meses na REFER, estágio que conseguiu através do gabinete de estágios do Técnico a que a generalidade das empresas recorre. Começou por ser inserida no departamento de Geotecnia na Direcção de Engenharia. Como se trata de uma empresa pública, no final dos meses de estágio, Célia não sabia o futuro da sua condição de trabalho. Fruto da união, por um lado, dos esforços da sua chefia no sentido de a manter, bem como o seu esforço individual quando se disponibilizou para continuar o trabalho que começara sem remuneração, acabou por se tornar funcionária efectiva da entidade, e aí trabalha actualmente.

Antes de ter entrado para a REFER trabalhava informalmente com o pai. Não era sequer remunerada, nem lhe era imposto o cumprimento e horários; tinha funções como fazer prospectiva de terrenos, escolher materiais de construção e acabamentos para os empreendimentos habitacionais, tinha funções administrativas e de orçamentação. "Era bom ir às obras, ao estaleiro ver os materiais e ter noção de determinadas estruturas. No fundo, no curso quando falávamos das coisas, já estava a ver o que é que era, e isso acaba por facilitar um pouco".

A única situação que considera ser de evidenciar, e que foi constante ao longo do seu percurso educacional, não passa por episódios que marquem o seu trajecto, mas sim pelo forte princípio de retribuição para com os pais a que se mantém fiel desde sempre.

> "Aquela sensação de esforço para ajudar, e acho que na minha família existe realmente isso, os pais trabalham para me ajudar e a maior parte dos pais, às vezes dá aos filhos mas de uma maneira diferente, exigindo. Noto que os meus pais dão por dar e isso faz com que sintamos a necessidade de retribuir. Sempre ajudaram bastante e nós acabamos por os ajudar bastante a escolher, a resolver. Sempre nos ajudámos muito em família, na família em geral é assim, quer da parte da minha mãe, quer da parte do meu pai, sempre houve pessoas que são muito de trabalhar para a família, ajudar a fazer o bem. E acho que tem mais a ver com isso."

A família foi para Célia a principal razão para fazer o curso. O grupo de amigos que tinha também a motivou para tal, deu-lhe a estabilidade que considera essencial para superar os obstáculos. A vontade e o empenho de querer acabar o curso para ingressar numa actividade profissional que a preenchesse, a sua independência financeira, constituíram factores importantes para a sua passagem pelo ensino superior com elevados níveis de sucesso.

8.4.2. Percursos focados na educação – ISFLUP

Tânia Leão

Sandra Bettencourt (E11P; 26 anos; Psicologia no ISMAI), **Hugo Queirós** (E14P; 22 anos; Engenharia Informática na FEUP), **Sofia Martins** (E22P; 22 anos; Medicina Veterinária no ICBAS e Matemática Aplicada à Tecnologia na FCUP), **Henrique Garcia** (E40P; 27 anos; Economia na UTAD), **Jorge Caldeira** (E43P; 34 anos; Engenharia Electrotécnica na UTAD), **Sofia Seabra** (E44P; 28 anos; Relações Internacionais, Culturais e Políticas na UM), **Rita Tomé** (E45P; 32 anos; Psicologia na FPCE-UC), **Raquel Carvalho** (E64P; 24 anos; Ecologia Aplicada na UTAD), **Rosângela Brito** (E49P; 25 anos; Jornalismo na FL-UC); **Tânia Costa** (E52P; 25 anos; Antropologia na FCT-UC); **Alice Paiva** (E56P; 27 anos; Antropologia a FCT-UC), **Armanda Nascimento** (E69P, 25 anos; Ciências da Educação na FPCE-UL e Educação de Infância na ESE-IPVC), **Isaac Coelho** (E72P; 25 anos; Economia na FEUC), **Carla Trindade** (E75P; 22 anos; Educação Física na FCDEF).

O número de potenciais destinatários do ensino superior tem vindo progressivamente a expandir-se, o que conduziu a uma maior diferenciação social dos públicos estudantis. A constatação da maior heterogeneidade dos públicos tornou comum o recurso a expressões como as que se reportam à "massificação" ou "banalização" do ensino superior. Contudo, alguns autores, tal como Pinto[1], alertam para a necessidade de se considerar a existência de um conjunto de factores de diferenciação, como as origens de classe ou as proveniências regionais (ambos propiciadores de desigualdades no acesso a recursos e a disposições culturais operantes em contexto escolar). Do mesmo modo, após décadas de um trabalho intensivo de investigação centrado nas desigualdades de acesso à educação escolar, chegou-se à conclusão de que à noção de expansão dos sistemas de ensino, ou ao mais fácil acesso à educação (ao alargamento da "escola de massas"), não corresponderia necessariamente uma democratização do ensino. Mantêm-se desequilíbrios evidentes, quer nos moldes em que os diferentes sectores sociais da população portuguesa acedem ao ensino superior, quer na distribuição por subsistemas de ensino, por estabelecimentos e por cursos (Idem). Ou seja, a difusão de expectativas do foro meritocrático, embora não seja de todo irrealista, continua a deparar-se com obstáculos de ordem variada.

Entre os (ex)estudantes do ensino superior que partilharam os seus percursos no âmbito da presente pesquisa, foi possível identificar um conjunto de casos em que, independentemente da pertença social dos indivíduos, se observou um notável centramento na educação. Esse centramento expressa-se através de um conjunto de estratégias e de quotidianos focalizados num objectivo primordial, que passa pela obtenção de um grau académico superior, e do diploma correspondente.

A compreensão destes percursos – na maioria dos casos, trajectórias de sucesso – implica articular as designadas "teorias da reprodução"[2] com os contributos de

[1] José Madureira Pinto (2002). "Factores de sucesso/insucesso", In Conselho Nacional de Educação (CNE), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*. Lisboa: CNE.

[2] Agnès van Zanten (2000). *L'école. l'État des Savoirs*. Paris: La Decouverte.

algumas das linhas de investigação que chamam a atenção para a importância das estratégias desenvolvidas no seio das famílias [3], para a importância do efeito eventualmente (res)socializador das escolas (dos currículos e modelos pedagógicos) ou das redes de sociabilidade ou ainda para a questão das trajectórias sociais virtuais ou projectos de vida, e para a forma como estes se articulam com características individuais dos estudantes.

Os estudantes inseridos nos *percursos focados na educação* espelham, desde logo, um traço morfológico interessante e já largamente documentado em pesquisas anteriores: o da feminização da população estudantil do ensino superior. O sexo masculino integra este perfil, mas fá-lo em minoria, o que ilustra não só a superioridade numérica das raparigas mas, também, a tendência para que sejam sobretudo elas a levar até ao fim o programa de estudos superiores, e a fazê-lo com uma dedicação superior à dos rapazes[4]

No panorama geral do ensino superior existem outras diferenciações internas, nomeadamente no que se refere à distribuição dos estudantes pelos estabelecimentos consoante o tipo de ensino e de tutela. A entrada no ensino superior obedece a condições persistentes de desigualdade de oportunidades, na medida em que as disparidades nas qualificações dos grupos domésticos de origem tendem a influenciar o tipo de qualificação alcançada. O ensino privado, por norma, atrai diferentes pólos da escala social, enquanto que, no sector público, o ensino politécnico é o que costuma ser mais aberto em termos de recrutamento social. No que diz respeito a estes estudantes, a esmagadora maioria conseguiu acesso ao ensino universitário público. Apenas em duas situações o ingresso no ensino superior deu-se, respectivamente, numa instituição de ensino universitário privado e numa instituição de ensino politécnico público.

Segundo Pinto[5], outro vector de diferenciação interna do sistema de ensino superior português, é o que distribui os estudantes pelos diferentes blocos disciplinares, que implicam estratégias de ensino-aprendizagem com exigências muito heterogéneas (as quais não podem deixar de ser referidas). No que diz respeito aos percursos inseridos neste perfil, e apesar do fenómeno de feminização do ensino superior português abranger, cada vez mais, os cursos outrora muito masculinizados, verifica-se uma marcada propensão para as licenciaturas na área das Ciências Sociais e Informação, em particular, entre as raparigas, mas também entre os rapazes. Apenas duas das estudantes optaram por licenciaturas na área das Ciências, Matemática e Informática (Ecologia Aplicada e Matemática Aplicada à Tecnologia, respectivamente), uma pela área da Educação (Educação de Infância) e dois estudantes, do sexo masculino, pela área das Engenharias (Informática e Electrotécnica). Ou seja, as habituais clivagens de género na escolha das áreas de formação continuam a fazer-se sentir.

No que diz respeito à *escolha e/ou afinamento vocacional*, a obtenção de um grau académico superior parece ser, para uma fatia importante destes estudantes, um objectivo *per si*. Ou seja, o investimento na educação ganha centralidade na medida em

---

[3] J.-M. Berthelot (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF; Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.

[4] Susana Martins *et al* (2005). Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal. In *Temas e Estudos de Acção Social*, nº 5. Lisboa: DGES e CIES.

[5] José Madureira Pinto, *ibidem*.

que se apresenta como a resposta a um conjunto de aspirações individuais e familiares: levar mais longe a vocação para "estudar", e investir em estratégias de mobilidade social e de reconversão classista. No fundo, agarrar uma oportunidade tornada possível pelas mais recentes transformações sociais. Tal objectivo não impede que a maioria destes jovens revele a inexistência de uma estratégia bem definida na aproximação que faz ao ensino superior. Alguns deles, admitem não ter estado sensíveis à necessidade de recolher informações concretas sobre os cursos e respectivos planos curriculares, ou sobre as instituições de ensino superior (sobre os docentes, serviços, condições e recursos disponíveis). Por vezes, o formulário de acesso é preenchido sem um conhecimento fundamentado sobre as médias de ingresso praticadas ou numa lógica de preenchimento de todos os campos possíveis, uma vez que o propósito é, essencialmente, o ingresso no ensino superior. A informação que possuem sobre as actividades profissionais a que um dado curso permite aceder não vai, na maioria dos casos, além de um conhecimento abstracto, que não contempla uma noção objectiva dos níveis de empregabilidade associados a um dado curso, ou dos procedimentos e tempos de espera que, muitas vezes, apartam o momento da formação numa área específica do desempenho da actividade profissional equivalente. Alguns dos estudantes salientam a dificuldade que sentiram perante a necessidade de, numa idade tão jovem, serem forçados a uma escolha com tamanhas implicações nas suas trajectórias futuras. A imaturidade e a falta de orientação são apontadas, por esses alunos, como obstáculos que os levaram a decidir com base em informações difusas.

A forma como escolhem as instituições e os cursos a que se candidatam, os critérios e recursos que mobilizam, nem sempre se revelam os mais ajustados, tendo em conta os seus objectivos e expectativas. A maioria das vezes são assumidos riscos, o que não implica que o resultado final seja, necessariamente, lesivo para os estudantes. Verificam-se situações em que os jovens são guiados pelo prestígio social associado a uma determinada instituição. Noutros casos, as escolhas são orientadas pela localização geográfica das instituições, atendendo à oferta disponível próxima da zona de residência (a proximidade física é um aspecto muito valorizado nas estratégias familiares das classes mais populares); ou, pelo contrário, seleccionam-se destinos distantes, para tentar escapar ao controle familiar e procurar usufruir das dinâmicas próprias de cidades marcadas pela vivência académica. Alguns dos jovens definem as suas preferências influenciados pela informação que vão recolhendo entre as suas redes de interconhecimento, isto é, amigos ou conhecidos que frequentam ou frequentaram o ensino superior e que partilham opiniões e experiências. Outras vezes, os candidatos vêem-se na obrigação de lidar com factores que condicionam a sua escolha: desde as médias de ingresso, aos recursos económicos familiares ou às expectativas familiares, que os coagem a escolher cursos socialmente prestigiantes.

Como consequência de actos de escolha precipitados ou pouco informados (sem desprezar, no entanto, os efeitos de um processo de maturação biológica e o conhecimento concreto do sistema de ensino e do mercado de trabalho), alguns destes estudantes apostam em reorientações ou afinamentos vocacionais, mudando de curso e de instituição. Outros, porque não ingressaram na sua primeira opção mas estabeleceram uma relação de afeição com o curso em que entraram, optam por persistir no objectivo de concluir a licenciatura e, mais tarde, investem num segundo curso.

Embora em número inferior, certos estudantes foram socializados precocemente, no seio familiar, com uma dada área de conhecimento – e familiarizados com conteúdos, recursos e com o exercício concreto de uma profissão – o que contribui para o despertar prematuro de vocações, traduzido em escolhas certeiras e em percursos lineares e bem sucedidos, livres de angústias ou indecisões. Quando não há referentes familiares (e capitais escolarmente rentáveis) disponíveis, é, muitas vezes, na esfera escolar e no percurso escolar anterior ao ensino superior que se vão desenhando afinidades com determinados conteúdos.

Não obstante as circunstâncias, nem sempre favoráveis, que envolveram a escolha das instituições e dos cursos, estes estudantes destacam-se pelo empenho e dedicação que caracterizam a sua estadia no ensino superior. Por vezes brilhantes, mas, na maioria dos casos, aplicados, metódicos e disciplinados, os estudantes inseridos nos percursos focados na educação fazem da aprendizagem o seu maior investimento, independentemente dos obstáculos – barreiras económicas, lacunas culturais, resistências sociais, problemas pessoais, etc. – que tenham de vencer. Constroem, por vezes, quotidianos marcados pelo sacrifício e abnegação, negligenciando outras esferas da sua vida para se centrarem nos estudos: "Houve certas alturas em que tive de prescindir de tudo só para a faculdade. Não havia família, não havia mais nada, era só faculdade.", "Apostei seriamente na minha formação e o resto era secundário", "era uma marronazinha típica".

A maioria dos percursos focados na educação são lineares e, segundo os critérios oficiais, de sucesso. Uma fatia importante dos alunos terminou as licenciaturas dentro do tempo previsto, sem reprovações a registar e com médias de conclusão do curso (ou até à data de frequência) que variam entre os 13 e os 16 valores. Entre os restantes, oficialmente rotulados de casos de insucesso, contam-se os estudantes que mudaram de curso ou desistiram e reingressaram numa instituição diferente, bem como os estudantes que levaram mais tempo (um ano, em todos os casos) a concluir o curso. Os motivos apontados para as reprovações vão desde o desafio que consistiu a transição para o ensino superior, em concomitância com o abandono da residência e do agregado familiar, à fraca preparação no que se refere a alguns conteúdos, até à dimensão do empenho na fase final da licenciatura. O intervalo em que se inserem as médias de conclusão ou frequência destas trajectórias de "insucesso" é semelhante ao anterior, sendo de assinalar um ligeiro predomínio dos valores mais elevados.

No que se refere à *residência durante o ensino superior*, uma parte importante destes estudantes (mais de metade) viveu – ou vive, ainda hoje – a condição de estudante deslocado. O estatuto de estudante deslocado coloca-os perante a necessidade de lidarem com uma dupla transição: a passagem do ensino secundário para o ensino superior, por um lado, e o afastamento do agregado familiar e da terra natal, por outro. Esta dupla transição, se não for bem gerida pelos próprios ou acompanhada das condições de acolhimento adequadas, pode ter efeitos ao nível do sucesso escolar.

O que se observa nestes percursos é que a transição é duplamente bem sucedida, para o que concorreram alguns factores. Em alguns casos, os estudantes fazem-se rodear de elementos familiares, com o objectivo de facilitarem a adaptação ao novo contexto. Nesse sentido, agrupam-se a colegas que conhecem do ensino secundário e que manifestam interesses ou vocações comuns às suas para, projectivamente, traçarem uma estratégia que os leve à mesma cidade e ao mesmo

estabelecimento de ensino – o que, nestes casos, é frequente concretizar-se. Outra possibilidade, ainda dentro desta lógica de recriação de um contexto familiar, é a de se aproximarem a estudantes originários da mesma região (com os quais passam a partilhar a residência e, na maior parte das vezes, tempos de lazer e de estudo) assim que iniciam a nova etapa.

Um outro factor promotor de inclusão diz respeito às características das próprias cidades que os acolhem. São cidades de médias dimensões (Coimbra, Braga ou Vila Real), algumas de grande tradição académica, que se transformam em microcosmos universitários durante o ano lectivo. Essas cidades são povoadas por comunidades de estudantes, muitos deles em situações similares, o que facilita o corte umbilical com a família, a integração social e a proliferação de colectividades assentes na entreajuda. Detectou-se que os estudantes, tal como Tinto sublinhara[6], tendem a organizar-se em pequenas comunidades e a encontrar apoio individualizado, através das interacções que ocorrem no seio desses grupos. Além desta prática facilitar a partilha de experiências académicas, verifica-se que, na maioria das vezes, as relações sociais extrapolam o contexto académico e têm continuidade fora dos muros das instituições de ensino superior.

A possibilidade de, como já foi referido, serem criados laços com outros estudantes em circunstâncias análogas, leva a que nestes casos seja mais comum a fusão entre o universo dos "colegas" e o universo dos "amigos". Se é verdade que os lugares de encontro predominantes no quotidiano dos estudantes transcendem a esfera dos estabelecimentos de ensino (são muito marcantes os rituais de saída e de convívio), também o é que as relações sociais rapidamente se convertem em relações de estudo (emergem comunidades de apoio e de aprendizagem). Por vezes, a postura face ao ensino superior, em geral, e a relação com o estudo, em particular, são elementos avaliados por estes jovens, quando se trata de aprofundar relações de amizade e, especialmente, de partilhar a habitação.

O primeiro ano do ensino superior foi transversalmente apontado como um ano de transição, que comporta estímulos e promove rupturas. Alguns destes jovens acentuam a circunstância de no primeiro ano lhes ter sido imposto um ritmo mais agitado, por força da novidade, da quebra de rotinas e espartilhamento dos quotidianos. Todavia, apenas uma estudante enuncia esse factor como responsável pelo seu episódio de insucesso escolar, traduzido numa reprovação no primeiro ano. De resto, as dificuldades de transição foram superadas de forma positiva, mantendo-se apenas uma ou outra situação de retracção do desempenho ao longo de todo o curso, devido a problemas de conciliação entre a esfera académica e a social.

A integração bem sucedida é comprovada pelo facto de alguns estudantes, à medida que vão avançando nos anos do curso, começarem gradualmente a reduzir as suas deslocações à região de onde são oriundos. Criada uma rotina, estabilizado o método de estudo e a disciplina ao nível do trabalho escolar, as deslocações para visitar a família de origem começam a ser encaradas, inversamente, como um embaraço e uma ruptura no quotidiano entretanto estabelecido.

No que diz respeito à *relação com o curso/instituição*, a satisfação com a instituição de ensino superior e com o curso escolhido é um factor com um peso incontestável

[6] Vincent Tinto (2006). "Enhancing Student Persistence: Lessons Learned in the United States" in *Análise Psicológica*, 1, 7-13.

nestes percursos. Os estudantes apresentam uma visão globalmente favorável de ambos, e as críticas que fazem são informadas e circunscritas a dimensões específicas. À excepção da estudante Rosângela Brito, mais inflexível nas apreciações que faz – por considerar que as lacunas que aponta têm tido implicações directas no seu desempenho –, os restantes alunos salientam tanto aspectos positivos como negativos, relacionados com a instituição e com o curso que frequentam/frequentaram. Contudo, no cômputo geral, a avaliação é positiva. Alguns dos jovens referem que a sua percepção sobre a qualidade da experiência que tiveram no ensino superior chocou com a representação existente noutras esferas (nomeadamente, entre estudantes a frequentarem cursos similares noutras instituições, e no mercado de trabalho). São estudantes da UTAD, que sublinham o peso da interioridade e uma estudante de uma instituição privada. As instituições e os diplomas obtidos não estão isentos da sua maior ou menor valoração simbólica, e os estudantes são, muitas vezes, sancionados no mercado de trabalho, que re(alinha) os licenciados no sistema de posições sociais, de acordo o prestígio social das formações individuais.

De resto, alcançar um grau de pertença positivo em relação às instituições em que os estudantes estão integrados, envolve participar nas diversas comunidades e subgrupos sociais e académicos que coexistem no seu interior. As experiências que promovem a integração social e intelectual dos estudantes no contexto académico, tendem, por isso, a reforçar o seu empenho e investimento. A ausência de interacções com vista à integração dos estudantes leva a que os mesmos se dissociem dessa vivência, conduzindo ao isolamento. Tal atomização da ordem universitária pode ter efeitos perversos, quer ao nível da criação de relações lassas com as instituições, quer ao nível dos resultados obtidos pelos estudantes. Neste caso, as interacções informais que se estabelecem entre a faculdade e os estudantes, fora do contexto da sala de aula, parecem ampliar o efeito positivo da universidade nos estudantes. Quase sempre, porém, as interacções são mediadas pelas relações que se estabelecem com colegas, mais do que através de mecanismos institucionais de acolhimento dos estudantes. Na ausência de estratégias de apoio formal por parte das instituições, a relação entre pares, em contexto académico, revela-se crucial para a integração e desempenho dos estudantes. Assim, as praxes e restantes tradições académicas assomam como rituais positivos de integração para alguns, apesar de outros renunciarem a estas práticas, por não se identificarem com as relações de poder que elas encerram. Em todos os casos, porém, foram criados fortes laços de camaradagem com colegas, sendo frequente a partilha de tempos e actividades escolares com tempos e actividades de lazer.

Ao nível da *componente pedagógica*, é perceptível a importância do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, começando pela relação na sala de aula. De acordo com as declarações dos estudantes, e na linha do que já fora realçado em pesquisas anteriores[7], os ambientes que envolvem activamente os estudantes no processo de aprendizagem (interacção com docentes, com outros estudantes e com a instituição no seu conjunto), promovem um esforço e empenho superiores (e, na maioria dos casos, melhores resultados). Alguns dos estudantes apontam críticas ao programa e aos conteúdos do curso, sublinhando que a componente teórica é excessiva, comparativamente à componente prática. Apesar de isso contribuir para

[7] Tinto, Vincent (1993), *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago*: University of Chicago Press.

que, por vezes, seleccionem as aulas a assistir, de modo a evitar sessões demasiado expositivas e poucos estimulantes, e para rentabilizarem esse tempo com estudo individual, há uma clara tendência para que estes estudantes privilegiem a assiduidade às aulas, por considerarem que a presença na sala de aulas traz implicações positivas ao nível do desempenho académico.

No que concerne ao corpo docente, as opiniões dividem-se (embora, uma vez mais, o sentimento prevalente seja positivo). Uma fatia dos estudantes assume uma postura censória, acentuando a falta de qualidade e de domínio da matéria por parte de alguns professores, o fraco desempenho pedagógico por parte de outros, que revelam dificuldades em transmitir os conteúdos que se propõem leccionar e, por fim, a relação distante e impessoal que por vezes estabelecem com os discentes, o que, na sua opinião, revela algum desinteresse pela evolução do processo de ensino-aprendizagem e pela forma como os conteúdos são recebidos pelos estudantes. A maioria dos jovens, porém, salienta a qualidade do corpo docente, no que diz respeito à sua formação e competência, assim como o bom relacionamento que proporcionam, a postura aberta e acessível.

Uma parte dos estudantes refere preferir a modalidade de avaliação formativa à sumativa. O facto de terem, ou não, conhecimento do seu desempenho, parece afectar o grau de dedicação ao curso. O retorno por parte dos docentes é referido como encorajador, em especial quando é positivo. O retorno positivo transmite aos estudantes a noção de que as suas competências estão a ser reconhecidas, a par de lhes fornecer indicações sobre como devem orientar o processo de aprendizagem, de modo a desenvolverem ainda mais as suas potencialidades. Se é verdade que o retorno negativo tende a desencorajá-los, não ter qualquer tipo de informação acerca do seu desempenho – como sucede, na maioria dos casos, nas disciplinas sujeita a avaliação sumativa – emerge como um factor tão ou mais importante de desmotivação e contribui para episódios de inércia ao nível da aprendizagem. Já Yorke[8] (2001) salientara que a principal vantagem da avaliação formativa prende-se com o facto desta ser realizada de acordo com uma lógica dialogante, o que torna o estudante mais confiante e melhor preparado para lidar com os desafios do estudo futuro. Simultaneamente, a avaliação formativa acaba por ter uma dimensão social, na medida em que contribui para a integração académica.

Se olharmos aos *métodos de estudo*, estes estudantes situam-se entre o estudo metódico e organizado/consolidado e a aplicação de um método de estudo evolutivo, que ganha novos contornos, mais rigorosos, com a entrada no ensino. Verifica-se uma propensão para o recurso a estratégias de aprendizagem mais complexas, de natureza construtiva e interpretativa/compreensiva, com vista a um processo activo de interpretação pessoal da informação. O fim último é o desenvolvimento individual, segundo um objectivo pré-definido.

A aprendizagem aditiva ou meramente reprodutiva (a recolha e acumulação da informação através da memorização, que nem sempre corresponde à aquisição articulada de conhecimentos)[9] é pouco comum, sendo mais frequente entre os

[8] Yorke, Mantz (2001). "Formative Assessment and its Relevance to Retention" in *Higher Education Research and Development*, Vol. 20, N.º 2, 115-126.

[9] Ana Isabel Coelho Rendeiro e António M. Duarte (2007). "Concepções de Aprendizagem face à Avaliação em Estudantes do Ensino Secundário". In Simão, Ana Maria Veiga; Adelina Lopes

estudantes cuja metodologia de estudo no ensino superior entra clara em ruptura com a da escolaridade anterior. Contudo, a ausência de um método consistente ao longo de todo o percurso escolar, leva vários estudantes a desenvolverem práticas de estudo variáveis e, por vezes, bulímicas (porque concentradas na época de exames). Essas práticas podem implicar uma organização individual – solitária e reservada sobretudo à esfera doméstica –, ou colectiva, envolvendo equipas de estudo e assente em redes de entreajuda estabelecidas entre colegas do mesmo curso ou da mesma instituição. Porém, a importância central que a educação assume nos projectos destes estudantes faz com que, na maioria dos casos, assentem a sua passagem pelo ensino superior numa organização metódica, continuada e pró-activa das práticas de estudo.

Os estudantes cujos perfis se integram em trajectórias focadas na educação são naturais de zonas geográficas variadas do Norte e Centro do país (Grande Porto, Viana do Castelo, Castelo de Paiva, Cabeceiras de Basto, Lajeosa do Dão, Coruche, Estarreja, entre outros locais). A diversidade geográfica é complementada pela disparidade da qualificação territorial, na medida em que alguns dos estudantes são naturais de localidades associadas a meios socio-económicos desfavorecidos (sobretudo no Grande Porto) e/ou de regiões do interior do país, enquanto que outros provêm de zonas mais nobres e qualificadas.

A existir uma cartografia que associe determinados tipos de desempenho escolar a zonas geográficas específicas, a mesma é permeável a elementos discrepantes, na medida em que os estudantes com percursos focados na educação distribuem-se por regiões variadas e apresentam pertenças sociais distintas. Verifica-se, no entanto, uma ligeira propensão para que este tipo de percursos surja associado, sobretudo, a estudantes com origens sociais mais baixas.

Mais de metade dos estudantes são oriundos de famílias com recursos económicos limitados e uma ligação distante à cultura escolar, afirmando-se como protagonistas de um projecto de mobilidade ascendente, mas num contexto de contratendência. Os pais, que, por tradição, são a referência mais marcante no seio do agregado familiar, apresentam baixas qualificações, nunca superiores à actual escolaridade obrigatória (9.º ano de escolaridade). Note-se, no entanto, que a maioria possui apenas a 4.ª classe e que os elementos maternos são os menos escolarizados. O capital económico em circulação nestes núcleos familiares é escasso, consequência do desempenho de profissões pouco qualificadas. Há uma importante incidência de profissões ligadas ao sector terciário, mas também de operários, artífices e similares, e de operários indiferenciados: comerciante, trabalhador da construção civil, serralheiro, electricista, camionista, motorista, chefe de armazém, motorista, brunideira, auxiliar de cozinha, empregada de limpeza, entre outras profissões. No que diz respeito às mães, verifica-se que são várias as que continuam circunscritas à esfera doméstica, sem desempenhar uma função remunerada.

Entre estes estudantes são comuns as referências a ascendentes de natureza humilde, provindos de famílias numerosas e descapitalizadas, e forçados a inserções precoces no mercado de trabalho. As alusões aos percursos traçados pelos irmãos, quando os têm, já são bem distintas: são raros os casos de irmãos que não prosseguiram ou pretendem prosseguir estudos até ao ensino superior, embora se

---

da Silva e Isabel Sá (orgs.). *Auto-Regulação da Aprendizagem – Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Educa: Unidade de I & D de Ciências da Educação.

verifiquem situações de "selectividade" geracional (em que os mais velhos vão trabalhar, para que os mais novos possam estudar); na maior parte das vezes, focam os seus próprios percursos na educação, investindo em licenciaturas ou em trajectórias mais alongadas, como mestrados ou doutoramentos.

Em menor número – mas, ainda assim, significativo –, estão os estudantes com pertenças sociais mais elevadas. Aqui estão representadas algumas famílias da classe média e média alta, isto é, os estudantes cujos pais pertencem à pequena burguesia técnica, de execução ou intelectual e científica, mas também ao sector terciário: trabalhador liberal, jornalista, engenheiro agrónomo, bancária, técnica de análises clínicas ou comerciantes, apenas para dar alguns exemplos. Não só os recursos económicos familiares são mais expressivos, como as habilitações dos pais são superiores (o menos qualificado cumpriu o 9.º ano de escolaridade). A subalternidade feminina, em termos de habilitações académicas e de posicionamento no mercado de trabalho, dá lugar a uma relativa paridade. Todavia, é visível a crescente escolarização das gerações mais novas em relação aos progenitores, uma vez que a posse de diplomas académicos por parte dos pais continua a ser rara. Os irmãos destes estudantes, por sua vez, já integraram, como natural, um projecto de vida assente na educação e no investimento num diploma académico.

Uma das conclusões mais significativas no debate sobre se a instituição escolar terá um papel essencialmente socializador ou reprodutor dos quadros familiares, tem sido a da importância da família nas tomadas de decisão a que obrigam os percursos escolares cada vez mais longos [10] (Sebastião, 2006). As estratégias concretas desenvolvidas, não só pelos estudantes, mas também pelas suas famílias, no jogo escolar, interferem no tipo de trajectórias que aqueles virão a traçar.

No caso dos percursos em análise, constata-se a existência de estratégias *familiares* de grande centramento na educação dos estudantes, quase sem excepções. A única excepção deriva de uma situação atípica, de uma estudante emigrada do seu país de origem e em litígio com a família, mas que, no entanto, usufruiu de uma socialização por antecipação com o ensino superior bastante consistente.

De resto, as referidas estratégias são transversais ao conjunto dos estudantes, embora mais evidentes (no sentido de parecem desempenhar uma função mais marcante e serem matéria de desenvolvimentos mais profundos nos testemunhos individuais) no caso daqueles com origens sociais desfavorecidas.

Alguns dos estudantes revelam a existência de uma união familiar em torno de objectivos comuns, sendo que a educação dos filhos assume-se como uma preocupação primordial. Noutros casos, é notória a importância do papel materno como motor para o investimento educacional. Tal sucede quando há uma dissociação clara entre os papéis materno e paterno dentro da família, cabendo à mãe (ao abrigo de uma expectativa tradicionalmente ligada ao género feminino) acompanhar o desenvolvimento da socialização escolar dos filhos.

A prioridade continua a ser atribuída à conclusão de um grau académico superior com vista à posse de um diploma e à fruição de um determinado estatuto social. As famílias continuam a acreditar na indispensabilidade do título académico,

[10] João Sebastião (2006). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, ISCTE, Lisboa (policopiado, tese de doutoramento)

para que seja possível aspirar a ascender a uma existência económica e socialmente mais qualificada. Preocupações como a empregabilidade surgem de forma pontual, num ou noutro relato, omissas, em parte, do plano estratégico dos agregados familiares. Tais inquietações costumam manifestar-se no momento em que começam a ser dados os primeiros passos do sentido da integração no mercado de trabalho. Quando os esforços se revelam infrutíferos, é de novo o núcleo familiar que se mostra disponível a financiar estudos pós-graduados ou reconversões parciais, sob a forma de novas licenciaturas.

Apesar de nos percursos focados na educação ser marcante o papel desempenhado pelos contextos familiares que servem de suporte aos estudantes, independentemente das respectivas origens sociais, detectam-se diferenças nos moldes em que são accionadas as estratégias das famílias.

Para as famílias com menos capitais, o investimento na educação dos filhos é uma decisão com consequências ao nível do quotidiano do agregado familiar, no seu todo. São realizados sacrifícios financeiros e o orçamento económico familiar é penalizado. Acontece que, por vezes, os recursos existentes são impeditivos do acesso generalizado dos filhos a uma educação superior, pelo que resta a racionalização do investimento que é feito (estudam os mais novos em detrimento dos mais velhos, ou estudam os mais novos quando os mais velhos concluem as suas licenciaturas). É frequente verificar-se que são criadas expectativas em relação ao futuro dos filhos e que as mesmas são permanentemente transmitidas, até serem interiorizadas (transferidas). O incentivo, a motivação ou a confiança nas capacidades dos filhos prendem-se com o desejo de que os mesmos protagonizem trajectórias de mobilidade ascendente, com vista a poderem usufruir de melhores condições de vida. Por vezes, o esforço realizado para garantir a sua frequência universitária leva ao exercício de pressões por parte dos pais, que querem garantir resultados. Um argumento comum é, precisamente, a iminência do trabalho desqualificado ("se não estudares vais trabalhar"; "Ah, se não estudares não sabes o que te espera, tens aqui uma enxada à espera").

No caso das restantes famílias, mais capitalizadas, apesar de não cessar o investimento económico, este já não assume contornos tão dramáticos no que diz respeito à perturbação do estilo de vida familiar. Quando há uma maior familiaridade com o sistema de ensino superior – pais ou outros familiares próximos que acumulem experiências universitárias – o investimento é sobretudo silencioso ou invisível (constata-se a naturalização da experiência). A estratégia de apoio aos filhos passa pela deliberação e acompanhamento, mais ou menos intensivo, das suas escolhas, decisões e desempenho ao longo de todo o processo. A relação que se estabelece é dialogante e envolve a decisão em momentos críticos (escolha da instituição a frequentar, por exemplo), a exposição de dúvidas e incertezas, a clarificação dos projectos de vida e a discussão de objectivos. O enfoque da sua intervenção não recai tanto na vertente económica ou na possibilidade de ascender de escalão social, mas antes no desenhar de um futuro de excelência.

O desempenho que estes estudantes viriam a revelar no ensino superior começou a delinear-se aquando do início da sua escolarização. A *passagem pelo ensino básico e secundário* foi fundamental para a sua definição enquanto alunos, na medida em que lançou as bases para que se firmasse uma relação específica com a cultura escolar. E tudo indica que a relação que se estabeleceu foi positiva para alguns, excelente para

outros e, em nenhum caso, verdadeiramente tensa ou problemática. Os percursos definem-se pela sua linearidade, sem reprovações a disciplinas ou na transição de um ano lectivo para outro. E as classificações obtidas no final do ensino secundário foram, para todos os estudantes inseridos nestes percursos, bastante compensadoras, variando entre um mínimo de 14 valores e um máximo de 19 valores de média.

Quer tivesse sido por socialização prévia com a cultura escolar, quer pela fácil adesão às normas e valores que circulavam na escola, estes estudantes revelam ter-se sentido perfeitamente integrados no espaço escolar, o que se traduziu em bons resultados. Alguns deles declaram abertamente o seu gosto da escola, outros, o orgulho que sentem pelo facto de terem sido sempre bons alunos. A frequência da escola revelou-se, nestes casos, uma satisfação reforçada pelos sucessos cumulativos ("[a escola era] um palco de sucessos", "eu adorava a escola, para mim a escola era o máximo"). Apenas um dos estudantes, vencedor de várias menções honrosas durante o ensino básico, foi vítima da ansiedade provocada pela súbita elevação das expectativas familiares – naquilo que Charlot[11] já havia identificado como sendo um efeito perverso do envolvimento familiar excessivo no percurso escolar dos filhos – e, em resposta, desinvestiu no seu desempenho.

A exigência do ensino praticado nas escolas públicas é questionada por um dos estudantes, que considera ter garantido uma preparação sólida ao ter frequentado um estabelecimento de ensino particular nos primeiros anos da sua formação. A esta voz junta-se a de outro jovem, que lamenta algumas aulas pouco estimulantes do ensino secundário, em que os professores revelavam um fraco domínio da matéria, inferior ao seu. De resto, a importância do ensino primário é destacada por um conjunto de alunos, que sublinham o papel central desempenhado pelo professor primário na preparação que obtiveram para os anos vindouros. Os professores, mais até do que as instituições de ensino, são repetidamente referenciados como elementos promotores de trajectórias bem sucedidas. No geral, a avaliação que fazem do contexto de ensino-aprendizagem da trajectória anterior ao ensino superior (no que se refere aos conteúdos, aulas e professores) é positiva.

A *relação mantida com o trabalho* durante os estudos superiores dá uma ideia da importância que estes estudantes atribuem ao seu processo formativo. Apesar da sobre representação de jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas, a prioridade é concedida à sua formação. Evitam, por isso mesmo, deixar-se seduzir pelo mercado de trabalho, para não se colocarem numa situação em que tenham de optar por opções de carreira concorrentes. A maioria dos estudantes inseridos neste percurso nunca trabalhou enquanto estudava. Entre os (poucos) que trabalharam, observa-se uma divisão entre aqueles com origens sociais superiores, que decidem trabalhar porque ambicionam emancipar-se e autonomizar-se relativamente ao agregado familiar, e acumular experiências enriquecedoras, e aqueles, com menos recursos, que optam por trabalhar para aliviar a frágil situação financeira do núcleo familiar. Os segundos fazem-no por opção e não em resposta a qualquer imposição da família que, pelo contrário, não apoia essa decisão, por recear ver goradas as expectativas criadas em torno da formação dos filhos. Saliente-se, contudo, que as actividades profissionais

[11] B. Charlot (1997). "Pour le savoir, contre la stratégie". In F. Dubet (Ed.). *École, familles. Le malentendu*. Paris: Lés Éditions Textuel.

desenvolvidas raramente os afastam em demasia do contexto universitário, chegando mesmo, por vezes, a confundir-se com ele (profissões desempenhadas, por exemplo, numa empresa, num centro de informática ou numa biblioteca geridos pela instituição, ou em projectos de investigação).

Uma vez concluído o curso e chegada a altura de mergulhar no mercado de trabalho – a altura em que os projectos socioprofissionais, que integram as referidas "trajectórias sociais virtuais", começam a ser testados – é possível distinguir entre quatro tendências principais: ex-estudantes, da área das Ciências Sociais, que vivem episódios sucessivos de precariedade e de dificuldades de inserção na esfera laboral, e que optam por reconversões profissionais, investindo em formações e em novas licenciaturas; ex-estudantes, também da área das Ciências Sociais, que, após períodos de desemprego prolongado e experiências precárias, investem numa profissão pouco qualificada; no pólo oposto, ex-estudantes, da área das Engenharias e da Educação, que integram facilmente o mercado de trabalho, na sua área de formação; e, finalmente, ex-estudantes, da área das Ciências Sociais, que lograram prosseguir carreiras académicas.

Importa referir, ainda, as *redes de sociabilidade e práticas culturais*. A posse de competências sociais é fundamental, na medida em que capacita o indivíduo para localizar e fazer uso dos recursos disponíveis em contexto universitário. A integração social é, por isso mesmo, uma dimensão que desempenha um papel de relevo. A qualidade da interacção entre o grupo de pares, assim como a sua composição e compatibilidade com a dimensão académica (o facto de existirem redes de sociabilidade internas à instituição de ensino superior e/ou com uma relação positiva com o mesmo), contribuem para a aproximação ao universo escolar. Em particular no caso dos jovens a traçar percursos de mobilidade ascendente, tudo indica que os contactos frequentes e fecundos com outros estudantes possam contribuir para suprir a ausência de familiaridade com o contexto escolar e integrar, parcialmente, os estudantes na organização. No caso dos estudantes com percursos focados na educação, verifica-se que as suas amizades desenham-se sobretudo em torno das actividades e redes académicas, em especial quando há um afastamento óbvio das vivências e das redes (amigos, vizinhos, conhecidos, etc.) que remetem para o passado, isto é, para o meio social de origem.

No que diz respeito ao investimento em práticas culturais e actividades de lazer, constata-se que, na maioria dos casos, existem fracas disposições por parte destes estudantes para desenvolverem actividades e consumos culturais. A prioridade concedida ao estudo durante o ensino superior parece não suscitar, ou adormecer, a apetência para o desempenho de actividades culturais cultivadas (além da leitura, mais próxima da cultura escolar). As práticas de convivialidade, com amigos e familiares, são as mais transversais aos jovens, e, mesmo assim, muitas vezes sacrificadas pelo tempo absorvido pelos estudos. Destacam-se, ainda, os casos de estudantes que praticavam desportos, num nível avançado (federados), antes de ingressarem no ensino superior, e que abandonaram a actividade física para não prejudicarem o desempenho académico. Igualmente revelador, neste caso do empenho destes jovens em desenvolverem aptidões pessoais e cívicas complementares aos conhecimentos adquiridos via sistema de ensino, é o facto de vários deles estarem envolvidos em actividades de voluntariado e/ou políticas.

O *factor motivacional* revela-se muito importante para a manutenção destes estudantes no sistema de ensino superior e para que os mesmos tracem percursos bem

sucedidos. Os estudantes que se declaram altamente motivados para concluir o ensino superior, como é o caso, parecem ser capazes de o fazer, não obstante batalharem contra constrangimentos de partida ou demais circunstâncias adversas.

São importantes as expectativas ou aspirações que alimentam relativamente ao diploma académico. Ao aspirarem a um grau académico específico ou a uma determinada profissão, estes estudantes tendem a ser melhor sucedidos do que, eventualmente, aqueles que não têm o mesmo tipo de determinação. As expectativas criadas pelos pais desempenham, aqui, um papel fundamental.

Do mesmo modo, e intimamente relacionado com estes factores, há que relevar a importância do projecto de vida dos estudantes, a sua coerência e definição. Se por um lado a clarificação de objectivos de vida durante a experiência no ensino superior pode conduzir a reorientações e até a abandonos, por outro, a consistência de objectivos favorece a persistência e o sucesso.

Outro factor relevante diz respeito às intenções que os estudantes transportam consigo no próprio momento da entrada, no que diz respeito aos planos projectivos, para conclusão do curso. Verifica-se que estes estudantes, a par da motivação, revelam uma firme intenção para persistirem no sistema e para concluírem a licenciatura. Tal convicção funciona como agente dinamizador de sucesso.

A par da definição do projecto de vida e dos objectivos dos estudantes, nota-se a importância da maturação intelectual e até emocional na trajectória que os mesmos traçam. A resiliência é uma qualidade distintiva dos estudantes enquadrados nos percursos focados na educação. Independentemente das suas condições de partida, a maturidade e a responsabilidade que revelam, leva-os a encarar a licenciatura como uma etapa a ser percorrida com seriedade. Essa maturidade torna-os mais esclarecidos quanto aos objectivos e expectativas ligados à sua passagem pelo ensino superior, o que se verifica ser uma vantagem (diminui a margem para eventuais desvios ou inflexões). O sentido de responsabilidade está, muitas vezes, manifestamente ligado à necessidade de não comprometerem o investimento, financeiro e afectivo, dos pais. Existe um compromisso, que importa honrar, um desejo enorme de não "desiludir". Ao mesmo tempo, a maioria revela uma orientação para a independência e autonomia, isto é, para adaptar a ordem académica aos projectos e finalidades que se propõem atingir, não sendo tão vulneráveis a influências externas dissuasoras.

Sandra Bettencourt (E11P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Traços de inserção, exclusão e retracção num trajecto de sucesso académico

Sandra Bettencourt tem 26 anos e vive no Porto com os pais, irmã e avós, e é a primeira pessoa a licenciar-se na sua família. A mãe é assistente administrativa na função pública e tem o 9º ano. O pai, com a mesma escolaridade, é electricista, actualmente reformado. A irmã, de 15 anos, frequenta um curso profissional de cozinha.

Apesar de ter concluído o ensino secundário com resultados bastante positivos, Sandra vê a sua média insuficiente de 16 valores barrar-lhe a possibilidade de frequentar o curso de Psicologia no ensino público. No ano lectivo de 2000/2001, ingressa no Ensino Superior, no curso de Psicologia do Instituto Superior da Maia (ISMAI) e termina em 2004, sem qualquer reprovação ou momento de ruptura acentuada. É quando se depara com a extrema dificuldade de inserção no mercado de trabalho que resolve prosseguir para um alargamento dos estudos, inscrevendo-se num mestrado na Universidade de Coimbra e, em simultâneo, ingressando naquele que considera ser a sua verdadeira vocação, o curso de Terapêutica da Fala. É nas linhas deste trajecto pautado por processos de inserção, exclusão e retracção que Sandra vai descobrindo o gosto pela aprendizagem, deixando para trás uma visão mais instrumental que caracterizava a sua postura durante o primeiro curso.

Em 2000, com 18 anos, Sandra Bettencourt termina o 12º ano com média de 16 valores e candidata-se ao Ensino Superior. O seu desejo era ingressar no curso de Terapêutica da Fala, mas essa hipótese estava deslocada do seu campo dos possíveis desde o 11º ano, altura em que, por desconhecimento, não opta por frequentar a específica necessária à candidatura, Química. Avança para uma segunda escolha, a Psicologia, que surge do gosto que tinha em frequentar a cadeira no decorrer do 12ºano e do respectivo aproveitamento. O desempenho escolar nesta fase condiciona a forma como Sandra constrói as suas decisões relativamente ao ensino superior.

No acto de candidatura, a sua primeira opção é Psicologia na Universidade do Porto, seguida do mesmo curso na Universidade do Minho e na Universidade de Aveiro. Não querendo deixar de preencher todas as opções, e assumidamente numa lógica de "encher" o formulário, Sandra coloca Ensino Primário e Educação nas últimas escolhas. A sua média revelou-se insuficiente e acaba por entrar na sexta opção, Educação Social. Perante este cenário, Sandra opta por avançar para o ensino privado, e inicia a sua trajectória pelo Ensino Superior privado, no curso de Psicologia, no Instituto Superior da Maia (ISMAI).

Sandra recolhe informação sobre esta instituição antes de tomar a decisão de frequentar o ensino privado, consultando a Internet e conversando com colegas que eram ou tinham sido estudantes nessa instituição. Os pais de Sandra, por sua vez, também o fizeram com conhecidos cujos filhos frequentavam o ISMAI. Desta procura recolheram opiniões bastante positivas, não só ao nível das suas condições físicas e

pedagógicas, como também ao nível de perspectivas de inserção no mercado de trabalho. É a partir destes relatos animadores que Sandra forma uma crença de que a obtenção daquele diploma lhe permitiria uma inserção no mercado de trabalho bem sucedida. Esta crença, alicerçada à "imaturidade" que, segundo Sandra, caracteriza os jovens em início de vida universitária, contribuiu para que se apoiasse numa visão instrumental e desligada da aposta numa vocação: "Nós entramos para um curso com 17 ou 18 anos e não temos bem noção do que estamos a fazer. […] Gostava do curso, porque gostei de ter Psicologia no 12º ano, mas não fiz o curso com aquela ideia de aprender e de saber mais, de conhecer. Eu acho que fazia para tirar boa nota e depois ir fazendo as coisas, e ir para a praxe"; "Eu, na altura, queria lá saber. Estava à espera de chegar ao fim e conseguir trabalho."

O curso de Psicologia do ISMAI era de quatro anos, e Sandra completou-o no tempo devido, sem qualquer reprovação, com média de 15 valores. O único momento de ruptura deste trajecto linear acontece no último ano, aquando do estágio curricular. Apesar de ter conseguido estagiar na área pretendida, numa escola preparatória, este período revelou-se bastante "doloroso" e de grande desilusão ao nível profissional, sentimentos que rapidamente se sobrepuseram ao entusiasmo e motivação acentuados na fase inicial. Sentiu-se limitada, tanto pela psicóloga residente que a orientava, como pela própria política de funcionamento da instituição. Ao avançar com um inquérito sobre sexualidade destinado aos alunos do 9ºano, realizado com o consentimento dos pais, Sandra depara-se com um "conservadorismo" impositivo por parte dos órgãos de decisão da escola e com a inércia da psicóloga que a acompanhava nesta tarefa, o que culminou no impedimento de concluir o estágio nessa instituição. É durante este período que Sandra vê o seu estado psicológico abalado e que recorre a terapia para conseguir enfrentar momentos de ansiedade e insegurança. O grande apoio nesta fase chega-lhe através do seio familiar, nomeadamente dos pais.

Muito embora o episódio do estágio tenha quebrado a estabilidade que caracterizava o seu percurso até então, Sandra afirma, ainda que sem grande entusiasmo, que "gostou" do curso e que sentiu que a sua integração se fez com facilidade. Avança com alguns elogios à instituição, no entanto, sem deixar contrapô-los com algumas insuficiências que foi sentindo ao longo do período de frequência. Ao nível institucional, nomeadamente dos equipamentos e serviços, considera que as instalações eram "muito boas", contudo, a biblioteca apresentava-se "minúscula" perante o número de alunos, não existiam salas de estudo, as condições para a disciplina de informática eram deficientes e não havia cantina.

Quando questionada acerca da sua relação com os conteúdos programáticos e com a organização do curso, Sandra começa por destacar a deficiente integração das componentes práticas da psicologia, considerando o curso "demasiado teórico". O último ano foi o único que colmatou essa lacuna e foram as disciplinas deste 4º ano aquelas com que mais se identificou (Orientação Vocacional e Psicologia da Educação). A relação distante entre professores e alunos é a principal crítica direccionada à dimensão pedagógico-didáctica. A grande preocupação do professor reside no cumprimento do programa da disciplina que lecciona, delegando para segundo plano, ou mesmo ignorando, o desenvolvimento do aluno e o seu processo de aprendizagem: "Não sei bem… não aproveitei o que podia aprender. Eu gostava quando lia, gostava das coisas, mas nunca tive aquela coisa de ler mais para saber mais. Acho que não incutiam muito esse espírito em nós. Acho que era um bocadinho por aí: «Temos muita

coisa para dar, temos muita coisa para vos transmitir e vocês têm que ouvir e têm que saber isso e chegar ao teste e chapar». Havia um ou outro professor que não era assim, mas não eram eles que iam fazer a diferença num curso de quatro anos".

Relativamente aos modos de avaliação, Sandra considera que "aprende mais" nas disciplinas de avaliação contínua, já que lhe proporcionam metodologias de estudo e um acompanhamento da matéria mais sistematizado, que acabam por se reflectir no aproveitamento escolar.

Apesar de se considerar uma pessoa tímida, a sua integração através da praxe ocorre pacificamente, sendo que acaba por prolongar a sua participação nestas actividades até ao final do curso, nomeadamente no que diz respeito a jantares e saídas à noite, realizados no âmbito destes rituais de integração. Fazia parte de uma turma numerosa (cerca de noventa alunos), caracterizada pelo ambiente de competição, de dispersão e isolamento de "grupinhos" formados no seu seio. Apesar de se relacionar com os colegas de curso, participar em sessões de estudo conjunto e ter feito três grandes amigas, afirma que mantinha uma proximidade maior ao nível de actividades de lazer com os pares que surgiram das redes de sociabilidades em volta da praxe, afastando-se, igualmente, da competitividade que pautava os comportamentos dentro da turma.

Sandra termina o curso em 2004, e é após oito meses à procura de emprego que perde a crença de que um diploma equivale a uma inserção qualificada no mercado de trabalho. Considera que iniciou o seu percurso com uma dose considerável de ilusão relativamente a esta questão e que as expectativas iniciais que formou se revelaram pouco reais: o que esperava não se concretizou, nem na realidade académica, nem na tentativa de entrada no mundo profissional. Ao sentir-se excluída, procura perceber a razão pela qual nunca foi chamada para qualquer entrevista, e acaba por atribuí-la, em parte, ao facto de ter frequentado o ensino privado e não o público. Há uma clara associação entre ensino público e um certo prestígio social e uma estrutura de oportunidades diferenciadas.

Enquanto se encontrou nessa fase estacionária, Sandra aproveitou para fazer formação. Tirou o Curso de Formação de Formadores e Curso de Vigilante, sendo que este último lhe permite hoje em dia trabalhar, esporadicamente, como segurança em jogos de futebol que ocorrem aos fins-de-semana.

O percurso de Sandra passa por momentos distintos ao nível de processos de integração no ensino superior e do papel do diploma de licenciatura no mercado de trabalho. Numa lógica de inserção, exclusão e retracção, Sandra, apesar de excluída do ensino público, ingressa no ensino superior privado no curso de Psicologia. Posteriormente, é excluída do mercado de trabalho. Por fim, e aliando o desejo de alargamento dos estudos a um processo de retracção provocado pela não inserção no mundo profissional da Psicologia, em 2005 inicia o mestrado na Universidade de Coimbra (acaba por ficar pela pós-graduação) e ingressa no curso de Terapêutica da Fala na Escola Superior de Tecnologias de Saúde.

Desta vez no ensino público, factor essencial para completar uma segunda licenciatura – não tem direito a bolsa e não põe a hipótese de sobrecarregar financeiramente os pais –, Sandra encara este curso de forma completamente distinta: "Eu comparo muito os dois cursos […] a minha vocação não era essa [Psicologia]. Eu acho que é esta, agora estou no curso certo […] num curso que se adequa a mim, à minha personalidade".

O ritmo de trabalho com que Sandra se depara é mais intensivo, sente que "não dá para relaxar" em momento algum, o que não lhe tem gerado qualquer confusão. Apesar de sentir que tem algumas dificuldades em organizar o tempo e acompanhar o ritmo acelerado de trabalho, também pelo facto do horário escolar ser bastante preenchido, Sandra sente que realmente está a aprender e, mais do que isso, que tem "vontade" de aprender. Sente necessidade de pesquisar, de tirar mais dúvidas, algo que não acontecia no curso de Psicologia. Outras diferenças residem ao nível das relações pedagógico-didácticas. Neste curso, os professores estabelecem uma grande proximidade com os alunos e apresentam-se disponíveis para o esclarecimento de dúvidas, questões favorecidas pelo facto da turma ser pequena e menos competitiva.

Apesar de ter feito uma enumeração extensa de diferenças entre os dois cursos, Sandra nunca desvaloriza aquilo que o curso de Psicologia lhe proporcionou, principalmente ao nível do desenvolvimento pessoal: "O curso de Psicologia não foi em vão"; "Acho que agora estou muito mais madura e consigo perceber bem para que é um curso superior e aproveitá-lo […] Faz diferença ter essa formação de base, faz-me pensar nas coisas de outra maneira".

A mudança de curso implicou, igualmente, uma postura reformulada perante o ensino superior e o relacionamento que vai criando com este. Sandra começa por estabelecer uma relação tão instrumental quanto desligada perante o curso de Psicologia. Esta contradição é apenas aparente. A sua meta, previamente estabelecida, a atingir no final do curso de Psicologia, era conseguir colocação na área, sem, no entanto, deixar de referir que sentia que não estava motivada para abraçar o curso de forma que acreditava que formaria um bom profissional: "Acho que só quem soube aproveitar essas coisas, a sério, com vontade de aprender, é que agora está bem, a fazer aquilo que gosta, mas a fazer aquilo para o qual estudou e que agora se nota que está a fazer um bom trabalho". Aquilo que representava apenas um meio para alcançar um fim, no curso de Terapêutica da Fala, atinge contornos redesenhados. Ainda que continue preocupada com a inserção profissional, neste curso enaltece todo o processo de aprendizagem, activando dimensões de prazer e satisfação pessoal anteriormente ausentes.

Apesar de desenvolver algumas actividades paralelas à faculdade, por exemplo, voluntariado, a aposta no capital escolar não é feita em paralelo com mais nenhuma esfera da sua vida. Atribuindo um elevado valor simbólico ao título académico, não faz referência a qualquer envolvimento significativo noutro campo, seja ele cultural, político, associativo, ou outro.

Oriunda de uma família com fracos capitais económico e escolar, Sandra é a primeira pessoa a licenciar-se no seu seio familiar alargado. Vive com os pais, irmã e avós no Porto, e é em casa que encontra o seu campo de segurança afectiva, de comunicação e interacção de intensidade significativa. A mãe é assistente administrativa na função pública e tem o 9º ano. O pai, com a mesma escolaridade, é electricista, actualmente reformado. A irmã, de 15 anos, frequenta um curso profissional de cozinha. O namorado, com quem está há seis anos, licenciou-se recentemente, em Engenharia Química.

As expectativas depositadas em Sandra eram elevadas, e estava incorporada a ideia de que a sua trajectória seria de mobilidade intergeracional ascendente: "Se calhar foi o gosto deles de ver a filha a fazer alguma coisa que eles não fizeram, que não conseguiram ou que, se calhar, nem pensaram. O meu pai lá pensou alguma vez fazer

um curso do ensino superior. Ficou com a quarta classe e teve que ir trabalhar aos 13 anos". Prontamente se disponibilizaram para "esticar dum lado e esticar do outro" para conseguirem pagar os estudos no ensino privado. Quando se depararam com a dificuldade de Sandra em conseguir ser absorvida pelo mercado de trabalho, apoiaram a sua decisão de ingressar no curso de Terapêutica da Fala: "No 1º ano de curso ainda tentei [arranjar emprego] em Psicologia. A partir do 2º ano já pensava: «Se me aparecer alguma coisa em Psicologia nem sei o que é que hei-de fazer». Então decidi: «É isto que eu gosto!». E decidi deixar mesmo de procurar. E os meus pais apoiaram-me sempre, sempre. Eles também acreditam que agora vou conseguir. Se eles achassem que era mais um curso que eu estava a fazer, não faziam isso. Mas eles também acham que é agora, pronto, e eu também acho que é agora. É agora, é agora!".

O processo de transição escolar do ensino preparatório para o superior foi encarado por Sandra com tranquilidade e não significou rupturas acentuadas. Considera que no ensino secundário conseguia desenvolver um estudo contínuo, o que permitia um melhor acompanhamento da matéria, e refere que, no ensino superior, muito embora seja mais intensivo e requeira mais empenho e entrega, as alturas de estudo concentram-se mais nas semanas que antecedem os exames. Acusa alguma desarticulação entre o secundário e o superior, no que respeita a programas e metodologias de ensino, com implicações nos ritmos e estratégias de aprendizagem e no relacionamento entre docentes e discentes.

Do 7º ao 11º ano, Sandra fez parte da chamada "turma de elite" da escola, constituída principalmente por "filhos de professores e de funcionários". No final do 6º ano, duas colegas, irmãs e pertencentes à "elite", possuíam conhecimentos privilegiados na escola que pretendiam frequentar a partir do 7º ano, e acabaram por conseguir levar Sandra e outra colega para mesma turma: "Aquela turma foi escolhida. […] Nós fomos as duas arrastadas por elas e por isso é que entramos naquela turma, porque nós as duas, ela também, os pais dela têm um tasquinho, não tinha nada a ver com pais professores ou pais funcionários da escola". Esta divisão simbólica acaba por se reflectir, também, ao nível do desempenho e aproveitamento escolar no interior da turma: "Eu era daquelas que não era da suposta elite e com média de 16 era das que tinha média mais baixa".

É nesta altura que Sandra entra em contacto com actores sociais com posições privilegiadas na hierarquia social. Torna-se evidente a forma como a escola constitui na vida de Sandra um lugar primordial de socialização e inserção social paralelas à socialização primária. O seu trajecto pelo ensino preparatório e secundário é feito ao lado de indivíduos portadores de socializações familiares diferentes e, actualmente, na rede de sociabilidades de Sandra encontramos ainda alguns amigos pertencentes a essa "elite". Relativamente à postura perante a escola e o ensino superior, é notório que o que para os restantes alunos dessa turma constitui apenas um instrumento de reconhecimento da posição social que já herdaram da família de origem, para Sandra significa a conquista de uma nova posição na estrutura social.

No 12º ano, esta turma divide-se e Sandra deixa de fazer parte do grupo considerado privilegiado. As suas opções recaem sobre as disciplinas de Geologia e Biologia, as que considerava mais "fáceis" para obter uma nota mais alta, enquanto que os restantes escolhem Física e Química. É nesta altura que, ao não escolher Química, perde a possibilidade de, mais tarde, se candidatar a Terapêutica da Fala. A nova

turma é descrita como sendo "muito fraquinha" e Sandra passa das piores da turma para as melhores, mantendo a média de 16 valores.

Já frequentava o curso de Terapêutica da Fala quando decide trabalhar. O seu objectivo, mais do que ajudar os pais no pagamento das despesas relativas aos estudos, era atingir o grau mínimo de independência que lhe permitisse responder a chamamentos sociais rotineiros decorrentes das sociabilidades que desenvolvia, sem que para isso precisasse de pedir dinheiro aos pais (tomar café, comprar prendas de aniversário, etc.). Ainda que os pais não concordassem, pois tinham receio que prejudicasse o seu desempenho escolar, Sandra trabalha alguns meses na Vodafone. Este *part-time*, que lhe oferecia um rendimento superior ao salário mínimo e que permitiu que pagasse duas prestações de propinas, agradava a Sandra, principalmente porque lhe proporcionava alguma independência que tanta ansiava. Contudo, o horário e os ritmos do curso mostraram-se deveras intensos, e viu-se obrigada a abandonar a empresa de telecomunicações.

Sandra revela fracas disposições direccionadas a actividades e consumos culturais e o seu tempo livre é dedicado, na sua maioria, ao convívio com os amigos e com o namorado. Os amigos, esses, provêm tanto de relações mais antigas, da altura do ensino preparatório e secundário, como do contexto universitário. Afirma que não tem "um grupo de amigos" e que sempre se distanciou das tendências de distinção no interior das turmas de que fez parte. Sempre tentou estar com o máximo de pessoas possíveis: "tenho vários amigos de vários grupos […] eu era mais ou menos o elo de ligação".

Desafiada a reflectir sobre o seu trajecto pelo Ensino Superior e sobre os factores influentes, Sandra começa por se referir ao papel que os pais desempenharam, tanto ao nível económico, como ao nível emotivo e de acompanhamento.

Ao retomar o tema da dificuldade com que se deparou quando começou a procurar emprego na área de psicologia, ainda que sem uma opinião totalmente vincada, Sandra refere-se a uma diferença significativa em termos de qualidade do corpo docente do ensino público comparativamente com o do ensino privado, ideia formada aquando da frequência do ano curricular do mestrado na Universidade de Coimbra, onde conheceu professores que a impressionaram bastante. Novamente, aqui é realçada a crença na maior facilidade de inserção no mercado de trabalho para quem frequentou o ensino público.

Já num registo mais optimista, Sandra afirma que não espera encontrar grandes dificuldades em arranjar emprego na área da Terapia da Fala. Ao contrário da área da Psicologia, que se encontra sobrecarregada ao nível da oferta de emprego, este novo curso ainda não formou muitos profissionais, facto que leva Sandra a acreditar que desta vez o cenário será diferente e bastante mais positivo.

A turma de "elite" representou para Sandra uma fonte de motivação e empenho: "Contribuiu também para eu ir para a faculdade, para estar interessada, para querer progredir". Actualmente, os alunos dessa turma "estão todos a trabalhar, todos com bons empregos […] Aquilo foi um percurso tão, tão certinho, sempre". Apesar de admitir que a maioria desses alunos, senão todos, possuíam um *background* familiar de elevado capital escolar, Sandra tende a não atribuir a razão do sucesso dos mesmos a questões estruturais. Destaca antes o apoio familiar e o empenho pessoal dos colegas, sem relacionar estas valências com fenómenos de reprodução social.

A maturidade e a experiência adquirida na primeira licenciatura constituem factores decisivos para tornar a segunda experiência no Ensino Superior num verdadeiro alcance de realização pessoal: "Agora estou lá porque quero estar lá, quero aprender, porque quero utilizar aquilo mais tarde".

Abraçando a temática do sucesso e insucesso escolar no ensino superior português, Sandra reporta-se à sua experiência pessoal e defende a ideia de que os alunos entram muito cedo neste nível de ensino e sem grande sentido de responsabilidade: "Acho que muita gente vai para o curso como eu fui: «Ah, eu quero ir para o ensino superior, quero ir para a faculdade porque quero ter uma profissão». Mas vamos e depois estuda-se só para os testes"; "Acho que não há aquele sentido de investimento dos alunos no conhecimento, mesmo, não há. Se é um problema de dirigentes, se é um problema da nossa mentalidade, portugueses, não sei!". A sugestão que apresenta, ainda que a considere utópica, é a implementação de um período de preparação entre a saída do ensino secundário e a entrada no ensino superior, durante o qual os estudantes deveriam trabalhar e entrar em contacto directo com o mundo o trabalho.

O percurso de Sandra Bettencourt pelo Ensino Superior, ainda inacabado e apesar de caracterizado por bons resultados académicos, apresenta-se como um processo de construção pessoal ao nível da aprendizagem, nem sempre caracterizado por momentos de sucesso. Já na segunda licenciatura a ainda residindo junto do núcleo familiar de fracos capitais económico e escolar, Sandra, aos 26 anos, vive ainda uma situação de dependência económica total. A conclusão do primeiro curso não se concretizou num instrumento que lhe permitisse uma mobilidade intergeracional ascendente. Os pais, ainda que com fracos capitais económico e escolar, apoiam a experimentação, os ensaios e as rectificações que caracterizam este percurso em permanente (re)construção. É neste contexto que momentos de inserção, exclusão e retracção interagem num trajecto de sucesso académico de sucesso, porém, sucesso este sem concretização social e profissional, até ao momento.

Hugo Queirós (E14P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

O sucesso veiculado pelo estudo metódico e ancorado na esfera familiar

Hugo Queirós tem 22 anos, é natural de Valongo, e reside na Freguesia de Sobrado, juntamente com os seus pais e o irmão, seis anos mais novo. O pai, natural de Alijó, não chegou a completar o 12º ano, e tem uma pequena empresa no ramo da informática. A mãe, natural de Valongo, tem o 12º ano e é Técnica de Análises Clínicas num Laboratório. O irmão está, actualmente, no 12º ano.

Com um percurso escolar anterior de sucesso e uma média do secundário bastante elevada, Hugo entrou aos 18 anos no curso e instituição pretendida, Engenharia Informática na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Apesar de ter iniciado no regime de Licenciatura está, presentemente, no último ano do Mestrado Integrado, devido ao Processo de Bolonha.

O seu percurso linear, de sucesso constante e crescente, é consequência do empenho e da responsabilidade que assume perante os compromissos que abraça. Considerando o ensino superior como uma etapa obrigatória com vista à obtenção de uma carreira profissional na área da informática, procura extrair da sua frequência universitária os conhecimentos técnicos, e complementa estes com competências pessoais e sociais adquiridas noutras esferas, nomeadamente enquanto Bombeiro Voluntário.

Hugo Queirós entrou no ensino superior em 2003, aos 18 anos, na primeira fase e na sua primeira opção, o curso de Engenharia Informática na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), com a nota de candidatura de 15,6 valores. Apesar de registar uma média de 18 valores no ensino secundário, os resultados do exame nacional de Matemática e de Física, nos quais teve 16 e 11 valores, respectivamente, contribuíram para a diminuição da sua nota de candidatura.

Iniciou a licenciatura num plano curricular actualmente desactualizado: no final do 3º ano assistiu à alteração do curso, com o Processo de Bolonha, que transformou a sua quarta inscrição na frequência do 1º ano do Mestrado Integrado na mesma área disciplinar estando, actualmente, no 2º.

O interesse pela Informática surgiu bastante cedo. Sendo o pai técnico informático, sempre teve computador em casa, desde muito novo foi socializado para trabalhar com computadores e, aos 11 anos, já fazia pequenos trabalhos informáticos. Realçando que os pais não influenciaram directamente a escolha do curso, dando-lhe a liberdade de escolha necessária, o interesse pela área e o facto de acompanhar a actividade profissional do pai levou-o a perspectivar um futuro profissional nesta área, e a optar por frequentar o Curso Tecnológico de Informática, na Escola Secundária de Valongo e a enveredar, no ensino superior, por Engenharia Informática.

Apoiado no seu forte sentido de responsabilidade, constante nas suas decisões, e preocupação manifesta com o seu futuro, Hugo teve o cuidado de procurar informações sobre as suas opções junto de vários informantes privilegiados, pessoas

que já tinham frequentado o ensino superior, e complementou estas informações com consultas de planos curriculares, e com informações relativas às várias instituições nas quais o curso era ministrado.

Inicialmente, pretendia enveredar por Matemática Aplicada, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), pela aptidão que dispunha face a esta disciplina e pela condicionante de ser aplicada à tecnologia. Porém, a análise dos planos curriculares, a recolha de informações e o acesso a resultados de avaliações institucionais, orientaram-no para o curso de Engenharia Informática na FEUP, um curso "bem cotado" no mercado de trabalho. O peso das expectativas profissionais nos mecanismos de antecipação accionados culminaram na escolha de um curso em detrimento de outro.

Paralelamente ao empenho demonstrado ao nível de procura de informação, considera crucial o apoio dado pelos professores do 12º ano, ao transmitirem horizontes possíveis face à área frequentada. Através da iniciativa "Semana Aberta", teve a possibilidade de visitar a FEUP, visita que foi determinante na tomada de decisão.

O ingresso no ensino superior foi custoso, e ponderou, no decorrer do 1º semestre, desistir do curso. Confessando uma certa preguiça, acomodou-se durante os primeiros meses, e os primeiros exames marcaram o ponto de clivagem face a essa atitude mais desleixada, momento a partir do qual entrou no "ritmo de responsabilidade própria de orientar o estudo". Os bons resultados escolares observados no ensino secundário foram a referência das metas académicas a atingir neste novo contexto formativo. Contudo, a experiência cedo revelou, nomeadamente a dos primeiros mini-testes, a difícil exequibilidade das expectativas criadas.

Nesse momento, modelado por alguma frustração, foi preponderante a conversa que teve com os pais no sentido de expor dúvidas e incertezas, obtendo deles a motivação para permanecer no ensino superior: "sempre tive uma relação muito aberta com os meus pais e discuti isso com eles, e foram essencialmente eles que me motivaram". Na mesma altura, por motivos de obras em casa, a solidariedade familiar aqui demonstrada implicou que Hugo permanecesse mais tempo em casa do que o esperado. Essa quebra de assiduidade nas vivências académicas, nomeadamente na praxe, não lhe proporcionou a devida integração e adaptação à faculdade. A camaradagem e boa relação mantida com os colegas, numa turma que considera bastante heterogénea, apesar de um afastamento físico temporário e alheio à sua vontade, foram decisivos para a boa integração escolar com que se avalia.

A partir dos primeiros exames, e ultrapassado o primeiro período de adaptação, sentiu necessidade de encontrar um novo ritmo de trabalho, responsabilizando-se por efectuar um estudo gradual que lhe permitisse alcançar bons resultados.

O seu empenho e dedicação e acompanhamento quotidiano da matéria reflectem-se na eficácia com que atingiu os objectivos académicos previstos: zero retenções, nenhuma cadeira em atraso, nunca necessitou de se apresentar a uma época de recurso. Ciente de ser um aluno aplicado, e não um aluno brilhante, faz estimativas e cálculos semestrais, que lhe permitem uma avaliação diacrónica do nível e evolução dos resultados; salienta a subida gradual da média, 14,7 valores, ponderada ao semestre, a qual, "não se destacando muito, está, contudo, acima da média geral", sendo das mais elevadas da sua turma. Não obstante justificar o seu percurso de

sucesso com "um crescendo de motivação que me fez dedicar mais ao curso", Hugo afirma que a sua média não é mais alta pelo facto de ter decidido complementar o estudo com actividades extracurriculares, perante as quais sente ter assumido o compromisso e a obrigação de dedicação de tempo e esforço, promotores do "desenvolvimento de capacidades pessoais e capacidades técnicas" complementares aos conhecimentos adquiridos via escola.

No final do 3º ano de Licenciatura, com a adaptação do seu curso ao Processo de Bolonha, surgiu a oportunidade de iniciar, no 4º ano lectivo, o 1º ano de Mestrado Integrado, mudança que assume não ter sido significativa, "o que transpareceu para os alunos, pelo menos é a ideia que eu tenho, é que foi só mesmo a mudança de nome", mantendo-se a estrutura anterior, as mesmas disciplinas e, o que considera positivo, o mesmo nível de exigência e dificuldade.

Realça a qualidade do curso no que concerne à preparação dos alunos e ao nível da evolução/actualização contínua de conteúdos curriculares, factor de especial relevo, atendendo à especificidade da área informática, em constante mutação e renovação, e considera que a reestruturação do curso não veio penalizar a actualização constante, que sente ser um factor chave nesta instituição.

Na fase final do mestrado, e conhecedor da diversidade de aplicações da área académica que estudou, Hugo tem bem delineado o domínio no qual gostaria de desenvolver a sua actividade profissional. Afastando-se do cenário típico de informático de gabinete, e privilegiando o contacto relacional, afirma que sempre teve uma "certa queda, se é que assim se pode dizer, pela questão da análise de requisitos. Para o desenvolvimento de uma aplicação, primeiro é preciso fazer aquela análise toda, do que é que se pretende, o meio envolvente e todas essas coisas, e eu sempre gostei disso".

Relativamente aos colegas, Hugo afirma que teve uma boa integração na turma. No entanto, critica o facto de haver grande variação inter-turma ao longo dos anos, atendendo à preferência na selecção do horário mediante a nota que cada aluno tem. Apesar dessa oscilação, mantém-se num grupo de colegas do curso, com o qual partilha tempos-lectivos e tempos-lúdicos, com saídas e convívios regulares.

Não particulariza nenhum professor como figura marcante no seu percurso académico. No entanto ressalva a qualidade da generalidade do corpo de docentes, afirmando que "todos conseguem manter bons contactos com os alunos, e acho, sinceramente, que todos são, regra geral, de um nível muito bom". Em termos de acompanhamento, afirma a total disponibilidade para atender os alunos, virtual ou presencialmente. Não obstante, essa boa relação não se revela suficiente para anular as limitações pedagógicas de alguns deles, nomeadamente na transmissão de conhecimentos.

Na avaliação da instituição, e tendo já iniciado o curso nas novas instalações, realça como pontos fortes as condições físicas existentes, a disponibilidade do parque informático, com salas repletas de computadores e de acesso 24h por dia, e a acessibilidade condicionada a determinadas salas, mesmo durante a noite. Refere, igualmente, a qualidade da biblioteca, a qual considera ser um "óptimo local de estudo", ao qual recorre periodicamente, e as boas condições de acesso à informação, nomeadamente a uma vasta rede de bibliotecas *online*.

A responsabilidade com que abarca a sua frequência universitária reflecte-se na frequência assídua das aulas, mesmo nas disciplinas teóricas, as quais não considera

ser tão importantes, mas "mesmo assim, gosto de assistir para saber o que se está a passar na matéria, e qual é a matéria". Não apontando nenhuma cadeira preferida, tem clara predilecção pelas cadeiras de laboratório. Revelando uma perspectiva sistémica, relativiza a informática, considerando que para além das capacidades técnicas específicas, é necessário conhecer a envolvência organizacional e, neste sentido, tem optado por cadeiras de gestão, que lhe permitam adquirir conhecimentos diversificados. A socialização na esfera familiar, nomeadamente o trabalho desenvolvido pelo pai na empresa informática, condiciona a visão que apresenta desta área de estudo, e todo o seu percurso é delineado tendo essa perspectiva futura, ser técnico informático no campo organizacional, em detrimento do domínio de investigação.

> "O meu objectivo sempre foi aprender a relacionar-me com as pessoas da melhor forma, aprender algumas questões técnicas e depois aplicar isso no mundo do trabalho. Nunca equacionei a carreira académica como uma possibilidade. Até porque sempre vi no meu pai, a integração da Informática com o mundo empresarial, não sei, talvez tenha sido formatado um bocadinho por aí."

A sua aplicação ao curso reverte-se num estudo sistemático, fora do contexto das aulas. Hugo estrutura o seu "estudo regular" em função da carga horária de cada disciplina, numa lógica de cinquenta por cento da carga horária. Para uma disciplina de quatro horas semanais, complementa com 2 horas de estudo. Com uma metodologia de estudo bem definida, inicia antecipadamente a preparação para um exame com o estudo individual, prática consolidada no trajecto escolar anterior, em casa ou na biblioteca, revendo a matéria e consolidando os conhecimentos. Na proximidade do exame, procura reunir com os colegas, revendo a matéria e promovendo a discussão de ideias. A título exemplificativo, refere o apoio obtido, numa disciplina do 1º semestre, de um colega do 4º ou 5º ano, que dias antes do exame lhe deu "duas ou três sessões de esclarecimento" o que, na FEUP, é "prática comum".

Considerando a informática como uma área em que "quem se acomodar, não consegue sobreviver", conclui que a exigência do curso alterou a forma de se posicionar perante a esfera escolar. De uma certa preguiça patente no ensino anterior, acentuada no 12º ano, passou a uma atitude pró-activa, empenhada e objectiva face à frequência universitária, expressa numa constante auto-regulação da sua aprendizagem: "Houve certas alturas em que tive de prescindir de tudo só para a faculdade. Não havia família, não havia mais nada, era só faculdade."

Satisfeito com a escolha que accionou, Hugo realça que se tivesse que fazer novamente a candidatura, nem tentaria mais nenhuma opção, na medida em que as expectativas que tinha face ao curso e instituição foram largamente superadas, e reforça sentir, até, alguma nostalgia por estar numa fase terminal, facto que transluz a imagem distinta e distintiva desta instituição, e a capacidade, neste caso em particular, de criar uma identidade quase corporativa, com um intenso sentimento de pertença.

Numa área em constante mutação, a especialidade é desvalorizada, atendendo à constante alteração de linguagens de programação, de paradigmas que rapidamente se tornam obsoletos e, neste sentido, o curso incentiva uma metodologia de estudo permanente, a pesquisa ininterrupta de informação hodierna e, além dos conhecimentos técnicos e de ferramentas de trabalho, o curso permitiu o

desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais, abriu horizontes de análise, "Novas perspectivas, até para eu ser mais tolerante, e pronto, essencialmente acho que me ensinou a trabalhar".

Oriundo de uma família da pequena burguesia, Hugo sempre residiu com os seus pais e com o irmão, seis anos mais novo, em Sobrado, uma das freguesias mais rurais do concelho de Valongo. A mãe, natural de Valongo, tem o 12º ano e é Técnica de Análises Clínicas. O pai, natural de Alijó, frequentou o 12º ano, sem o concluir e, inicialmente, trabalhou em carpintaria, passando depois a motorista de um Laboratório de Análises. Foi neste laboratório que teve o primeiro contacto com os computadores. Revelando aptidões para a vertente tecnológica, optou por tirar cursos pós-laborais nesta área, até alcançar o escalão de Técnico de Informática. Actualmente, tem uma pequena empresa informática, na qual Hugo vai colaborando pontualmente.

Hugo delega nos pais parte da responsabilidade do seu ingresso no ensino superior, pela disponibilidade económica que lhe permitiu escolher essa via, pela aposta no ensino superior como forma de manutenção/ascensão social, pelo incentivo e crédito que lhe transmitiram, e que foram pontos de apoio relevantes para o desenvolvimento de condições de confiança e auto-estima.

A sua avó materna foi um pilar de apoio durante a escola primária. Atendendo ao pouco tempo livre dos pais, era esta figura familiar que auxiliava Hugo com as suas tarefas escolar, e "ajudava bastante, no ensino primário".

Na esfera da socialização escolar, Hugo reforça o papel positivo que os seus professores tiveram no seu trajecto, desde logo os professores primários, com quem ainda mantém contacto, e os professores do ensino básico, com os quais sempre teve relações de proximidade, o que atribui à sua facilidade relacional e ao facto de ser bom aluno em todas as disciplinas: "Sempre tirei boas notas, desde o início. E sempre gostei bastante de estudar. E quando não tinha que estudar, inventava qualquer coisa para estudar".

Os mecanismos de distinção simbólica, cultivados nomeadamente pelos próprios professores no tratamento dos alunos dos cursos gerais, vocacionados para o prosseguimentos de estudos, e dos cursos tecnológicos, mais direccionados para uma trajectória profissionalizante, contribuíram para inculcar uma visão estereotipada dos estudantes do ensino tecnológico, externos à "elite" dos alunos da via geral. A diminuição, no 12º ano, do ritmo de trabalho e do grau de exigência, reflectiram-se na integração posterior de Hugo no ensino superior.

Durante o ensino secundário, reforça a ajuda dos pais, particularmente o apoio do pai nas disciplinas de informática, e realça a importância de uma professora em particular, de Matemática, do 10º e 11º ano, que foi responsável e incitadora da metodologia de estudo desenvolvida por Hugo, determinante, *à posteriori*, na adaptação ao grau de exigência encontrado no ensino superior.

Relativamente a actividades profissionais, apesar da inexistência de qualquer vínculo laboral, acompanhou sintomaticamente o pai na sua empresa durante os períodos de férias, e desde que principiou o último ano de Mestrado iniciou, igualmente, a sua colaboração na JuniFeup, a "Júnior Empresa da Faculdade", associação sem fins lucrativos, constituída unicamente por alunos da FEUP, com o objectivo de desenvolver projectos, nomeadamente a nível informático, criando pontes entre o meio académico e o meio empresarial. Estas solicitações pontuais de desenvolvimento de software e elaboração de *sites* têm sido as suas únicas experiências

profissionais, que lhe permitem adquirir novos conhecimentos e consolidar as competências adquiridas.

Em termos de actividades extra-curriculares, Hugo identifica dois períodos distintos da sua vida. Até ao 10º dedicou-se intensamente ao estudo, e os tempos livres eram ocupados com pesquisas e navegação na *Internet.* Definindo-se como extremamente comodista e preguiçoso, recusava saídas com os colegas unicamente devido à deslocação ser realizada através de transportes públicos, o que gerava consequentes e desconfortáveis tempos de espera. O momento de viragem surgiu com a obtenção da carta de condução, a partir do qual não tem "parado muito em casa".

Sentindo necessidade de complementar o estudo com outras actividades, que lhe trouxessem novas capacidades e competências, iniciou a prática desportiva no clube de futebol local, durante a frequência do ensino secundário, tendo sido jogador federado durante dois anos. No entanto, quando confrontado com a inevitabilidade de passar a sénior, o que lhe implicaria uma dedicação de tempo suplementar, tempo que "precisava para a faculdade", decidiu abandonar esta prática, privilegiando o seu desempenho na esfera escolar, sempre primacial na sua hierarquia de prioridades.

A necessidade de complementar o estudo com outra actividade que lhe permitisse "fugir um pouco à rotina", motivou a sua integração no corpo de voluntários dos Bombeiros de Valongo, em Julho de 2004. Ser bombeiro, apesar de ser uma realidade distante da sua vocação profissional, era um interesse latente: "devido àquela situação de quando se é miúdo e vê-se as luzes, e acaba por encantar, pronto, são os bombeiros". Em 2007 integrou o dispositivo de combate a incêndios florestais, ingressando na equipa de resgate e, apesar de estas funções implicarem a dedicação de tempo semanal, quer para o piquete, quer para frequência de treinos específicos e de acções de formação técnicas, a flexibilidade de trocas permite-lhe conciliar o voluntariado com as suas necessidades escolares.

A avaliação que faz desta sua participação nos bombeiros é extremamente positiva, e evidencia os benefícios e mais-valias pessoais que dela usufrui, na medida em que, além da acção interventiva, acumula uma diversidade de relações sociais e humanas no desenvolvimento das diferentes tarefas, na interacção com pessoas diferentes do meio escolar no qual está inserido, o que designa de "velha escola" dos Bombeiros. O contacto relacional com as pessoas a quem presta assistência origina situações díspares: "qualquer intervenção que eu faça é sob stress, e lido com muitos tipos de pessoas, pessoas que nos querem agredir quando chegamos ao local, ou pessoas que até choram quando nos vêem" o que, para Hugo, é um enriquecimento das suas capacidades interrelacionais.

A única crítica incidiu na lacuna existente ao nível da preparação psicológica para algumas situações encontradas. Vivenciou algumas experiências traumáticas, nomeadamente o facto de ter lidado directamente com a morte em diversas situações e sentiu, nessa altura, a falta de apoio psicológico especializado, falha que considera patente em todas as corporações de Bombeiros.

A pertença a uma associação local de âmbito cultural, da qual a namorada faz igualmente parte, com uma forte componente recreativa, pode ser medida através do seu indicador mais básico, a mera pertença, e remete a causa da sua passividade à limitação de tempo disponível, entre estudo, projectos profissionais, voluntariado e prática ocasional de *futsal*, pela secção desportiva dos Bombeiros.

Em termos de redes de sociabilidades, Hugo revelou que o isolamento que o caracterizou até ao 10º ano, teve implicação ao nível do grupo de amigos, apenas se relacionava com um ou outro vizinho, mas a partir do ensino secundário os vínculos de amizade intensificaram-se e as saídas conviviais tornaram-se mais frequentes. No seu grupo de amigos actual incluem-se colegas da faculdade, amigos do futebol, colegas dos bombeiros, com quem partilha tempos de lazer esporádicos, e circuitos de convivialidade heterogéneos.

As avaliações que faz sobre o estado actual do ensino superior em Portugal, são circunstancialmente sujeitas à sua experiência, e começa por reforçar os aspectos positivos da instituição onde se encontra, reforçando que é uma instituição de excelência, posicionando-se "um bocadinho à frente" das outras instituições de ensino, onde ainda impera o que designa de "conceito tradicional de ensino superior", no qual se privilegia o canudo como factor de distinção. Como boa prática no sentido de fomentar a permanência no ensino superior Hugo refere o apoio à integração nos primeiros anos da faculdade e, a título exemplificativo, menciona o Projecto SOAP, de socialização e aprendizagem na FEUP, de envolvimento dos alunos do 1º ano, facilitando a integração nos "processos da faculdade", e no qual são acompanhados por monitores, docentes e alunos mais avançados. Apesar da inexistência deste projecto no seu ano de caloiro, considera que teria a integração facilitada se tivesse usufruído do mesmo e, no seu caso específico, salienta o papel da família, sobretudo dos pais, no momento da tomada de decisão, e do círculo de pares, os colegas de turma que, no momento de crise, propiciaram a sua adaptação ao meio académico.

Em termos de objectivos profissionais, Hugo está prestes a entrar no estágio profissional, tem uma proposta de uma grande empresa nacional, e equaciona completar parte do estágio no estrangeiro, sempre com a perspectiva de, posteriormente, aplicar os conhecimentos no mercado português. Em termos informáticos, considera estarmos ainda bastante atrasados face ao Norte da Europa, e realça que, além das auto-estradas existentes, deveria haver uma aposta nas "auto-estradas da informação", em ligações de alta velocidade, mas de acesso a toda a população.

> "É muito engraçado, todas estas coisas do governo electrónico e não sei quê, mas a grande maioria da nossa população não tem, sequer, acesso à Internet em condições. É muito bom estarmos em primeiro, no top a nível dessa classificação, mas é para meia dúzia de pessoas que moram no litoral, e nem todas".

Definindo-se como "uma pessoa que pensa um bocadinho mais do que para amanhã", reverte esta planificação em termos de objectivos profissionais, ambiciona integrar uma empresa que lhe conceda capacidades adicionais às apreendidas durante o curso, capacidades de adaptação e fomentadoras de sucesso no "mundo do emprego".

Estudante empenhado e responsável, Hugo planifica metodicamente as várias etapas da sua vida, e assume uma visão optimista do presente e do futuro. A constelação de factores condicionantes deste percurso de sucesso incide sobre os universos de socialização primários, os contextos qualificacionais dos pais, o apoio familiar nos momentos de crise, o apoio sentido na esfera escolar, o método de estudo adoptado, a responsabilidade com que enfrenta os seus compromissos.

É impossível negar a importância das matrizes socializadoras na emergência da sua vocação e na definição de uma trajectória social interiorizada sob a forma de projecto profissional, e neste âmbito, atribui ao curso quer um sentido intrínseco, como forma de valorização e realização pessoal, quer um sentido projectivo, no sentido de necessidade ou garantia para a vida profissional futura.

Não obstante a sua realização académica procura, na esfera associativa e no voluntariado desenvolvido nos Bombeiros, vivências distintas, enriquecimentos pessoais que sente serem fulcrais na sua construção como indivíduo, e na construção de um cenário de vida futura.

Sofia Martins (E22P): retrato sociológico
Realizado por Denise Esteves

O orgulho de ser diferente: entre a motivação pessoal e o apoio familiar num trajecto de sucesso académico

Sofia Martins, actualmente com 22 anos, ingressou no ano lectivo 2003/2004 no ensino superior, no curso de Medicina Veterinária, no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS). Apercebeu-se, rapidamente, que havia errado na escolha tomada meses atrás. Após um ano, volta a ingressar no ensino superior, desta vez em Matemática Aplicada à Tecnologia na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), curso que corresponde a todas as suas expectativas e que está, no presente, a finalizar, num trajecto académico sem grandes sobressaltos.

Residente na Ribeira do Porto, Sofia vive com a sua mãe. Primeiro, com a separação dos pais, depois com o suicídio do irmão, Sofia, com apenas doze anos, vê a sua vida familiar desmoronar-se, face a estes acontecimentos que assinalaram precocemente a sua entrada na vida adulta. O pai, com o 9º ano de escolaridade, é trabalhador por conta própria na construção civil, e a mãe, com a quarta classe, é brunideira. Apesar da fraca escolaridade de ambos, Sofia entende que, para o sucesso do seu percurso escolar, é incontornável o apoio incondicional da família, facto que diferencia e distingue a sua família da restante comunidade da Ribeira.

Ao forte investimento familiar na educação alia-se a sua determinação e motivação pessoal, que lhe permitem traçar uma trajectória académica consonante com as suas expectativas e ambições, apresentando aspirações positivas face ao futuro profissional.

Sofia entrou no ensino superior no ano lectivo 2003/2004, com 18 anos, na sua primeira opção, Medicina Veterinária, no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS). Depois de algumas hesitações, o gosto pelos animais fê-la decidir pelo curso acima referido, e a média de entrada para a universidade nunca foi um problema com que se preocupasse. Aluna brilhante e com média de 19 valores no 12º ano, Sofia conseguiria entrar no curso que pretendesse. Contudo, o 1º ano de frequência do curso de Medicina Veterinária ditou a mudança naquele que pareceria ser um percurso académico linear.

Durante o 1º ano do curso de Medicina Veterinária, os valores apreendidos durante a sua vida foram postos em causa, pelo confronto com questões deontológicas em relação ao valor da vida animal. O que entende por desrespeito pela vida animal e o mau ambiente entre colegas, cedo se revelaram catalisadores para uma mudança de curso. Afirma ter assistido a episódios intoleráveis de desrespeito pela vida animal, apercebendo-se rapidamente que não estava no curso certo.

Sofia acredita que, em parte, estes episódios marcaram de forma indelével o restante percurso académico, tendo como consequência última a sua mudança de curso. Por outro lado, a debilidade dos laços sociais construídos e as fracas redes de socialização que constituiu com os seus colegas durante o 1º ano de curso, não sendo encarados como factores decisivos para a mudança no seu percurso académico,

desmotivaram-na para o cumprimento do objectivo de finalizar o curso a que se havia candidatado há uns meses atrás. Acredita antes que, se estivesse realmente determinada, terminaria o curso e aguentaria o mau ambiente, como a própria classifica, não permitindo que a inexistência de redes de socialização interferisse na sua vida académica.

Contudo, admite que a inexistência de um círculo de amigos na faculdade afectou a sua disposição no quotidiano. Confessa que, sentindo-se completamente sozinha, no início tentou integrar-se nos grupos de colegas, mas sem resultados positivos. Com base na sua experiência, encara a passagem para o ensino superior como um momento de clara mudança de personalidade, fomentando uma ruptura com a humildade e companheirismo da maioria dos estudantes.

Além de gostar da área de Ciências e da Matemática em particular, tem como determinante na sua mudança de curso a existência de um grupo de amigos a frequentar a Faculdade de Ciências e que lhe suscitaram curiosidade em relação ao curso de Matemática Aplicada à Tecnologia. O esforço pessoal para mudar de curso começou cedo. Ainda durante a frequência do 1º ano do curso de Veterinária, iniciou o estudo com vista a fazer o exame nacional de Matemática. Uma vez mais, as notas de acesso não constituíram um obstáculo para que ingressasse no curso que pretendia. Sabendo de antemão que as notas a Matemática, em Portugal, são muito fracas e acreditando nos seus conhecimentos, tinha como certa a sua entrada no curso pretendido, não sentindo necessidade de confirmar a sua nota final.

Actualmente, encontra-se a frequentar o 4º ano do curso de Matemática Aplicada à Tecnologia na Faculdade de Ciências, com uma média actual de 16 valores, que considera ser uma nota razoável. Sofia está ansiosa pelo estágio curricular que iniciará no próximo semestre. A componente prática e a ligação com o mundo laboral que tanto almeja são os dois factores mais aliciantes nesta nova etapa do seu percurso académico. Como nunca trabalhou, entende que é a altura certa para se iniciar no mercado de trabalho mas, por outro lado, não pretende que a sua formação seja prejudicada por isso. Neste sentido, tem como estratégia conciliar o estágio com um trabalho, entendendo como absolutamente indissociáveis as componentes teóricas e práticas para uma aprendizagem de sucesso.

Pensa ser um grande erro a anulação do curso por causa de Bolonha, uma vez que se trata, na sua opinião, de um curso que faz a interligação entre a Matemática e a Informática mas, acima de tudo, entende como fundamental a aplicação da teoria na resolução de problemas práticos. O curso preenche todas as suas expectativas e tem tido um percurso linear e de sucesso ao longo destes 4 anos, considerando que o maior factor de atracção do curso é o seu carácter eminentemente prático e a estreita relação com a informática.

A faculdade, por outro lado, proporciona-lhe todas as condições de estudo que entende serem necessárias, tendo salas de estudo e de informática para os alunos, em funcionamento quase ininterrupto. Sofia está satisfeita com os seus professores, por disponibilizarem os materiais didácticos utilizados nas aulas, sempre que os alunos mostram interesse nos mesmos. Acrescenta, ainda, que aqueles professores que não têm os respectivos materiais didácticos em formato digital, disponibilizam-nos directamente aos alunos: fotocópias, apontamentos das aulas, acetatos e mesmo os livros referidos durante as aulas encontram-se na biblioteca.

Se, de um modo geral, considera que tem bons professores, e sempre manteve

uma boa relação com eles, também assume que cada professor tem as suas particularidades, com as quais os alunos têm que aprender a lidar, e que cada professor a marcou de um modo singular. Mas há um que a marcou particularmente, pela positiva, pelo amor que demonstra pela profissão e pela vocação que apresenta, provocando, necessariamente, uma reacção muito positiva face à disciplina por parte da maioria dos alunos. Considera-o, além de bom professor, uma boa pessoa, inteligente e dedicado ao seu trabalho. Por outro lado, houve um docente que a marcou pela negativa, pela forma monótona e pouco entusiasmante com que dava a matéria, tornando as aulas "num verdadeiro pesadelo". Sofia sempre aprendeu a exigir dos professores o melhor que estes puderem ensinar. É essa a sua função, e sente que deve exigir os seus direitos.

Apesar de considerar que tem tido sorte com os professores no ensino superior, assume uma postura crítica em relação à maioria dos professores neste nível de ensino, referindo que, na generalidade, não gostam da profissão, utilizando-a como veículo para poderem fazer investigação científica e ascensão na carreira.

Aponta a falta de formação pedagógica dos docentes como uma das maiores e mais graves lacunas do ensino superior em Portugal e, como estratégia para a colmatar, entende que deveria ser feito um grande investimento na formação pedagógica dos professores, para que estes aprendam a lidar com os alunos. Uma vez que os alunos do ensino superior estão numa fase de grandes e profundas mudanças nas suas vidas, entende que são necessários professores receptivos e não intimidatórios, como acontece na maioria dos casos.

A comparação entre os dois cursos que frequentou, Medicina Veterinária e Matemática Aplicada às Tecnologias, são uma constante, e a articulação entre os dois surge, frequentemente, entre várias esferas. Por norma, as referências aos dois cursos são apresentadas de forma antagónica. As suas experiências no primeiro curso são consideradas negativas e influenciadoras nas formas de sociabilização futuras:

> "Quando entrei para este curso [Matemática Aplicada às Tecnologias] já vinha com uma atitude um bocado diferente, por causa da experiência em Veterinária. Uma pessoa tenta integrar-se, mas depois não gosta do ambiente em que está, e acaba por se retrair um bocado. Depois muda, e é difícil abrir-se novamente. (...) limitava-me a estar com os meus amigos pré-faculdade e, nas aulas limitava-me a concentrar-me nos estudos (...) mas depois, aos poucos e como é um curso que apela muito aos trabalhos de grupo, fui conhecendo algumas pessoas e acabei por fazer alguns amigos".

Actualmente, considera fundamental o círculo de amizades que criou na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, e crê que são estes os seus verdadeiros amigos. O facto de partilhar experiências similares com os professores, com as disciplinas e com os exames, aproxima-a de alguns dos seus colegas. As práticas de estudo colectivo cumprem múltiplas funções na vida de Sofia. A integração é o factor fundamental e função suprema da comunidade, neste caso, a comunidade académica. Aproxima-a dos seus pares, permitindo, através da entreajuda, a identificação/aproximação entre pares e, em última análise, da existência do grupo. Ou seja, é criado um sentido de pertença e de identidade colectiva, em simultâneo com o aumento da consciencialização da diferença para com os outros, através da evocação de símbolos partilhados, colectivamente, pelos membros de um grupo:

> "O facto de ter tido bastantes trabalhos de grupo foi importante não só para me integrar mas para me ensinar que na vida temos de trabalhar com os outros, gostemos deles ou não (...) quando só estudamos, passamos muito tempo com quem estuda e, apesar de eu tentar passar o máximo de tempo com amigos que tenho fora, nunca é a mesma coisa".

Assim, o esforço e consequente sucesso ou insucesso escolar individual redimensiona-se à escala colectiva. Por outro lado, Sofia entende que o seu sucesso escolar individual também passa pela instrumentalização desta prática colectiva. Apesar de não ter hábitos de estudo rígidos e uma forma de estudo organizada, refere-se a esta prática como uma boa estratégia que utiliza para algumas disciplinas, ou com algumas matérias em concreto.

Se para Sofia a prática de estudo colectivo é central para percebermos as suas redes de socialização, também afirma que outros colegas terão outras estratégias, e que definem as suas redes de sociabilidades com base noutros referentes, entre os quais alguns rituais académicos, como a praxe.

Sofia foi para o ensino superior com expectativas elevadas em relação ao círculo de amizades que poderia criar, através de alguns rituais académicos, em particular a praxe, pela "experiência muito positiva" que o irmão havia tido. Mas, se a experiência do irmão, no curso de Ensino de Matemática de 2º Ciclo foi positiva, a de Sofia, ao invés, foi muito negativa.

A sua entrada para o ensino superior, no ICBAS, foi acompanhada de uma série de mudanças profundas:

> "Deixei de estar com as pessoas com quem estava todos os dias (...) isso é a maior mudança e eu não passei por isso, mas quem muda de cidade, passa. Há pessoas que sofrem ainda muito mais mudanças".

O entendimento da praxe, enquanto ritual que representa um importante meio através do qual as pessoas experimentam a comunidade, torna-se claro no discurso de Sofia. Neste sentido, o ritual confirma e reforça a identidade social dos indivíduos e o sentimento de pertença social a um colectivo.

Sofia assegura que, através das praxes e dos restantes rituais académicos, "as pessoas aproximam-se pelas experiências de bebedeiras". Considera-se forte para se afirmar quando não concorda com algo e, por isso, afastou-se de muitos desses espaços e tempos de sociabilidade. Contudo, tem a noção que é um 'caminho solitário' e que a maioria das pessoas, por necessidade de afirmação dentro da comunidade, não assume a mesma postura que ela. O risco de se "tornar um isolado" é enorme e considera que, efectivamente, há uma enorme pressão social para a participação em rituais académicos.

Dos fracos laços sociais que constituiu durante o primeiro curso, apenas mantém uma amizade reminiscente dessa altura. O mesmo não acontece com o curso que frequenta actualmente. Após ter criado a sua própria rede de sociabilidade vê, nestas relações, uma componente importante da sua vida e considera fazer um esforço suplementar para manter essas amizades, porque admite que "às vezes, deixamo-nos perder na azáfama do dia-a-dia e temos de parar e arranjar tempo para estar com quem queremos."

O clima de competição entre pares, e a dificuldade em estabelecer amizades na faculdade, são considerados causa e consequência do problema do ICBAS que, segundo Sofia, reflectem os problemas da sociedade de forma generalizada. As hierarquias simbólicas construídas entre pares dentro da faculdade reflectem, no fundo, as hierarquias que a própria sociedade alimenta e reproduz. Sofia não só as desvaloriza, como não se revê nelas.

O seu estudo baseia-se na assiduidade às aulas, que considera essenciais, na compreensão das matérias e na boa memória que considera ter. Em época de exames, estuda sozinha, em casa. Nessa altura, adopta uma rotina relativamente estandardizada e assume que tem uma metodologia de estudo que se torna mais sistematizada e eficaz em períodos pré-exames. A motivação é a chave do seu sucesso, acreditando, ainda, que apenas se estiver motivada conseguirá ter boas notas, o que lhe permitirá entrar rapidamente e com sucesso no mercado de trabalho. Atribui a causa desta motivação a características intrínsecas da sua própria personalidade, por gostar de se sair bem e pela procura pela excelência em todas as esferas da sua vida.

Apesar de, durante todo o seu percurso académico, ter sido muito boa aluna, sempre relativizou a importância das notas na sua vida. Com um sentido autocrítico em relação a si e à sua condição de estudante, nunca deixa de se perspectivar na sua relação com o ensino superior e entende que as notas mais baixas devem funcionar enquanto estimuladores para o aperfeiçoamento da performance académica, entendendo-as como oportunidades para uma avaliação do desempenho e das próprias motivações e objectivos de vida.

Residente na Ribeira do Porto, considera que vem de uma família com fraco capital cultural, social e económico. Contudo, apesar de nunca ter tido uma situação económica favorável, nunca lhe faltou nada que considerasse essencial:

> "(...) sempre fui de origens humildes e sempre vivi com gente que não está habituada a estudar e pessoas que sempre tiveram de trabalhar muito cedo (...) mas eu sempre vi a mudança na expressão da cara das pessoas quando dizia que era da Ribeira".

Sofia não é alheia ao estigma social produzido em relação à Ribeira do Porto. Contudo, entende que a imagem que a maioria das pessoas tem da Ribeira está a mudar. Actualmente, a imagem da Ribeira mudou, agora "é um sítio chique e turístico, mas antes não".

Considera, ainda, que as pessoas da Ribeira, com um reduzido capital escolar acabam por se inferiorizar em relação aos outros "(...) põem quem estuda num pedestal". Se Sofia reconhece a existência de preconceitos na sociedade em geral, admite que, o que vivenciou no ICBAS representa a reprodução desses preconceitos num contexto específico, o académico. Assevera que, entre outros motivos, o facto de na FCUP haver uma diversidade maior de cursos, de médias, de estratos sociais e de áreas científicas, a questão do estabelecimento de hierarquias entre pares não se coloca de forma tão vincada.

Se, regra geral, na percepção de Sofia, existe uma cartografia que associa o insucesso escolar a certas zonas geográficas e a meios socioeconómicos menos favorecidos, no qual ela sente que é incluída (pais com baixo capital escolar, proveniente de um meio social e económico fraco), também se considera um "contra exemplo das estatísticas" que prevêem o seu insucesso escolar.

Sofia sempre frequentou e gostou da escola, e afirma que todas as experiências escolares, ao longo da sua vida, foram importantes para o seu percurso académico actual. O facto da maioria das suas colegas do 1º e 2º ciclo terem desistido dos estudos aos 14 ou 15 anos, não permitiu a manutenção da maioria das amizades dessa época. Sofia nunca pensou em desistir de estudar e, para isso, vê como fulcral o apoio da família, da educação e do ambiente familiar em que se inseria.

Tem aspirações bastante positivas, e está expectante em relação ao seu futuro profissional, sendo um assunto sobre o qual se tem aconselhado com colegas e professores. Embora ainda não tenha um estágio definido, acredita que será um ponto de viragem importante na sua vida. A inserção profissional enquadra-se numa das prioridades da sua vida e, por isso, encara a situação de forma bastante ponderada e reflectida. Porém, não teme o desemprego, e acredita que está num curso com boas perspectivas de empregabilidade. Do seu futuro emprego, espera que seja aliciante, desafiador e que lhe permita evoluir constantemente, ao nível pessoal e profissional.

Considera-se uma privilegiada. Apesar de filha de pais divorciados, desde os seus doze anos, a sua família sempre foi unida em torno de objectivos comuns, com valores muito concretos e definidos o que, no seu entender, a distancia do resto da comunidade onde vive. A separação dos seus pais constituiu, de forma efectiva, uma ruptura reconhecida e assumida na sua vida e marcou, claramente, a sua transição para a vida adulta:

> "Eu nasci numa família que também me soube ensinar certo tipo de valores, dar uma hierarquia de prioridades boa (...). A separação dos meus pais constituiu uma divisão óbvia na minha vida (...) apercebi-me que a vida não é cor-de-rosa. Era uma criança e, para mim, só havia o certo e o errado e os meus pais, obviamente, faziam o que era certo e de repente temos contacto com a realidade, percebemos que as coisas não são como nas historinhas. Percebi isso bastante pequena (...)".

Outra das mudanças na vida familiar da Sofia diz respeito ao suicídio do irmão, em 2002 que, contudo, não foi profundamente explorada durante a entrevista. Neste momento, vive com a sua mãe, com quem tem uma relação muito próxima, na casa onde sempre viveu. Por isso, considera bastante positivo não ter necessidade de se desprender do local que conhece "como a palma da minha mão", onde "olho para uma parede e lembro-me de várias épocas da minha vida".

A existência de uma comunidade implica que os seus membros tenham entre si algo em comum, que lhes permita a distinção enquanto grupo, e o distanciamento de outros grupos ou colectivos sociais putativos. O conceito de comunidade implica, simultaneamente, similaridade e diferença, sendo expressa uma ideia relacional: a oposição de uma comunidade em relação a outras entidades sociais. A percepção desta diferença fez com que nunca tenha estabelecido vínculos afectivos fortes com os seus vizinhos, considerando não ter relações de amizade com os vizinhos. Assim, Sofia admite que as suas amizades são desenhadas à "volta dos livros", por serem essas pessoas com quem mais se identifica. Sempre classificou os seus vizinhos como pessoas diferentes de si e da sua família. Foi a excepção entre as raparigas da sua idade a entrar na universidade, e sente-se diferente dos restantes membros da comunidade. Neste sentido, afirma que as conversas, os valores e os comportamentos são distintos. Foi a família que a ensinou a pensar no futuro e a ter as prioridades bem definidas para a

sua vida, a distanciar-se da restante comunidade. É nesse apoio familiar recebido, de que a maioria das outras crianças e adolescentes da Ribeira é desprovida, que a distingue, de forma vincada, do resto da comunidade:

> "Na Ribeira, a maioria dos miúdos são criados na rua, no sentido que estão todo o dia a brincar na rua com os amigos e, em minha casa, nunca foi assim (...) Não tínhamos o mesmo ambiente, nem a mesma educação."

Por outro lado, e de forma ambivalente, utiliza como estratégia de integração com a comunidade da Ribeira, a apreensão dos aspectos positivos como modelos e utilização dos aspectos que considera negativos, como exemplos a evitar. Sofia torna-se consciente da comunidade, à qual pertence num estado liminar, quando se apercebe das suas fronteiras simbólicas. A existência destas fronteiras, que separam a comunidade de outros grupos, e que são claramente reconhecidas e enumeradas, apresenta-se fundamental, porque encerra a identidade da comunidade e, tal como a identidade individual, resulta das interacções sociais. A comunidade enquanto símbolo, é apropriada em comum pelos seus membros, mas os seus significados variam conforme os significados atribuídos pelos seus membros na sua trajectória individual. Embora a família do seu pai seja da Ribeira, o que leva ao seu reconhecimento pelos vizinhos, como parte integrante da comunidade, Sofia acredita que o facto de a sua mãe ser 'deslocada' permitiu-lhe ter uma educação diferente que a distingue dos demais:

> "Eu nunca tive amigos entre os vizinhos, porque eram educações diferentes e, à medida que fomos crescendo, as diferenças vão-se acentuando. Quando somos crianças brincamos todos, é tudo igual, mas vamos crescendo e as coisas vão mudando."

Outra das características que distingue a sua família das restantes que proliferam na Ribeira é o facto de, apesar da situação económica bastante instável, as prioridades terem estado sempre bem determinadas. Assim, em primeiro lugar, o dinheiro era para pagar as despesas e as necessidades básicas, mas o seu pai acreditava que o dinheiro era para a felicidade da família por isso, quando havia possibilidade, o dinheiro era utilizado com algumas extravagâncias, como alguns passeios de fim de semana pelo país. Sofia nunca se sentiu condicionada em nenhuma esfera da sua vida escolar ou privada pela sua condição económica e, mais uma vez, o núcleo familiar mostra-se central na construção desta relação:

> "(...) às vezes, tem a ver com a forma como nos ensinam a lidar com as situações (económicas) e como sempre me ensinaram a dar valor a mim própria não pelo que tenho mas pelo que sou (...)".

Contudo, em fases anteriores da sua vida académica, tomou decisões estrategicamente planeadas com base na sua condição financeira. No 9º ano, Sofia escolheu a área de Ciências, em detrimento da área de Artes, para a qual sentia uma aptidão especial. Após ter feito os testes psicotécnicos que não se revelaram surpreendentes, optou por uma solução prática, uma vez que no curso de Artes se poderia realizar pessoalmente mas, em termos de empregabilidade, Ciências

apresenta-se-lhe como uma escolha lógica. Neste sentido, entende que a melhor ajuda que teve para decidir o seu futuro foi todas as experiências de vida, até à data da decisão.

Considera a hipótese de trabalhar no estrangeiro, mas não se imagina a viver fora da cidade do Porto por muito tempo. Pretende arranjar um emprego estável e ser independente, do ponto de vista económico, para poder ter a sua própria casa.

Autoclassifica-se como uma pessoa activa e com interesses em diferentes áreas, embora nunca se tenha associado, formalmente, a nenhum movimento associativo ou político. Sendo uma pessoa que não gosta de actividades regradas (com horários e locais de concretização específicos), nunca praticou nenhum desporto de forma sistemática. As suas práticas de lazer são pautadas pela leitura e algumas viagens, tendo concretizado, recentemente, um sonho antigo de fazer um inter-rail pela Europa, com os amigos. Também se sente realizada por ter conseguido efectivar um antigo sonho da mãe: ir à Argentina, onde tem familiares com os quais contacta com frequência através da Internet.

Reflectindo sobre o sucesso e insucesso no ensino superior, Sofia acredita que quem vai ingressar no ensino superior necessita de mais e melhor informação sobre os cursos universitários, por isso considera importante haver mais informação e divulgação dos cursos. Defende, ainda, que o conhecimento actualmente existente sobre os cursos, é reflexo de suposições de diversas pessoas, criadas pela total ignorância sobre os mesmos. Acredita que práticas como a "Mostra UP" são úteis para quem já tem algum objectivo definido previamente, mas não é suficiente. Seria importante, na sua opinião, que as pessoas contactassem directamente com os responsáveis e com os alunos, com o fim de partilhar experiências. A sua experiência fá-la crer que este contacto é fundamental para conhecer um curso e sentiu que já ajudou pessoas pondo em prática este método, enquanto representante do seu curso no evento acima referido. Argumenta ainda que, ao nível do ensino secundário, são os alunos mais desfavorecidos e as escolas mais precárias que deveriam ser alvo de um maior investimento, considerando que a estratégia actual é, precisamente, oposta. Embora saiba que existem visitas das escolas secundárias a institutições de ensino superior, através de iniciativas como a Universidade Júnior ou o Dia Aberto da Faculdade e, não obstante ter realizado uma dessas visitas, à Universidade Católica, que "é uma Faculdade privada que eu não ia poder frequentar com toda a certeza", na sua opinião, deveria existir uma relação mais próxima e efectiva entre as escolas secundárias e o ensino superior.

Acredita, ainda, que a responsabilidade que cada um deve ter, assim como a descontracção nas alturas dos exames, são ingredientes fundamentais para a obtenção de bons resultados escolares. Paralelamente, um factor decisivo para o sucesso escolar é o bem-estar pessoal, tal como a boa integração e as boas condições de estudo facultadas pelas faculdades. Sofia é da opinião que a taxa de insucesso, no 1º ano, é muito maior que nos outros anos, devido à dificuldade de integração no ambiente da faculdade que, eventualmente, condiciona o sucesso escolar:

> "A maioria das pessoas está demasiado ocupada a tentar integrar-se, e acaba por ser um trabalho de vinte e quatro horas por dia (...) assim, não sobra muito tempo para outras coisas."

Crê que a falta de incentivo, e a necessidade de existência do "culto da excelência" é prioritária para o sucesso escolar, e que a falta de motivação pessoal pode ser considerada como um factor potenciador de insucesso escolar. Sofia considera-se uma pessoa muito motivada e, baseando-se no seu percurso, afirma que estimulando a motivação dos estudantes, talvez o sucesso escolar se torne uma realidade mais próxima de alcançar. Pautado pelo sucesso, a singularidade do percurso académico de Sofia parece residir numa forte motivação e determinação pessoal, conciliadas com uma grande apoio familiar, no que se refere ao seu projecto escolar. De forma complementar, a rede de sociabilidades que foi sendo construída com base no seu percurso no ensino superior, mediada pela subjectividade individual na percepção de si face aos outros e das fronteiras simbólicas que os diferenciam e aproximam, permite-lhe a transição, mais ou menos pendular, entre a comunidade académica e a comunidade de vizinhos.

Henrique Garcia (E40P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Economia de investimentos num trajecto ascendente

Henrique Garcia tem 27 anos, é natural de Santo Tirso e é Analista de Risco numa empresa da área financeira. Ambos os pais partilham um percurso profissional de mais de trinta anos em empresas têxteis. O pai, com o 9.º ano de escolaridade, era chefe de armazém e **está, actualmente, na pré-reforma. A mãe detém o 4.º ano de escolaridade e, após a falência da empresa têxtil, enveredou pelo ramo da restauração, onde trabalha há cinco anos, numa pastelaria, como auxiliar de cozinha. A única irmã, três anos mais velha, é professora de Matemática, dá aulas em Loulé, apesar de destacada para uma escola de ensino especial de Vila Nova de Gaia.**

Aos 18 anos, e após um trajecto escolar anterior linear e sem sobressaltos, Henrique concorre ao curso pretendido, Economia, na instituição almejada, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A média de 13,7 inviabiliza essa pretensão, e entra na segunda fase, no curso de Economia da Universidade da Beira Interior (UBI). Após um mês de frequência, toma conhecimento da existência de uma vaga na UTAD, concorre e consegue ingressar neste estabelecimento de ensino, na última fase de candidatura.

Com um percurso linear, tem a possibilidade de ultimar o curso nos cinco anos previstos, mas opta por fazer melhorias de nota, para conseguir a média final de 13 valores, o que o retém por mais um ano.

Após a entrada no mercado de trabalho, com algumas deambulações por áreas paralelas, estabiliza, finalmente, como Analista de Risco, e decide enveredar pelo Mestrado, na Faculdade de Economia do Porto, especializando-se na área de Finanças. Com uma dedicação moderada e investimentos sempre parciais, Henrique assume ser preguiçoso, cumpre apenas os mínimos necessários à obtenção de um patamar de estabilidade, e tem conseguido fugir à linha de água que se auto-impõe.

Henrique Garcia ingressa no ensino superior em 1999, com 18 anos, na segunda fase de candidatura, com a média de 13,7, no curso de Economia da Universidade da Beira Interior. Após um mês de frequência, é informado da existência de uma vaga em Economia na instituição de ensino que sempre almejou. Sem nada a perder, concorre e consegue ingressar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Se a escolha do curso foi isenta de dúvidas, o percurso escolar anterior incidiu na área económico-social, e as disciplinas do ramo económico motivaram o gosto por alguns conteúdos, nomeadamente a Macroeconomia, a escolha da instituição foi ainda mais peremptória:

> "(…) tinha boas referências [da UTAD], ora bem, a parte escolar não é a que mais pesa, aos 18 anos(…), pelas vivências, em primeiro lugar, queria estudar fora de casa, não queria estudar no Porto, nem em Braga, senão os meus pais obrigavam-me a ir a casa."

A pujança académica que caracterizava a UTAD, o facto de outros colegas e a própria irmã frequentarem a instituição, foram determinantes na tomada de decisão, no que se afigurava uma intensa experiência e vivência académica, longe da alçada dos

pais. Paralelamente à vertente mais convivial, o convénio existente entre a UTAD e a Faculdade de Economia do Porto, com a possibilidade de pedir transferência no 3.º ano para esta última, foi determinante no accionar desta escolha.

A ausência do período da praxe, por ter ingressado na terceira fase de candidaturas, gerou uma integração mais lenta, mas conseguida através dos vários momentos de convivialidade e confraternização existentes, num meio académico pautado, essencialmente, por deslocados.

Henrique teve um percurso académico regular e frequentou toda a licenciatura na UTAD, fruto do término do convénio, logo no seu ano de entrada, devido à alteração da estrutura integral do curso. Sem nunca ter reprovado, teve apenas dificuldade acrescida nas cadeiras mais trabalhosas, nomeadamente as Matemáticas. Além do grau de dificuldade inerente a estas disciplinas mais práticas, atribui ao seu fraco empenho o patamar de resultados alcançados.

> "Claro que, nos primeiros três anos na Faculdade, nós olhamos mais para a vida académica do que, propriamente, para sair e querer apostar num lugar no mercado de trabalho. A partir do momento em que passamos isso, já gozamos muito, pensamos em acabar o curso, a partir daí não considero que tenha havido uma área que me tenha suscitado mais dificuldades."

Se, nos primeiros anos, a vivência académica toldou-lhe o nível de desempenho, os restantes caracterizaram-se por uma preocupação acrescida, face à proximidade da inserção profissional sem, no entanto, desenvolver um trajecto notável, que culmina com a média de 13 valores, após algumas melhorias de notas.

Com uma proximidade relativa aos professores, destaca apenas dois: o de Fiscalidade e a de Macroeconomia, pela boa relação mantida e que ainda hoje o leva a procurá-los. Realça, por outro lado, a dificuldade que muitos apresentavam em transmitir os conteúdos, em conseguir passar a mensagem.

Contrastando com a opinião face aos docentes, Henrique não é poupado no momento de enaltecer a camaradagem existente entre colegas de curso, a seu ver, determinante em todo o seu trajecto.

> "Uma coisa que também ajudou foi o facto de estarmos, estarmos cinco alunos de Economia (…) a viver juntos. Nós chegávamos aquela época e não víamos os outros sair de casa, então ficávamos todos juntos. (…) Criámos um método de trabalho, equipas de estudo, e estudávamos sempre em conjunto."

Aluno deslocado, Henrique não tentou residir com a irmã, igualmente deslocada em Vila Real, antes primou por coabitar com colegas, que lhe permitissem uma maior integração social e um corte umbilical com algum tipo de prisão familiar. A coincidência, feliz, de ter ficado num quarto com um colega de curso e, posteriormente, a junção a outros colegas, de Economia, implicou uma motivação e uma partilha de tempos e espaços, fomentando fortes laços de companheirismo. Inicialmente, partilhavam as saídas, os arraiais, as festas académicas, os momentos de convívio e, numa fase posterior, a adopção de um método de estudo similar implicava uma dedicação generalizada, um apoio e entreajuda constante. Além destes, Henrique realça um outro colega que, apesar de não partilhar a residência, tinha um contributo fundamental ao nível do empréstimo dos "cadernos organizadinhos". As densas e

duradouras redes de sociabilidades que estabelece no meio académico são um factor decisivo na estruturação das suas disposições face à sua frequência do ensino superior e nos próprios resultados alcançados.

Com a exigência dos pais como pano de fundo, para que mantivesse o seu nível de sucesso, sem reprovar, Henrique adoptou um método de estudo conjunto, em "equipas de estudo". O acesso, logo no início do ano, às datas de exames, motivava a organização do estudo, mais intensivo cerca de um mês antes dos exames começarem, e por norma em Vila Real, com os colegas: "Quando vinha estudar em Santo Tirso eu não conseguia estudar, não sei, era aquele ambiente" O estudo conjunto surgiu apenas dos condicionalismos que viveu enquanto aluno deslocado, por oposição à experiência anterior, no secundário, na qual desenvolvia um estudo individual, "cada um por si". Esta nova metodologia teve resultados positivos: "foi a dedicação, se eu fizer a minha média por ano, a minha média por ano vai aumentando, então as notas também reflectem a maturidade."

Com uma clara preferência pelas disciplinas que envolviam raciocínio teórico, em detrimento das disciplinas mais práticas, considera que o curso tinha excesso de disciplinas, com conteúdos similares e repetitivos, o que permitiria condensar o curso em apenas quatro anos, sem prejuízo no que concerne aos conteúdos e grau de exigência.

Relativamente à instituição, exalta a existência de barreiras pelo facto de ser uma universidade de interior:

> "(..) em termos de reputação, é assim, se calhar não está muito bem vista como estão todas a universidades que não são do interior do país, tem sempre a dificuldade de ser do interior e ultrapassa, tem que ultrapassar mais barreiras".

Barreiras, essencialmente, de divulgação dos próprios cursos, barreiras ao nível da exaltação, quer da instituição, quer dos cursos leccionados, e visível no momento da inserção profissional, na concorrência directa com licenciados de instituições de ensino mais credenciadas e valorizadas pelo mercado. Henrique valoriza o curso. No entanto, o facto de ser recente tem implicações negativas: não está ainda credibilizado no mercado: "o curso (..) era muito recente e não havia licenciados no mercado de trabalho porque no fundo (…) somos nós que fazemos o nome do curso no mercado de trabalho." As desigualdades agravam-se quando os diplomas obtidos, o valor simbólico dos mesmos e os graus de excelência que eles estabelecem são sancionados pelo mercado de trabalho, com repercussões no alinhamento dos licenciados no sistema das posições sociais.

Apesar de indicar que as instalações eram muito más, quando surgiu a hipótese de mudança para as instalações novas, Henrique e os colegas foram contra por questões utilitárias: perderiam a centralidade da localização das instalações, teriam horários mais espartilhados, motivos suficientes para rejeitarem a mudança, mais numa óptica de luta de interesses do que de valores.

Relativamente aos restantes serviços disponibilizados, Henrique realça apenas a qualidade da biblioteca e, no entanto, assume que não recorria frequentemente a este serviço, nem como local de estudo, nem para requisitar material didáctico complementar, antes utilizava como material de estudo os apontamentos das aulas, a bibliografia indicada pelos professores e os cadernos de exercícios.

Hoje é aluno de mestrado. Quatro anos depois de ultimar a licenciatura, e já a desempenhar uma actividade profissional na sua área científica, decide apostar numa especialização e integra, desde Outubro de 2007, o Mestrado de Finanças na Faculdade de Economia do Porto, no qual frequenta o primeiro semestre.

Com uma origem social modesta, ambos os pais têm fraco capital escolar e foram, durante três décadas, operários da indústria têxtil. A mãe, com a 4ª classe, passou por um processo de falência da empresa, e trabalha há cinco anos como auxiliar de cozinha numa pastelaria. O pai, com o 9.º ano de escolaridade, foi chefe de armazém e está, actualmente, na pré-reforma. Não obstante o baixo nível escolar, denota-se o empenho familiar num projecto de ascensão social da nova geração via sistema de ensino: ambos os filhos frequentaram o ensino superior. A irmã tem a licenciatura em Matemática, pela UTAD e é, hoje, professora de Matemática em Loulé, apesar de destacada numa escola de ensino especial em Vila Nova de Gaia.

O investimento dos pais em garantir a frequência universitária dos filhos como passaporte de mobilidade social ascendente, reverteu-se numa contínua pressão a Henrique, para obtenção de bons resultados, sob a égide do: "se não estudares vais trabalhar". A aversão a uma entrada precoce no mundo do trabalho e a consciência das limitações económicas do agregado familiar incutiram nele a necessidade de se aplicar, nunca em demasia, algo que chocava com o seu espírito pouco dedicado e "preguiçoso", mas o suficiente para não entrar em conflito com os pais, o suficiente para prosseguir os estudos. Apesar de usufruir de bolsa durante todo o seu trajecto académico, entre o 2º e o 4º ano da licenciatura, Henrique trabalha em *part-time* numa hamburgueria, como empregado de mesa, o que lhe permitia cobrir os seus vícios e minimizar o que mais pesava no orçamento familiar mensal, o custo do quarto.

Com um percurso razoável em termos de escolaridade anterior, frequentou o Colégio de Santa Teresa de Jesus, instituição próxima da residência e igualmente frequentada pela irmã, até ao 7.º ano, altura em que ingressou no liceu em Santo Tirso, onde frequentou o 8.º e o 9.º. Omitindo o porquê da mudança, Henrique menciona que foi uma nova experiência, uma "surpresa muito agradável, porque eu sentia-me um ás a tudo. Estava muito bem preparado. (…) e como cheguei ao liceu e achava que era tudo mais fácil, não tinha que estudar muito e safava-me na mesma."

> "Os resultados nunca foram excepcionais, eu sou um bocado preguiçoso, gosto de fazer o mínimo, enquanto que colegas meus estudavam os dois períodos e depois descansavam no terceiro, eu descansava dois períodos que era para estar em forma no terceiro, era mais assim."

Henrique exalta, como figura determinante no seu itinerário de escolarização, um professor em particular, da disciplina de Economia na Escola Secundária Tomás Pelayo, em Santo Tirso, que além do elevado grau de exigência "foi a pessoa que, se calhar, posso dizer que me pôs nos eixos mais rapidamente, porque eu vinha com aquele ritmo do 9.º ano e era um bocado baldas, (…) e foi ele que no início das aulas uma vez que me chamou à parte e que me chamou à atenção, foi a partir daí que comecei a entrar nos eixos". No que diz respeito aos colegas, afirma que a boa relação com estes foi uma constante, nas diversas instituições de ensino frequentadas.

No que diz respeito a práticas associativas, apenas aponta a prática federada de Futebol. "Joguei sempre a nível associativo até aos 15 anos, depois joguei um ano e

meio no Futebol do Tirsense, como federado e, nesse ano e meio, os meus resultados até pioraram a nível escolar". A exigência e o tempo dedicado à prática desportiva, sua única prática em termos extra-escolares, condicionou o abandono da mesma, de forma a não comprometer o seu trajecto escolar: "eu cheguei ao final e disse: «não vou sair daqui grande jogador, por isso, há que tomar opções.»"

O seu trajecto académico pauta-se pela ausência de actividades associativas, à excepção da prática desportiva esporádica e da colaboração pontual para o Jornal de Economia da Universidade. É patente a ausência de compromissos e responsabilidades, contrastantes com o seu espírito de relativa ociosidade.

Em termos de redes de sociabilidade, durante o ensino secundário manteve dois grupos distintos: "os amigos da escola" e os "amigos da terra". Os tempos livres eram passados "no café a jogar matraquilhos, ou a jogar futebol, entrávamos sempre em torneios. (…) Com os da escola fazíamos jantares, fazíamos bastantes jantares, íamos muitas vezes ao cinema, todos."

A camaradagem vivenciada nos tempos da faculdade suplantou os laços de amizade pré-existentes, sem nunca os romper. No entanto, é dos colegas da faculdade que fala com mais carinho e emoção, quase como "uma família". "A partir do 3.º ano, já estava farto de ir a casa, então ficava lá, ia uma vez por mês, de vez em quando nem vinha, iam os meus pais lá a cima ver-me, então acabávamos por passar muitas horas juntos. (…) o ambiente académico é muito bom, aqueles amigos são os amigos que ficaram, por exemplo, se eu estava doente eram eles que me levavam ao hospital, criou-se uma amizade muito forte, estávamos juntos 24 horas por dia."

Apesar da distância física existente actualmente, minimizada apenas pela presença nos casamentos, são estes colegas que primordialmente designa como os amigos. A menção a uma namorada durante o período de frequência universitária é efémera, com uma singela referência à sua origem geográfica: Aveiro, e a indicação e que "entretanto terminou", o que não oculta algum desconforto relativamente a esta relação. Com um leque de práticas culturais reduzido, e limitado pela concomitância estudo-trabalho, salienta práticas mais receptivas: idas ao cinema, assistir a concertos musicais, e domiciliárias: ver filmes em DVD.

Após o término da licenciatura, o estágio profissional de nove meses numa empresa de produção motivou o recrutamento, em *part-time*, por mais seis meses. Posteriormente, tentou a área comercial, numa imobiliária, situação que nem coloca no *curriculum*, por considerar que "fica um bocadinho perdido", mas após três meses sem cumprir os mínimos de vendas, os *curricula* enviados dão os seus frutos, e ingressa numa empresa da área financeira, uma Sociedade de Garantia Mútua como Analista de Risco, actividade que mantém há dois anos. Satisfeito com as funções que desempenha, com a valorização da sua actividade e com a possibilidade de progressão, é numa linha contraditória que assume que os contornos do futuro próximo ainda não estão completamente definidos, e define como objectivo primordial ser empresário. Ainda sem ideia definida, ainda sem negócio concreto, antes com uma reticência: não criar dívidas à Banca, "porque eu trabalho com a Banca e sei como é que eles são". Outros objectivos a curto prazo são a frequência do curso de Formação Pedagógica de Formadores e a conclusão do Mestrado, em dois anos, pela dificuldade acrescida de compatibilizar estudo com actividade profissional.

A avaliação do trajecto é positiva, à excepção dos seis meses sem emprego, o que o leva a concluir que: "o meu percurso académico, não trocava por nada." O nível

de desempenho, inegavelmente mediano, vale pela vivência académica e convivial que permitiu, principais causas da selecção que accionou, e as quais reitera.

> "A nível de desempenho escolar, eu acho que podia ter sido bastante melhor, mas depois tinha que sacrificar a outra parte, isso foi uma das principais, para que é que eu fui para lá? Foi para viver aquilo, para aproveitar aquilo. Mas depois podia ter tido uma melhor média, mas é assim, e não estou arrependido."

A experiência vivida perfaz um mapa que Henrique mobiliza na leitura que faz dos factores promotores de sucesso, e aponta a boa integração e o companheirismo existente como elementos impulsionadores de um maior empenho escolar. Realça também o papel da praxe enquanto facilitadora do processo de integração, e a existência de actividades e dinâmicas inerentes a cada curso como um factor de motivação, não obstante a sua fraca participação a esse nível. Paralelamente, considera crucial que cada estudante adopte um método de estudo eficaz, no seu caso particular: em equipa, no qual a organização e gestão do tempo são condições *sine quibus non* para o sucesso.

No campo oposto, como factores promotores do insucesso, as más opções, o fraco empenho, a inexistência de um método de estudo ou a má preparação anterior foram os motivos citados.

Henrique assume uma postura comedida em tudo o que faz. Apesar da sua origem social e economicamente humilde, é com uma acomodada apatia que percorre o seu trajecto escolar e académico, sem ultrapassar um desempenho mediano, fruto da relativa facilidade que pauta o seu percurso, inegavelmente de mobilidade social ascendente, e com uma retaguarda familiar de suporte e incentivo à prossecução do estudo. A posição dos estudantes em relação ao sucesso e ao nível de excelência escolar obtidos não se rege pelas mesmas linhas. E neste caso em particular, Henrique considera que o seu desempenho foi o correcto, complementando um trajecto rectilíneo com um voluntário e calculado hedonismo, sem ocultar uma certa altivez nas decisões e nos actos.

Jorge Caldeira (E43P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Informática de vanguarda: um trajecto de mobilidade social ascendente

Jorge Caldeira tem 34 anos e é natural de Castelo de Paiva, Município no qual reside actualmente, na companhia dos pais. Ambos os progenitores completaram a 4ª classe, a mãe foi sempre doméstica e o pai, actualmente reformado, era trabalhador por conta própria, tinha um camião de distribuição e fazia transportes alugados. A sua modesta origem social e os recursos económicos e culturais escassos reflectiram-se em diferenças geracionais no acesso aos diferentes escalões de ensino. Se os irmãos mais velhos não tiveram a possibilidade de frequentar o ensino superior, fruto das dificuldades sentidas e do fraco incentivo parental na esfera escolar, aos mais novos foi concedida essa possibilidade de prossecução dos estudos, mas apenas Jorge, o mais novo dos seis, frequentou o ensino superior.

O seu trajecto universitário inicia-se aos 20 anos, em 1993, quando ingressa em Engenharia Electrotécnica – Ramo de Instrumentação e Computação, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sua terceira opção de candidatura. Todas as suas opções recaíam em cursos superiores que abrangessem a vertente da computação, sua paixão desde a infância e motivo pelo qual atrasou dois anos no ensino secundário, com a mudança da área científica para a área informática.

Com um percurso regular durante o ensino superior, teve apenas uma reprovação no segundo ano, fruto de algumas lacunas ao nível da vertente electrónica.

Jorge assume um trajecto de mobilidade social ascendente, não apenas em relação aos seus progenitores, mas igualmente ao nível dos seus irmãos, fruto da sua persistência e das referências ao nível do seu círculo de pares.

Jorge Caldeira tem 34 anos, é natural de Castelo de Paiva e trabalha no departamento de informática de uma das maiores empresas internacionais de telecomunicações em Portugal. Assumindo uma paixão pela informática desde a infância, altura em que teve contacto através do seu círculo de amigos com os primeiros computadores, os *Spectrum*, Jorge orienta o seu trajecto escolar com vista à prossecução de um único objectivo: trabalhar nessa área específica. O facto de residir num Concelho periférico à área Metropolitana do Porto teve implicações ao nível das suas opções de estudos. A Escola Secundária de Castelo de Paiva apresentava apenas duas áreas de estudos: Humanísticas ou Científicas, o que o leva a optar por esta última. Mas, no final do 11º ano, com a abertura da área de informática na Escola Secundária de Baltar, a trinta quilómetros de casa, decide enveredar por esta opção, alteração que implica perder dois anos e frequentar uma escola mais distante, com agravamento das despesas para os pais que, não obstante as suas limitações, apoiam a reorientação vocacional do filho mais novo.

A média de candidatura de 13 valores inviabiliza a colocação na sua primeira opção, Engenharia de Telecomunicações em Aveiro, mas tal facto não teve

repercussões na medida em que todas as opções recaíam unicamente na procura de formação superior na área da informática, um domínio científico ainda recente no início da década de noventa. Jorge ingressa em 1993/94, com 20 anos, na sua terceira opção, Engenharia Electrotécnica – Ramo de Instrumentação e Computação na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD).

A adaptação a uma nova cidade e à instituição foi facilitada pelo trajecto similar de um colega do secundário, o que minimizou a desintegração. O facto de Vila Real ser um meio pequeno, propício a um maior conhecimento e relacionamento entre os estudantes, contribuiu igualmente para esse efeito. A intensidade da vida académica, os rituais de saídas partilhados pelos alunos deslocados, em elevado número nesta instituição, gerava circuitos de convivialidade e uma união acrescida: "Lembro-me de muitos casos em que havia espírito de entreajuda, colegas que de um momento para o outro apanhavam uma multa e que não tinham possibilidade, (…) então andávamos a fazer as vaquinhas entre todos para pagar uma multa."

Adepto do ritual da praxe académica enquanto fomentador de um maior intercâmbio de alunos com vista a uma precoce integração, refere, no entanto, a existência de alguns excessos, algo que o leva a criticar algumas práticas.

> "(…) ao contrário, por exemplo, do que acontece aqui no Porto lá a praxe era desde que se chegava no autocarro até sair do autocarro, até entrar no autocarro para voltar para casa, ou seja, havia, era dentro da universidade, era na rua, era dentro das aulas se houvesse espaço para isso, era em casa das pessoas, era na noite mesmo quando saíamos para nos divertirmos, ou seja não havia, não havia distinção de espaço."

O excesso de práticas relacionadas com a praxe, o tratamento a que eram sujeitos os caloiros motivou inclusive algumas desistências e mudanças de curso de colegas de Jorge, que "achavam aquilo muito chocante".

Relativamente ao curso Jorge considera que a fase inicial foi "um bocadinho agressiva", pelo grau de exigência de alguns conteúdos, nomeadamente ao nível da Matemática e Física. Com maiores dificuldades na vertente electrónica, pela escassez de bases, e relativa facilidade nas cadeiras relacionadas com a informática, Jorge reprova no final do segundo ano, por acumulação de algumas disciplinas atrasadas, e por ter canalizado esforços no sentido de obter aprovação apenas em algumas cadeiras, sem investir nas restantes. Este momento constituiu o episódio mais marcante, pela sensação de falha e motivou uma maior aplicação ao curso. Termina a licenciatura em sete anos, fruto de um investimento, no último ano, em melhorias de notas com vista à obtenção de 14 valores como média final.

A avaliação que faz da instituição é positiva, e apesar de realçar alguma discriminação existente face à frequência de uma universidade do interior, exalta a qualidade das instalações e dos serviços como uma mais-valia. Não obstante, Jorge foca a existência de assimetrias regionais e, em comparação com colegas a frequentar o mesmo curso no Porto, refere que, na UTAD, o acesso à informação era limitado, as salas de computadores eram escassas, a biblioteca não possuía muitos recursos didácticos específicos na sua área, situações minoradas no decorrer da Licenciatura. Apesar de salvaguardar a qualidade e exigência do curso, Jorge reforça a lacuna existente ao nível da investigação, na medida em que, no próprio meio envolvente, não existiam instituições que colaborassem e permitissem essa integração: "naquele meio,

na altura, não havia muitas formas de investigação então não se podia colocar os alunos a fazer investigação pura e dura, porque não havia formas de fazer, para fazer tinham que sair de lá, para sair de lá tinham que perder as aulas, ou seja, não havia um equilíbrio." No entanto, a sua opinião face ao curso é positiva, ao que acresce o facto de lhe ter permitido complementar a área informática, seu interesse maior, com a área electrónica, adquirindo novos conhecimentos e um maior leque de saídas possível.

A frequência das aulas, intensificada após a reprovação, foi a seu ver uma mais-valia, pelas "centenas de coisas que se iam apanhando lá, eu estava lá certamente com, com metade, ou com 10% da atenção que devia estar, mas ficava sempre qualquer coisa". Relativamente aos professores, Jorge aponta que, inicialmente, pela novidade dos conteúdos, os professores provinham de outras áreas disciplinares, e apenas na parte final do curso o corpo docente ficou "mais equilibrado e mais consistente". A relação com os professores foi bastante positiva, bem como com os colegas, apesar de realçar que, paralelamente ao companheirismo, havia alguma competitividade, no seu entender saudável, por potenciar melhores desempenhos. O colega que o acompanhava desde o ensino secundário mudou de curso, no final do segundo ano, para uma área que considerava mais aliciante, mas, segundo Jorge, esta mudança não implicou uma ruptura dos laços de amizade, quer pelas visitas periódicas entre ambos, quer pelo facto de ter, nesta altura, um núcleo de amigos mais alargado. Como determinantes para o seu desempenho, salienta alguns colegas do seu curso, com maiores conhecimentos na área da electrónica, e que o apoiavam, numa lógica de intercâmbio e troca de conhecimentos.

Relativamente ao método de estudo, Jorge utilizava os seus apontamentos das aulas e complementava com as "sebentas" e os cadernos de exercícios, num estudo sempre centralizado nas épocas de exames: "durante o tempo de aulas dificilmente avançávamos com muito estudo, mais na época de exames e aí sim, era intensivo."

A vivência académica, nas cidades do interior, tende a ser exacerbada, pela existência de núcleos alargados de alunos deslocados, pela partilha de tempos e espaços comuns, pelo afastamento do meio familiar de origem que motiva uma maior aproximação entre os estudantes. Vila Real não é excepção. Se, inicialmente, Jorge mantinha um grupo mais restrito de amigos, na sua maioria conterrâneos, sem promover um corte radical com o seu meio de origem, posteriormente esse núcleo alargou-se e pintou-se de vários cores, no sentido da heterogeneidade.

> "Vila Real é uma cidade que é muito propícia à diversão, eu lembro-me na altura que saía para tomar café depois de jantar tipo 8h30, 9h00 da noite e já não conseguia voltar para casa (…) porque era muita gente e então eram cerca de seis, sete mil estudantes em Vila Real e juntava-se toda a gente à volta do mesmo centro. Era um centro que havia em Vila Real e toda a gente se juntava ali e então era muito difícil depois as pessoas virem para casa, uma amigo puxa outro e depois era muito complicado."

Entre a frequência de cafés e as idas à discoteca não havia grande diversidade nas saídas, até pela escassez de ofertas culturais na cidade: apenas um cinema, com exibição de dois filmes por mês, e um teatro no qual "havia um espectáculo tipo de dois em dois meses, muito pouco".

No que concerne a actividades extracurriculares, Jorge pertenceu ao Núcleo de estudantes do seu curso, um ano como vice-presidente e outro como tesoureiro, cargo

para o qual não tinha grande aptidão, exercendo-o mais por lógica passiva de ocupação de cargos: "éramos assim distribuídos conforme as necessidades." A mera presença na lista da associação de estudantes não se converteu num exercício regular, pelo excesso de participantes, e a actividade com maior destaque incidiu na sua participação no Centro de Informática da Universidade, quer como formando, quer como formador. As lacunas iniciais, nomeadamente em termos pedagógicos e relacionais, foram sendo minimizadas com a prática, cerca de 300 horas de formação, e permitiu-lhe até uma nova leitura das regras do jogo pedagógico, uma visualização da responsabilidade de avaliar pessoas e uma nova consideração sobre as formas de ensino e aprendizagem.

Na recta final do curso é convidado, por um professor, a integrar o Centro de Informática da Universidade, com funções ao nível da implementação e desenvolvimento de páginas *Web* e de algumas aplicações informáticas, nomeadamente com dois projectos específicos, um para as Câmaras Municipais da Região de Trás-os-Montes e Alto Douro, e outro para a Administração Regional de Saúde do Norte e do Algarve, com o desenvolvimento de um software com vista à diminuição das listas de espera, pela minimização dos problemas informáticos ao nível da introdução de dados, da actualização dos utentes ou eliminação das duplicações.

Jorge faz uma avaliação positiva do seu trajecto, quer em termos de desempenho escolar, quer em termos académicos, na medida em que conseguiu, não unicamente desenvolver os conhecimentos teóricos e técnicos, mas, também, pelas actividades que exerceu ao longo do curso, incrementar capacidades sociais e relacionais, no sentido de um maior enriquecimento pessoal.

Oriundo de uma família com recursos económicos e escolares reduzidos, Jorge foi o único dos seus seis irmãos a prosseguir os estudos até ao ensino superior. Ambos os pais têm como patamar de escolaridade a 4ª classe, a mãe era doméstica e o pai, actualmente reformado, era camionista por conta própria, fazia transportes alugados procedendo à subcontratação de pessoas consoante as necessidades dos serviços.

Jorge distingue dois períodos geracionais entre os irmãos, na medida em que aos mais velhos estava vedada a possibilidade de prosseguirem os estudos, fruto das carências económicas e do fraco investimento dos pais na esfera escolar. Os mais novos já usufruíram dessa possibilidade. No entanto, o próprio meio, com a inexistência de estudantes universitários, parecia ser impeditivo a outro rumo, e os seus irmãos, foram ingressando no mercado de trabalho por vontade própria, uns no final do 7º ano, outros do 9º ano de escolaridade. Como o benjamim da família, Jorge sentiu que o investimento escolar, apesar de difícil economicamente, era possível, e o facto de alguns colegas seus enveredarem pelo ensino superior foi uma mola de incentivo à sua prossecução dos estudos e à ruptura com os determinismos sociais.

Apesar do apoio de todos os familiares, Jorge sentiu que o peso económico da sua frequência universitária era excessivo, e a consciência de ter reprovado e assim prolongado o período de dependência compeliu-o a procurar um emprego a tempo parcial para assegurar as condições mínimas necessárias à sua manutenção no ensino superior. Durante quatro anos, até à entrada no Centro de Informática, Jorge trabalhou aos fins-de-semana no bar de uma discoteca em Castelo de Paiva. Esta actividade, apesar de cansativa, permitiu-lhe comprar um computador no final do segundo ano, ferramenta de trabalho fundamental para um bom desempenho na sua área académica.

Até à entrada no ensino superior Jorge residiu com os pais, e posteriormente regressou à casa de origem, onde ainda permanece. No período universitário teve uma relação amorosa, que durou dez anos, nos quais comprou casa em castelo de Paiva, mas o término da relação implicou a venda do imóvel e o prolongamento da residência sob a alçada dos pais.

É com a naturalidade típica de uma área em expansão que consegue entrar no mercado de trabalho. Considerando que terminou numa altura privilegiada, enviou quatro currículos e obteve resposta a três, tendo possibilidade de escolher o que considerava mais vantajoso. Ingressou como engenheiro electrotécnico e informático numa empresa de telecomunicações, agora integrante de um importante grupo internacional, onde ainda hoje, após oito anos, permanece. Apesar de satisfeito com as suas funções, considera que tem perdido algumas oportunidades de promoção, fruto da relutância em deslocar-se para a sede da empresa, em Lisboa, onde estão concentradas melhores oportunidades. Ciente das implicações dessa relutância, prefere enveredar, a curto prazo, num MBA que lhe permita alargar e diversificar conhecimentos, projecto constantemente adiado por falta de disponibilidade, e que pensa poder abrir-lhe outras portas, nomeadamente ao nível do empreendedorismo.

Relativamente ao percurso escolar anterior, Jorge protagonizou um trajecto linear, sem dificuldades, somente entrecortado pela mudança de área, no que considera ser "a decisão mais certa em toda a minha vida." Salientando como mais-valia o elevado grau de exigência de alguns professores no secundário, realça, pela negativa, os professores de informática que, pela inexistência de formação específica, possuíam conhecimentos equiparados ou inferiores aos seus: "lembro-me que fazia trabalhos durante as aulas que o professor levava para casa para estudar, ou seja, aquelas minhas aulas não serviram muito para aprender muita coisa".

A boa relação com os colegas, mesmo após a mudança de escola e depois de ultrapassarem algum antagonismo inicial, fruto do que refere ser uma natural agressividade perante os "de fora", é no seu entender um aspecto muito positivo e ainda hoje mantém laços de amizade com colegas deste período escolar, com quem partilhava na altura os tempos de lazer. A prática desportiva (jogou futebol federado durante seis anos) consistiu na sua única actividade associativa, e terminou com a entrada no ensino superior, pela indisponibilidade de tempo para a prossecução desta actividade.

Os amigos eram os colegas de escola, em oposição aos vizinhos, e com os primeiros dividia o tempo entre o salão de jogos, a discoteca local e as idas até ao rio, "essas coisinhas pequeninas que conseguíamos fazer naquele meio pequeno porque não havia muita coisa ali para fazer." Esses tempos de convivialidade permanecem até à actualidade e, apesar de assumir que os casamentos dos amigos lhes restringiram as saídas, é com um evidente júbilo que afirma manter ainda essas relações intensas de sociabilidade.

Para o sucesso académico, a principal causa apontada é a orientação vocacional: "a pessoa deve conseguir acompanhar exactamente aquilo que quer e aquilo que gosta". Uma correcta selecção do curso, ou da área de estudo, é a seu ver, determinante para o nível de empenho e de resultados, e uma má opção "pode até correr bem e ser um bom profissional, mas nunca será um excelente profissional". Paralelamente é fundamental existir um bom relacionamento, "tanto com colegas como com docentes, como mesmo com as pessoas responsáveis pelas instituições". Realça também a

importância da actualização constante dos conteúdos curriculares, principalmente nas áreas mais técnicas, bem como uma diversificação das metodologias de ensino, com a adopção de técnicas mais interactivas.

Em termos de factores conducentes ao abandono, Jorge salienta os casos de inserção profissional antecipada, que vivenciou no seu círculo de pares nos últimos anos da licenciatura. O facto de trabalharem na área, sem distinções de regalias face aos detentores de diploma, desmoraliza ao término dos estudos superiores, e os que o fazem accionam mais uma óptica de realização pessoal. Ao contrário da situação existente actualmente, no início desta década "Havia saídas profissionais muito, muito aliciantes e as pessoas acabavam por sair e entrar num mercado de trabalho idêntico ao que teriam quando acabassem o curso".

Como sugestão, refere a necessidade de se desenvolverem capacidades paralelas aos conhecimentos técnicos e teóricos, como os aspectos relacionais, comunicacionais, a interacção e o trabalho em equipa, aspectos cruciais ao nível do mercado de trabalho, e que nem sempre são desenvolvidos no decorrer do itinerário da escolarização.

O percurso de Jorge pauta-se pela fuga à reprodução social, numa tentativa de contrariar as desigualdades sentidas, apoiado na similitude dos trajectos do seu círculo de pares. A selecção de uma área de vanguarda, recente e em célere expansão, potenciou uma fácil e bem sucedida inserção no mercado de trabalho, como o culminar de um processo de mobilidade social, inequivocamente ascendente.

Sofia Seabra (E44P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

A lucidez e a responsabilidade num trajecto de contra-tendência social

Sofia Seabra tem 28 anos e é natural de Vila Nova de Gaia. É descendente de uma família com fraco capital económico e escolar; ambos os pais são naturais do Porto e provêm de famílias numerosas e humildes: o pai é serralheiro civil e não completou o 7º ano antigo no ensino nocturno; a mãe é empregada de limpeza num hospital e a precoce inserção no mercado de trabalho impediu-a de prosseguir os estudos além da 4ª classe. Sofia residiu com os pais e com o irmão, em Gondomar, até à entrada no ensino superior. Actualmente o irmão tem 21 anos e frequenta o curso de Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP).

Aos 18 anos, após um percurso linear e de sucesso no ensino secundário, Sofia ingressa no curso de Relações Internacionais, Culturais e Políticas na Universidade do Minho, sua primeira opção de candidatura. A selecção do curso teve origens na má nota do exame nacional de Português, 7,5, que inviabilizou o ingresso na licenciatura almejada, Comunicação Social; e no resultado do exame de História, 19,75, que facultou uma entrada despreocupada no curso de Relações Internacionais, com a média final de candidatura de 18,35. A selecção da organização prendeu-se com o facto de ser a instituição pública mais perto de casa a leccionar Comunicação Social, e Sofia estrategicamente ponderou a entrada e posterior permuta para o curso pretendido. No entanto, o desencanto com a área de Jornalismo, o crescente gosto e interesse pelos conteúdos curriculares de Relações Internacionais e a necessidade de cumprir a licenciatura no menor número de anos possível, fruto do peso e sacrifício orçamental que isso representava para os seus progenitores, ditou a permanência nesta opção, sem reorientações nem remorsos.

O percurso linear e bem sucedido reflecte a postura responsável e a lucidez com que encara os seus objectivos e gere as suas acções. E se o percurso académico foi feito sem sobressaltos, a inserção no mercado de trabalho tem sido periclitante, com funções sempre distantes da sua área de estudos.

Paralelamente, a sua vertente interventiva, a necessidade de contribuir com o seu tempo para os outros, pautou todo o seu trajecto, motivando-a a frequentar uma pós-graduação em "Intervenção Comunitária" na Universidade Fernando Pessoa, e concretizou-se, igualmente, na participação activa em diversas associações durante o seu percurso: Associação Reviravolta, de promoção do Comércio Justo, da qual é voluntária; os Médicos do Mundo onde coordenou um projecto de apoio a idosos; a Associação Escutar, de apoio emocional e de prevenção do suicídio, onde ainda actualmente faz voluntariado; participações, enfim, que assumem um papel estruturador e de identificação, através do qual se sente útil para a sociedade. Actualmente é administrativa, mas pretende enveredar por outras funções e, com esse objectivo, estuda para ingressar, no próximo ano, no curso de Psicologia, como

formação pessoal e, uma vez mais, como forma de entender o ser humano para melhor o ajudar.

No ano lectivo de 1997/98 Sofia Seabra ingressa, com 18 anos, na sua primeira opção de candidatura, Relações Internacionais, Culturais e Políticas na Universidade do Minho. A sua opção não coincide com a área almejada: Jornalismo ou Comunicação Social, mas reflecte as condicionantes impostas pelos seus resultados nos exames nacionais: apenas 7,5 a Português, e o bom resultado no exame de História: 19,75. Apesar de bem preparada para os exames, com uma média de 17, Sofia acusou o nervosismo e o peso da responsabilidade no exame de português, cuja nota seria fundamental para prosseguir o curso pretendido. A posterior descontracção no exame de História ditou um outro sentido ao seu caminho. A pretensão de ingressar na Universidade do Minho, para posteriormente pedir transferência para Comunicação Social, foi impositiva no accionar da sua primeira opção, e a nota de candidatura de 18,35 valores não frustrou essa expectativa. O seu interesse pelo Jornalismo advém da sua paixão pela escrita e da sua visão "um pouco sonhadora e utópica, de querer fazer grandes reportagens e com isso ajudar alguém, ajudar a mudar a situação, (...) como intervenção na sociedade". O contacto com pessoas da área da comunicação social e o desenlace dessa visão utópica, pela dificuldade de concretização, motivaram uma maior aproximação à área de Relações Internacionais, "que é um curso que numa das vertentes pressupõe exactamente dar instrumentos e capacidades para intervires em Organizações não Governamentais de desenvolvimento e com isso comecei a perceber que aquela minha necessidade de querer intervir na sociedade poderia ser respondida frequentando o curso onde estava."

Com uma lucidez constante e uma atitude reflexiva, Sofia destrinça os quatro anos frequentados e classifica-os com base no que vivenciou. O 1º ano foi o ano da descoberta, da criação de amizades, de integração e adaptação a uma nova cidade, instituição de ensino e curso. O 2º foi marcado pela consolidação das amizades e o aumento do interesse face aos conteúdos do curso. O 3º foi um ano mais teórico e um momento de viragem, com menos dedicação à vida social, fruto de algum cansaço e de uma reorientação das prioridades para a conclusão da licenciatura. E o 4º ano foi a recta final, já com a tónica na inserção próxima no mercado de trabalho.

Sofia encara a praxe como um elemento potenciador de integração, e no seu caso específico, numa cidade universitária em que a maioria dos estudantes eram deslocados, considera-a um passo essencial, fomentador de um maior relacionamento, união e entreajuda entre os estudantes.

> "Ainda por cima em Braga, na minha turma para aí de sessenta pessoas, dez seriam ali das redondezas, todo o resto eram pessoas vindas de todas as partes do país o que obrigava também a que as pessoas se unissem e se relacionassem muito umas com as outras para encontrarem um grupo e um apoio que não teriam naquela altura, por exemplo, da parte da família e então a entreajuda e o relacionamento foi muito interessante."

As expectativas face a uma frequência universitária eram elevadas, e o facto de ter entrado foi perspectivado como "uma grande conquista, (…) um prémio e um esforço também que eu tinha que fazer por tudo aquilo que os meus pais me

proporcionaram para poder ir para a universidade e por isso ia com um sentido muito grande de responsabilidade". O contacto com a instituição foi muito positivo, e exalta as boas condições existentes na Universidade do Minho, face a outras instituições de ensino que conhece.

Sofia era muito criteriosa ao nível da frequência das aulas. Sentindo como principal ruptura, face ao sistema de ensino do secundário, a liberdade e autonomia com que podia gerir o seu tempo, assistia às aulas que considerava úteis, pois afirma que "havia aulas que eram completamente surreais, aquilo era um verdadeiro teste à paciência de qualquer um e isso seria muito mais prejudicial para mim", preferindo rentabilizar esse tempo para o estudo domiciliário. Se, nos primeiros dois anos, não prescindiu de usufruir de toda a vivência académica e social existente, fê-lo com peso e medida, sem descurar o seu empenho escolar: "se era capaz, se calhar, de tirar melhores notas do que as que tirei se me dedicasse a 100% às aulas, provavelmente sim, mas se calhar também terminava o curso com 200% de frustração por não ter gozado aquilo que deveria, que poderia ter gozado naquela altura e que só acontece uma vez na vida". Adepta de uma intensa pesquisa complementar de conteúdos: apontamentos, referências bibliográficas, apontamentos de colegas, cadernos de textos, procurava sintetizar as diversas informações de forma a evitar, no momento avaliativo, a sensação de que não "dispunha de tudo para não me sentir minimamente confortável de ir fazer o exame". Não fazia um estudo gradual, mas na época de exames "encerrava, e aí sim, estudava muito intensivamente nessa altura", preferencialmente em Gondomar, onde recolhia a um fechamento necessário e a um estudo solitário. Nos últimos dois anos a motivação para as saídas conviviais era reduzida, e a perspectiva de ultimar o curso gerava uma maior frequência das aulas e um acompanhamento mais regular da matéria.

No decorrer da Licenciatura Sofia residiu em quatro casas diferentes, partilhadas com colegas de curso. Inicialmente teve uma colega de curso a partilhar a mesma casa, posteriormente esse número foi alargando até ao máximo de seis colegas. No último ano residiu só com uma amiga e por partilharem hábitos de estudo similares a reclusão em Gondomar foi substituída pelo estudo em Braga.

Em termos de resultados não houve grandes oscilações, apesar de sentir uma dificuldade acrescida na cadeira de Alemão, por falta de bases significativas face ao que lhe era exigido pelos professores nativos. Não obstante essa dificuldade, nunca deixou nenhuma cadeira para trás e terminou o curso com a média final de 14 valores.

Relativamente aos professores, considera que teve; "professores medianos, bons professores e professores muito maus, acho que tive um bocadinho de tudo". Destaca que alguns docentes são *experts* nas suas áreas, mas carecem de capacidade pedagógica e têm dificuldades em transmitir os conhecimentos.

Relativamente aos colegas, e apesar de realçar alguma rivalidade e competitividade, no global, a sua avaliação é positiva, facto comprovado pelas densas redes de sociabilidade estabelecidas neste trajecto. Apesar dos relacionamentos mais intensos serem com as companheiras de casa, desenvolveu diferentes grupos mediantes os espaços-tempos frequentados, dos quais permanecem ainda algumas amizades: os colegas da casa, os das saídas, os das aulas - diferentes esferas relacionais que assumiam por vezes formas matizadas com pertenças múltiplas.

> "Depois essas relações é que se foram consolidando ao longo do curso, ao longo dos anos e, se calhar, combinávamos em arranjar coisas já não da noite mas durante o período de aulas e de hábitos, "e agora vamos sair, vamos ali" e criar rotinas comuns que veio exactamente desse convívio inicial que era esporádico e depois vai-se consolidando e depois transpõe-se para outras esferas da tua vida, não só social mas também pessoal, tornam-se amigos."

Reflexivamente assume que actualmente faria outra opção, provavelmente um curso que lhe desse outras garantias ao nível profissional, mais técnico e prático, mas, contudo, ressalva que gostaria de frequentar Relações Internacionais, não como instrumento de trabalho, mas como "enriquecimento e bagagem cultural porque acho que, como formação de pessoa e de cidadã, acho que nos dá bases muito importantes."

Actualmente Sofia reside sozinha, beneficiando do arrendamento jovem, e namora há três anos com um bancário, licenciado em Economia pela Universidade Fernando Pessoa. Até à entrada no ensino superior residiu com os pais e o irmão em Gondomar. Ambos os pais são provenientes de famílias numerosas, "famílias humildes e com grandes dificuldades". O pai, Serralheiro Civil, não chegou a concluir o 7º ano antigo no ensino nocturno. A mãe, empregada de limpeza num hospital, apenas completou a 4ª classe, fruto das dificuldades económicas da época que lhe vedaram a prossecução dos estudos. É notório o esforço canalizado pelos pais no sentido de possibilitar à nova geração uma frequência universitária fomentadora de oportunidades de promoção social. O seu único irmão tem actualmente 21 anos e estuda Engenharia Civil na FEUP. Sofia assume que "Eu fui para o ensino superior mas muito também por «culpa» dos meus pais que acho que sempre me incutiram em mim a importância da educação para se ganhar, para se ter mais defesas e para se poder almejar por uma vida melhor." Apesar dos fracos capitais de origem, é crucial o papel da família nuclear, que apostou num projecto alicerçado na escolaridade como forma de mobilidade social ascendente, com investimentos, e sacrifícios, no sentido de permitir essa frequência, não obstante a orientação democrática de respeito pelas opções individuais dos filhos. Paralelamente a esse incentivo, que se concretizava até em estudo conjunto, Sofia tinha também o gosto pela aprendizagem. Reportando-se ao início do seu trilho escolar, exalta a importância da professora primária, sempre a mesma nos quatro anos, e com fortes capacidades pedagógicas e motivacionais. Nos restantes graus de escolaridade encontrou uma heterogeneidade de professores. No entanto, atribui a si, e ao seu sentido de responsabilidade, a permanência da motivação, em particular nos casos em que essa fonte não provinha dos docentes, que não eram "muito apelativos na transmissão de conhecimentos". Esse encarnar da responsabilidade de passar de ano tem raízes na assunção das dificuldades sentidas pelos pais e na obrigatoriedade que se auto-impunha de manter os bons resultados, evitando desiludi-los. Positivamente aponta o grau de exigência de alguns professores, a capacidade de transmitir conhecimentos e a motivação pelos conteúdos, como os mais determinantes para a manutenção do sucesso.

Frequentou a Escola Preparatória de Gondomar até ao 8º ano, altura em que, antecipando algumas dificuldades de integração na Escola Secundária de Gondomar, conhecida por alguns problemas sociais, nomeadamente com casos de toxicodependência, pediu transferência para a Escola Secundária de Valbom, mais pequena, mais recente e com melhores condições, onde frequentou do 9º ao 12º ano,

com resultados muito positivos, mas não excelentes, como a própria realça. "Nunca me considerei uma marrona", não obstante gostar do seu "trabalhinho de formiga de ir buscar a informação onde ela possa estar espalhada". Durante este trajecto Sofia sentiu-se lesada, enquanto condicionada a escolhas eliminatórias. Apesar da sua atracção por Filosofia e Português, que motivou a escolha de humanidades, gostaria de ter continuado a ter matemática, disciplina na qual tinha bastante à-vontade. A escolha das disciplinas de línguas acarretou igualmente alguma frustração, no sentido em que as suas opções seriam Inglês e Francês, consolidando os conhecimentos anteriores, mas os agrupamentos eram distintos, Inglês-Alemão ou Francês-Latim, enviesando as suas escolhas: "E aí senti-me usada e limitada na minha liberdade de poder escolher porque o que eu queria mesmo eram as outras duas que não estavam emparelhadas".

Em termos profissionais, durante o período escolar Sofia apenas trabalhou nas férias do 12º ano, numa loja de um centro comercial, com o objectivo de "amealhar algum fundo de maneio" que amenizasse as despesas da frequência universitária.

A inserção profissional após o término da licenciatura não tem sido fácil e Sofia atribui essa dificuldade à transversalidade do curso, no sentido em que "choca com as especialidades que depois o mercado de trabalho exige" e é suplantado por cursos mais específicos e focalizados, no momento das candidaturas a emprego. "A única área em que é a especialidade de Relações Internacionais, é a diplomacia, trabalhar num Consulado, ou numa Embaixada, (…) mas aí são cunhas e, e, eu nem sequer nunca pensei nessa hipótese porque é um mundo tão desvirtuado e tão, tão fechado que, que nunca pensei nessa hipótese". A solução passou pela frequência de uma acção de formação profissional, com estágio incluído, que se concretizou na FEUP, no Departamento de Engenharia e Química, e teve a duração total de 18 meses, enquanto Assistente de Direcção, no fundo "um projecto pessoal que ele, [um Director], tinha e viu na oportunidade do estágio profissional ter recursos mais baratos, para poder fazer esse projecto". Desta experiência realça a forte amizade desenvolvida com uma colega de curso e de estágio, e as competências pessoais e humanas adquiridas. Durante este período, rentabilizando alguns recursos disponíveis, frequentou a Pós-Graduação de "Intervenção Comunitária" na Universidade Fernando Pessoa. Foi também durante este tempo que se tornou voluntária da Associação Reviravolta, que promovia o Comércio Justo em Portugal, por se identificar com o conceito e com o ideal preconizado. Através desta associação tomou conhecimento da existência do voluntariado europeu, no qual o voluntário se dispõe a ir para um país da Europa integrado num projecto. Já com vista nessa participação e terminado o trabalho na FEUP, entre Julho de 2003 e Janeiro de 2004 teve dois *part-times* simultâneos, como fonte de subsistência, desempenhando as funções de assistente administrativa numa companhia de Teatro, durante o dia, e promotora da TV Cabo, à noite, até embarcar em Janeiro no projecto de voluntariado europeu, na área do Comércio Justo, em Itália.

A experiência em Itália teve a duração de sete meses, nos quais cimentou conhecimentos sobre o Comércio Justo, já com décadas de experiência neste país, e usufruiu de uma experiência única ao nível de novas amizades, contacto com uma língua nova e uma cultura distinta, na qual adquiriu novas competências sociais e relacionais. As diversas funções desenvolvidas, na área comercial e logística, foram apreendidas com o objectivo de regressar e aplicar esses conhecimentos na Associação de que fazia parte, no sentido de fomentar o seu desenvolvimento e consolidação no mercado português. O regresso a Portugal motivou a presença na recém-inaugurada

loja do Comércio Justo no Parque da Cidade do Porto, na qual permaneceu durante quatro meses sob uma remuneração simbólica, promovendo não só as vendas, como também, numa vertente mais educativa, a sensibilização dos consumidores.

Em Janeiro de 2005 aceita um convite dos "médicos do Mundo" como coordenadora de um projecto de apoio à população idosa de S. Mamede de Infesta, em Matosinhos, onde permaneceu durante 18 meses. Após esta participação, respondeu a vários anúncios, e começou a trabalhar como secretária de administração numa empresa de Engenharia em Vila Nova de Gaia, onde ainda permanece, desde Julho de 2006. Uma vez mais desempenha funções muito distantes da sua área académica, mas as condicionantes do mercado de trabalho não lhe permitem outras opções.

Este caminho periclitante em termos profissionais é sempre encarado como positivo, cada oportunidade é realçada pelas mais-valias que comporta, pelas aprendizagens que adquire, pessoal e profissionalmente. A insatisfação patente face a este último emprego remete-o para um mero ponto de passagem rumo a outras funções. Nesse sentido, e combatendo alguma inércia mental em que se sentia a cair, decide enveredar pelo curso de Psicologia, como forma de *empowerment* e enriquecimento pessoal. Tentou no último ano entrar pelas vagas do concurso especial, sem sucesso, o que a impeliu a estudar novamente, desta vez Matemática Aplicada às Ciências Sociais, de forma a realizar os exames nacionais no presente ano lectivo, e candidatar-se pelo regime geral de acesso a Psicologia na Universidade do Porto.

Em termos de actividades extra-escolares, durante o ensino secundário praticou Basquetebol e Voleibol, sempre no âmbito do desporto escolar, mantendo a *mens sana in corpore sano*. A inexistência de equipas femininas perto da residência e ausência de transporte próprio no grupo doméstico de origem impossibilitavam a prática desportiva federada em clubes mais distantes e o término destas actividades coincidiu com a entrada no ensino superior.

Actualmente divide o seu tempo entre o trabalho, o estudo, a família e o namorado, a prática de yoga e o voluntariado em duas associações: A Reviravolta, na qual faz um turno de seis horas por mês na loja do Comércio Justo, e a Associação Escutar (com a qual colabora há três anos, e da qual é neste momento dirigente), colaboração que consiste numa linha de apoio emocional e de prevenção ao suicídio, para a qual, além das suas obrigações como dirigente, faz turnos de atendimento telefónico, por norma três horas por semana. No meio destas esferas concilia ainda as saídas com os amigos, idas ao cinema, e também práticas culturais receptivas e domiciliárias: ouvir música e a leitura, hábito incutido pelos próprios pais, que sempre a incentivaram à leitura com a compra de vários livros, o que desmistifica a relação de causalidade linear ente capital escolar e valorização de práticas de leitura.

No que concerne a objectivos futuros, Sofia pretende permanecer nas duas associações, e ambiciona enveredar por actividades profissionais que se coadunam com os seus objectivos de vida, nomeadamente ao nível interventivo humanitário, ou até conjugar esta vertente com funções relacionadas com as relações Internacionais, ao nível de contactos, de mercados externos, "tudo o que implique novas mentalidades, ou seja, o intercâmbio entre o nosso país e mundos estranhos, diferentes, culturas diferentes, formas de trabalhar diferentes e se nesses contactos estivesse Itália, melhor ainda, ouro sobre azul". A curto prazo procura funções com mais autonomia, maior grau de exigência, mais desafiantes e, a longo prazo, gostaria de contribuir para a formação cívica de crianças, nomeadamente na primeira fase de escolarização,

incluindo a vertente do Comércio Justo, reforçando a importância e o poder que se tem, enquanto consumidor, para a mudança do comércio internacional; e contribuindo para o desenvolvimento das competências pessoais e dos afectos. No fundo, aplicando o que tem vindo a apreender ao longo do seu trajecto, na esfera escolar, profissional e associativa, e com esses conhecimentos intervir na sociedade, nomeadamente através das crianças, os futuros adultos.

A metódica lucidez com que analisa o seu percurso é igualmente perceptível ao nível da análise do ensino superior em geral. É adepta do encerramento de alguns cursos, os mais desajustados entre as capacidades que promovem e as exigências do mercado de emprego, sem contudo cair no extremo de desvalorizar a teorização e a "bagagem" que uma frequência superior possibilita, a qual deverá ser posteriormente moldada e direccionada a diferentes aplicações profissionais.

No exercício de desconstrução dos factores promotores de sucesso, elenca quatro domínios complementares: a influência dos pais na educação, formação e no incutir do sentido de responsabilidade; a motivação do próprio aluno e a consciência no assumir das escolhas correctas; os professores, que são muitas vezes o "motor catalizador" de novos investimentos no estudo ou, ao contrário, das triagens que são feitas no decorrer do itinerário escolar; e a instituição de ensino, que não só deve garantir as melhores condições físicas e materiais e a existência dos serviços necessários como também manter um elevado grau de exigência nos conteúdos leccionados e no corpo docente que apresenta.

Como factores promotores do insucesso, e à excepção dos problemas pessoais e de saúde que podem inviabilizar a frequência escolar, enumera-os por oposição aos de sucesso, nos mesmos domínios enunciados, reforçando a influência múltipla e cruzada das diversas matrizes socializadoras.

Em termos de sugestões para o ensino superior, numa visão estrutural e assumindo uma postura pouco adepta de "correcções de cosmética", considera importante eliminar as escolhas e triagens precoces. Exemplificando com o caso da Bélgica, onde todas as áreas científicas são estudadas até ao 12º ano, defende um ensino secundário similar, mais alargado no leque de opções que potencia, sem filtros científicos que condicionem as opções posteriores., como no seu caso, em que a selecção de humanidades implicou um afastamento de outra área científica pela qual nutria especial gosto, a Matemática.

Sofia percorreu um trajecto de contra-tendência, de mobilidade social ascendente face a uma origem social humilde e descapitalizada. E fá-lo com diligência e responsabilidade, no sentido de cumprir os objectivos que para si traça, sem descurar todas as vivências que pode usufruir e sem negligenciar a vertente humanitária, de apoio social e relacionamento com os outros, de sensibilização e formação cívica, vertente filantrópica sobre a qual gira o seu bem-estar e a sua realização pessoal. Privilegiando as satisfações intrínsecas e pós-materialistas, acumula várias actividades, várias experiências, fruto de uma relativa independência e espírito de aventura que a impulsiona a ir mais longe, a dar mais de si, a ser melhor pessoa e melhor cidadã.

Rita Tomé (E45P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Ensino superior: um palco de sucessos elevados, sem rede económica e cultural

Rita Tomé tem 32 anos, nasceu na Alemanha e veio para Coruche, no Ribatejo, com 5 anos de idade, onde viveu com os pais e a irmã até entrar no ensino superior. Actualmente, reside no Porto com o marido, professor do ensino secundário, e o filho, com dois anos.

Ambos os pais completaram o 4.º ano de escolaridade. A mãe é doméstica e o pai é motorista. A família de origem fez grandes esforços, do ponto de vista financeiro, para assegurar a continuidade dos estudos das duas filhas. A irmã, dois anos mais velha, licenciou-se em Química e doutorou-se em Biotecnologia. Vive e trabalha, hoje, na Alemanha, num conceituado laboratório de investigação. Para além da irmã, não tem na família nenhum outro exemplo de prolongamento dos estudos até ao ensino superior.

O seu percurso no ensino superior foi linear e de elevado sucesso, no curso de Psicologia na Universidade de Coimbra (FPCE-UC), com uma média de 16 valores, à semelhança do percurso escolar anterior. Com condições de partida marcada por reduzidos capitais culturais e económicos, Rita rompeu com o improvável e fez da escola o seu maior investimento. Por um lado, a mãe foi o agente de socialização com maior peso na sua trajectória escolar, formulou elevadas expectativas em relação à escolaridade da filha e, por outro lado, a escola proporcionou-lhe as maiores realizações pessoais.

Rita ingressou no curso de Psicologia da Universidade de Coimbra aos 18 anos, com uma média um pouco acima de dezoito valores no ensino secundário, na sua 2.ª opção. Ainda concorreu, em 1.ª opção, ao curso de Medicina na Universidade de Coimbra "por descargo de consciência", e por achar que "já que tenho boas notas vou tentar", mas conclui que "foi uma loucura no preenchimento da documentação", a média de Medicina era mais elevada. Rita explicou que tentou ir ao encontro das expectativas dos pais que fizeram alguma "pressão" no momento da candidatura. O curso de Medicina era encarado pelos pais como o expoente máximo de prestígio social.

No entanto, as expectativas de Rita face ao curso de Psicologia cumpriram-se. Escolheu a Universidade de Coimbra pela cidade, e pela associação que fazia à tradição académica. A informação sobre o curso era escassa, apenas tomou conhecimento das disciplinas e pouco mais. Rita afirma que o facto de residir em Coruche, uma zona de transição entre o Ribatejo e o Alentejo, mais isolada do ponto de vista geográfico e cultural, pode ter dificultado o acesso à informação.

Foi estudante deslocada mas, do ponto de vista da integração social e escolar, não teve qualquer problema. Relacionou-se bem com os colegas de turma e com as colegas com quem partilhou quarto, e diz ter encontrado um "grupo fantástico" de seis "meninas assim certinhas" de outros cursos que conheceu no acto da matrícula. A

relação com os professores foi igualmente positiva, bem como a relação pessoal com os conteúdos, apesar de reconhecer que só hoje, depois de ter tido a experiência como docente consegue olhar criticamente as aulas da faculdade. Na altura, sentia-se "deslumbrada" e "sedenta de ir aprender", mas agora percebe que as aulas eram muito expositivas, mal estruturadas e organizadas. Salienta ainda que não tinha na família ninguém diplomado que lhe permitisse estabelecer comparações.

Toda a vivência académica foi de permanente entusiasmo quer em relação aos colegas, quer em relação aos professores. Apenas recorda negativamente um episódio com um professor no 2.º ano. Antes de publicar as notas e já com os testes corrigidos, o professor perguntou a cada aluno qual a nota esperada, com toda a turma presente. Cada um respondia e só depois o professor dizia a nota alcançada. Quando chegou a sua vez e o professor afirmou: "Ah, quem diria com essa carinha!", um momento que diz ter "mexido" consigo por se tratar de um julgamento com base nas características físicas dos alunos e que a entristeceu: "Ele achar que aquele 18 nunca seria para mim porque eu pelo meu aspecto nunca mostraria que pudesse ter boas notas".

Sempre ávida de conhecimento, Rita confessa que estava muito receptiva à aprendizagem, ia a todas as aulas, era a ela que os colegas pediam os apontamentos. Nunca reprovou a nenhuma disciplina e descreve-se como a "marronazinha típica". Manteve durante todo o curso elevados níveis de motivação até ao estágio numa instituição de acolhimento de crianças em risco, uma entrega total, muitas vezes só saía já era noite, para "podermos estar com os miúdos e fazer actividades".

A autodisciplina e rigor que colocava no estudo eram resposta às expectativas dos pais e o reconhecimento pelo enorme investimento que eles fizeram nas filhas. Tanto Rita como a irmã eram estudantes deslocadas.

> "(…) os meus pais fizeram muito esforço para eu poder estar na Universidade, do ponto de vista financeiro, porque eu tinha bolsa de estudante, sempre tive, desde o 1º ano, que foi subindo, e por isso estava isenta às propinas(…), mas de qualquer forma havia a alimentação, a deslocação, o próprio quarto que eu tinha que pagar, os livros. E portanto, eu sentia, apesar de os meus pais não me dizerem abertamente, mas eu sentia uma pressão muito grande também no sentido de não defraudar estas expectativas nem defraudar este sacrifício que eu sabia que os meus pais estavam a fazer."

Rita assumiu sempre uma conduta asceta no ensino superior e revela que em época de exames ficava em Coimbra a estudar, ao contrário da maioria dos seus colegas deslocados. Para além de se concentrar mais, tinha maior acesso aos livros e à reprografia. Nessa altura, fazia um horário de estudo muito intenso com uma colega com quem partilhava a casa.

> "(…) levantávamo-nos às seis e meia da manhã, lembro-me perfeitamente disto, era fantástico, descíamos até ao cafezinho, tomávamos o pequeno-almoço, bebíamos um bom café, depois subíamos às sete da manhã, às sete e um quarto estávamos sentadas na mesa da cozinha, montávamos lá o estaminé e estudávamos. Não havia aulas, estudávamos intensivamente."

A única dificuldade que sentiu no ensino superior está relacionada com o domínio da língua inglesa, uma falha que vem da trajectória escolar anterior e que, ainda hoje, afirma "tem-me saído um pouco da pele", devido à fraca preparação à

disciplina e a necessidade permanente de ler em inglês, quer na faculdade, quer no trabalho.

Rita esteve, durante vários anos, mesmo durante o ensino superior, envolvida em actividades ligadas ao catolicismo. Começou como voluntária e, mais tarde, integrou a equipa coordenadora do "Projecto Irmão". No âmbito deste projecto, preparava voluntários para dinamizarem actividades junto de instituições de carácter social (lar de idosos, casas de saúde mental, etc). Todos os Verões integrava uma equipa e fazia uma quinzena de voluntariado. Quando estudava em Coimbra, ainda deu catequese numa paróquia, uma actividade que já exercia em Coruche.

Proveniente de uma família com fracos recursos económicos e escolares, Rita e a irmã sabiam desde cedo que só através da escola podiam romper um ciclo de dificuldades vividas pelos pais. Rita e a sua irmã, dois anos mais velha, nasceram na Alemanha, para onde os seus pais emigraram, à procura de melhores condições de vida.

A sua mãe nasceu numa família com muitas dificuldades económicas, começou a trabalhar ainda criança, e nunca foi à escola. Não sabia ler nem escrever, até o marido ir para a Guerra, em África, e foi o desejo de ler as suas cartas que a levou a estudar à noite, já em adulta. Ambos os pais completaram o 4.º ano de escolaridade. A mãe é, actualmente, doméstica mas, quando as filhas eram mais pequenas, dedicou-se à venda de artigos têxteis e trabalhou como empregada de limpeza, enquanto o pai, ainda hoje, exerce a profissão de motorista.

A mãe de Rita teve particular importância nos percursos escolares das suas duas filhas. Tinha expectativas elevadas em relação ao prosseguimento dos seus estudos e incentivava-as a investirem na esfera escolar, o que Rita classifica de "hipervalorização escolar", aquela que seria a única hipótese de as ver concretizar projectos aos quais teve de renunciar desde muito cedo, o único recurso que sabia poder proporcionar-lhes. A mãe só ia às reuniões da escola quando era mesmo necessário, mas incutiu-lhes, desde cedo, a responsabilidade de estudar e a ideia de que a escola estava "à frente de tudo". Por essa razão, não questionou quando a irmã de Rita decidiu fazer o ensino secundário em Santarém, a única escola mais próxima que tinha Química. A irmã de Rita foi estudar sozinha para Santarém, como deslocada, no 10.º ano, mais tarde ingressou no curso de Química na Universidade de Lisboa, e doutorou em Biotecnologia. Uma aposta ganha de que Rita se orgulha, por reconhecer os esforços financeiros que os pais fizeram: "Ainda no outro dia a minha mãe estava a falar disto, e dizia que realmente valeu a pena o esforço mas que, na altura, foi muito complicado, ela muitas vezes adormeceu a pensar onde é que eu vou arranjar dinheiro.".

Se por um lado a mãe assumiu um papel central na escolaridade das filhas, por outro lado, o pai contribuía financeiramente para o equilíbrio da vida familiar, mais ausente das questões escolares. Segundo a Rita: "a mãe ia seguindo e o pai trazia dinheiro para casa".

A trajectória escolar anterior ao ensino superior foi, como a própria menciona, "um palco de sucessos". Quando os pais regressaram da Alemanha, o país onde nasceu, Rita entrou logo para o 1.º ciclo, sem qualquer dificuldade de adaptação e fez todo o percurso escolar em Coruche. A escola foi, para ela, uma satisfação, reforçada pelos cumulativos sucessos: "eu adorava a escola, para mim a escola era o máximo".

Destacava-se dos colegas pelas classificações, sempre elevadas, até acabar o ensino secundário.

Depois de terminar o curso de Psicologia na Universidade de Coimbra, com média de 16 valores, trabalhou mais um ano na instituição onde fez o estágio, a sua primeira experiência profissional. Nessa altura, um antigo professor desafiou-a a concorrer a uma bolsa de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no Laboratório de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto. Namorava com o seu actual marido, que residia no Porto, e não hesitou em aceitar o desafio. Mudou-se para o Porto e, no âmbito desse projecto de investigação, fez o mestrado. Do ponto de vista profissional, as oportunidades foram surgindo, e sucederam-se experiências como docente na cadeira de Psicologia Social, em universidades públicas e privadas. Trabalhou, ainda, em formação profissional e em prática clínica, com crianças e adolescentes. Desde 2004 que trabalha em exclusividade numa universidade, como docente, tutora, e responsável por diversos projectos. A par de uma vida profissional bastante intensa, Rita iniciou, em 2006, o Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, cuja temática se relaciona com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O mestrado e o doutoramento surgiram da necessidade de "prolongar a vida académica", etapas que nunca tinha equacionado quando terminou a licenciatura em Psicologia, mas hoje afirma "já não imagino outro caminho".

Rita está casada há cinco anos com um professor do ensino secundário, e tem um filho de dois anos. Embora reconheça que a conciliação entre a esfera profissional e familiar nem sempre é fácil, encontra vantagens na sua situação pessoal. Frequentemente, o marido tem aulas para preparar, e testes para corrigir, e ela precisa de tempo para trabalhar no doutoramento, assim depois de adormecerem o filho, gere o tempo desta forma:

> "Tentamos aproveitar ao máximo as nossas vidas e não há noite em que eu não trabalhe, a partir das dez até à uma, é sempre a trabalhar. E pronto, traz algum cansaço, mas também muita satisfação.".

A esfera dos lazeres está, actualmente, mais adormecida. O nascimento do filho trouxe alterações na vida social do casal, uma adaptação que teve de fazer nas suas rotinas devido às limitadas redes de suporte familiar que tem na cidade do Porto. Os seus pais vivem em Coruche, e a sogra vive em Lamego. As saídas são mais programadas, mas procura organizar os lazeres de modo a incluir o filho.

As mudanças geográficas durante a sua vida implicaram sempre a reconstrução periódica da rede de relações, uma situação que encarou sem problemas, e lhe permitiu alargar as suas redes de sociabilidades, preservando as amigas de outros contextos, geograficamente mais distantes. Quer as três maiores amigas do tempo da Universidade de Coimbra, quer os dois amigos da escola de Coruche. Porém, Rita afirma que, na faculdade, podia ter-se divertido mais. Fez sempre uma gestão controlada dos seus tempos livres, mas avalia a actividade cultural como "baixinha", e arrepende-se de não ter aproveitado o que devia. Saía de vez em quando, à noite, fazia serões na conversa com as amigas, foi à Queima e às Latadas, mas ficou com a sensação de que podia ter-se "divertido" mais.

Na sua opinião, o seu percurso de sucesso deve-se inteiramente ao papel que a mãe assumiu na sua escolaridade. Apesar dos seus fracos recursos escolares, e de esta nunca a ter ensinado a estudar, realça as elevadas expectativas face ao seu percurso escolar como o "motor inicial" para o tipo de percurso que fez no ensino superior. Considera que foram muito importantes os valores que a mãe lhe passou, úteis e facilitadores no seu percurso no ensino superior como estudante deslocada: a maturidade, a responsabilidade e o compromisso. O gosto pela escola foi, para Rita, determinante na sua trajectória de sucesso, um constante reforço positivo que recebia quer da família, quer dos professores.

Não consegue deixar de avaliar a situação no ensino superior na qualidade de alguém que já leccionou em diversas instituições. Sublinha como preocupante a falta de motivação dos alunos para o estudo, que não se deixam "seduzir" pelos conteúdos; a dificuldade de gerirem o tempo, distinguindo o essencial do secundário e as dificuldades em escreverem sem erros e com um discurso coerente. Sugere que a promoção do sucesso escolar no ensino superior deve passar pela motivação dos alunos, fazendo-os entender que "é bom saber, é bom aprender" e ensinar-lhes previamente técnicas de estudo.

Com condições de partida altamente desfavoráveis, do ponto de vista económico e cultural, num contexto geográfico mais isolado e fechado do ponto de vista social, Rita encontrou nas expectativas da mãe e na boa experiência escolar o estímulo para o sucesso. O ensino superior confirmou e deu continuidade à preparação que trazia da escolaridade anterior. Rita definiu sempre, como prioridade, a escola.

Rosângela Brito (E49P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Aprender a resistir: trajectória de sucesso numa aproximação crítica ao ensino superior português

Rosângela Brito tem 25 anos e é natural de Fortaleza, no Brasil. Residente em Portugal há 5 anos, o projecto de vida desta nordestina passa por requerer, assim que possível, a nacionalidade portuguesa. Actualmente, Rosângela divide-se entre Coimbra e Cantanhede. Apesar ter tido uma vida familiar assinalada por contrariedades, em relação às quais é muito evasiva, nasceu e cresceu num contexto económico e cultural privilegiado. A mãe é jornalista, o pai engenheiro agrónomo, a irmã mais velha encontra-se a frequentar o curso de Pedagogia no Brasil, e a tia, que foi quem a acolheu desde há muitos anos, é arquitecta. Com vários licenciados na família, a aquisição de competências superiores foi a extensão natural de um percurso escolar pontuado por êxitos.

Em 2004 deu entrada no curso de Jornalismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). A Universidade de Coimbra foi uma segunda opção, mas o Jornalismo esteve sempre no topo das suas preferências. Determinada a desempenhar uma profissão ligada ao Jornalismo escrito, impresso ou *online*, Rosângela encontra-se no 4.º e último ano do curso, e calcula ter conquistado, até ao momento, uma média de 14 valores. Insatisfeita com o curso a vários níveis, atribui o seu modesto desempenho a um conjunto de factores organizacionais que se propõe combater de forma activa, através da participação política e associativa. Dessa forma, Rosângela espera poder vir contribuir, ainda que discretamente, para a melhoria do sistema de ensino de um país que, em breve, poderá vir a ser também o seu.

Rosângela garante ter sido boa aluna toda a vida ("Tive sempre boas notas"). O atraso de dois anos, que delongou a sua entrada no ensino superior, ficou a dever-se a acontecimentos que, em momentos distintos, abalaram a sua vida: uma "doença grave" que a forçou a repetir um ano lectivo, e a mudança de país e de sistema de ensino. No Brasil, o facto de pertencer a um meio capitalizado permitiu-lhe frequentar o ensino particular, algo que Rosângela afirma ter sido vantajoso, não porque defenda o exclusivismo comummente associado ao sub-sistema privado, mas porque "no Brasil o ensino público é realmente muito, muito mau". Quando chegou a Portugal, recém-graduada do ensino secundário brasileiro, obteve equivalência a todos os anos – "fiquei com média de 17" – à excepção do 12.º ano. Forçada a repeti-lo em terras lusitanas, recorreu ao ensino público. No liceu de Cantanhede, transpõe com facilidade os embaraços expectáveis no ajuste a uma nova cultura e a um novo quotidiano, e mantém a mesma média, de 17 valores.

A propósito do sistema de ensino secundário português, afirma ter sentido algumas dificuldades de adaptação. Não porque o tenha considerado mais complexo, comparativamente ao sistema brasileiro, mas devido a um conjunto de diferenças formais. Destaca, por exemplo, a estranheza que lhe causou a divisão em agrupamentos temáticos ou a relevância atribuída às línguas estrangeiras ("Aqui há

muito mais o ensino de línguas, no Brasil não há. Há só o Inglês, praticamente. E aqui, por exemplo, eu tive que aprender Francês de três anos, em três meses). Apesar das discrepâncias na organização curricular, a avaliação que Rosângela faz da sua experiência no 12.º ano, em Portugal, é francamente positiva. Elogia quer o sistema de avaliação, quer a relação pedagógica que presenciou entre o corpo docente e o estudantil, considerando-os factores promotores de sucesso escolar ("eu gostei muito. (...) não é aquela distância do aluno/professor, dão liberdade para o aluno intervir e participar na aula. E isso também estimula a criatividade"). A esse nível, estabelece um paralelo com a abordagem ao ensino que conheceu no Brasil, similar, considerando-a decisiva para o rumo bem sucedido da sua própria vivência escolar.

A oportunidade de estudar num país estrangeiro foi encarada como um desafio. Após realizar os exames nacionais, "como qualquer estudante português", deu entrada, no ano lectivo de 2004/2005, no curso de Jornalismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Foi a sua segunda opção. A escolha inicial contemplava o mesmo curso, mas na Universidade do Porto, onde não entrou por insuficiência de média. Rosângela não recolhera qualquer tipo de informação sobre o curso de Jornalismo em Coimbra, sobre o seu programa ou a metodologia de ensino predominante; Coimbra era, para si, uma referência, devido ao estatuto e à antiguidade da instituição, que encontra eco do outro lado do Atlântico ("O que influenciou mais foi a Universidade de Coimbra. Foi mais Coimbra do que o próprio curso"). Informara-se, isso sim, sobre a sua primeira opção. O Porto agradara-lhe pela prevalência da vertente prática, rentabilizada através de infra-estruturas que Rosângela sabia serem as mais adequadas ("em termos de laboratório, para montagem de peças..."). Mas a disposição para o Jornalismo, essa, nunca esteve em causa, espelhando uma vocação que despertou cedo, através da socialização precoce com a profissão, por acção da influência materna:

> "Jornalismo era o curso que eu sempre quis tirar. A minha mãe é jornalista e eu tive sempre muito contacto com esse mundo do jornalismo. Sempre me fascinou, foi por isso que eu escolhi. Eu sempre gostei".

Encontrando-se a finalizar a licenciatura, Rosângela nunca reprovou a nenhum ano ou disciplina. A classificação média que estima ter assegurado até ao momento, de 14 valores, fica algo aquém das suas reconhecidas capacidades. A média reflecte a contextura de atrito – constante, mas controlada – que tem experimentado em relação ao objectivo que se propôs cumprir. O embate com o curso teve início logo no 1.º ano, aquele que Rosângela assegura ter sido, de todos, o mais complexo. Notou diferenças assinaláveis entre o ensino secundário e o superior (foi um "grande choque"), o que dificultou a transição. Ao longo desse 1.º ano teve problemas em lidar, por exemplo, com questões práticas relacionadas com a organização do estudo ("que metodologia utilizar"?), mas também com a barreira que afirma ter percebido entre os professores, "distantes" e os alunos, "isolados". Foi como se se tivesse aberto um fosso entre os vários actores em cena, que anulava a proximidade com que se tinha familiarizado durante o percurso anterior ao ensino superior, e intensificava a impessoalidade. O isolamento e a dispersão acabaram por ter consequências ao nível dos resultados que obteve ("eu estava acostumada a tirar boas notas no secundário, depois no 1.º ano da faculdade houve uma queda"). Ao longo da licenciatura, Rosângela tem vindo a

batalhar contra uma contínua sensação de desalento, que se deve a não considerar o curso compensador, estimulante ou sequer adequado às exigências da sua futura profissão. Mas o facto de valorizar a cultura escolar, juntamente com o desejo de vir a desempenhar o ofício de jornalista, evitou que o aturado questionamento crítico a distanciasse do propósito de concluir aquele grau académico ("nunca isso me levou a pensar desistir").

Embora as suas expectativas tenham esfriado ao constatar a reduzida atractividade do mercado de trabalho português, designadamente no âmbito da comunicação social, Rosângela ingressou no ensino superior com o propósito claro de adquirir as habilitações indispensáveis para garantir um "bom emprego" na área da sua preferência – o jornalismo escrito. Garante ter-se integrado na perfeição (na cidade de Coimbra, na universidade, entre os colegas), apesar de jamais ter aspirado a participar em rituais académicos, como a praxe ou a Queima das Fitas. Apreciadora da Serenata coimbrã, Rosângela confessa não ser muito ligada às restantes tradições académicas, justificando-o com o seu distanciamento cultural: "não sou portuguesa...".

Na qualidade de estudante estrangeira que não pertence à União Europeia, não teve direito a qualquer tipo de apoio social do Estado português, mas beneficiou de uma bolsa de apoio social da Universidade de Coimbra durante dois anos. A avaliação que faz do curso de Jornalismo e da instituição que a acolhe é, globalmente, favorável, apesar de apontar, de forma cirúrgica e informada, um conjunto de "falhas". Declara-se "decepcionada", a vários níveis, com a licenciatura: ao nível da estrutura curricular do curso (dos conteúdos leccionados), da metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem (o fraco acompanhamento dos alunos) e do empenho dos professores ("desestimulantes", pouco interessados e activos).

Rosângela sublinha a falta de sensibilidade do corpo docente para perspectivar e agir de acordo com um contexto educativo multifacetado e complexo, exigente de um desempenho profissional que valorize as assimetrias nas identidades e nas expectativas pessoais e profissionais dos estudantes. Pelo contrário, as preocupações dominantes da organização académica parecem-lhe estar adstritas ao cumprimento das propostas formais dos currículos, sem que se denote uma influência significativa dos interesses e valores estudantis. A avaliação formativa é, a seu ver, mais eficaz do que a avaliação sumativa, na medida em que, caso se realize segundo uma lógica dialogante, permite ao estudante receber do professor informações sobre a sua performance e sobre o estádio de desenvolvimento que vai, progressivamente, atingindo. Ao fazê-lo, mune-o, de forma consciente e regulada, das competências exigidas para lidar com desafios futuros (sejam eles profissionais, académicos ou pessoais), algo que Rosângela acredita ser uma lacuna na sua experiência no ensino superior.

Censura abertamente os seus colegas, pouco aplicados e respeitadores, considerando-os parte do problema. Não aprova o absentismo excessivo dos companheiros de licenciatura – alguns "não põem o pé numa aula" e deviam, na sua opinião, ser forçados a assistir a "pelo menos 50%" das sessões –, e, muito menos, o facto de se aproveitarem, de forma desrespeitosa, da metodologia de avaliação sumativa, recorrendo a estratagemas desonestos nos momentos de exame ("levam copianços a torto e a direito").

> "É muito mais fácil passar um dia inteiro tentando interiorizar aquela matéria sem aprender, chega lá e tem até uma boa nota. Mas, no fundo, não ficou nada. Uma avaliação

contínua é muito mais eficaz, até para o próprio. E muito mais justo. Para o próprio aluno e para o professor avaliar".

A respeito da avaliação contínua ou formativa, Rosângela chama a atenção para o modo incorrecto como a mesma tem vindo a ser aplicada. Pessoalmente, sente-se lesada pela falta de acompanhamento a que estão votados os estudantes que aderem à referida modalidade de avaliação. Sem qualquer tipo de retorno sobre o investimento que fazem, Rosângela achou-se por várias vezes largada à sua sorte, numa autonomia imposta e com efeitos perversos. O *feedback* negativo (ou a ausência de *feedback*) tende a desencorajá-la, ao passo que um *feedback* positivo ou, pelo menos, continuado e atento, seria, certamente, um factor de estímulo.

Ressalta, ainda, a insuficiência das infra-estruturas e dos serviços oferecidos aos estudantes que, até há bem pouco tempo, não tinham acesso a determinados equipamentos e materiais, alguns deles básicos (salas de estudo, bar ou instalações sanitárias) e outros periféricos, mas igualmente determinantes para o processo de aprendizagem e para a aquisição de competências essenciais:

> "Para os alunos que gostam mais de televisão e de rádio, esses alunos vão ser nitidamente prejudicados. Porque eles não têm aqueles programas especiais de computador para fazer peças jornalísticas, nem radiofónicas. Não têm como fazer esse trabalho. Quando eles chegarem no mercado de trabalho e lhes pedirem para editar uma peça de televisão, não vão saber, porque não aprenderam".

Esta conjuntura precária é algo que não compreende, uma vez que considera existir um considerável investimento financeiro, individual ou familiar, que não encontra correspondência na qualidade dos serviços ("No Brasil as universidades são públicas, você não paga um cêntimo e aqui, que você paga, era para ter o mínimo de condições. Eu acho que esse dinheiro não é investido para isso").

O discurso de Rosângela é muito pouco auto-centrado, deslizando quase sempre para questões que são do interesse da comunidade estudantil. A sua origem social privilegiada colocou-a, desde cedo, em contacto com elevados níveis de capital informacional, tornando-a propensa a abraçar valores e causas pós-materialistas, que espelham o desejo de bem-estar colectivo. No Brasil, Rosângela concretizara a sua consciência política através da participação num partido político, o PSTU. Em Coimbra, continua implicada em actividades extracurriculares do foro político e associativo, que afirma conciliar, sem dificuldades, com os estudos. É do Bloco de Esquerda e da Frente de Acção Estudantil (FAE), e participa activamente em ambos. A FAE, mais concretamente, "sente a reacção estudantil, tenta esclarecer os problemas dedicados ao ensino superior", através de acções de informação e de sensibilização variadas.

Através do seu envolvimento nestas actividades, Rosângela declara ter-se apercebido dos baixos índices de participação e de activismo social e político da juventude nacional, um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade portuguesa: "são muito apáticos. Em termos de política e de acção civil, acção cidadã. É totalmente difícil, aqui. (...) notei isso, em relação ao Brasil". A escola em Portugal (e, desde logo, a cultura escolar) parece-lhe não promover espaços de discussão sobre as questões da cidadania, da participação ou da própria pedagogia para a democracia.

Não obstante a sua veia activista, os estudos vêm sempre em primeiro lugar, e o respeito pela ordem académica motiva-a a ser assídua e a comparecer às aulas sempre que possível. Rosângela explica que tira notas durante as sessões, de forma ordenada e organizada, mas não tem por hábito estudar diariamente. O estudo intensivo, solitário e reservado à esfera doméstica, é um exercício que retoma apenas nas imediações dos exames. Responsável e empenhada, confessa que apesar de estar habituada, por imposição ou força das circunstâncias, a trabalhar em grupo, prefere fazê-lo individualmente: "muitas vezes, as outras pessoas não estão muito interessadas em fazer um bom trabalho. E como eu estou, acabo por fazer tudo sozinha, na mesma...". Sempre que é livre de escolher, opta por não estar dependente de vontades e ritmos alheios, de níveis de exigência ou níveis de compromisso com o trabalho distintos dos seus.

Rosângela não se alonga muito sobre o universo familiar; antecipa-se à entrevistadora e defende-se de uma incursão mais aprofundada à sua intimidade, declarando que "não tinha uma relação muito boa com os (...) pais". Foi criada inicialmente pela avó e, depois, pela tia, uma arquitecta de 38 anos que vive em Portugal há quase uma década, principal responsável pela sua vinda para terras lusas. O que fica claro é a estreita ligação familiar com o universo escolar – mãe jornalista, pai engenheiro agrónomo, irmã a estudar Pedagogia... ("[na] família da minha mãe todos são licenciados menos um tio, só") – e a noção de algum conforto financeiro ("se não tivesse condições económicas nem poderia ter vindo para cá. (...) Nunca trabalhei enquanto estudei"). Em Portugal viveu com a tia, em Cantanhede, até ao ano transacto. Nesse ano, prevendo um acréscimo da carga de trabalho, optou por evitar a pendularidade imposta por uma distância de cerca de 20 km e alugou uma casa em Coimbra, que partilha com mais duas colegas.

A sua reserva estende-se à esfera social. Rosângela declara ter construído amizades em Portugal, com as quais ocupa parcialmente os tempos livres, mas nunca em "festas ou discotecas". Os períodos de lazer dão continuidade à postura que apresenta noutras esferas da vida: ora mais introspectiva e solitária ("ir para o campo", "andar de bicicleta", "ouvir música"), ora envolvida em actividades de âmbito político ou associativo ("reuniões do partido", "acampamentos", "campanhas de sensibilização").

Olha de forma reprovadora para o estado do ensino superior português, um pouco à imagem da avaliação que faz do curso e da instituição que frequenta. Refere que, a favor da "mercantilização do ensino superior", têm sido desenvolvidas medidas prejudiciais do ponto de vista social e da desejável democratização do ensino (e não apenas do acesso). O corte nos apoios financeiros aos estudantes carenciados, por exemplo, aponta o ensino superior português numa linha "muito neo-liberal", que Rosângela avalia "de uma forma negativa".

Defende, por isso mesmo, um ensino cuja qualidade equivalha ao esforço financeiro dos estudantes, a par de uma concepção de professor que não separe o profissionalismo intelectual da função de educador. Na sua opinião, o professor deve ser capaz de respeitar e beneficiar da diversidade intrínseca aos estudantes – diversidade económica, social e cultural, que os leva a acarinharem diferentes sonhos e expectativas – em vez de a encarar como um obstáculo à consecução dos seus objectivos pedagógicos. O respeito pela diversidade deve servir para enriquecer as práticas pedagógicas e para a observância de um ensino verdadeiramente democrático.

Nessa medida, defende um trabalho de aprendizagem assumido conjuntamente, que implique (e responsabilize) estudantes, professores, colegas e restantes elementos da estrutura organizativa, segundo uma lógica que encare as organizações de ensino superior como promotoras de *comunidades de aprendizagem* (*learning communities*).

O associativismo, vivido em contexto de modernidade, surge como uma via particularmente emblemática de relacionamento com os outros (sejam eles indivíduos, organizações ou entidades diversas). Os actuais mecanismos de descontextualização puseram fim à hegemonia do local e abriram caminho para a construção e manutenção de redes sociais para além do país, da cidade de origem, da família, dos colegas de faculdade, etc. Dessa forma, tornou-se possível a emergência de relações interpessoais compensadoras, marcadas pelo voluntarismo e dispersas no espaço. Para Rosângela, a obtenção de um diploma académico impõe-se como um passo natural numa trajectória de vida assente na busca consciente de informação, e visa servir de instrumento para uma acção profissional, política e civil mais esclarecida.

Tânia Costa (E52P): retrato sociológico
Realizado por Ana Luísa Pereira

Um trajecto escolar em construção contínua para a concretização do objectivo da intervenção social

Tânia Costa, natural de Cabeceiras de Basto, tem 25 anos e vive no Porto sozinha, pela necessidade de ter o seu espaço. Depois da Licenciatura em Antropologia na Universidade de Coimbra, em terceira opção, frequenta uma segunda licenciatura, no Instituto Piaget em Educação, num curso pós-laboral. Pretende continuar a sua formação, que passará pelo mestrado, para assim adquirir mais ferramentas para colocar em prática o seu objectivo, o da intervenção social, talvez num país como Cabo Verde. Trabalha num banco, para manter a sua independência económica, mas tal não é suficiente. Os pais são o seu reduto, auxiliando nas despesas de formação. Algo nem sempre muito fácil, dado que Tânia tem uma irmã que também frequenta o ensino superior, igualmente na área da educação. Os seus pais, apenas com o secundário, trabalham ambos na EDP, onde, aliás, Tânia chegou a fazer um estágio profissional, que se ficou por aí. Sempre apoiada pelos pais, em particular pela figura da mãe, Tânia desde cedo quis seguir Biologia.

Em 1998 ingressou na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra (FCTUC) como terceira opção, Antropologia, com o intuito de conseguir a transferência para Biologia, essa sim, a primeira opção. No final do primeiro ano, ainda tentou a transferência, mas felizmente não a conseguiu, dado que estava a gostar do curso de Antropologia. Depois de terminar o curso, fez uma pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos, no Porto, e alguns estágios de formação, mas percebeu que não valeria a pena continuar esse percurso. Começou a trabalhar num banco, cujo salário lhe permite alguma autonomia económica, e em Setembro de 2007 decide reingressar no ensino superior, desta feita numa licenciatura em Educação, com o objectivo de formar uma associação ou ir dar aulas para África. Sempre com um objectivo em mente, o da intervenção social, Tânia seguramente não terminará o seu trajecto académico até que tenha todas as ferramentas que necessite para concretizar esse objectivo, que tem, desde há muito, em mente.

Desde cedo que Tânia queria seguir Biologia, e considerava ter o seu percurso traçado: "Vou para Biologia mas não é para ser professora". A sua professora do 12.º ano incutiu-lhe ainda mais esse gosto, apesar da sua mãe lhe dizer constantemente que as saídas profissionais eram escassas. Não desistiu da ideia e, com uma trajectória escolar sem percalços nem anos perdidos, com 18 anos, em 1998, concorreu ao ensino superior, tendo como primeira opção Biologia, no Porto. Concorreu, igualmente, para Coimbra e Vila Real, mas ficou colocada em Antropologia, em Coimbra, uma opção que lhe parecia similar à de Biologia e que lhe permitiria, se tudo corresse bem, fazer a transferência para o que realmente desejava, Biologia. Ainda concorreu, na 2.ª fase, para Vila Real, mas o facto de desde o início ter ficado encantada com Coimbra e com as pessoas que conheceu, fê-la desistir dessa mudança. Também tentou a transferência

no 2.º ano, mas em vão. Algo que não a desanimou, já que tinha começado a gostar do curso de Antropologia. Através desta via descobriu o gosto pelas diferentes culturas e a sua vontade de ajudar os outros, bem como o desejo de fazer algo que estivesse relacionado com a intervenção humanitária e social. Esta necessidade que começou a sentir de ajudar os outros fê-la desistir do curso de Biologia, chegando mesmo, mais tarde, a voluntariar-se para ajudar na tragédia do Tsunami.

Com uma média de 14,8, ingressou no ensino superior, e a vontade de seguir Biologia desvaneceu-se após duas tentativas falhadas de transferência de curso e devido ao facto de ter descoberto no curso de Antropologia a sua vocação humanitária. Também o desejo de continuar na cidade pela qual se encantou, Coimbra, pesou na sua continuidade pelo curso de Antropologia. Um curso que tem a duração de 4 anos, mas que terminou em cinco. Terá sido pela adaptação a uma vida nova numa cidade nova que o 1.º ano se pautou pelo insucesso escolar. Este insucesso escolar não foi motivo para insucesso na adaptação à vida académica. Pelo contrário, a sua vida de estudante (e não só) foi sempre pautada pela convivialidade. De facto, desde o primeiro dia na cidade "fiz logo amigos, eu criei logo ali um grupo com quatro, cinco pessoas com quem me comecei a dar sempre muito bem". Apesar de, no início, se sentir um pouco assustada por ter ficado numa cidade longe da sua terra natal, Cabeceiras de Basto, onde não conhecia ninguém, desde logo esse sentimento se evaporou. Com efeito, não chegou a ir sozinha para Coimbra, pois foram mais dois os amigos de Cabeceiras que para lá se mudaram, decidindo ficar a viver todos juntos em Coimbra. Esta adaptação foi, por isso, facilitada, até pelo facto de a sua nova morada se situar numa zona da cidade onde só vivem estudantes.

Já a adaptação ao curso propriamente dito não terá sido assim tão fácil. A transição do ensino secundário para o ensino superior ficou marcada pela diferença notada nos métodos de ensino:

> "Os conteúdos eram um bocadinho diferentes do que o que eu estava habituada e o modo das aulas era um bocadinho diferente daquilo que vinha habituada aqui na escola, que pusessem tudo no quadro, termos um livro pelo qual seguíamos a matéria. E cheguei a um sítio onde não havia livros, os professores iam pondo artigos na fotocopiadora e nem sempre os artigos… alguns davam acetatos que davam na aula, outros nem por isso. E o método foi completamente diferente. Passei de um em que tinha a papinha feita, para um sítio em que tinha que pesquisar e tinha que fazer aparecer as coisas, não me eram dadas."

A acrescentar à dificuldade ao nível dos conteúdos, juntou-se uma outra diferença, a da autonomia pela organização curricular. De facto, só mais tarde percebeu que o programa de estudos pelo qual optou se revelou o menos apropriado. Vinda da área das Ciências, a opção por disciplinas como História, Geografia e até Língua e Literatura Portuguesa foram razões suficientes para que o seu primeiro no ensino superior resultasse no insucesso. Este primeiro ano de adaptação à nova vida académica e numa cidade longe de casa onde se viu a morar sozinha, sem as tradicionais regras familiares serviram, no entanto, para perceber que teria que estabelecer regras próprias, nomeadamente a da assiduidade às aulas. De facto, com a anuência da sua mãe em relação ao facto de não ser penalizada pelo ano em atraso, não se desviou do seu objectivo de concluir o curso em 5 anos. Este ano permitiu-lhe

conhecer melhor o funcionamento e organização curricular, de modo que, ao fim de 5 anos, terminou o seu curso com uma média de 14 valores.

Apesar de ser uma universidade muito ampla e muito diferente do que estaria habituada na escola de Cabeceiras de Basto, não sentiu dificuldades de relacionamento com os professores. Pelo contrário, devido ao facto do curso de Antropologia pertencer a um departamento reduzido e com poucos alunos, sempre houve uma relação muito boa entre professores e alunos, com um nível de proximidade "que nos facilitava muito o podermos ter uma relação mais próxima com os professores, em que muitos deles nos conheciam pelos nomes…" Aliás, é peremptória em afirmar que a maioria dos professores era muito acessível e disponível para ajudar.

De todos os professores, o que a mais terá marcado, até para as suas aspirações futuras, foi um professor da Universidade de Angola, em licença sabática na Universidade de Coimbra. Os métodos de ensino centrados na sua experiência pessoal e empírica foram um elemento fortemente motivador para a sua frequência às aulas. A par disso, as disciplinas de Antropologia da Dança e Cultura Material despertaram o interesse de Tânia para a área social.

Relativamente aos métodos de estudo, desde cedo percebe a importância da assiduidade às aulas. Só assim assegura os seus próprios apontamentos. Aliás, o registo das aulas foi uma prática que desde sempre adoptou e que segue desde a escola secundária. Fazer resumos, estudar com colegas na biblioteca, discutir as matérias em conjunto, foram as suas práticas de estudo. Estudar sempre em conjunto e isolar-se apenas nas vésperas dos exames foram as práticas adoptadas. O grupo de estudo era o mesmo grupo das saídas, por isso, as redes de sociabilidade desenvolveram-se neste sentido.

> "Sim, era o mesmo grupo de saídas. Porque apesar de sermos de alguns anos diferentes, como em Coimbra […], no caso da Antropologia, tínhamos a opção de fazer as cadeiras que quiséssemos, nós depois tínhamos cadeiras comuns. Já optávamos, mesmo que eu fosse do 3º e houvesse uma pessoa do 4.º podíamos estar a fazer a mesma cadeira, porque podíamos ter uma cadeira, eu no meu 1.º ano podia ter cadeiras do 4.º, eles não impedem isso. O que interessa é que nós no fim do ano tenhamos x créditos na área Interdisciplinar, créditos nas Ciências Sociais, o que interessava era isso. Por isso, eu podia fazer o meu horário e o meu currículo. E então podia ter, apesar de ter amigos de anos diferentes, podíamos ter cadeiras em conjunto, e por vezes acontecia isso. Essas cadeiras sim, estudávamos, eram as mesmas pessoas com quem estávamos sempre, estudávamos juntos".

Depois de terminar o curso em Coimbra, Tânia fez uma pós-graduação no Porto, em Recursos Humanos. Percebeu que, tal como outras áreas das ciências sociais e humanas, as saídas profissionais na área de Antropologia eram muito escassas e, por essa razão, havia que tentar outra via. Com a pós-graduação, mais um curso de formação com estágio integrado, conseguiu fazer um estágio na EDP. Mas a sua esperança de aí conseguir ficar, ficou gorada no fim do estágio. Tal como tantas outras empresas, percebeu que a EDP estava a apostar em empregar jovens em formação e sem gratificação. A área dos recursos humanos, na qual havia apostado, também se revelou desanimadora, pelo tipo de trabalho que exigia em termos de início de carreira. Depois de várias tentativas, depois de enviar currículos para autarquias e empresas para trabalhar na área de recursos humanos, desistiu desta via.

Neste momento, apesar de não a preencher, Tânia trabalha num banco para garantir a sua autonomia económica, mas não desistiu do seu sonho. "Sim, tentar pela Educação chegar à área da intervenção." E, com o estatuto de trabalhadora-estudante, decidiu reingressar no ensino superior e está no 1.ºano do curso de Educação, no Instituto Piaget.

> "Está a correr muito bem. Está a correr muito bem. De facto está. Não pensei, mas está a correr muito bem. No 1º semestre só não fiz uma cadeira porque estive doente e estive a faltar uma semana ao emprego (...) Mas de resto tirei muito boas notas e correu muito bem, por acaso está a correr muito bem. Eu também penso que é um bocado pela idade, são outras idades, há mais maturidade, também já tive um curso, também já sei mais ou menos como é que as coisas funcionam, já sei organizar melhor o estudo, como é que devo fazer, como é que não devo".

Tânia é oriunda de uma família numerosa de Cabeceiras de Basto. Apesar do seu agregado familiar ser constituído por si, pela sua irmã de 20 anos e os seus pais, a família é bem mais alargada. São 24 primos e parte deles tem, igualmente, um percurso no ensino superior, ora vivendo no Porto, ora em Braga, ora em Lisboa. "Mas a maior parte está por ali, está por Cabeceiras. O núcleo duro, as principais, as avós, tanto de um lado como do outro, e os tios estão lá."

Os seus pais ficaram-se pelo ensino secundário por opção própria, mas isso não colocou em causa o interesse para que as suas filhas seguissem os estudos. De facto, também a sua irmã está a fazer o curso de Educação Básica, em Fafe. Vive, no entanto, ainda com os seus pais, já que a instituição que frequenta é próxima de casa. Quer Tânia, quer a sua irmã fizeram o curso por que optaram. A mãe sempre foi mais preocupada com as saídas profissionais, mas deixou-lhes liberdade de escolha.

Os pais, ambos funcionários públicos na EDP, começaram a trabalhar cedo, estando ainda no activo. A mãe, por viver numa zona rural, teve pouca informação, e depois de terminar o 12.º ano, começou a trabalhar. O pai, apesar de ter uma irmã com curso superior na Universidade do Minho, optou por não continuar a estudar, e não terá ido além do 11.º ano.

A sua família, a sua origem, são o reduto de Tânia. Aprecia a independência obtida desde a sua incursão pelo ensino superior, de tal modo que resultou numa tentativa falhada voltar a casa, depois de terminar o curso em Coimbra. Por isso mesmo, vive no Porto, sozinha, mas não dispensa os seus fins-de-semana em Cabeceiras de Basto, em casa dos seus pais. De facto, aí mantém parte das suas redes de sociabilidade, não só entre a família, mas entre os amigos que ficaram da infância.

A sua rede de amigos é ampla, mantém os seus amigos de infância. Uma infância cheia de boas recordações e sempre cheia de actividades:

> "Ui, tínhamos…actividades... Como nós vivíamos num bairro e éramos muitos miúdos da mesma idade, uma carrada deles, era passado muito entre nós. Durante as tardes, no Verão, íamos para o rio se tivéssemos as tardes livres. Ou tínhamos uma escola Primária mesmo em frente a casa ou íamos para os recintos da escola depois de os miúdos saírem, para ir jogar à bola, jogar ao quer que fosse. Vivíamos nuns prédios que eram rodeados por um monte, quando éramos mais miúdos construíamos cabanas e passávamos horas naquele monte a brincar a tudo e mais alguma coisa, a explorar umas minas que para lá havia. Passava-se os tempos livres na rua, nunca fui de passar muito os tempos livres em

> casa, éramos sempre em grupo. Depois, já mais velhos juntávamo-nos na casa de algum e víamos um filme, inventávamos qualquer coisa sempre para fazer. Naquelas alturas em que podíamos, em que não havia aulas e nas férias. (...) As mães de cada uma de nós são mães quase das outras. Desde miúdas. E agora continua a ser assim. Vamos de fim-de-semana para casa uma das outras e era por aí que passava os tempos livres".

Apesar de, nesta fase, não ter muito tempo livre, procura estar com os seus amigos. Porque gosta de se manter informada e actualizada, sempre que pode vai ao cinema e ao teatro, e a concertos. A leitura faz parte de si, desde muito cedo que lê, por influência do pai e de uma tia.

O objectivo de Tânia, desde muito cedo, era seguir Biologia. Não conseguiu entrar no curso desejado, mas a sua entrada em Antropologia despoletou um sonho, o de "desenvolver um projecto pessoal, tentar abrir uma associação com um cariz social e interventivo". Como a Antropologia se revelou um caminho difícil para esse intento, mais tarde decidiu reingressar no ensino superior na área da Educação: "Está tudo planeado". A opção por um curso pós-laboral com o estatuto de trabalhadora-estudante serve-lhe de incentivo para continuar o sonho. Apesar disso, percebe que não é fácil, não só porque tem que conjugar as suas principais esferas de vida, mas também porque nem sempre tem o apoio necessário, em termos administrativos, por parte da instituição. Com efeito, os 'alunos da noite' encontram algumas dificuldades logísticas, não só em termos de refeições, mas principalmente a nível de serviços como a biblioteca, reprografia e secretaria. Quanto à última, percebe que não é a única, já em Coimbra tinha tido a experiência de mau funcionamento dos serviços centrais da universidade, dos quais, aliás, ainda aguarda o seu diploma.

Os serviços de informação da instituição que frequenta também não lhe parecem os melhores, uma lacuna aliada à transição para o Processo de Bolonha. De qualquer modo, aprecia os professores que tem:

> "A nível de professores também são acessíveis e nota-se que tentam facilitar, tentam dar o máximo possível de material porque sabem que somos trabalhadores-estudantes e que é complicado, porque não temos o dia para pesquisar, nem nada, tentam facultar-nos o máximo de informação. Porque agora também o Instituto, a instituição criou uma página em que as disciplinas estão a começar a estar em plataformas virtuais, para os professores poderem pôr o material todo para nós podermos ter acesso. Porque não tendo biblioteca e não tendo fotocopiadora, é muito complicado para nós. Durante o dia é impossível fazer pesquisas, e à noite chegamos lá nem biblioteca temos".

A visão que tem do ensino e da escola pauta-se pela avaliação generalizada de que a maioria dos jovens se encontra perdida, com falta de informação e até mesmo com falta de empenhamento, algo que se reforça pela atitude dos pais:

> "Há aqueles casos de insucesso (...) porque foram empurrados para ir por ali e não era isso que eles queriam. Eu acho que os próprios pais têm que pensar bem, têm que pensar bem antes de quererem direccionar os filhos e pensarem na educação que dão aos filhos. E não é deixá-los fazer tudo que eles vão ser bons meninos e que vão gostar muito deles. Eu acho que agora dá um bocado para isso, há um deixa andar...".

Alice Paiva (E56P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Alice sem país das maravilhas: quando as condições sócio-histórico – biográficas se exprimem numa coerência consequente

Alice Paiva, 27 anos, é a segunda filha de uma família de Estarreja, cidade em que os ritmos rurais estão bem presentes, sem ignorar os traços de urbanidade que nos últimos anos se insurgiram. O pai, reformado da Força Aérea, exerce um cargo de chefia numa oficina e a mãe, depois de ter renunciado a um percurso no ensino superior na sua juventude, seguiu a carreira de bancária. Seguindo as suas filhas, a mãe é o terceiro elemento do agregado familiar que mantém ligação com o ensino superior, já que é actualmente estudante de Artes Plásticas. Os avós mantêm o apego à terra que cultivam. A irmã de Alice, sensivelmente três anos mais velha, também traçou uma trajectória académica linear e presentemente conta com dois mestrados. Encontra no enquadramento familiar, desde sempre, todo o apoio manifesto e latente para investir no seu capital escolar, que neste caso também coincide de forma muito expressiva com a realização pessoal.

Entra na sua primeira opção do boletim de candidatura, o curso de Antropologia na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra (FCTUC) que terminou com média de 16 valores. Entre as leituras necessárias, construção de trabalhos, presença nas aulas, Alice vai encontrando igualmente espaço e tempo para desenvolver uma série de outros papéis sociais. Terminou o curso em cerca de seis anos, dois anos a mais do que o regulamentado. A intensidade e exigência das diferentes esferas da vida concorrem para este atraso bem como, e sobretudo, a entrega e dedicação que a tese de licenciatura lhe mereceu.

Na senda da carreira académica que pretende trilhar profissionalmente, Alice é estudante de um mestrado em Antropologia no Instituto de Ciências Sociais (ICS), em Lisboa, idealizando, abstractamente, o doutoramento como passo seguinte. Encontra na personalidade convicta e *hexis* expedita traços psicologizantes favoráveis à persistência e militância que a carreira académica exige. Por outro lado, as experiências passadas inscrevem propriedades sociais que valorizam a aquisição de elevados capitais escolares, sobrelevando os valores imaterialistas. O seu percurso no ensino superior, fortemente orientado pelo e para o brilhantismo académico, afigura longos dias ainda por vir, tecidos no conforto e apoio familiar e em experiências sócio-culturais diversificadas, coerentes e consequentes.

No ano de 1999, Alice Paiva ingressa no ensino superior no curso pretendido, Antropologia, na instituição de sua eleição, a Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Atribui a uma ex-colega de um grupo de teatro, de que fazia parte na altura, a grande inspiração na escolha da licenciatura a cursar entre outras opções como a Sociologia (apresentada por outro colega do mesmo grupo de teatro), a História e outras que o leque de possibilidades que o agrupamento disciplinar escolhido no ensino secundário, Humanidades, permitia. A área disciplinar (antropologia), inserida numa formação "bastante abrangente que te permite pensar sobre o mundo, mas ao mesmo tempo também tem um lado muito pragmático, (...) [com] instrumentos para eu

pensar sobre uma série de coisas e, no fundo, para me definir como pessoa, claro!", bem como a especificidade de a licenciatura escolhida apostar numa forte formação no domínio cultural e social mas também biológico, foram dois grandes motivos para hierarquização de preferências.

O 1º ano foi um ano de adaptação. A praxe, de que mais tarde se distanciou, foi a grande estrutura que a apresentou à cidade de Coimbra. A separação da sua terra natal, Estarreja não foi problemática nem abrupta: à vontade de sair de casa para ingressar no ensino superior, junta-se a circunstância de a sua colega de quarto também ser de Estarreja e o facto de durante esse ano manter o trabalho de fim-de-semana, que tinha desde o ensino secundário, num bar. O início do seu percurso na licenciatura acabou por ser o período mais marcado pelas deslocações a casa. Com o passar do tempo, Alice vai ficando por Coimbra, entre as tarefas académicas, os espaços de lazer e o trabalho numa livraria surgido entretanto, entre outras actividades.

> "Acho que o 1º ano é um ano em que uma pessoa vem, pelo menos eu vim, muito aberta a estímulos. Acho que é uma altura em que estás muito permeável a muitas coisas ao mesmo tempo que vais lidando com aquilo que já vinha de trás, com aquilo com que te identificas. É um bocado difícil pôr por palavras como é que as coisas acontecem. Acho que gostei do meu 1º ano. Lá está… houve uma série de coisas pelas quais eu passei e que depois viria a ter uma opinião sobre elas, mas que se calhar não as passasse não viria a ter a opinião que eu tenho. Estou a falar de coisas como praxes e cenas assim, mas não foi nada de problemático nem de dramático. Eu não senti que tenha sido uma ruptura. Foi alguma ruptura, porque uma pessoa se predispõe a isso, não é? Estás no liceu e vais para a universidade e predispões-te um bocado a romper, mas não senti que tivesse sido uma ruptura do ponto de vista estrutural da minha personalidade, mais do ponto de vista das vivências."

Habituada a bons resultados escolares, Alice manteve esse registo no ensino superior. O gosto pelo estudo, pela leitura e reflexão dos assuntos facilitam, em muito, a adaptação dos métodos de estudo. Versátil, nunca teve "muitos problemas em estudar em sítios (...) mas isso também depende das circunstâncias e da matéria em causa"; reflexiva, não vacila em identificar os factores da licenciatura que contribuíram para um desencantamento parcial com a mesma: a qualidade de alguns docentes e o plano curricular.

> "Das primeiras coisas que qualquer estudante de Antropologia aprende é desconstruir o Etnocentrismo e a partir daí levas logo um banho. Aprendes muito a ter uma reflexão crítica sobre tudo o que não quer dizer que seja niilista ou desconstrutivista."

A assertividade objectiva do seu tom do discurso é peremptória ao pronunciar-se sobre o corpo docente. Não hesita em rasgar elogios a professores que se transformaram em referências pedagógicas, independentemente do campo de estudo que se foi afunilando à medida do avanço na licenciatura.

Um dos professores que mais a influenciou positivamente foi um professor convidado que durante o 3º ano de Alice ministrou algumas disciplinas na licenciatura. Altamente motivada, aproveitou a curta estadia dessa referência pedagógica para assistir ao máximo de aulas, inscrevendo-se até em mais cadeiras que as necessárias

para a obtenção do número de créditos pretendido. A oportunidade de ter formação ao mais alto nível foi argumento suficiente para a demover de um eventual desejo de fazer o programa de mobilidade *Erasmus*, enquanto exercício de confronto de alteridades. Esse professor, mesmo em exercício num outro país, acabou por ser o orientador da tese de licenciatura de Alice, numa área de sua eleição – Cultura Material.

Porém, nem todo o corpo docente lhe inspira tamanha admiração ("Podia ter aprendido muito mais se não tivesse alguns professores."), o que é revelador uma vez mais da postura analítica que trespassa a sua existência. Aluna exigente e com elevado sentido crítico, aprecia o desafio reflexivo propiciado pelos conteúdos apresentados pela Antropologia. Talvez por isso não veja com bons olhos a "matéria mastigada" pelos apontamentos e resumos, agravadas com métodos pedagógicos pouco "cativantes" ("É claro que a forma como um professor expõe a matéria influencia muito como te relacionas com ela, não é? Se um professor não expõe a matéria… já não digo de forma cativante, isso é muito subjectivo… para umas pessoas é um PowerPoint, para outras não.").

Na linha de críticas dirigidas à licenciatura, aponta a desadequação da componente biológica que integra o plano curricular da sua licenciatura.

> "Tem a ver com a maturidade que uma pessoa vai ficando dentro da disciplina e pura e simplesmente não há nenhuma relação entre as duas áreas [biológica e cultural] e a relação que pode existir (…) para mim não é cientificamente válida, (…) tem a ver com a Sociobiologia e coisas assim do género e eu não subscrevo."

Protegendo-se de apropriações abusivas dos seus enunciados, remete-se para o domínio de opinião e singularidade inerente ao mesmo. A opção pela Antropologia Social e Cultural é inequivocamente assumida.

Ainda que tenha registado boas notas ao longo da licenciatura, que a tornam numa aluna de sucesso declarado (terminou com uma média de 16 valores), desvaloriza o valor das mesmas como forma de mensuração dos resultados ("As notas valem o que valem. Não valem tudo nem deixam de valer. (…) Não fiz um esforço desmedido para fazer as cadeiras e acho que me empenhei de uma forma adequada para fazer as cadeiras, umas mais outras menos como é óbvio… as que me interessavam mais, empenhei-me mais."). Cedo percebeu que as representações simbólicas valorizantes retêm mais variáveis para além das notas. O empenho, o interesse e participação são tidos como traços capitalizáveis distintivos. Nesse sentido, Alice tinha tudo: boas notas, empenho, trabalho demonstrado, espírito crítico e reflexivo, forma de ser e de estar em continuidade com as expectativas do campo académico.

O perfil de estudante até agora desvendado poderia antever uma entrega exclusiva à esfera escolar. Tal não se verifica. Para além da experiência profissional tida no 1º ano, num bar de Estarreja, Alice também trabalhou numa livraria, com horários em *part-time* e *full-time*, e envolveu-se fortemente na constituição do núcleo de estudantes de Antropologia, que através de várias actividades pretendeu ser um lugar de reflexão-acção da condição estudantil, apresentando-se em alternativa e/ou complementaridade a outras estruturas de integração académica.

A integração social na universidade – componente escolar, afectiva, sociabilidades, lazer, residência – foi-se processando sem grandes problemas. Envolve-se com o curso, com a praxe, com a cidade. O tempo foi cristalizando as suas opiniões revelando os pontos de vista preferidos e as formas de cultura juvenil valorizadas. Neste processo, Alice afastou-se da praxe, não galgando as categorias hierárquicas que a compõem, abandonando as relações derivadas. Depois das descobertas dos primeiros anos (praxes, cafés, concertos, saídas nocturnas), a maturidade pessoal e definição clara dos projectos e idiossincrasias aspiradas seleccionam determinado tipo de práticas e de companhias, protagonizadas, em muito, pelo tal grupo de amigos com que fundou o Núcleo de Estudantes de Antropologia. Ainda assim, não se compromete com pertenças únicas, preservando a sua autonomia, independência e individualismo ("Não dá para te identificar assim que eu andasse em grupos específicos.").

A partir do 3º ano as práticas de sociabilidade mais juvenis, *naïf*, irreflectidas, foram dando lugar a práticas culturais mais selectivas, especializadas, afirmativas dos traços de personalidade que entretanto foram maturando. Os colegas do Núcleo têm um papel central neste processo pois simbolizam a paridade numa série de dimensões: afectiva (relações de amizade), profissional (papel social de estudante, aprendiz de antropólogo), social (envolvimento nos movimentos estudantis e participação cívica).

As modalidades de residência também acompanham essa flutuação relacional. Alice sempre viveu com pessoas, experimentando vários *sets* dentro das possibilidades de partilha de habitação: primeiramente morou com uma colega de Estarreja, depois passou para uma agrupamento numeroso, propício a um ambiente festivo, viveu com duas colegas mais velhas e actualmente reside com um grupo equilibrado no número e diversificado na pertença disciplinar.

Os tempos livres estruturavam-se em função do tempo disponível e do compasso permitido pelo calendário escolar e pelos afazeres profissionais. O abandono do trabalho que manteve durante o 1º ano permitiu que a estadia em Coimbra fosse mais forte, sem a obrigatoriedade e regularidade nas deslocações a casa registadas anteriormente. O trabalho, entretanto, arranjado na livraria tinha horários flexíveis e vínculos informais. Ainda antes de terminar a licenciatura, Alice colabora num centro de investigação, transitando depois para uma experiência profissional em Albergaria seguindo-se um projecto de inventariação e documentação de património museológico, afecto a uma estrutura da Universidade de Coimbra. Esta última experiência concretiza uma tradução profissional da sua área de especialização e afeição durante a licenciatura.

Com durabilidade limitada e sem, desde o início, oferecer perspectivas de investimento profissional a longo prazo, Alice prepara a etapa seguinte: o mestrado que frequenta actualmente no ICS, que considerou "que era a instituição que me oferecia o melhor, quer do ponto de vista do corpo docente, quer do ponto da qualidade da instituição". O horizonte académico desejado passa pelo investimento num futuro doutoramento, perseguindo e trilhando uma carreira académica.

Sempre viveu em Estarreja, até ao 12º ano, juntamente com os seus pais e irmã, sensivelmente três anos mais velha, uma bióloga que já acumula dois mestrados. O sossego da ruralidade, e alguma urbanidade "proporcionou uma autonomia que é muito consolidada". Os pais sempre deram ênfase à satisfação pessoal das filhas dando as condições possíveis a uma formação plural. Alice recorda a participação na equipa de basquetebol, as lições de órgão e piano, uma experiência de dois anos

"extremamente frustrante" bem como a influência importante da sua passagem por um grupo de teatro que se sediou na sua freguesia. Essa vivência criativa, performativa, conceptual surgida no grupo de teatro, apresentou-lhe "algum tipo de literatura", a amiga que lhe deu a conhecer a licenciatura de Antropologia, e "metodologias que acabam por mexer muito em ti como pessoa, porque implicam o recurso às memórias, a determinadas posturas, a relação com corpo, a relação com o mundo. (…) Conviver com pessoas mais velhas, haver uma certa seriedade naquilo que é exigido, não era aquela coisinha na escola e era um processo criativo muito bom".

A Antropologia seria o curso superior onde poderia prolongar o exercício de reflexão ego e alter que germinava desde o ensino secundário.

A experiência escolar anterior ao ensino superior é avaliada como feliz e teve "muito bons professores". A forte permeabilidade à influência dos docentes, que também se traduz na elevação de expectativas face aos mesmos, e que também é visível nas impressões que tece sobre a sua passagem pelo ensino superior, remete-nos para a dimensão social da relação ensino-aprendizagem desencadeada na e pela escola. A interacção entre professor e aluno, com toda a panóplia de dimensões complexificantes desta relação tem efeitos muito concretos ao nível das formas identitárias construídas entre um e outro, neste caso no aluno, Alice.

A entrada no ensino superior, e consequente mudança de cidade, iniciou uma nova etapa na vida de Alice que agiu em continuidade com as disposições estudiosas de partida ("eu fui fazendo as minhas escolhas ao longo do tempo naquela relação [em que] fazes umas coisas deitas outras fora.")

A vivência académica, no sentido estrito do termo, cumpriu o desejo de realização pessoal, sem prejuízo dos ajustes necessários às outras dimensões interferentes e estruturantes dos seus espaços-tempos. Nesse sentido, a FCTUC, enquanto categoria simbólica que agregou um conjunto de dimensões que gravitam em torno da aquisição de capital cultural/escolar, revela-se como plano estrutural e estruturante desta biografia que condensa várias estruturas de sentido. Os tempos de estudo ("sempre fui muito concentrada a estudar"), os resultados escolares elevados, o grupo de pares (o Núcleo e a praxe como categorias disjuntivas do mesmo eixo semântico), a experiência profissional compatível com os tempos de estudo, o lazer, consubstanciados em práticas culturais "mais selectivas" concorrem, desejavelmente, para uma carreira de investigação e o prolongamento do papel de estudante.

O apoio incondicional dos pais na realização pessoal de Alice, o investimento em actividades extracurriculares distintivas, a presença desde cedo de valores imaterialistas como enformadores das referências aspiracionais (por oposição aos valores materialistas, mais directamente reportados às condições objectivas de existência), a segurança e autonomia oferecidas pelo contexto sócio–territorial da infância, o lugar de classe, a importância dos bons professores que teve ao longo do seu percurso, sustentam a matriz disposicional patente na coerência discursiva e subjectivamente congruente de Alice.

Sintetizando o *enjeux* de recursos accionados e desejados, Alice exercita-se academicamente num mimetismo reflectido de práticas bem sucedidas anteriormente, na busca da confirmação de uma excelência que a prenda mais sólida e profissionalmente ao campo académico, sem ignorar as condições sócio-históricas que os produzem.

Raquel Carvalho (E64P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

De um projecto indefinido a um trajecto de sucesso: o investimento na educação num contexto descapitalizado

Raquel Carvalho, natural de Amarante, tem 24 anos e vive em Vila Real. É oriunda de uma família com escassos capitais escolares e económicos: o pai foi comerciante de produtos alimentares, a mãe sempre foi doméstica e a irmã, mais velha, ingressou no Ensino Superior recentemente, e é trabalhadora-estudante. Habituada ao sossego e à ruralidade da aldeia onde vivia, ao mudar-se para Vila Real para estudar na Universidade, os novos códigos citadinos foram, lentamente, assimilados.

A entrada de Raquel no Ensino Superior fez-se acompanhar de posições pouco definidas ou reflectidas no que diz respeito às áreas de estudo a que concorria ("não é que fossem coisas que não gostava, mas saber qual gostava mais, não sabia ao certo."). Em 2000, ingressa na quinta opção, Ecologia Aplicada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), com motivação e acentuado empenho, mas sem convicção. Apesar das origens humildes e descapitalizadas, Raquel encontra condições para contrariar o historial familiar de baixos níveis de escolaridade. O elevado investimento no capital escolar resulta num trajecto linear, sem rupturas ou posturas contestatárias perante a instituição, o curso e os professores. Actualmente, em simultâneo com a frequência do mestrado e no seguimento do estágio curricular, é colaboradora num laboratório da Universidade.

Raquel Carvalho protagonizou um percurso linear na escolaridade anterior ao ensino superior, tendo terminado o 12.º ano com média de 15 valores. Após concluir o ensino secundário, o seu grande objectivo era, nas suas palavras, "especializar-me numa área qualquer". Na fase de candidatura ao ensino superior, Raquel coloca as seguintes opções, por ordem de preferência: Enfermagem, Psicologia no Porto e Lisboa, Ciências da Educação, Ecologia Aplicada e Engenharia Alimentar. É após um processo de candidatura descoordenado ("estava um bocado indecisa"; "foi uma fase um bocado conturbada"; "foi um bocado confuso"), que Raquel, em 2000, com 19 anos, ingressa na quinta opção, o curso de Ecologia Aplicada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

Expressões como "fui parar a Ecologia" ou "saiu-me aqui Ecologia" realçam ainda mais a falta de afirmação e a ausência de uma "vocação" assumida que caracterizaram toda esta fase de iniciação. Quando questionada acerca do porquê das opções de candidatura, as respostas com que avança revelam-se pouco assertivas, ausentes de determinação ou verdadeira inclinação para as áreas em questão. Afirma que se entrasse em Enfermagem se transferia para Psicologia; na Psicologia, cativava-lhe perceber os comportamentos das pessoas; relativamente às outras áreas, apenas refere que eram do seu agrado. No que diz respeito à Ecologia, Raquel inicia, desta forma, a sua reflexão: "Por acaso, boa pergunta, nunca tinha pensado nisso assim, a

sério". Sem grande convicção, introduz a influência do que "via e ouvia" nos meios de comunicação e do facto de sempre ter morado numa aldeia, rodeada de natureza:

> "Uma coisa é certa e isso se calhar contribuiu, eu sempre morei numa aldeia e quando ia à cidade estranhava e precisava daquele cheiro a verde, daquela frescura, sentia que estava a respirar, e nalguns sítios isso não se nota. Pronto, não sei se será um pouco por aí".

Não obstante esta lacuna na definição de objectivos e na construção de um projecto reflectido, nunca a postura de Raquel roçou a irresponsabilidade ou desinteresse. Aliás, a sua dedicação foi tal que qualquer outra esfera da sua vida passou para segundo plano: "Apostei seriamente na minha formação e o resto era secundário".

A integração escolar aconteceu sem sobressaltos, ainda que tenha vivenciado um período mais sensível, de habituação à nova realidade que se deveu, principalmente, ao contraste, já evidenciado, entre a vida numa aldeia e o dia-a-dia numa cidade, sendo este, igualmente, a única ruptura que identifica na passagem do ensino secundário para o nível superior.

A trajectória pelo ensino superior foi estável. Nunca reprovou e apenas deixou uma cadeira do 1.º para o 2.º ano. A motivação foi crescente e aqui os professores desempenharam um papel de relevo. Considerava que estes mantinham uma postura "aberta" e "acessível" para com os alunos. Tanto o coordenador do curso como o orientador de estágio revelaram-se figuras marcantes na trajectória de Raquel. Atribui-lhes o "papel principal" na cena universitária ("Se tivessem outra postura, se calhar eu teria uma visão diferente, ou até nem acabar o curso, ou chegar ao final do curso e dizer «isto não serve para nada»).

Identificava-se com os modos de avaliação, de cariz contínuo e prático, que fomentavam o desenvolvimento de técnicas de estudo regular e sistematizado. Organizada nos apontamentos, Raquel necessitava de leituras constantes que a permitissem compreender os conteúdos ("não sou assim tão boa a ouvir, preciso de ler até compreender").

O gosto pela Ecologia foi crescendo à medida que o curso avançava. Considera que é um curso "direccional" e que engloba uma componente prática bastante significativa. No entanto, uma dúvida começou a ganhar forma, imediatamente após saírem os resultados do processo de candidatura: quais as "potencialidades" do curso em termos de empregabilidade ("definir o que nós podemos fazer no mundo do trabalho foi complicado"). Os pais, que permitiram a Raquel a frequência universitária através do apoio económico (o investimento no prolongamento dos estudos de Raquel foi possível pois a sua irmã mais velha já se encontrava a trabalhar, senão "as despesas seriam incomportáveis"), partilhavam a mesma interrogação. Raquel, perante este cenário, sentiu a necessidade de "elucidar" acerca do que era realmente e Ecologia, de "convencer" os pais de que tinha sido colocada num curso com colocação no mercado de trabalho.

Para além do apoio monetário que vinha da família, Raquel beneficiou da Bolsa de Acção Social. No 1.º ano, partilhou um apartamento com colegas do secundário. Contudo, perante a situação financeira frágil que vivia, optou por morar na residência universitária e trabalhou durante dois anos na Biblioteca Central da UTAD. Não

obstante a dedicação total ao seu desempenho escolar, não sentiu dificuldades em gerir o seu tempo entre os estudos e o trabalho.

De facto, a auto-regulação e estratégia concertada de organização dos estudos, aliadas a uma "sede de conhecimento", limitaram o campo de acção de Raquel noutras esferas da vida. As actividades extra-curriculares ficaram-se por um pequeno período de voluntariado, este também ligado à área do ambiente. As sociabilidades são tenuemente activadas e sempre em contexto escolar. Raquel não se identifica com a grande maioria das práticas de lazer dos estudantes (jantares, saídas nocturnas, etc.), e agarrava-se ao seu papel de estudante sem deixar grande margem para a absorção de dinâmicas vindas de outras frentes. As suas amizades em Vila Real ficam-se pelas pessoas do seu curso.

Fortíssimas disposições para estudar e apostar na educação aliavam-se à relação próxima e de criação de expectativas partilhada com a família. Transparece no discurso de Raquel um evidente sentido de responsabilidade no seu investimento, assim como de responsabilização pelo investimento dos pais nos seus estudos:

> "Devido ao esforço que os meus pais estavam a fazer, ou seja, estavam a pagar para eu «saber».";
> "O facto de as coisas não estarem financeiramente nas melhores condições também me motivou que acabasse o mais rapidamente possível e que aprendesse o máximo possível".

O ano de estágio foi, para Raquel, o ano do culminar de um processo crescente de encantamento com a área de estudo. Estagiou num laboratório da UTAD, abraçando a temática dos morcegos e o seu *habitat*, com a qual contacta pela primeira vez. Este período é atravessado, novamente, com grande empenho e dedicação. No final do estágio, Raquel é convidada para colaborar no desenvolvimento de projectos nesse mesmo laboratório, dando continuidade à temática iniciada. Esta oportunidade deixa-a imensamente satisfeita. A conquista parece não ser apenas de Raquel, mas também dos seus progenitores:

> "Eu fiquei… porque isso de facto mostrou que todo o esforço que eu fiz durante estes anos todos, e principalmente durante o período de estágio, que não foi em vão, e isso acabou por se concretizar naquela felicidade aos meus pais".

Actualmente, e em simultâneo com a colaboração no laboratório, Raquel frequenta o mestrado na mesma instituição. Em ambas as actividades, a temática mantém-se (investigação sobre morcegos). Esta coincidência permite que Raquel consiga optimizar ao máximo toda a recolha e tratamento de dados (que tanto servem o mestrado como o trabalho que desenvolve), assim como não potencia contextos de não conciliação entre esferas de vida.

Relativamente à situação actual do Ensino Superior em Portugal, Raquel é contida na análise estrutural ou organizacional e, socorrendo-se da sua própria experiência, deposita o seu enfoque nas escolhas e comportamentos individuais dos alunos. Apesar de demonstrar algum desagrado perante a falta de investimento que, por vezes, se espelha em deficientes condições laboratoriais de trabalho que já vivenciou, é no indivíduo que centra a questão do sucesso:

> "Se naquela cadeira temos um agrupar de pessoas, em que um ou meia dúzia deles consegue destabilizar o resto das pessoas, leva a que um grande número de pessoas deixe a cadeira para o ano seguinte. Se for uns alunos mais comportados, que se comportem mais à idade deles e que tenham em consideração o professor e façam um esforço para aprender, fazer a cadeira, e pronto, seguir a rota deles".

Raquel afirma ter sido sempre uma aluna "bem comportada" e bastante respeitadora para com os professores. Esta postura, maturada pela socialização primária, acompanha-a em toda a sua trajectória escolar. O contexto descapitalizado de origem, e os valores que nele assimilou, nunca abandonam Raquel. Ou seja, apesar de se ter distanciado da posição de origem, através da conquista de capital escolar, e também da emancipação alcançada em Vila Real, a ligação continua estreita. A própria entrada no ensino superior e a "confusão" que a caracterizou não parecem desligar-se do contexto familiar de origem. Não havia qualquer referência, para Raquel, no que diz respeito ao mundo académico, e a estratégia desta família, focada na educação, não o era com contornos específicos, mas sim de alcance mais geral – a especialização e o atingir duma posição privilegiada:

> "Principalmente a minha mãe queria que, tal como eles disseram mais do que uma vez, queria muito que nós continuássemos e que tivéssemos acesso àquilo que eles não tiveram".

Armanda Nascimento (E69P): retrato sociológico
Realizado por Denise Esteves

Um trajecto de sucesso no ensino superior: o enriquecimento pessoal e académico através da conciliação entre esferas de vida

Armanda Nascimento é natural de Viana do Castelo, cidade onde vive com os seus pais e com as suas duas irmãs mais novas. Com excepção de uma interrupção de 6 meses, sempre viveu nesta cidade. Os seus pais são ambos comerciantes e com capitais escolares que variam entre o 9º ano de escolaridade (mãe) e o 11º ano de escolaridade (pai).

Armanda ingressa para o ensino superior com 18 anos, no curso de Ciências de Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL). Porém, ao fim de 6 meses desiste do curso pelo carácter demasiado teórico que este assume. De regresso a Viana do Castelo, aproveita para estudar (para os exames nacionais) e dar início a uma actividade laboral no ramo da hotelaria que acabaria por se tornar factor preponderante na sua valorização pessoal e académica.

No ano lectivo 2001/2002 reingressa no curso de Educação de Infância na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Armanda eleva a componente eminentemente prática do curso como factor potenciador do seu sucesso académico. O investimento no capital escolar e, consequentemente, o adiamento da saída de casa dos seus pais é encarado como uma estratégia para uma crescente valorização profissional e académica, associada a projectos de mobilidade económica e social.

De igual modo, a aproximação ao mercado de trabalho (no ramo da hotelaria) com o início do curso em Viana do Castelo é considerado um elemento potenciador de sucesso ao nível pessoal, profissional e académico. Permitiu-lhe adquirir a independência financeira que pretendia e, por outro lado, proporcionou-lhe aprendizagens que transferiu e capitalizou na esfera escolar. Do seu trajecto destaca-se, ainda, a descoberta vocacional tardia, através da especialização profissional, uma vez que é apenas nessa altura que tem o primeiro contacto na área de trabalho educativo com crianças pequenas, de idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos.

Com 18 anos e no ano lectivo 2000/2001, Armanda Nascimento ingressa pela 1ª vez no ensino superior. Embora a sua 1ª opção tenha sido Psicologia, Armanda ficou satisfeita por ingressar no curso de Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa.

Apesar de ter entrado em Novembro e um pouco mais tarde que os seus colegas devido a um problema de saúde, não teve problemas de integração no curso, na cidade e muito menos de relacionamento com os seus pares. A desistência do curso, no final do 1º semestre, foi sustentada pela desilusão que afirma ter tido com o curso e com a sua organização. A inexistência de uma componente prática foi um dos motivos principais que alimentaram a sua decisão: "(...) para mim é muito importante a parte prática no decorrer do curso porque senão quando é que nós nos apercebemos de que não gostamos de alguma coisa?"

Uma pausa de 6 meses "para reflexão" foi suficiente para que Armanda definisse, com mais clareza, o curso que melhor satisfizesse as suas ambições. De regresso a Viana do Castelo distribuiu o seu tempo entre o estudo para os exames nacionais e o trabalho em part-time no ramo da hotelaria, actividade que veio, desde então, a acompanhar de forma regular o seu percurso no ensino superior.

Reingressa no ensino superior no ano lectivo seguinte (2001/2002), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), no curso de Educação de Infância, novamente na sua 1ª opção.

Este tempo de reflexão permitiu que Armanda se informasse sobre o curso de Educação de Infância. Para isso, fez várias pesquisas na internet e comparou o curso da ESE com o da Universidade do Minho (UM), "uma das mais reputadas instituições de ensino em Portugal na área da Educação de Infância". O factor determinante na sua escolha foi a proximidade de casa, entendendo que, hoje em dia, "talvez tivesse ido para a UM". A escolha do curso foi orientada por uma afinidade vocacional com a área da educação, estimulada pelo apoio e ligação familiar com esta área profissional. O seu primeiro contacto com esta área profissional aconteceu por intermédio da sua tia. Conjectura, ainda, que a sua afinidade com a área da Educação de Infância está relacionada com a sua vontade de participar e acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças. A socialização de género, através de contextos de interacção específicos, repercute-se de forma substancial nos processos de subjectivação de Armanda, delineando possibilidades e limitações. Desta forma, as implicações da estrutura de género vigente sobre as relações e as formas de viver são sistematicamente evidenciadas.

Armanda fez o curso no tempo previsto (4 anos), revelando uma integração académica e institucional bem sucedida e sem rupturas, afirmando que existe uma grande proximidade e entre-ajuda entre os alunos, avivada pela pequena dimensão da escola e da cidade.

Encontrou no curso de Educação de Infância na ESE a componente prática que tinha desejado em Lisboa no curso de Ciências da Educação. Revela ainda que, a partir do 2º ano, as disciplinas tornaram-se cada vez mais práticas, factor considerado importante para estimular a verdadeira vocação profissional dos alunos. Foi esta aproximação à prática profissional que motivou Armanda e possibilitou uma maior definição do seu percurso académico. Este é um dos factores apontados por Armanda como tendo sido potenciador de um trajecto de sucesso no ensino superior. A incitação à componente prática é incrementada durante todo o curso, e, por isso, durante os estágios (de regularidade anual, desde o 2º ano até ao final do curso) aproximou-se de forma gradual a uma área de intervenção que não é particularmente desenvolvida durante as aulas da licenciatura: a área da educação de crianças com idades compreendidas entre dos 0-3 anos (creche).

O último ano do curso é considerado o mais exigente:

> "(...) é um ano muito prático a todos os níveis (...) além da prática pedagógica e do estágio, ainda temos que fazer um trabalho de investigação em necessidades educativas especiais e um projecto de investigação também no âmbito da Educação de Infância".

Embora não se tenha detido muito tempo a falar sobre o assunto, surge um problema de saúde no seu último ano de curso, acontecimento referido pela própria

como tendo sido "o mais marcante" do seu trajecto no ensino superior. Nessa fase, considera ter sido fundamental o apoio incondicional da coordenadora do estágio.

A sua avaliação do curso é feita com algum distanciamento e de forma comparativa com a Universidade do Minho, instituição onde se encontra a concluir um mestrado em Intervenção Precoce na Área de Necessidades Educativas Especiais. Destaca a exigência excessiva na ESE em relação à componente teórica do curso, utilizando como termo de comparação a UM. A elevada exigência do seu curso, segundo Armanda, dificultou a obtenção de resultados que concorressem de forma equivalente com os colegas de outras instituições de ensino superior. Considera, assim, que os alunos da ESE do IPVC estão em desvantagem, "prejudicou-nos bastante", perante os alunos de outras instituições, no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho.

Armanda considera que os conteúdos programáticos do curso não versam com a profundidade necessária o trabalho com crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade. Isto reflecte, na sua opinião, uma situação que não está bem definida na área da Educação de Infância: "a idade dos 0 aos 3 não é considerada de forma significativa pelo Ministério [da Educação]".

Entre as principais carências da ESE, Armanda aponta a falta de salas que consigam satisfazer as necessidades dos alunos e de uma biblioteca bem equipada, com horários alargados e adequados aos horários dos alunos.

Considera que alguns professores mantêm uma postura de distanciamento face aos alunos, influenciando necessariamente a motivação destes para as disciplinas em questão. Este processo de motivação, Armanda aprendeu-o ao longo do curso e surge como reacção a um afastamento dos professores, surtindo efeitos principalmente no 3º e 4º anos. Não havendo motivação para as aulas, cabe aos alunos motivarem-se sem a ajuda dos professores:

> "(...) tinha que arranjar um pretexto ainda maior para ter motivação, já que o professor não capta a atenção nem a motivação do aluno, o próprio aluno tem que se autopropor a evoluir (...)".

Apesar da média de 15 valores com que terminou o curso, acredita que se tivesse estado mais motivada durante os dois primeiros anos, teria obtido melhores resultados. Os primeiros anos são considerados como sendo de habituação a um novo ciclo de vida:

> "(...) no 1.º ano é um ano de retracção (...) ainda estamos a fazer o reconhecimento do espaço, das pessoas, da dinâmica, (...) no 2.º ano foi o ano de conhecimento de mim própria naquela instituição e naquele curso e, comecei realmente a adaptar-me e a reflectir sobre as minhas práticas".

Enfatiza, por outro lado, o facto de ter trabalhado durante o curso superior como um factor que lhe possibilitou um conjunto de aprendizagens e ganhos subjectivos que transpôs com sucesso para a esfera académica.Assim, o trabalho no ramo da hotelaria foi encarado como um desafio constante que lhe permitiu estabelecer relações com muitas pessoas, quebrando a monotonia do seu quotidiano. Até terminar

a licenciatura em (2005) assume eficazmente ambos os papéis sociais: o de trabalhadora e o de estudante.

Contudo, não descora algumas dificuldades de conciliação do horário de trabalho com o horário escolar: "Às vezes trabalhava de noite durante a semana, quando precisavam de mim, até por volta das 3 ou 4 da manhã e às 8 estava na escola". O facto de ter trabalhado durante o seu percurso académico não é considerado por Armanda como factor de potencial insucesso. Ao invés, permitiu-lhe adquirir conhecimentos em áreas que se mostraram fundamentais na sua vida profissional. A este respeito afirma:

> "(...) o relacionamento humano, (...) acho que me trouxe muita força de vontade, muito conhecimento de mim mesma e conhecimento das outras pessoas e da forma como lidar com elas, por isso não me arrependo nada, acho que só me beneficiou em termos pessoais, (...) claro que me roubou tempo aos estudos mas eu hoje trabalho e acabei a licenciatura nos 4 anos e acabei com uma média bastante razoável, portanto não me arrependo nada."

A vontade de emancipação material face aos pais, bem como o gosto pela actividade exercida são considerados fundamentais para a escolha de trabalhar durante o seu percurso académico.

Além de beneficiar de uma bolsa de estudo no seu 1º ano, começou a auferir um ordenado nos anos consequentes. Armanda orgulha-se de ter pago praticamente todas as suas despesas durante o seu trajecto académico.

Inicia o seu percurso no mercado de trabalho na sua área de formação em Setembro de 2005, dois meses após o término do curso e de ter enviado currículos para algumas instituições do seu interesse. Apesar de renitente quanto à oferta de trabalho, aceitou a primeira oportunidade que lhe apareceu. A Armanda foi proposto que ficasse a trabalhar num jardim-de-infância, no espaço da creche, área de trabalho com a qual não tinha familiaridade por não ter sido contemplada de forma aprofundada nos conteúdos programáticos do seu curso. Por outro lado, Armanda procura capitalizar algum do capital escolar adquirido na prática profissional. Pensa, aliás, que algumas disciplinas que teve durante a licenciatura lhe estão a ser particularmente úteis no exercício da sua profissão como a Psicologia, a Motricidade Infantil, a Prática Pedagógica, a Expressão Plástica, Dramática e Musical e, por fim, as Necessidades Educativas Especiais.

Rapidamente, Armanda apercebeu-se da afinidade com esta área de trabalho e, lançado este novo desafio, aprendeu como desenvolver um trabalho consistente com esta faixa etária. A descoberta das potencialidades que advêm do trabalho com crianças na faixa etária dos 0–3 anos suscitou-lhe um interesse crescente, resultando no aprofundamento dos seus conhecimentos académicos, através do mestrado: "(...) é a melhor idade, é a idade em que eles aprendem mais rápido".

Durante dois anos, Armanda trabalhou na creche desta instituição. No final, recebeu uma proposta de trabalho na creche de outra entidade, onde se encontra a trabalhar há 6 meses e onde se tornou efectiva, apresentando estabilidade profissional e financeira.

Faz parte do seu projecto de vida sair de casa dos pais. Contudo, opta por adiar esta saída, dedicando um grande investimento pessoal ao aumento do seu capital escolar, através do mestrado em Intervenção Precoce na Área de Necessidades

Educativas Especiais, na UM, fazendo ainda parte do seu projecto académico tirar, num futuro próximo, uma especialização em Gestão e Administração Escolar. A este respeito diz:

> "(...) é uma qualidade de vida diferente e enquanto posso aproveitar vou continuar a investir na minha formação. (...) há muita coisa que um curso de 4 anos não dá resposta (...) é outro factor que não me faz sair já num futuro próximo da casa dos meus pais, porque dá-me alguma disponibilidade de tempo para conseguir fazer tudo, desenvolver todos os meus projectos".

Partindo da sua experiência pessoal em Lisboa entende que os alunos são considerados como sendo pessoas diferentes aquando do ingresso no ensino superior o que, na sua opinião, não corresponde à verdade: "nós não deixamos de ser as mesmas pessoas só porque entramos na porta de uma faculdade (...) nós somos a mesma pessoa que éramos ontem".

Do seu núcleo de sociabilidades contam os seus amigos da adolescência, do "tempo do Liceu", amizades que ainda hoje mantém. Uma vez que alguns dos seus colegas de curso saíram de Viana do Castelo quando terminaram a licenciatura, mantém o contacto possível, com a regularidade que a distância geográfica permite.

Considera que as praxes são momentos importantes e que unem mais as pessoas apesar de, por diferentes motivos, não ter participado nestes rituais académicos nem em Lisboa (ingressou um pouco mais tarde que os seus colegas), nem em Viana do Castelo ("já não era caloira").

Armanda é natural de Viana do Castelo e, com excepção dos 6 meses que residiu em Lisboa, sempre viveu em casa dos seus pais, com as duas irmãs. A convivência entre todos sempre foi pacífica e, desde muito cedo, Armanda teve uma liberdade e, consequentemente, um sentido de responsabilidade pouco comum entre os adolescentes. Os seus pais sempre depositaram em Armanda a responsabilidade de gerir as suas prioridades, imputando-lhe, autonomia na gestão do seu tempo de lazer e de trabalho.

Armanda tem duas irmãs mais novas. Uma tirou o mesmo curso, na mesma escola e está a trabalhar igualmente no jardim-de-infância em que Armanda iniciou a sua actividade profissional. A mais nova, a frequentar o 9º ano, já «naturalizou» a vontade de ingressar no ensino superior, reproduzindo o trajecto de acumulação de capital escolar das duas irmãs mais velhas.

A família nuclear de Armanda revela claramente a crescente escolarização das gerações mais novas em relação aos progenitores: o pai é ligeiramente mais escolarizado (11º ano) que a sua mãe (9º ano). Os seus pais (ambos comerciantes) nunca tiveram que preocupar-se com os estudos das filhas. Elas tinham bem presente um projecto de vida que, em ambos os casos, passou pelo ingresso no ensino superior.

A maioria dos amigos de Armanda são licenciados, ocupando através do convívio grande parte do seu tempo livre, assim como a prática da leitura e a assistência a alguns congressos e conferências relacionados com as suas áreas de interesse académico e profissional.

Do seu trajecto no ensino superior destaca-se a aproximação ao mercado de trabalho e conciliação eficaz entre esferas de vida, factor que lhe permitiu um enriquecimento pessoal, académico e profissional. Actualmente, Armanda Nascimento

continua a conciliar eficazmente o seu trabalho como educadora de infância e o curso de mestrado na Universidade do Minho.

Destaca-se, ainda, uma descoberta vocacional tardia, pela inserção no mercado de trabalho e através de uma aproximação gradual a uma área específica de trabalho subdesenvolvida durante o seu percurso académico. O adiamento da saída de casa dos seus pais é encarado simultaneamente como uma forma eficaz de investimento na sua formação académica e profissional.

Isaac Coelho (E72P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Fintar a "mão invisível" da estrutura social, num percurso tenso de acumulação de capitais

Isaac Coelho tem 25 anos e reside em Lajeosa do Dão, freguesia do concelho de Tondela, a 15 km de Viseu. É nessa localidade que vive desde que nasceu e não perspectiva (ou anseia) migrar para qualquer outra. Viseu é, declaradamente, o seu limite. Após uma temporada deslocado de casa, para estudar, regressou ao lar paterno, onde vive com os pais, uma irmã e os avós da parte da mãe. Na sua família, de pequenas dimensões, a única pessoa a frequentar o ensino superior, além dele próprio, foi a irmã, de 27 anos, que concluiu um bacharelato em Assessoria de Direcção, na Guarda. O pai, ex-GNR, estudou até ao 6.º ano e a mãe, doméstica e filha de emigrantes, completou apenas a 4.ª classe. Durante muitos anos, a agricultura de subsistência foi um apêndice da economia familiar, mas hoje em dia é um dos pilares do orçamento global. Provindo de um tal contexto, nada indiciava que as referências de Isaac servissem para o aproximar da cultura escolar. Da família herdou a carência de capital económico e cultural, o isolamento geográfico e social, e uma vivência eminentemente rural. Todavia, tanto Isaac como a irmã aderiram facilmente às normas e valores escolares, revelando-se perfeitamente integrados nesse espaço e obtendo boas classificações.

Antes de ingressar no ensino superior, Isaac trilhou um percurso escolar exemplar tendo, inclusivamente, recebido sucessivos prémios de mérito. Quando se candidatou à faculdade, contava com uma média superior a 16 valores, o que lhe permitiu entrar na sua primeira opção, Economia, na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC). Afastado de casa pela primeira vez, deixou-se deslumbrar pelo fervilhar da cidade dos estudantes e entregou-se a uma vivência social intensa. Levou mais um ano, além dos quatro previstos, a concluir a licenciatura, e alcançou uma média de 13 valores. De regresso a casa, e após breves estágios profissionais, viu-se desempregado durante dois anos, período em que aproveitou para reflectir sobre o seu projecto de vida. Se Isaac retirava prazer do estudo da Economia, o mesmo não se podia dizer do exercício da profissão. Recentemente, aceitou um emprego como vendedor num estabelecimento comercial e, para sua surpresa, deu por si a apreciar a experiência (embora continue de olhos postos no futuro).

Em 2000, com 18 anos de idade, Isaac deu início ao 1.º ano da licenciatura em Economia, na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC). Portador de uma boa média de candidatura – acima dos 16 valores – conseguiu ingressar na sua primeira opção. Em nenhum momento hesitou quanto à área de estudos que desejava aprofundar, uma vez que a Economia era um interesse antigo, que o acompanhava desde o ensino preparatório: "Eu sempre me interessei por notícias, desde pequenito. Gostava de andar sempre actualizado sobre a área económica, política". Após examinar a oferta nacional ao nível do ensino superior público, escolheu as instituições

onde o curso era leccionado, e colocou Coimbra na linha da frente, pela oportunidade de partilhar a experiência (e o alojamento) com colegas e amigos do ensino secundário, que ambicionavam prosseguir estudos naquela universidade.

A licenciatura em Economia da FEUC tinha a duração de quatro anos, mas Isaac levou cinco a concluí-la. O facto de ter excedido o tempo regulamentar suscita-lhe sentimentos contraditórios: de contrariedade, por um lado, por temer que, de algum modo, possa ter frustrado as expectativas familiares, mas de agrado, por outro, por ter tido a oportunidade de exercitar competências sociais até então entorpecidas. Para Isaac, que nascera e crescera numa pequena localidade do interior, o facto de se ter visto, com aquela idade, a residir com amigos numa cidade como Coimbra (de média dimensão, é certo, mas emblemática e com uma vivência académica agitada), constituiu uma ruptura com o anterior modo de vida, bucólico:

> "Os tempos de faculdade correram muito bem. Em termos de notas, não. Eu fui médio, foi sempre 12 ou 13. Mas, em termos de amizades, para mim, correu muito bem. A vida social correu espectacular. A outra, era mais para safar. Não era para tirar altas notas".

Ao contrário do que era habitual entre a maioria dos seus colegas, Isaac revelou um empenho superior no 1.º ano da licenciatura, comparativamente aos restantes. Tal inversão traduziu a apreensão inicial, causada pela novidade da situação e pelo receio de falhar, sentimentos que, posteriormente, esvaeceram ("no 1.º ano, até tive medo, foi o ano em que tirei melhores notas"). Começou por alcançar uma média que rondava os 14 valores; depois, à medida que se foi apercebendo de que, com um menor investimento escolar, era capaz de obter resultados que considerava "satisfatórios", passou a regular o seu esforço de maneira a garantir uma vivência social plena. De resto, aproveitou estrategicamente o ano suplementar para realizar cadeiras da área da Gestão, da Contabilidade e da Fiscalidade, que servissem para colmatar a principal lacuna que sentiu, do ponto de vista curricular, e que dizia respeito à ténue ligação com a realidade empresarial ("Para ir para empresas precisava um bocado dessas bases").

A trajectória irrepreensível no percurso escolar que antecedeu o ensino superior, não afectou tremendamente a leitura que hoje faz dos resultados menos conseguidos na faculdade. Foi Isaac quem optou por não se dedicar em exclusivo às obrigações académicas. Tinha presente a excepcionalidade da sua condição – o privilégio de ter percorrido a distância física e, sobretudo, simbólica, que separava Lajeosa do Dão de Coimbra, ou que apartava o humilde contexto familiar da realidade exclusiva do ensino superior – e, em especial, a efemeridade do estatuto de estudante. Ciente de que seria inevitável o regresso a casa, concentrou-se em beneficiar daquela oportunidade sem restrições:

> "Entrei para a faculdade com média de 16 e tal, para aí. 16 e meio. Eu andava acostumado a notas mesmo muito, muito altas. Quando tive notas baixas, andei assim um bocado... Mas pensei que também tinha chegado a altura de mais vida social. Antes era mais escola, casa".

Quando desejava, Isaac conseguia ser um aluno brilhante, da mesma forma que se permitia ser pontualmente irresponsável. Tudo acontecia como se, sob o pretexto da experiência académica, pudesse explorar caminhos que lhe tinham estado desde

sempre vedados. Mas essa dualidade, apesar de resultar de uma decisão pacífica, parecia entrar em conflito com algumas características que trazia profundamente inculcadas. A indisciplina manifestava-se através de uma atitude de *laissez-faire*, que contrastava com o mal-estar, real, causado pelos resultados menos bons. Ao longo do seu discurso, Isaac tende a desvalorizá-los, mas fá-lo com tal empenho que obriga a questionar se não se trata de um sentimento meramente declarado, em vez de efectivo. Na verdade, se o facto de se ter destacado durante a maioria do ensino preparatório e secundário não o animou a desenvolver um espírito competitivo, pelo menos, familiarizou-o com o reconhecimento e a distinção escolares (e isso não podia ser anulado).

No 1.º ano da licenciatura, como ainda transportava a rotina da escola secundária, Isaac era impecavelmente assíduo ("uma pessoa leva o hábito"). No ano seguinte, afirma ter relaxado, ao compreender que nem tudo era importante e que era aceitável realizar "escolhas". Nessa medida, passou a ir, apenas, às aulas de frequência obrigatória, ou àquelas que considerava mais interessantes. Longe do controle familiar, Isaac esforçava-se por auto-censurar a tendência para negligenciar o empenho escolar. Com dificuldades em regular, individualmente, o investimento que fazia, procurava esquemas ou figuras de regulação externas. Sempre que possível, por exemplo, optava pela modalidade de avaliação contínua: "Eu funcionava melhor em avaliação contínua, porque isso obriga uma pessoa a acompanhar a matéria. (...) se eu não optasse, desleixava-me mais. (...) era uma maneira de eu me obrigar a ir às aulas".

Do mesmo modo, os professores que mais lhe agradavam eram aqueles que descreve como estimulantes e carismáticos, mas também autoritários ou severos. Lembra-se com entusiasmo dos docentes que interagiam mais directamente com os estudantes, impondo regras ou delegando trabalhos e que, dessa forma, os mantinham motivados:

> "Nas aulas de Economia Internacional, por exemplo, toda a gente se sentava para trás. Porque ele fazia perguntas. Aquilo começava e era durante a aula toda, a bombardear. […] E era muito bom, porque obrigava-nos a perceber a matéria. Aquela matéria precisava de ser muito acompanhada".

A faculdade era uma ocasião única para Isaac se relacionar com educadores interessantes e empenhados, que correspondessem às suas exigências de crescimento intelectual, e ao desejo de despedaçar as grilhetas impostas pela interioridade. O fascínio pela autoridade, por seu turno, cumpria com outra necessidade: a de reequilibrar a sua disposição hedonista e de o recordar das implicações do ofício de estudante.

Os pais de Isaac, assim que o filho entrou na maioridade, jamais se intrometeram nas suas decisões. A sua acção pautou-se sempre por um dócil acatamento e, até, pela legitimação das opções de Isaac. Confiavam no seu julgamento. A vivência boémia, inclusive, apesar de não ter sido incentivada de forma explícita, foi, pelo menos, subsidiada. Isaac beneficiou de uma bolsa de estudo, que servia exclusivamente os seus devaneios extra-académicos ("Esse dinheiro não era para as propinas, era mais era para a borga! O meu pai disse: 'Olha, o dinheiro que conseguires é para ti'. E eu, pronto".)

Ao longo da licenciatura, garante, não foi tão adepto das actividades extracurriculares como das actividades de lazer. Ainda assim, durante o último ano, chegou a coordenar o Gabinete de Saídas Profissionais da FEUC e a colaborar, esporadicamente, na organização da Queima das Fitas, "para ter o bilhete grátis". Apesar da actividade de coordenação ter sido mais relevante, do ponto de vista curricular (lançando as bases para o seu primeiro estágio), é à participação na Queima das Fitas que atribui destaque, como se desejasse acentuar a sua natureza irreverente.

Porém, a (pretensa) irreverência parecia ter muito de artificial e calculado. Quando teve de optar se participava, ou não, no programa Erasmus (algo que, intimamente, ambicionava) rejeitou a ideia, por não querer debilitar, ainda mais, o orçamento familiar. Isaac acreditava estar a viver a sua aventura, e o sentido de responsabilidade aconselhava-o a ser prudente: "Abdiquei logo. Se tivesse muitas posses, fazia. Só que eu não me sentia no direito de estar a dar cabo do orçamento familiar todo. Só por minha causa. (...) Ao menos, Coimbra, chega. Já estive em Coimbra, por isso... Fixe.".

Na faculdade, afirma ter desenvolvido uma metodologia de estudo distinta do ensino secundário, de maneira a conseguir acompanhar o acréscimo de exigência. Como tal, era mais regular e estudava acompanhado de colegas. As disciplinas de avaliação contínua exigiam a sua atenção constante, enquanto que, para as restantes, estudava somente na época de exames e num registo de grande intensidade ("Era levantar às 9, estudar do meio-dia à 1 ou às 2, depois lanchar, sentar. Até à meia-noite".). Mas Isaac permitia que os tempos monocromáticos fossem episodicamente arrebatados pelos policromáticos (sociabilísticos, de experimentação e convivialidade), com efeitos contraproducentes em termos de resultados finais:

> "[Contabilidade e Gestão] Eu sabia daquilo como tudo! Só que depois, à última da hora, ia fazer o exame, surgiu-me um convite e eu fui. Fomos passear. E pronto, não fui ao exame. (...) tinha feito os trabalhos todos, apresentações na aula... Só que acabei por não ir. Só por causa disso. Porque recebi um convite".

Hoje, apesar de continuar a exaltar, com alguma ironia, o comportamento descuidado e vagamente insurgente que cultivou ao longo dos cinco anos, critica o carácter demasiado teórico, abstracto e pouco apelativo da licenciatura, bem como a excessiva – e arriscada – autonomização do aluno ("Se tivesse mais avaliação contínua, se houvesse aquele estímulo da ligação com a empresa, nós sentíamo-nos mais presos a dar o melhor").

Concluído o curso, Isaac regressou a Lajeosa do Dão, para casa dos pais. Confessa que só fará sentido, para si, modificar essa situação, "se vier a constituir família", já que, na sua opinião, a autonomia é um "mito" e somos todos, por definição, dependentes (da "família", dos "amigos"...). Além dos pais, fracamente escolarizados (a mãe estudou até à 4.ª classe e o pai até ao 6.º ano), Isaac vive com a irmã e com os avós maternos. Até muito recentemente, o quotidiano familiar encontrava-se cingido à esfera doméstica. O pai de Isaac reformou-se da GNR, a mãe é doméstica, os avós, idosos e debilitados, e a irmã, bacharel em Assessoria de Direcção, esteve muito tempo desempregada. Trata-se de uma família de pequenas dimensões, sem grandes recursos económicos ou culturais, e com uma rotina diária determinada pelos afazeres agrícolas, mas que sempre valorizou e investiu na educação dos filhos. Acreditam, aliás, na

indispensabilidade do título académico, para aspirar a ascender a uma existência económica e socialmente mais qualificada:

> "Para os meus pais era esperado que eu fosse para o ensino superior, foi uma expectativa que eles criaram. Lá em casa, sempre disseram: 'Ah, se não estudares não sabes o que te espera, tens aqui uma enxada à espera'. Por isso foi sempre. E eu também sempre gostei de estudar. Por isso, não foi por obrigação".

Por viver num contexto carente de estímulos externos, a ida para a escola revestiu-se de uma importância especial para Isaac ("Eu gostava de aprender. Gostava de ir para a escola, estavam lá os meus colegas. E gostava daquilo"). Garante ter sido sempre bom aluno, em especial antes de ingressar no ensino superior. Do seu percurso (quase) imaculado constam três negativas, que elenca apressadamente – Educação Física, Francês e Matemática – para, em seguida, se perder em justificações. Para Isaac, ter negativas não era, de facto, a norma. Foi eleito o melhor aluno da escola entre o 5.º e o 9.º ano e, durante esse intervalo de tempo, foi distinguido com louvores e prémios em dinheiro. Isaac recorda o referido período como um marco, que fez nascer, em si, um misto de orgulho e de apreensão. A escola, que até então era fonte de prazer, passou a ter associado o ónus das expectativas alheias (pais, professores), e Isaac não lidou bem com a obrigatoriedade de ser "o melhor". Foi nessa altura que revelou, pela primeira vez, uma predisposição que viria a repetir noutras circunstâncias: devido ao receio de falhar e desiludir, escusa-se a arriscar. Na sua perspectiva, ao cumprir esse esquema, está a proteger-se (e aos outros) da humilhação, iminente:

> "[…] se tirar boas notas, melhor. Mas não quero ser obrigatoriamente o melhor. Não vale a pena. Não vale a pena mostrar que sou o melhor. O melhor é um bocado relativo. É um teste! Não quer dizer que eu seja o melhor. (...) O que eu tentava fazer, antes, era tirar a melhor nota possível. Depois deixei, porque comecei a tirar o tal prémio. E eu: bem, agora, se não tenho o prémio, os meus pais perguntam. (...) Nesta escola aqui era mais difícil. Se tentasse fazer, era muito mais difícil. Mas também nunca tentei. Ia implicar um tipo de sacrifício maior. E não estava disposto a isso".

Já na faculdade, restringe ainda mais as suas expectativas e convence-se de que o "12, 13, chega bem", tendo em conta o seu objectivo, linear, de concluir a licenciatura e procurar um emprego. O único factor condicionante era de cariz geográfico, uma vez que pretendia trabalhar em Viseu, para não se distanciar da família e do estilo de vida, pacato, a que estava habituado: "Só sabia que não queria ir para o Porto, nem para Lisboa. Não queria metrópoles, não queria nada disso. Queria vir para aqui, para Viseu".

Realizou dois estágios profissionais, ambos na área da Economia. O segundo estágio, em particular, era promissor, uma vez que se tratava de um conceituado grupo empresarial português, com representação multinacional. Mas as exigências da função colidiram com o horizonte de expectativas e com a ambição comedida de Isaac, que assevera não se imaginar a trabalhar mais de dez horas diárias, ou sujeitar-se a passar temporadas no estrangeiro, de modo a garantir o sucesso profissional. Afirma ter acusado "a pressão" e, com o aval dos pais, renunciou à oportunidade e mergulhou num longo período de desemprego. Para Isaac, que sempre que pôde, antecipou e evitou o fracasso, este episódio desencadeou um período de crise silenciosa. É notório

que se culpabiliza, por acreditar ter desiludido os pais e pela incapacidade de os apoiar financeiramente; no entanto, procura desvalorizar o sucedido: "por acaso, senti-me muito mal, a sair. Só que é assim: ninguém tem que ser igual a ninguém. Um dia tinha que sair, tinha que tentar fazer a minha vida. Não tenho que agradar a todo o mundo. Só tinha que responder perante os meus pais".

Aproveitou o interregno para se conhecer melhor, e embrenhou-se em leituras "do tipo auto-ajuda", com vista a consolidar o seu projecto de vida. Simultaneamente, a noção de dever familiar fê-lo responder ao apelo para cooperar nas tarefas agrícolas ("Há muito para fazer. A minha mãe já não pode. O meu pai também tem muito que fazer, nas terras. (...) Os meus avós também já não podem".). No início de 2008, começou a trabalhar como vendedor num espaço comercial de Viseu, e afirma sentir-se satisfeito. Constatou possuir elevadas competências na área da Gestão, e retirar prazer do contacto com os clientes. Mas o seu sonho, também ele recente, passa por "ajudar mais os outros", através de actividades de voluntariado e, possivelmente, de uma profissão que lhe permita intervir de forma activa na sociedade.

Isaac revela uma atitude crítica face ao consumo e ao desperdício, que é alargada à esfera cultural. Pouco familiarizado com as actividades culturais em geral, considera-as um luxo dispensável. A leitura é a única prática que lhe dá prazer, e mesmo essa é uma paixão recém-adquirida. Nos tempos da escola primária, quando era incentivado a visitar regularmente a biblioteca itinerante, não gostava de ler. Actualmente, considera que "faz mais sentido gastar dinheiro em livros", não só porque duram "para toda a vida", mas também porque são fontes mais objectivas e fidedignas de conhecimento. De resto, limita-se a ouvir música, mas não compra CD's: pede emprestado ou escuta a colecção patente na biblioteca de Viseu. Do alvoroço nocturno dos tempos de faculdade, ficou apenas a memória. A abrupta transição para a vida adulta levou-o a cortar, radicalmente, com a experimentação associada àquela época: "a partir de agora é emprego, emprego, trabalho, trabalho, trabalho. Eu saio do trabalho e vou para casa. O tempo de gozar já foi. (...) uma pessoa tem que mudar. Houve esse tempo. E agora uma pessoa tem que olhar à vida".

A estreita ligação à família, o reduzido círculo de amigos e a distância face a uma cultura mais erudita ou dita legítima, poderiam ter fomentado a clivagem com um sistema de ensino racionalizado e intelectualizado, mas tal não se verificou. Pelo contrário, a natureza inquiridora de Isaac, a par do genuíno gosto pela aprendizagem, reconciliaram-no com a esfera escolar. Mais tarde, essas mesmas características, expressaram-se sob a forma de um ímpeto autodidacta.

Originário de um contexto familiar globalmente descapitalizado, não foi por via da socialização primária que Isaac acumulou experiências, referenciais, competências, códigos ou valores que o aproximassem, instintivamente, da cultura escolar e do sistema de ensino. Não só as condições de partida eram desfavoráveis, como Isaac não teve, durante um período considerável de tempo, a oportunidade de conviver com realidades distintas da sua. Expressando uma forte ligação à família, até ingressar no ensino superior a sua vida circunscreveu-se à casa e à escola, isto é, a uma vivência rural (geográfica, cultural e socialmente limitada), que não promovia o contacto com redes de sociabilidade ou consumos culturais heterogéneos, mas que fazia da escola um foco central da sua existência. O apoio que obteve junto da família, objectivado no sacrifício financeiro, na motivação e na partilha de expectativas sobre as suas conquistas académicas, serviu de sustentação para o reposicionamento na forma de

pensar e agir no universo escolar. A adesão à cultura escolar foi, posteriormente, potenciada pelo reconhecimento do seu mérito individual, e reafirmada pela súbita esperança da família na quebra do ciclo vicioso da precariedade. Originário das classes populares, Isaac reconverteu o seu *habitus* a partir do sobreinvestimento nos estudos. Mas o estatuto de "filho prodígio" teve consequências perversas na trajectória posterior, com Isaac a querer sacudir a responsabilidade da perfeição, e a reivindicar o direito a falhar e a construir o sentido da sua própria felicidade. O regresso a Lajeosa do Dão, nomeadamente, pode configurar a falta de apetência para desenvolver certas disposições, fracamente adquiridas:

> "Eu vejo o sucesso, actualmente, de uma forma tão relativa, sinceramente... Para mim, sucesso é fazer bem às pessoas. Não é andar aí, como muita gente faz, em que tudo vale nesta vida, só para ganhar dinheiro. (...) Claro que uma pessoa deve fazer o melhor, sempre o melhor. Mas entrar naquela fase da loucura e paranóia, a tentar ser o melhor, isso não".

Carla Trindade (E75P): retrato sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

A representante de uma nova geração ou as classes populares no ensino superior

Carla Trindade tem vinte e dois anos e entrou no curso de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto com a idade de 19. O desporto sempre constituiu uma matriz estruturadora das suas práticas. Aluna regular durante o ensino secundário, desde cedo delineou o que viria a ser a sua primeira opção de entrada no ensino superior. Fortemente identificada com a sua «vocação», Carla pensa já no mestrado e numa rápida inserção no mercado de trabalho.

Os pais têm distintos capitais escolares: a mãe com o 6º ano de escolaridade é auxiliar de acção médica e o pai, com o 11º ano, exerce as funções de Segurança. Vivendo com os pais, deles sempre recebeu apoio económico e afectivo, mas o suporte em termos de conhecimento provinha das redes de vizinhança: amigas mais velhas que frequentavam níveis superiores de escolaridade.

Carla considera-se representante de uma nova geração que, por oposição a pais e avós, estrutura o seu futuro a partir da obtenção de um curso superior.

Carla Trindade tem 22 anos e ingressou aos 19, como primeira opção, no curso de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, directamente influenciada por amigos e vizinhos mais velhos que já frequentavam o curso e por informações prestadas pela psicóloga da escola respeitantes a saídas profissionais. O desporto, aliás, esteve sempre presente na sua vida, tanto nos tempos livres como nas escolhas escolares: "eu escolhi Desporto a partir do 10º ano. Há pessoas que não têm Desporto do 10º ao 12º ano, e eu tive. Andei na Escola João Gonçalves Zarco e depois optei por ir para o curso de desporto, porque sempre gostei. Desde pequenina que sempre estive, de algum modo, ligada ao Desporto". Aliás, foram os professores de educação física os *outros significativos* que mais a marcaram na experiência escolar anterior ao ensino superior. Alguns tornaram-se mesmo seus amigos. Existia no seu *ethos* e na sua *hexis* um apelo latente a um certo estilo de vida que fazia as delícias de Carla: "sim, foram praticamente todos os professores de Educação Física que eu gostei. Gostava muito da maneira deles darem as aulas, eles transmitiam saúde, transmitiam alegria e eu gostava muito disso".

Aluna regular, confiava nas suas capacidades e estudava pouco. Não se deu mal com tal opção, apesar de um equívoco com uma professora durante um exame a ter obrigado a repetir o 12º ano. Ainda assim, tentou tornear sempre um obstáculo chamado Matemática; obstáculo que se viria a mostrar incontornável, uma vez que consiste numa das cadeiras do 3.º ano para a qual Carla se encontra a estudar no momento da entrevista.

A integração académica e social revelou-se igualmente fácil, depois de ultrapassado um namoro não muito marcante mas asfixiante: "no meu 1º ano de Faculdade eu tinha um problema que era o meu namorado e como tal fiquei assim um

bocadinho presa e não convivia tanto com os meus amigos e perdi um bocado aquela fase bonita que é a praxe". Logo no segundo ano o panorama altera-se radicalmente, beneficiando do reduzido tamanho da turma para favorecer as redes de sociabilidade estudantil: "entretanto, no 2.º ano conheci mais pessoas, comecei-me a dar com toda a gente. O namoro terminou e foi uma reviravolta muito grande. Conheço, praticamente, toda a gente. Comecei a dar-me melhor com as pessoas da minha turma, inclusive e isso manteve-se até agora". No entanto, estabelece uma distância entre os colegas, impostos pelo contexto de interacção, e os amigos, com os quais estabelece afinidades electivas.

Carla adere de tal forma à faculdade que passa nela o maior tempo possível, inclusive, em tempos de estudo, durante o Sábado e Domingo. Sente-se confortável: "eu acho que em termos de material, tudo, é excelente. Porquê? Porque temos os computadores, temos mesas. Temos muitas mesas, mesas em sítios onde há mais movimento, mesas em sítios mais calmos. Temos os pavilhões. Se um aluno não quer estudar nas mesas pode ir estudar para os colchões. Se um aluno estiver cansado e quiser fazer uma pausa pode dormir nos colchões. E depois há uma coisa engraçada! Não sei como é que é o funcionamento nas outras Faculdades, mas na nossa em tempo de exames podemos estudar nas próprias salas em vez de nos estarmos a encontrar num café que é mais barulhento e tudo, vamos para a Faculdade. Não está lá ninguém e deixam-nos ficar lá".

Reconhece, igualmente, um grande à-vontade com os professores. Decididamente orientada por uma disposição de rápida inserção no mercado de trabalho, sobrevaloriza as aulas práticas e adere pouco às teóricas, estabelecendo entre elas uma profunda dicotomia.

Tal como outros colegas com algumas dificuldades económicas entrou cedo no labirinto de ocupações precárias (um clube de vídeo, a Zara, a TV Cabo…) mas logo conseguiu encontrar trabalho a tempo parcial na sua área de eleição leccionando dança e ginástica.

Dos pais diz receber o apoio possível. A mãe, com o 6º ano de escolaridade, é auxiliar de acção médica e, embora não a possa ajudar em termos de estudo, revela-se fundamental pelo permanente suporte afectivo. Do pai, exercendo funções de segurança e com o 11º ano, aufere outro tipo de ajuda, não nas disciplinas mais complexas, mas mo português e ao nível da «cultura geral». Contudo, a transmissão revela-se maçadora e desadequada às necessidades de Carla. Por isso, a vizinha desempenhou um papel fulcral, nomeadamente através das amigas mais velhas que percorriam trilhos avançados na escolaridade.

Carla reconhece acima de tudo aos pais a atitude tolerante. Sempre confiaram nas suas capacidades e opções, mesmo em momentos de insucesso escolar. Próximos, nunca a pressionaram demasiado: "eu cheguei a ter seis negativas no 2º período, mas os meus pais nunca me pressionaram. Acho que isso é importante. Eu era um bocado rebelde fora da escola, mas tinha o exemplo em casa. Mas, em casa nunca me pressionavam".

Carla reconhece o seu papel pioneiro como uma das primeiras raparigas da família alargada a prosseguir estudos superiores. Aliás, encarna mesmo a crença numa mudança geracional, da qual é exímia representante: "não sou a primeira da família, mas sou das primeiras. Por exemplo, em relação aos meus tios, avós, etc., são pessoas da aldeia, são pessoas analfabetas. Os meus tios têm os seus empregos como têm os

meus pais. Não têm grandes estudos. Os filhos, os meus primos e agora esta nova geração já têm quase todos… ou se não têm estão a tentar tirar como eu o Ensino Superior".

Ainda assim (ou talvez por isso) não deixa de reconhecer que é preciso "querer e lutar por aquilo".

8.5. Percursos com inflexões

8.5.1. Percursos com inflexões – CIES-ISCTE

Ana Caetano

Rafael Simões (E3L; 33 anos; Engenharia Electrotécnica no ISEC-IPC e Engenharia Eléctrica e Electrónica na EST-UAlg), **Rita Pegado** (E6L; 24 anos; Engenharia do Ambiente e Engenharia Mecânica no IST-UTL), **Catarina Ferro** (E12L; 29 anos; Direito na FD-UC), **Tomás Américo** (E13L; 28 anos, Economia no ISEG e Sociologia no ISCTE), **Tiago Marques** (E21L; 28 anos; Direito na UAL e Línguas e Literaturas Modernas na FCSH-UNL), **Nuno Azevedo** (E29L; 28 anos, Direito na UAL), **Marco Mateus** (E33L; 24 anos; Engenharia Eléctrica e Electrónica na EST-UAlg), **Maria Carvalho** (E40L; 25 anos; Química no IST-UTL) **Afonso Bastos** (E48L; 23 anos; Engenharia Informática e Engenharia do Ambiente na FCT-UNL), **Telma Anjo** (E51L; 29 anos; Filosofia e Ciências da Comunicação na FCSH-UNL e Artes Performativas na ESTAL), **Nelson Floresta** (E52L; 32 anos; Engenharia de Recursos Naturais e Engenharia do Ambiente na UNI, e Antropologia no ISCTE), **Ana Sofia Diniz** (E69L; 24 anos; Organização e Gestão de Empresas no ISCTE), **Júlia Ramos** (E72L; 25 anos; Arquitectura na FA-UTL e Psicologia na FPCE-UL)

Os *percursos com inflexões* podem ser caracterizados como trajectos pelo ensino superior marcados pela existência de diferentes etapas. A especificidade deste tipo de percurso, e que permite, nesse sentido, diferenciá-lo dos restantes, assenta precisamente no seu cariz vincadamente faseado, que assume implicações decisivas na forma como os estudantes experienciam a vida académica e se relacionam com o sistema de ensino superior. A ocorrência de diferentes fases é indissociável da concretização de processos de mudança não só ao nível das vivências académicas dos estudantes, como também noutras esferas das suas vidas.

A análise da especificidade e das principais características dos trajectos que atravessam várias etapas permite identificar três eixos com base nos quais se estruturam as diferentes fases e as dinâmicas de mudança dos percursos estudantis.

O primeiro assenta, fundamentalmente, em situações de mudança de curso e/ou instituição de ensino superior. São situações que resultam da indefinição de objectivos quanto às áreas de formação que mais se aproximam dos interesses pessoais dos estudantes e dos seus projectos futuros, o que se traduz, geralmente, em situações de desajuste vocacional. São, por exemplo, os casos dos entrevistados Rita Pegado, Tomás Américo, Tiago Marques, Afonso Bastos, Telma Anjo e Júlia Ramos. No fundo, estes jovens ingressaram no ensino superior com base em escolhas de cursos e instituições que, apesar de considerarem serem as mais acertadas na altura, se revelaram pouco fundamentadas por não responderem aos seus interesses pessoais e por se encontrarem pouco alicerçadas em projecções de futuro.

Veja-se, por exemplo, os casos de Rita Pegado e de Tiago Marques que manifestaram muita incerteza quanto às decisões que tomaram aquando da candidatura e que se viram ainda forçados a reequacioná-las quando não foram colocados nas suas primeiras opções. No caso de Tiago, as dúvidas que mantinha e as dificuldades com que se deparava em estabelecer objectivos, foram resolvidas por pressões externas, exercidas pelo

seu pai, que o orientou especificamente para uma área de formação. Em ambos os casos, o período de indefinição que enfrentaram após a conclusão do ensino secundário veio a resultar em processos de candidatura morosos e atribulados, tendo sido, nesse sentido, necessário recorrerem às duas fases de candidatura.

Por outro lado, o reequacionamento das opções de Tomás Américo, Afonso Bastos, de Telma Anjo e de Júlia Ramos não resultou, como nos casos anteriores, de objectivos pouco definidos, mas, fundamentalmente, do contacto negativo que estabeleceram com os cursos que inicialmente frequentaram.

Para todos os entrevistados que se inserem neste grupo, a um período inicial de indefinição (que se prolongou, nalguns casos, por três anos) de frequência de um curso, para o qual não se sentiam motivados e no qual não investiram, seguiu-se um reajuste vocacional na definição de objectivos quanto à área de formação mais próxima dos seus interesses pessoais e profissionais, traduzido na mudança de curso e/ou instituição e na adopção de uma nova atitude mais interessada e motivada face aos estudos. No caso de Telma Anjo, a mudança operou-se de forma diferente, na medida em que optou por fazer uma pausa no seu trajecto escolar para investir noutras esferas da sua vida, nomeadamente na profissional e na dos lazeres, antes de ingressar num curso mais próximo dos seus interesses pessoais.

Um segundo eixo é alicerçado na mudança da relação que os estudantes estabelecem com o estudo e com o investimento académico. Integram este grupo estudantes com objectivos claros e definidos quanto à área de formação, curso e estabelecimento de ensino que pretendiam frequentar, mas que enfrentaram dificuldades associadas às vivências de uma nova fase de vida e à inserção num novo contexto académico. Em termos gerais, localizam-se neste tipo de percursos estudantes que numa fase inicial de maior dispersão investiram preferencialmente noutras vertentes das suas vidas, nomeadamente nas sociabilidades e nos lazeres, em detrimento daquilo que lhes era exigido em termos de trabalho académico. Num primeiro momento, estes jovens acumularam disciplinas por concluir e comprometeram, assim, o progresso nos anos curriculares dos seus cursos. São também trajectos nos quais os estudantes enfrentaram dificuldades de conciliação entre as várias esferas das suas vidas. Mantendo como objectivo a conclusão dos cursos que frequentavam e através daquilo que identificaram como sendo um processo evolutivo de maturação, reequilibraram as suas prioridades e, numa segunda fase, dedicaram mais tempo e esforço ao cumprimento dos requisitos académicos, nomeadamente à conclusão de disciplinas em atraso para viabilizarem a transição de ano lectivo.

Atente-se aos casos de Catarina Ferro, Maria Carvalho e Nuno Azevedo, cujo ingresso no ensino superior implicou a deslocação para outro ponto do país, sendo que as novas dinâmicas dos seus quotidianos actuaram de forma concorrente com os estudos. Nos casos de Catarina Ferro, Ana Sofia Diniz e Maria Carvalho, o facto de terem experienciado reprovações numa primeira fase dos seus trajectos pelo ensino superior, na qual valorizaram prioritariamente as esferas das sociabilidades e dos lazeres e também as relações familiares em detrimento dos estudos, foi determinante para a adopção de uma nova atitude mais interessada e motivada para a vertente escolar. Por outro lado, para Nuno Azevedo, esse ponto de viragem ocorreu a partir do momento em que se tornou pai, quando frequentava o 3º ano do curso. Todos eles, no âmbito do que consideram ter sido um processo de crescente maturidade, rehierarquizaram as suas prioridades e adoptaram uma nova atitude face à formação escolar, mantendo como objectivo principal a conclusão da licenciatura.

O terceiro eixo é indissociável das mudanças que decorrem de episódios marcantes ou do contacto com pessoas muito significativas. Integram este grupo, por exemplo, trajectos singulares, no decurso dos quais os estudantes se deparam com a necessidade de reequacionarem os seus projectos de vida, o que pode implicar uma ruptura com objectivos e práticas anteriores. É o caso de Rafael Simões, cujo trajecto se pautou por um momento-chave com repercussões negativas no relacionamento que mantinha com a sua família de origem e que o levou a decidir, de forma inesperada para as pessoas que o rodeavam, abandonar os estudos, ainda que, até ao momento, o seu percurso escolar tivesse sido bem-sucedido. Mas o reequacionamento de objectivos e prioridades não significou o abandono das metas que tinha estabelecido aquando do ingresso no ensino superior, apenas a sua re-hierarquização e recontextualização. Foi nesse sentido que, alguns anos depois, encontrando-se já inserido num novo contexto familiar e económico estável, voltou a estudar, completando a sua formação superior no período institucionalmente previsto pelo plano de estudos.

O contacto com pessoas marcantes pode também ocorrer nos períodos que antecedem e sucedem os percursos dos estudantes pelo ensino superior (e não apenas no decurso dos trajectos), sem deixarem de assumir o mesmo tipo de impacto na forma como os jovens representam e vivenciam a experiência académica. Atente-se aos casos de Marco Mateus e de Nelson Floresta, muito semelhantes do ponto de vista da importância que as relações amorosas e as conversões religiosas podem assumir na adopção de uma nova atitude face às diversas dimensões das suas vidas. Ambos concluíram o ensino secundário com algumas dificuldades, sem terem desenvolvido um interesse particular pelos estudos. O ingresso no ensino superior ocorreu num ambiente de indefinição e ficou marcado por alguma pressão exercida pelos pais no sentido de prosseguirem os estudos. Foi no contacto que estabeleceram com os cursos que frequentaram – em estreita articulação com as relações amorosas que mantiveram e com as conversões religiosas que concretizaram – que foram progressivamente desenvolvendo um forte interesse pelo trabalho académico e foram valorizando a formação escolar, não só em termos profissionais, como também no que à evolução da maturidade pessoal diz respeito. No caso de Marco, a mudança de atitude ocorreu numa fase mais precoce, coincidindo com o período de transição para o ensino superior. Por outro lado, essa motivação assumiu um cariz mais moroso para Nelson, cujo ponto de viragem ocorreu após a conclusão da primeira licenciatura. Em ambos os casos, os seus trajectos foram prolongados em formações adicionais no ensino superior.

São estas as três principais configurações dos percursos com inflexões. Como se viu, os trajectos destes estudantes estão marcados por contextos de mudança que conduzem à passagem a uma nova fase, geralmente encarada como contrastando acentuadamente com a anterior. Os obstáculos que os estudantes enfrentaram no período inicial de frequência do ensino superior conduziram, como já referido, a mudanças de curso e/ou instituição e tornaram, assim, os seus percursos mais morosos. É nesse sentido que muitos destes trajectos se encontram formalmente classificados como casos de insucesso escolar (Catarina Ferro, Tiago Marques, Maria Carvalho, Telma Anjo, Nelson Floresta e Ana Sofia Diniz). Atribuir validade analítica exclusiva ou suficiente a esta classificação formal implicaria ignorar a configuração concreta dos percursos dos jovens, nas diversas etapas que os compõem.

Embora a uma primeira fase dos trajectos de alguns jovens tivesse correspondido um menor investimento e um desempenho académico mais fraco, nomeadamente nos casos de Rita Pegado, Catarina Ferro, Tomás Américo, Tiago Marques, Nuno Azevedo,

Maria Carvalho, Afonso Bastos, Telma Anjo e Ana Sofia Diniz, na realidade, estes parâmetros não são extensíveis a todos os estudantes. Atente-se aos casos de Rafael Simões e de Júlia Ramos, ambos com facilidade de integração nas dinâmicas dos seus cursos e nas instituições que frequentaram, adoptando, nesses contextos, modos de estudar adequados às exigências académicas, às quais conseguiram responder sem sentirem muitas dificuldades. Trata-se de percursos com um enfoque acentuado na formação académica, com trajectos escolares anteriores bem-sucedidos, que lhes facultaram os instrumentos cognitivos necessários para uma boa integração no ensino superior. São, portanto, trajectos que não resultam de dificuldades continuadas, mas antes de mudanças de objectivos e de projectos de vida.

As limitações, ou mesmo a inadequação, da classificação formal dos percursos com inflexões como constituindo casos de insucesso escolar assumem maior evidência quando se analisa a segunda fase destes trajectos, que, em termos gerais, se pautam por uma maior dedicação aos estudos, por uma maior satisfação face ao curso frequentado e por resultados formais mais elevados. Considerando, por exemplo, a segunda fase dos trajectos dos jovens que mudaram de curso e instituição, como é o caso de Rafael Simões, Rita Pegado, Afonso Bastos e Júlia Ramos, se as tipificações formais contemplassem apenas essa etapa dos seus percursos, classificá-los-iam como casos de sucesso escolar, na medida em que concluíram (ou estão em vias de concluir) os cursos no período institucionalmente previsto e com classificações finais elevadas.

Na realidade, nenhum dos estudantes com percursos com inflexões colocou em causa o objectivo geral de conclusão da sua formação académica, não equacionando uma ruptura definitiva com a frequência do ensino superior. Os casos mais evidentes são os de Rafael Simões e de Telma Anjo que optaram por abandonar provisoriamente o ensino superior para se dedicarem a outras esferas das suas vidas, mas que regressaram alguns anos mais tarde, precisamente pela importância e centralidade que a formação académica assume nos seus projectos de vida.

O que é fundamental compreender relativamente a este tipo de percursos é o facto de os projectos individuais não serem necessariamente fixos e inalteráveis, podendo ser revistos e reconstruídos. Todos os estudantes aqui em análise efectuaram escolhas aquando da transição para o ensino superior, mas as mesmas não assumiram um cariz definitivo e irreversível, tendo posteriormente sido revistas e alteradas. A reformulação das opções iniciais nem sempre se apresenta como um procedimento fácil e harmonioso. De facto, para a generalidade dos estudantes, essas alterações acarretaram inúmeras tensões e conflitos, não só em termos do relacionamento mantido com as pessoas que lhes são mais próximas, nomeadamente família e amigos, como também a nível intrapessoal. O caso mais evidente a este respeito é o de Rafael Simões, cujo reequacionamento de objectivos e de projecto de vida implicou uma ruptura com a família de origem, já que os seus pais não aceitaram as suas escolhas (relacionamento amoroso, mudança de cidade, autonomização profissional, novo quadro familiar e recomeço dos estudos noutra universidade). Outros entrevistados experienciaram também alguma pressão por parte dos seus familiares, como é o caso de Júlia Ramos e de Tiago Marques, que enfrentaram a pouca receptividade dos seus pais face à mudança de curso (de Arquitectura para Psicologia e de Direito para Línguas e Literaturas Modernas, respectivamente).

O redireccionamento dos trajectos pelo ensino superior implicou, nesse sentido, uma forte determinação pessoal por parte dos estudantes para concretizarem os novos

objectivos que definiram. Se alguns jovens, na fase de transição para o ensino superior, se revelaram mais sensíveis a pressões externas – como foi o caso de Tiago Marques, Marco Mateus e Nelson Floresta –, por outro lado, a segunda fase dos seus percursos foi expressão da sua afirmação enquanto sujeitos com poder para reconfigurarem os parâmetros dos seus trajectos biográficos. É possível, neste sentido, afirmar que os percursos com inflexões incorporam uma forte componente de capacitação da agência.

Contudo, é importante ter em conta que a concretização de projectos pessoais se encontra associada a um campo de possibilidades específico que demarca o âmbito de acção dos indivíduos. A forma como os estudantes agem inscreve-se em contextos dinâmicos de plurisocialização que constrangem e simultaneamente possibilitam a sua capacidade de acção. Um factor central que contribuiu acentuadamente para que os jovens tivessem a possibilidade de reformular os seus objectivos e redireccionar os seus trajectos foi o apoio com que contaram por parte da família e dos amigos, que lhes facultaram tempo e condições para que pudessem concretizar as mudanças que desejavam. No caso de Rafael Simões, a ruptura com a família de origem implicou a vivência de um período de maiores dificuldades, mas que foi, contudo, superado com apoio dos novos laços afectivos e conjugais.

A importância deste factor é ainda indissociável dos recursos económicos das famílias de origem dos estudantes, particularmente dos que se encontram inseridos nos dois primeiros grupos aqui em análise. Como já referido, um período inicial de incerteza, descontentamento com os cursos frequentados ou valorização prioritária de outras esferas de vida implicou não só o prolongamento dos seus trajectos pelo ensino superior, como também, nalguns casos, a mudança de curso e instituição. É possível encontrar jovens com origens sociais diversificadas, com pais mais e menos escolarizados, com mais e menos capital económico, mas, em geral, possuindo os recursos necessários para custear a morosidade dos trajectos dos filhos, sem que isso tivesse constituído fonte de conflitos familiares acentuados. Neste sentido, a estabilidade dos contextos sociais por onde os estudantes se movem passa também pela segurança garantida pelos recursos económicos dos pais. A importância que a estabilidade das redes de apoio, em particular o apoio financeiro, assume nos trajectos dos estudantes torna-se particularmente visível no caso de Rafael Simões, na medida em que a ruptura com a família de origem acarretou o corte de apoio financeiro, o que inviabilizou a sua permanência no ensino superior e implicou o ingresso no mercado de trabalho. O seu regresso aos estudos ocorre num momento em que considera ter alcançado novamente estabilidade a nível familiar e económico, o que resultou do investimento profissional próprio e da constituição de um novo quadro familiar.

A diversidade de origens sociais destes estudantes permite também evidenciar o carácter transversal das possibilidades de percursos pelo ensino superior que se caracterizam pela existência de fases distintas.

Em termos gerais, importa reter da análise deste tipo de percurso a centralidade e as repercussões que a concretização de mudanças assumem nos trajectos dos estudantes. Como se viu, essas alterações resultam da reconfiguração de opções e podem decorrer de momentos a partir dos quais os seus trajectos assumiram novos parâmetros, nomeadamente através da mudança de curso e/ou instituição (Rita Pegado, Tomás Américo, Tiago Marques, Afonso Bastos e Júlia Ramos) e do abandono provisório do ensino superior (Rafael Simões e Telma Anjo), ou pode ainda resultar de mudanças de atitude face aos estudos (Catarina Ferro, Nuno Azevedo, Marco Mateus, Maria

Carvalho, Nelson Floresta e Ana Sofia Diniz). A configuração faseada destes percursos permite não só perceber que uma relação mais intensiva e interessada com os estudos pode ocorrer numa fase mais tardia, como também evidenciar trajectos marcados pela obtenção de bons resultados escolares logo desde a fase inicial de frequência do ensino superior. Neste sentido, assumir que estes casos exemplificam situações de insucesso escolar encerra limitações em termos analíticos. Outro aspecto fundamental resultante da análise é a reversibilidade das opções efectuadas pelos estudantes, o que configura percursos não lineares, abertos a reformulações de ordem diversa.

Rafael Simões (E3L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Ruptura no trajecto como projecto: determinação pessoal num percurso singular

Rafael Simões tem 33 anos, nasceu em Caldas da Rainha e viveu com os pais e a irmã na aldeia de Gaeiras, pertencente ao concelho de Óbidos, até ingressar no ensino superior em Coimbra. Os seus pais completaram o 1º ciclo do ensino básico e são proprietários de um café/restaurante. A sua irmã, com 28 anos, encontra-se neste momento a frequentar o 12º ano à noite, trabalhando durante o dia no estabelecimento comercial dos pais. Rafael reside actualmente em Lagoa com a mulher e os filhos. Trabalha como músico, tocando ao vivo em vários bares e festividades no Algarve, e desenvolve também a actividade profissional de professor do 3º ciclo numa escola em Lagoa. A sua mulher tem 44 anos, completou o 12º ano (embora tenha também frequentado o ensino superior) e trabalha como auxiliar de acção educativa numa escola em Lagoa. Rafael tem um filho com sete anos e reside também com os dois filhos do casamento anterior da sua mulher, que têm 16 e 22 anos.

Rafael ingressou no ensino superior aos 18 anos, em 1993, no bacharelato de Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC). Quando frequentava o 2º semestre do 3º e último ano conheceu a sua actual mulher e abandonou o curso para poder viver com ela no Algarve. Voltou a estudar em 2004, ingressando no curso de Engenharia Eléctrica e Electrónica na Escola Superior de Tecnologia (EST) da Universidade do Algarve (UA), que completou sem dificuldade nos três anos institucionalmente previstos. Neste momento, encontra-se a fazer o mestrado na mesma área. Rafael tinha condições de partida estáveis e favoráveis para concluir o curso em Coimbra, tanto em termos financeiros, como no que diz respeito à sua atitude face aos estudos, para a qual terá contribuído a sua preparação escolar anterior, que lhe facultou os instrumentos necessários para responder às exigências do ensino superior. Contudo, por ter conhecido a sua mulher, e apesar de estar na fase final do curso, repensou os seus objectivos de vida e optou por ir viver com ela para o Algarve, pretendendo retomar os estudos assim que reunisse as condições financeiras necessárias. Esta decisão implicou enfrentar a oposição dos pais ao seu relacionamento amoroso, o que resultou no corte do apoio financeiro e na ruptura das relações familiares. Já com estabilidade financeira e familiar e com responsabilidades daí decorrentes, em 2004 retomou os estudos com uma nova postura, sentindo-se mais motivado e, por conseguinte, investindo mais no curso. No fundo, o percurso de Rafael pelo ensino superior ficou marcado por um momento-chave que resultou numa opção que orientou todo o seu trajecto posterior. Na sequência dessa decisão, Rafael deparou-se com dificuldades e obstáculos, contudo esses problemas não esmoreceram a sua motivação para estudar.

Rafael ingressou no ensino superior em 1993, aos 18 anos, no bacharelato em Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC) do

Instituto Politécnico de Coimbra (IPC). Tinha como preferência frequentar o mesmo curso no Instituto Superior Técnico (ISEL) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL) ou na Universidade de Aveiro (UA), por considerar que ambas seriam as melhores instituições para a realização do curso. Contudo, ficou colocado na sua 3ª opção, o que não o desiludiu, já que seria expectável atendendo à sua nota de candidatura. Prosseguir para o ensino superior foi encarado como mais uma etapa do seu percurso escolar que, até ao momento, tinha sido concluído sem grandes dificuldades. Para além disso, era um desejo que partilhava com o grupo de amigos da altura. Considera ter tido acesso à informação necessária, ainda que na década de 1990 os meios e recursos fossem mais limitados do que aqueles que são hoje disponibilizados. A escolha de curso que efectuou resulta de um interesse que foi desenvolvendo a partir do contacto com a profissão de electricista do seu padrinho de baptismo. Foi também nesse sentido que optou pela vertente técnico-profissional no ramo de Electricidade no ensino secundário. Quando começou a frequentar o curso interessou-se bastante pelo estudo da Física e ainda ponderou pedir transferência para essa área, contudo, uma vez que estava já inserido no bacharelato que tinha escolhido, considerou ser mais sensato concluir o percurso que já tinha iniciado.

Rafael ingressou no curso com expectativas que não se concretizaram, particularmente ao nível do desenvolvimento tecnológico associado aos conteúdos programáticos e à Instituição.

> "Quando cheguei a Coimbra fiquei um bocado desiludido, sou sincero. Ia à espera de uma coisa mais tecnológica, mais avançada e constatei uma realidade mais teórica, em que a tecnologia não estava tão desenvolvida. (...) Eu queria estar mais à frente, gostava de estar a investigar qualquer coisa mais ligada ao que se está a fazer em todo o mundo a nível de futuro. E cheguei lá e vi uma casa velha, um Instituto já degradado que não correspondia minimamente ao futuro tecnológico. As cadeiras eram teóricas, os professores não estavam actualizados e aquilo deixou-me assim um bocado apreensivo. Mas, pronto, a perspectiva era terminar o curso e depois logo se via."

Se na vertente escolar Rafael se deparou com uma realidade que o desanimou, por outro, encontrou facilidade de integração no convívio com os colegas e amigos. Apreciou bastante o período de praxes, já que lhe facultaram todo o apoio necessário para organizar o seu quotidiano em Coimbra. Estando num ambiente novo, sem a presença de familiares, e contando com o apoio quotidiano dos seus colegas, as sociabilidades tornaram-se a dimensão central da sua experiência académica.

> "Quem praxava ia ajudar o caloiro a encontrar uma casa, por exemplo, a dizer onde é que era o refeitório, a dizer onde é que era isto, onde é que era aquilo, a ajudar. Acho que isso é que é a praxe, é integrar o novo que vem. Não é pintar as caras, acho que isso não traz nada de novo. Eu gostei e ajudou-me muito a integrar-me na Universidade porque foi uma coisa bem feita, penso eu. (...) Talvez nessa altura valorizasse mais o convívio, as amizades, do que os estudos. O curso era simplesmente um bom pretexto para lá estar com a rapaziada, embora se fizesse o curso normalmente. Já que lá estávamos íamos fazendo o curso, mas vamos fazendo com este grupo, estas amizades, vamos evoluindo a nível de amizades, de relações. (...) O ensino superior, naquela altura, e penso que continua a ser para muita gente, é um pretexto para uma nova etapa de vida, para sair de casa dos pais, para começar a viver sozinho. Daí a convivência com

> os outros colegas ser tão importante. Eles passam a ser o nosso dia-a-dia. (...) É natural, fazia parte da componente não lectiva."

Contudo, o facto de valorizar tanto a dimensão convivial do seu quotidiano, não significou que investisse menos na vertente escolar, mesmo que os conteúdos do curso não correspondessem às suas expectativas. Rafael sempre teve como objectivo central concluir o curso, pelo que quando sentiu que as sociabilidades começaram a interferir no seu desempenho académico, optou por se afastar de um determinado conjunto de pessoas e práticas, associadas às saídas à noite e ao consumo de álcool.

> "Cheguei a um ponto em que vi as coisas descontrolarem-se. A rapaziada gostava de beber uns copos e já eram copos todas as noites, já não se estudava. Então decidi meter um travão, procurar outra casa e abandonei-os completamente. Houve pessoas que nunca me perdoaram, até hoje, mas acho que tem que se tomar opções de vez em quando. Tive mesmo que abandonar completamente certo tipo de pessoas porque vi que começavam a fazer-me mal."

Adoptando esta atitude, Rafael foi sempre conseguindo responder às exigências do curso, sem grandes dificuldades, deixando apenas por fazer duas cadeiras do 1º ano que concluiu no ano lectivo seguinte. No final do 1º semestre do 3º ano, ponderou a hipótese de ingressar no Programa Erasmus e concluir as cadeiras do 2º semestre em Inglaterra. Contudo, numa deslocação ao Algarve, e por intermédio de uma amiga, conheceu aquela que se viria a tornar a sua mulher, o que o conduziu a repensar os seus objectivos de vida. Receoso que a relação terminasse devido à distância, Rafael começou a ponderar a hipótese de ir para o Algarve, deixando o curso incompleto. Encontrou muita resistência por parte dos pais, que não aprovavam o relacionamento, por a sua namorada ser mais velha, divorciada e ter dois filhos. Na tentativa de demover o filho, os pais cortaram-lhe o apoio financeiro, desejando que ele regressasse a casa em Gaeiras, mas Rafael tomou a decisão de deixar Coimbra e ir viver com a sua actual mulher para o Algarve. Inicialmente, tinha por objectivo, a partir do Algarve, estudar para os exames de forma a concluir as cadeiras em falta e, assim, terminar o curso. Foi nesse sentido que manteve a inscrição no ano lectivo seguinte. Contudo, porque começou a trabalhar como músico e como professor de 3º ciclo e do ensino secundário e assumiu novas responsabilidades, não conseguiu encontrar a disponibilidade necessária para concretizar com esses objectivos. Concluiu ainda uma cadeira, mas acabou por sair novamente do curso.

Apesar da sua decisão de não completar o curso em Coimbra, Rafael encarou o período temporal que se seguiu como um interregno que culminaria no seu regresso posterior ao ensino superior. Três anos depois de ter chegado ao Algarve, decidiu prosseguir o mesmo curso, embora com uma designação diferente, na Escola Superior de Tecnologia (EST) da Universidade do Algarve (UAlg), solicitando transferência e iniciando um processo de equivalências. No entanto, como resultado desse processo, Rafael teria de regressar ao 1º ano do curso, o que o desiludiu bastante e o fez desistir da ideia de voltar a estudar no Algarve. Ponderou novamente terminar as cadeiras em falta em Coimbra, mas não o chegou a concretizar. Em 2004, oito anos depois de ter saído de Coimbra, decidiu voltar à EST, mesmo que esse regresso implicasse frequentar novamente o 1º ano do curso. Este retorno foi motivado pela vontade de concluir o seu percurso e de prosseguir o seu processo de aprendizagem, mas também

por motivos profissionais, já que, não tendo o bacharelato terminado, auferia um salário inferior ao dos seus colegas como professor. Para além disso, e apesar de manter a sua actividade como músico, Rafael sentiu necessidade de garantir alguma segurança e estabilidade financeiras através da sua profissão como professor, que lhe possibilitasse colmatar o eventual fim da sua actividade como músico.

> "Voltei a estudar principalmente por motivos profissionais, mas não só. (...) Só que depois os anos começam a passar, começamos a pensar: «Espera lá, qualquer dia fico rouco e depois não sou capaz de cantar». Ou: «A música deixa de dar, quando eu for velho como é que é? Não consigo andar aí de um lado para o outro a cantar todas as noites». E então tive que pensar e percebei que tinha que terminar o meu curso para poder ter algum suporte. (...) Outro dos motivos que me fez voltar à universidade foi porque precisava de evoluir no meu saber. Precisava e continuo a sentir isso."

Ingressou, então, no 1º ano do bacharelato em Engenharia Eléctrica e Electrónica na EST, em 2004. Quando frequentava o 2º ano, entrou em vigor o Processo de Bolonha e o seu curso foi reestruturado para licenciatura, também com a duração de três anos. Rafael completou o curso no tempo institucionalmente previsto sem grandes dificuldades e prosseguiu para o mestrado na mesma área, em horário nocturno, encontrando-se neste momento a frequentar o 1º ano, também na EST.

O regresso ao ensino superior constituiu, para Rafael, um momento muito importante do seu percurso de vida e significou a adopção de uma atitude face ao curso que difere significativamente da sua postura durante o período em que esteve em Coimbra. Considerando que o curso na EST se encontra melhor organizado do que o do ISEC, sendo os conteúdos programáticos mais interessantes, com uma vertente mais prática e com níveis de evolução tecnológica superiores, Rafael sentiu-se mais motivado para aprender e investir na vertente escolar. Para além disso, e uma vez que interrompeu a sua actividade profissional como professor de modo a poder frequentar a EST em horário diurno, encarou o curso como uma profissão, com as respectivas obrigações e deveres.

> "A experiência de voltar a estudar foi óptima! Foi muito melhor do que a minha experiência em Coimbra! (...) Estou a tirar muito mais partido do que estou a estudar agora do que naquela altura em Coimbra. Está bem que os programas das cadeiras, a evolução tecnológica e tudo isso também fazem com que as coisas para mim agora sejam mais interessantes. Na altura, não eram nada assim. E agora as coisas estão mais interessantes, há uma vertente mais prática, há projectos que aparecem todos os dias, em que os alunos podem participar. Tudo isso torna as coisas muito mais interessantes. Mas mesmo nas disciplinas teóricas que tenho agora, estou a tirar muito mais partido delas. Ou porque venho às aulas todas, ou porque estou com mais atenção nas aulas e a pré-disposição é outra. Porque depois também encarei estes últimos três anos (é o 4º ano em que cá estou), como um emprego, é o meu trabalho. Já que não estou na escola a dar aulas, para poder evoluir na minha vida académica, então vamos levar isto como um trabalho."

No seu regresso ao ensino superior, Rafael sentiu que a relação que os alunos estabelecem com as universidades se alterou bastante desde a sua primeira experiência académica em Coimbra devido não só à reestruturação dos cursos com o Processo de Bolonha, mas também às mudanças resultantes dos mais recentes desenvolvimentos

tecnológicos, nomeadamente com a generalização do acesso à Internet. Neste âmbito, considera que se tornou mais simples para os alunos comunicarem com os professores, acederem aos materiais do curso e desenvolverem todo o seu trabalho.

> "Ao domingo à noite, às vezes, está-se em casa e, se calhar, por MSN está-se a falar com o professor que até disponibilizou o MSN para tirarmos uma dúvida ao domingo à noite. Ou seja, não há aquela relação de universidade como havia antigamente. A universidade agora é em todo o momento! A gente vai para casa e podemos trabalhar em casa, podemos testar em casa. Quando temos uma dúvida podemos ou ir à Internet, ou então perguntar ao professor por email que ele a seguir responde. Já não é preciso andar a fotocopiar as coisas ali nas fotocopiadoras porque vamos à Internet e tiramos os conteúdos, as sebentas e essas coisas todas. Parece que não, mas esta relação que existe do aluno com a universidade e com o professor faz com que seja mais fácil trabalhar. E penso que não só para os alunos, mas também para os professores porque a relação é muito mais fácil. Os professores colocam as coisas, disponibilizam, põem os alunos à vontade e os alunos sentem muito mais motivação para trabalhar. Nada disto existia em Coimbra."

A relação entre professores e alunos é ainda mais estreita, de acordo com Rafael, devido à reduzida dimensão das turmas, que embora sejam constituídas, no 1º ano, por aproximadamente 100 alunos, contam no final do curso com cerca de 20 estudantes. No mestrado estes números são ainda mais reduzidos, ao ponto de serem geralmente quatro alunos a frequentar regularmente as aulas. Numa disciplina optativa, Rafael é inclusive o único aluno. O facto de os professores serem actualmente mais qualificados, uma vez que têm de ser detentores de um doutoramento, torna também, segundo Rafael, as suas aulas mais interessantes e motivadoras.

Rafael encontrou também na EST uma nova componente lectiva nas denominadas aulas tutoriais, que, no fundo, permitem que os alunos apresentem trabalho com muita regularidade e exponham as suas dúvidas aos professores. Torna-se, assim, mais fácil, para si e para os seus colegas, organizarem os tempos de estudo e assimilarem os conteúdos programáticos do curso. Porque procura desenvolver um estudo contínuo e não apenas direccionado para as frequências que tem de realizar, e ainda devido à sua actividade profissional, Rafael aproveita todos os momentos livres para estudar, atitude que contrasta acentuadamente com as suas práticas de estudo em Coimbra. Por exemplo, sempre que tinha um intervalo entre aulas no ISEC juntava-se aos amigos no bar e consumia álcool. Actualmente, rentabiliza esse tempo com o estudo.

> "Quanto aos meus momentos de estudo, é estudar quando tenho tempo. Não tenho um plano definido. (...) Mas é despachar o mais rápido possível, estudar quando há tempo porque amanhã pode não haver. Basicamente é esta a filosofia. Depois se uma pessoa vai às aulas e vai seguindo as aulas, o estudo torna-se muito mais simples porque não temos que estar a perder tempo a tentar perceber o que já devia estar percebido. (...) É ir fazendo todos os dias, o que há para fazer, vai-se fazer. Vou estudando sempre, é contínuo. (...) Mas também agora como há as disciplinas tutoriais, somos obrigados a mostrar serviço todas as semanas. (...) Em Coimbra não, estudava mais para a frequência. (...) Depois, às vezes, era tarde e andava ali mais preocupado em estudar tudo em cima da hora."

Os métodos de avaliação no ISEC são semelhantes aos que encontrou em Coimbra, contudo, actualmente, devido ao maior interesse e motivação pelo curso, Rafael melhorou bastante o seu desempenho académico. Terminou a licenciatura com média de 14, valor mais baixo do que gostaria porque ponderado com as classificações obtidas em Coimbra. No mestrado tem conseguido obter notas que rondam o 16 e o 17. No 1º ano da licenciatura não concluiu uma cadeira por desinteresse face aos conteúdos da mesma e por não gostar da professora que a leccionava. Contudo, no 3º ano, já com outro professor, conseguiu fazer essa disciplina.

A integração com os colegas foi também muito positiva. Por ser mais velho que eles e ter mais maturidade, procurou partilhar as suas experiências e motivá-los para o curso. Tornou-se mais próximo de colegas com uma atitude semelhante à sua e que o acompanham também agora no mestrado.

Outro factor importante para compreender a atitude de Rafael face aos estudos é o facto de ter sido ele quem suportou financeiramente a licenciatura, o que significou um acréscimo de motivação, já que pretendia completar o seu percurso o mais rapidamente possível para não sobrecarregar as despesas familiares, particularmente num contexto em que não podia contar com o apoio financeiro dos pais.

As tensões familiares que surgiram na sequência do relacionamento amoroso de Rafael com a sua mulher resultaram numa ruptura com a sua família de origem, que se prolongou por alguns anos e que implicou a ausência de contactos durante esse período. Até esse momento, considera ter tido todo o apoio necessário por parte dos pais, tanto em termos financeiros, como emocionais. Contudo, a situação alterou-se quando iniciou esse namoro. A preocupação dos seus pais focou-se, fundamentalmente, na relação amorosa e não tanto na decisão de Rafael sair do curso, até porque, quando lhe cortaram o apoio financeiro, queriam que ele regressasse a Gaeiras mesmo sem completar o bacharelato. Rafael esclarece, contudo, que não foi pela ausência deste apoio que deixou o curso em Coimbra. A sua única motivação resultou da vontade de se juntar à sua mulher. Considera que a reacção dos pais se explica pelo facto de viverem numa aldeia, onde situações semelhantes não são comuns. Ainda assim, ficou bastante magoado com a atitude dos pais, que se revelaram desiludidos e não conseguiram compreender as suas opções.

> "Até ao momento de sair apoiaram-me sempre. Depois quando eu não fiz aquilo que eles achavam que seria o normal, aí então é que se complicaram as coisas. Não foi nada debatido, tive que impor a minha decisão, que é diferente. (...) Isso a mim revoltou-me bastante porque eu nunca lhes tinha dado até àquela altura razões para duvidarem da minha capacidade para tomar uma decisão correcta. (...) Psicologicamente e tudo foi uma guerra muito pesada. E eu nunca mais me consegui separar disso, penso eu."

Foi um período particularmente complicado para Rafael, no entanto, apesar dos problemas familiares gerados, manteve a sua decisão e foi viver com a sua mulher para o Algarve, perdendo o contacto com os pais. Como o próprio afirma: "O que me deu força para continuar foi a minha certeza de que estava a fazer uma coisa correcta. Nunca duvidei e continuo a pensar assim." Apenas mais tarde, com o nascimento do filho, Rafael retomou a relação com os pais e com a irmã. Contudo, ainda hoje se sente magoado pela atitude dos familiares, apesar de considerar que os seus pais conseguem actualmente ter outra perspectiva sobre o sucedido.

Rafael sente que a sua irmã foi prejudicada com todos estes problemas familiares, já que, apesar de ter até aí um percurso escolar irregular e com pouco aproveitamento, acabou por não prosseguir os estudos. Os pais, que durante algum tempo canalizaram as suas forças e preocupações para a decisão de Rafael ir viver com a sua actual mulher para o Algarve, não a apoiaram e não a incentivaram a continuar a estudar.

Em contraste com a sua irmã, Rafael não encontrou obstáculos no seu percurso escolar. Ingressou no ensino no 1º ciclo e frequentou sempre escolas públicas no concelho de Óbidos. Nunca chumbou e enfrentou apenas dificuldades na disciplina de Francês, situação que desvaloriza atendendo à totalidade do seu percurso. Apreciava bastante ir para a escola, não só pelo convívio com os amigos, como também pelo processo de aprendizagem. Considera ter sido um aluno médio, cujas notas não ultrapassavam o 15. No ensino secundário, e na sequência do contacto que teve com a profissão do seu padrinho, como já referido, optou pela vertente técnico-profissional na área de Electricidade. A experiência destes três anos foi marcante para Rafael, pelas amizades que tinha e pela aprendizagem numa área que apreciava, o que lhe possibilitou desenvolver métodos de trabalho que mais tarde se revelaram ajustados às exigências dos cursos que frequentou.

Rafael iniciou o seu percurso profissional como músico, tocando e cantando ao vivo em bares. Esta actividade começou quando ainda se encontrava em Coimbra, em 1995, e tem-se mantido como a sua principal fonte de rendimento e, como o próprio afirma, como a sua "primeira profissão". Paralelamente, quando se deslocou para o Algarve começou a leccionar Informática, Electricidade e Práticas Oficinais no ensino secundário. Como tinha o curso praticamente concluído, conseguiu desenvolver esta actividade, contudo, auferia menos que os seus colegas licenciados. Em 1999, Rafael venceu o concurso musical televisivo Chuva de Estrelas, o que lhe possibilitou gravar um álbum e desenvolver a sua carreira musical. Quando ingressou na EST deixou a actividade de professor para se poder dedicar aos estudos, mas continuou a tocar ao vivo em bares. Actualmente, mantém a actividade de músico nos mesmos moldes e, desde que terminou a licenciatura, voltou a leccionar Tecnologias da Informação e Comunicação e de Área Projecto ao 3º ciclo numa escola em Lagoa.

A mulher de Rafael também desenvolve a sua actividade profissional numa escola, como auxiliar de acção educativa. Na altura em que se conheceram, também ela frequentava o ensino superior na Universidade do Algarve, contudo, viu-se forçada a abandonar o curso de Estudos Portugueses quando frequentava o 2º ano devido a dificuldades financeiras decorrentes da opção de se juntarem aquando da ida de Rafael para o Algarve. Vivem juntos desde 1996 e casaram-se em 1999. Tem sido ela, de acordo com Rafael, quem tem prestado todo o apoio que necessita, não só em termos financeiros, como também emocionais, pressionando-o, inclusive, para voltar a estudar. Quando Rafael terminar o mestrado, a sua mulher planeia regressar ao ensino superior para concluir o curso. A filha mais velha frequentou inicialmente a licenciatura em Antropologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), mas acabou por sair por não gostar do curso. Encontra-se actualmente a estudar Psicologia na Universidade de Preston, em Inglaterra.

Porque tem de articular a vida familiar com as suas actividades profissionais e com os estudos, Rafael tem um quotidiano bastante preenchido. Ainda assim, considera conseguir conciliar muito bem estas três esferas da sua vida. Embora se

verifiquem sobreposições, nenhuma fica prejudicada pelo investimento nas restantes. Contudo, caso isso se venha a verificar, será da vertente escolar que mais facilmente abdicará.

> "As várias esferas da minha vida são compatíveis. Nunca tive problemas com isso. Se me prejudicasse de alguma maneira o estudo, a primeira coisa que caía para já seria o estudo porque é aquilo que neste momento financeiramente não me suporta. (...) Portanto, se não caiu é porque eu consigo continuar. E se vim para mestrado é porque achava que podia continuar a suportar tudo isto."

Rafael procura ainda disponibilizar algum tempo para as suas sociabilidades e lazeres. Quando ingressou no ensino superior tinha um grupo de amigos que o acompanhavam na escola e com quem praticava canoagem. Esse grupo foi fundamental para definir as suas prioridades e projectos a longo prazo e actuou como influência positiva no seu percurso de vida. Um dos objectivos que partilhavam era precisamente o investimento na formação escolar após a conclusão do ensino secundário.

> "Quanto aos meus amigos, na altura do secundário, e ainda antes do secundário, tinha um grupo grande de amigos. Fizemos um clube de canoagem, éramos uns 10, talvez. E com esse núcleo de amigos, esses 10, tive uma vivência muito forte a nível de amizades e de valores. O grupo da canoagem foi muito importante. Eram vizinhos, tudo ali da minha zona. Era um grupo muito estável e fez com que tivéssemos objectivos de vida a longo prazo, não a médio, nem a curto, mas a longo prazo. Tomávamos as coisas a peito e dizíamos: «Não, nós havemos de conseguir, havemos de fazer, havemos de ser, havemos de acontecer». E penso que muitos de nós fomos conseguindo. Nós tínhamos muita certeza do que queríamos e tivemos monitores que foram muito importantes nas nossas vidas e que nos ensinaram montes de coisas. (...) Isso fez com que a rapaziada seguisse para a universidade, foram quase todos."

Em Coimbra, como já referido, Rafael valorizou bastante a sua experiência de convívio com os colegas e amigos. Num primeiro momento viveu numa casa com amigos oriundos da sua zona de residência. No 2º ano de frequência do curso, e na sequência de novas amizades que desenvolveu no contexto da instituição que frequentava, mudou de residência para junto desses amigos. Contudo, por se tratar de um grupo cujas prioridades se direccionavam, fundamentalmente, para os lazeres, indissociáveis das saídas à noite e do consumo de álcool, Rafael procurou afastar-se dessas práticas, como já referido, de modo a evitar prejudicar o seu desempenho académico no curso. Estes diferentes grupos de amigos, embora importantes no contexto de Coimbra, não se revelaram influentes nas opções e escolhas posteriores de Rafael. Muitos deles opuseram-se inclusive à sua decisão de ir para o Algarve, o que resultou também numa ruptura de contactos.

Actualmente, tem um grupo reduzido de amigos composto pelos conhecimentos comuns do casal, mas também por alguns colegas de trabalho e por amigos que conheceu em épocas anteriores, nomeadamente em Gaeiras e em Coimbra. Neste momento, considera que a sua mulher é a sua melhor amiga e tem sido a pessoa que mais o tem apoiado e influenciado.

Rafael avalia o seu percurso de forma muito positiva, não se arrependendo das opções que tomou, já que, apesar de ter encontrado diversas dificuldades e obstáculos, lhe permitiram chegar à sua situação de vida actual, que o satisfaz bastante.

> "O meu percurso foi positivo. Foi sempre positivo. E o facto de ter parado e ter voltado a estudar então muito mais positivo foi! (...) Ainda bem que não acabei aquilo em Coimbra e que me vim embora porque agora aprendi muito mais coisas. (...) Não me arrependo de nada. Se calhar porque não teria conhecido a minha mulher, não teria a vida que tenho, não tinha a oportunidade na música que tive. E estou muito satisfeito por isso, pela vida que tenho. (...) Portanto, não me arrependo de nada e estou muito satisfeito com aquilo que até hoje consegui porque me fez conhecer as pessoas que conheci e ter as relações que tenho. Estou muito contente por isso, não mudava nada no meu percurso, mantinha tudo igual."

Reflectindo sobre os principais factores que podem ter contribuído para delinear o seu trajecto pelo ensino superior, Rafael destaca a preparação escolar que teve até ao ensino secundário e as vivências partilhadas com o grupo de amigos da altura. Para além disso, foi o facto de conhecer a sua mulher que o levou a optar por deixar o curso em Coimbra e ir para o Algarve, onde retomou os estudos com uma atitude mais motivada e interessada, o que se reflectiu também no seu desempenho académico.

> "O principal factor que me levou a ir para a universidade foi ter um 12º ano, ou um ensino secundário muito rico a nível tecnológico e essas coisas. Penso que foi isso, em conjunto com o grupo que tinha de canoagem. Foi também aquele tal grupo, as metas que nos propusemos atingir e as promessas que fizemos de vencer, que me fez seguir para a universidade com o intuito de terminar e de fazer qualquer coisa, de ser alguém e de pelo menos ter alguma estabilidade, se é que alguém sabe o que isso é. Esse foi um dos pontos. Outro ponto depois foi o facto de ter conhecido a minha mulher e de ter vindo para o Algarve, foi a pedra na engrenagem daquele processo que estava a ser tomado. Essa pedra na engrenagem, felizmente, fez com que eu tomasse um caminho completamente diferente, por um lado, que me fez voltar à universidade agora e tirar muito mais rendimento, muito mais partido daquilo que estou a aprender e ter outras metas e ter outras certezas que não tinha na altura. Penso que isto espelha perfeitamente o que tem sido o meu trajecto até agora e que continua a ser, se Deus quiser!"

Neste momento, a frequentar o mestrado, planeia prosseguir para doutoramento e, se tiver essa oportunidade, permanecer ligado à Universidade do Algarve através de projectos de investigação ou eventualmente como professor universitário.

Rita Pegado (E6L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Como "aprender a aprender": definição de objectivos em enquadramentos sociais estáveis

Rita Pegado tem 24 anos, nasceu em Lisboa e reside com os pais em Corroios. Até final de Dezembro de 2007, trabalha como bolseira de iniciação à investigação no Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), dando continuidade ao trabalho que desenvolveu para a dissertação de mestrado. Actualmente, pondera prosseguir para doutoramento. A mãe tem 56 anos, é originária do Algarve, completou o 1º ciclo do ensino básico e tornou-se doméstica depois de se casar, tendo anteriormente desempenhado alguns trabalhos de costura. O pai, de 58 anos, nasceu em Lisboa, completou o ensino secundário e é sócio gerente de uma empresa no ramo da electrónica marítima. Tem uma irmã com 36 anos que iniciou o curso de Engenharia Mecânica na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL), mas não chegou a completá-lo. Actualmente, a sua irmã é casada, é doméstica, tem dois filhos e reside em Espanha.

Rita ingressou no ensino superior em 2001 na licenciatura de Engenharia do Ambiente no IST, que frequentou durante um ano, período após o qual iniciou a licenciatura de Engenharia Mecânica na mesma instituição. Concluiu o curso, equivalente a mestrado devido à implementação do processo de Bolonha, nos cinco anos institucionalmente previstos, com média de 14. É possível identificar no percurso de Rita duas fases distintas. A primeira corresponde ao ano de frequência do primeiro curso, período durante o qual não investiu nos estudos e se sentiu desmotivada e desorientada, mas que foi fundamental para definir os seus interesses e objectivos. A partir do momento em que ingressou em Engenharia Mecânica adoptou uma atitude mais interessada e motivada, tendo o contacto com este curso sido bastante positivo, correspondendo inteiramente às suas expectativas. O investimento que Rita dedicou ao curso não é dissociável do seu contexto de estabilidade familiar e do apoio das suas redes de sociabilidades. Tudo isto se conjuga ainda com a sua atitude determinada em cumprir os objectivos que definiu e capaz de inverter estímulos negativos, transformando-os em fonte de motivação.

Em 2001, quando concluiu o ensino secundário, Rita, que desejava prosseguir para o ensino superior, candidatou-se na primeira fase à licenciatura de Biologia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL), colocando como restantes opções a licenciatura de Bioquímica na mesma instituição e a licenciatura de Biologia na Universidade de Évora. Tendo ficado colocada na sua terceira opção, em Évora, Rita optou por não ingressar nesse curso, não só porque os seus pais não queriam que ela fosse estudar para fora da zona de Lisboa, como também porque reflectiu melhor sobre as saídas profissionais associadas ao curso de Biologia. Na segunda fase de candidaturas desse ano procurou ajustar as escolhas à sua nota de candidatura e optou pela licenciatura de Engenharia do Ambiente no Instituto Superior

Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), onde ficou colocada. Esperando encontrar um curso que estabelecesse alguns pontos de contacto com a área de Biologia, Rita sentiu, desde o início das aulas, alguma desilusão face aos conteúdos programáticos da licenciatura. Para além disso, o facto de ter ingressado na segunda fase fez com que começasse a assistir às aulas numa altura em que as mesmas já decorriam há algum tempo. Teve também contacto, nessa altura, com algumas pessoas que tinham concluído o mesmo curso e que enfrentavam dificuldades a nível profissional. Neste contexto, Rita sentiu-se pouco integrada, desmotivada e preocupada com o seu futuro profissional. Frequentou a licenciatura durante um ano e completou três cadeiras que sabia serem comuns a outras engenharias no IST, acautelando a possibilidade de mudar de curso. Durante esse período, era frequente faltar às aulas e passar mais tempo com os colegas do ensino secundário, com quem entrou no IST, do que a estudar.

No final do 1º ano decidiu pedir transferência para a licenciatura de Engenharia Mecânica na mesma instituição, que não lhe foi concedida por não ter a específica adequada para ingressar no curso. Rita optou por fazer os exames nacionais necessários para viabilizar a sua candidatura. Em 2002, ingressou, então, em segunda fase, em Engenharia Mecânica no IST. Para a escolha deste curso contribuiu o facto da sua irmã e do seu namorado de então terem optado pela mesma licenciatura, embora numa instituição diferente, e o facto de considerar tratar-se de um curso com um grande leque de possíveis saídas profissionais.

Apesar de se ter voltado a repetir o cenário de ingresso em segunda fase, Rita estava já inserida no IST e procurou evitar as dificuldades sentidas em Engenharia do Ambiente, solicitando aos professores para assistir às aulas desde início, ainda antes de saber se tinha sido colocada em Engenharia Mecânica. Neste sentido, sentiu-se desde logo integrada, revelando-se bastante motivada com os conteúdos programáticos e satisfeita com a sua escolha. Completou o curso em cinco anos com média de 14, tendo obtido um 18 na dissertação final. Devido à implementação do processo de Bolonha, quando frequentava o 5º ano, os cinco anos do curso passaram a corresponder ao mestrado. Reprovou em três cadeiras, contudo, sente que isso resultou de cansaço acumulado e de falta de empenho, mais do que de dificuldades acrescidas das disciplinas. Acabou por conclui-las no semestre seguinte. Ainda assim, recorreu a explicações para terminar mais facilmente uma dessas cadeiras.

No 3º ano do curso, Rita optou pelo ramo de Produção, passando as suas cadeiras a direccionar-se para essa especialização. Apesar de considerar que a partir daí o nível de exigência do curso aumentou, surgindo novas dificuldades, foi precisamente nessa altura que sentiu um acréscimo de motivação.

> "Lá está, acho que a meio do curso é quando a pessoa pensa assim: «Bem, já cheguei até aqui, mas ainda me falta bastante. Tudo o que eu fiz até agora é o que me falta ainda fazer para a frente.» E a pessoa abana um bocado nessa altura. (...) Depois no 3º ano já têm que começar a levar as coisas mais a sério. Eu sempre tive aquela atitude: «Agora estou aqui, tenho que fazer isto e tenho que aprender.» Mas comecei a ficar ainda mais entusiasmada nessa altura. Apesar de as dificuldades serem acrescidas acho que comecei a ficar ainda mais entusiasmada."

Indissociável desse sentimento é o facto de observar a sua evolução intelectual no decorrer do curso.

> "Acho que aquilo que me foi motivando mais foi ter-me apercebido da ginástica mental que o curso me foi dando ao longo do tempo. Quando comecei a comparar o modo como entrei e a forma como a minha maneira de pensar e de ver as coisas foi progredindo, acho que percebi que isso é o que valorizo mais. Não consigo enunciar uma série de leis que andei para aqui a estudar durante imenso tempo. Em termos de conteúdo já não me lembro da maior parte das coisas. Mas aprendi uma maneira completamente diferente de abordar os problemas. E aprendi a aprender! É isso que eu valorizo mais, tanto na altura como agora."

Embora a sua atitude interessada e motivada se tenha mantido ao longo do curso, houve um período que identifica como tendo sido o mais difícil. No último semestre, no qual elaborou a dissertação de mestrado, sentiu-se com dúvidas quanto às suas capacidades para continuar. Contudo, atribui esses sentimentos ao cansaço que sentia por estar na fase final do seu trajecto, não tendo ponderado interromper ou abandonar o curso.

> "Mas acho que a altura em que me senti mais esgotada psicologicamente foi nestes últimos seis meses. Se calhar houve ali alturas em que pensei: «Não vou conseguir fazer isto.» Já começava a sentir que talvez não conseguisse chegar lá. Mas depois pronto, correu tudo bem. Não pensei em desistir, sair ou mudar de curso. Isso só aconteceu em Ambiente, mas nunca em Mecânica. Desistir também era estúpido quando faltava mesmo só estes últimos passinhos. Mas a altura em que se faz a dissertação é sempre difícil."

Esse cansaço está também associado ao facto de ter regressado, nessa altura, de Itália, onde esteve seis meses a estudar, no Politécnico de Milão, no âmbito do programa Erasmus. Considera que foi uma experiência bastante positiva, não tanto em termos de aprendizagem formal, mas principalmente pela valorização pessoal e pelos relacionamentos que aí estabeleceu.

Rita refere-se ao curso de Engenharia Mecânica de modo bastante entusiástico, concordando com a forma como o mesmo está estruturado. Os níveis de exigência e os conteúdos parecem-lhe adequados, afirmando inclusive que gostaria que os programas das cadeiras fossem mais extensos, apesar de compreender as dificuldades que isso acarretaria para professores e alunos. Dirige apenas críticas a algumas cadeiras, cujos professores, na sua opinião, não apresentavam quaisquer competências pedagógicas, tornando as aulas desinteressantes e não apresentando os conteúdos da melhor forma. Nesses casos, Rita faltava às aulas, o que considera não ter prejudicado o seu desempenho nessas cadeiras.

Mas, em termos gerais, Rita avalia de forma positiva a pedagogia dos professores, ainda que existisse alguma distância no relacionamento que estabeleciam com os alunos. Facultavam material necessário e adequado e disponibilizavam horários de dúvidas, nos quais os estudantes podiam procurá-los. Neste sentido, considera que os professores prestavam apoio aos alunos, ainda que estes, muitas vezes, não o soubessem rentabilizar.

Rita concorda também com a forma como estava organizada a avaliação dos estudantes. Ainda que tenha concluído algumas cadeiras através de exames, a generalidade das disciplinas foi feita em avaliação contínua, mediante a realização de

testes e trabalhos. Apenas lamenta não ter obtido classificações mais elevadas. Em termos gerais, considera que poderia ter exigido mais de si mesma, embora esteja satisfeita com a forma como se aplicou, nomeadamente ao nível da organização do estudo. Estudava, geralmente, com uma semana de antecedência, o que sempre lhe pareceu adequado, atendendo ao facto de que assistia assiduamente às aulas. Utilizava fotocópias e livros para trabalhar a parte teórica e resolvia exercícios e testes de anos anteriores. Porque tinha possibilidades financeiras para o fazer, optava por comprar os livros de estudo, particularmente nos dois últimos anos do curso que corresponderam à especialização em Produção. Rita estudava geralmente no IST, considerando ser mais profícuo por lhe permitir estar em conjunto com os seus colegas, com quem partilhava dúvidas e explicações. Juntavam-se em salas de estudo e na biblioteca.

A relação que manteve com os seus colegas foi também bastante positiva, tendo um grupo coeso que a acompanhou até concluir o curso e com quem mantém ainda contacto. Ainda assim, teve de lidar com o facto de ser uma das poucas raparigas inscritas em Engenharia Mecânica. Nalgumas turmas chegava mesmo a ser a única, o que provocava alguma estranheza por parte de colegas e professores. Embora nunca se tenha sentido prejudicada, ficava incomodada por lhe ser dirigido um tratamento diferenciado. De acordo com Rita, isto era particularmente evidente na relação que alguns colegas mantinham com ela, com base em estereótipos de género, assumindo que teria um desempenho académico superior ao dos rapazes do curso. Tornou-se, portanto, mais comum pedirem-lhe apoio e materiais de estudo, como apontamentos das aulas.

> "Às vezes havia um ou outro rapaz que me perguntava: «Então mas o que é que estás a fazer em Mecânica?» Normalmente respondia: «Olha, estou a fazer o mesmo que tu, estou a tirar um curso porque me interessa.» (...) Isso aconteceu também da parte de professores que comentavam: «Ah, uma rapariga em Mecânica! Mas porque é que tu estás aqui?» Como se fosse assim a coisa mais estranha do mundo! (...) Mas incomodava-me bastante porque parecia que já me estavam a pôr um rótulo, já estavam a assumir que ia agir de tal maneira e tinha que ser dentro daquele quadradinho que tinham imaginado. (...) Nunca me senti prejudicada, mas tinha de lidar com comentários do género: «Ah, és rapariga, então deves ter assim uns apontamentos mesmo fixes e com corzinhas e não sei quê!» (...) Portanto, às vezes pediam-me ajuda por ser rapariga e não necessariamente por perceber do assunto. Isso chateava-me."

Refere-se ainda a situações pessoais mais complicadas em que colegas seus se aproximaram dela com intuitos pouco claros.

> "Lá está, uma rapariga no meio de rapazes, às vezes, pensa que as amizades são amizades puras e depois às vezes há um outro interesse por trás. Isso às vezes chateia um bocadinho. Aconteceu uma vez ou duas. Houve um então que me afectou mesmo psicologicamente."

Rita identificou na generalidade dos seus colegas um forte sentimento de desmotivação que contribuía acentuadamente para que não investissem nas cadeiras e para que não concluíssem o curso nos cinco anos. Esta situação poderá explicar-se, de acordo com Rita, pela atitude negativa com que enfrentavam as dificuldades, assumindo à partida não serem capazes de ultrapassá-las.

> "No Técnico, entre os meus colegas, havia uma desmotivação geral. (...) Aliás, a maior parte das pessoas com quem me dava atrasaram-se, começaram antes e atrasaram-se. Não sei bem porque é que isto acontece. Talvez deixem de conseguir lidar com a pressão, ou assumam que aquilo é muito difícil. Porque também acontece muito isso, as pessoas assumem que aquilo é difícil e então em vez de se motivarem é ao contrário. (...) Desistiam à partida."

Neste contexto, Rita sentia-se diferente dos seus colegas. Considera que aquilo que a distinguia da generalidade das pessoas era a sua capacidade para transformar dificuldades e situações negativas em estímulos positivos que contribuíam para se sentir ainda mais motivada.

> "Eu sentia isso, eu é que era a aberração. O que eu tive de diferente dos meus colegas foi motivação para não desistir à partida e saber aproveitar os estímulos negativos para ficar ainda mais motivada. Por exemplo, como Ambiente foi uma experiência negativa acabei por ver que: «Não posso ter esta atitude, tenho que ser um bocadinho diferente e tenho que me motivar a sério.» Peguei na experiência negativa e tornei-a positiva. Acho que talvez tenha sido essa a diferença. Alguma teimosia também."

Quanto aos recursos disponibilizados pela instituição, Rita afirma estar satisfeita, ainda que pudessem melhorar nalguns aspectos, nomeadamente no número de laboratórios de informática e também em relação ao horário da biblioteca. Refere-se ainda de forma positiva ao Gabinete de Apoio ao Aluno, ao qual recorreu para se informar sobre a transferência de Engenharia do Ambiente para Engenharia Mecânica. Existe também um gabinete de apoio psicológico no IST, mas nunca sentiu necessidade de recorrer ao mesmo. Considera que deviam publicitar mais este tipo de serviços, indo ter com os alunos e não esperando apenas que sejam os jovens a procurá-los.

As únicas críticas que faz à instituição direccionam-se para a secretaria, que considera estar mal organizada e prestar um mau serviço. Para além disso, refere também que gostaria que o IST pudesse contar com uma equipa de seguranças mais alargada que garantisse a abertura permanente dos pavilhões no período nocturno.

Relativamente à sua vida familiar, Rita considera ter tido apoio por parte dos pais, que a incentivaram a ingressar no ensino superior e que lhe disponibilizaram todos os recursos económicos e materiais de que necessitou. A obtenção de um grau académico afigurava-se particularmente importante para o seu pai, que ficou desapontado pelo facto de a sua irmã não ter completado a licenciatura em Engenharia Mecânica. Rita encontrou nele um modelo de aprendizagem.

> "Sempre tomei um bocado o exemplo do meu pai, de ser bastante auto-didacta, de ir à procura dos conteúdos e simplesmente não entrar na máquina e fazer o mesmo que os outros. O meu pai sempre procurou saber um bocadinho mais, então sempre tive esse exemplo. Acho que foi a pessoa que mais me marcou."

Apenas lamenta não ter sido pressionada pelos pais no processo de candidatura, o que poderia ter evitado a desorientação que sentiu durante o ano em que frequentou Engenharia do Ambiente.

Os seus pais sempre esperaram que prosseguisse para o ensino superior, atendendo ao seu desempenho escolar anterior, já que nunca enfrentou grandes dificuldades, tinha gosto pelo estudo e nunca obteve negativas. Quando terminou o 9º

ano de escolaridade, tendo já por objectivo investir nos estudos, Rita inscreveu-se numa escola secundária, que não a da sua área de residência para onde foram os seus colegas, por saber que se tratava de uma escola mais exigente que possibilitaria prepará-la melhor para o ensino superior. Apesar de ter apreciado a formação que teve no ensino secundário, critica o ensino que teve até ao 9º ano, identificando algumas lacunas e fragilidades nos seus conhecimentos que sente provirem desse período. Durante o ensino secundário, Rita recorreu a explicações de Matemática para assegurar uma boa preparação para o exame nacional. No 12º ano, com o mesmo intuito, teve também explicações de Química.

Em termos gerais, considera ter contado com o apoio dos amigos ao longo de todo o seu percurso escolar. Rita tem dois grupos de amigos, sendo um deles constituído por colegas do IST e outro por pessoas exteriores ao IST e ao ensino superior em geral. Com estes últimos tornava-se mais difícil partilhar as preocupações relativas ao curso, já que não se encontravam na mesma situação escolar. Mas, ainda assim, sentiu-se apoiada e incentivada. Namorou durante alguns anos com um rapaz que também frequentava Engenharia Mecânica, embora noutra instituição (FCT-UNL). Rita contou com o seu apoio quando repetiu os exames nacionais para ingressar em Engenharia Mecânica. Quando Rita frequentava o 4º ano do curso a relação amorosa terminou, o que a abalou bastante em termos emocionais. Contudo, como a própria afirma, procurou transformar os seus sentimentos em estímulos positivos que a motivassem ainda mais para o estudo. O investimento no curso actuou, neste sentido, como um escape para os problemas que atravessou nesse período. Actualmente, mantém uma nova relação amorosa com um colega brasileiro, a frequentar Engenharia Mecânica no Brasil, que conheceu no decorrer da sua experiência de Erasmus em Itália.

Rita avalia o seu percurso pelo ensino superior de forma bastante positiva. Considera que teve as condições familiares e económicas necessárias para que o seu trajecto decorresse sem dificuldades, contando ainda com o apoio das suas redes de amigos. O contacto com a instituição e com o curso contribuiu, de acordo com a própria, para motivá-la ainda mais para investir no seu percurso académico.

Apesar de fazer essa avaliação, Rita identifica alguns aspectos que considera terem contribuído de forma menos positiva para o seu trajecto. Gostaria de ter contado com mais apoio emocional por parte dos pais, que se poderiam ter interessado mais pelas suas opções. Sentiu também ter pouca informação e orientação, durante o ensino secundário, que guiassem as suas escolhas. Considera que a sua preparação escolar até ao 9º ano poderia ter sido melhor, orientada para responder às exigências do ensino superior. Rita refere-se também ao cansaço associado às deslocações para o IST em transportes públicos, que tinham a duração de cerca de 1h30m. Destaca ainda o ano em que frequentou a licenciatura de Engenharia do Ambiente, que constituiu um período de alguma angústia e desorientação, não se sentindo integrada no curso. Já integrada em Engenharia Mecânica, Rita lamenta apenas o tratamento genderizado de que era alvo por parte de professores e colegas. Identifica ainda um período mais conturbado em termos emocionais quando terminou a relação com o seu ex-namorado.

Mas, de forma geral, Rita nunca perdeu interesse em investir no curso porque sente que teve a capacidade de fortalecer a sua motivação através dos estímulos negativos acima identificados. Apesar de identificar a sua opção por Engenharia do Ambiente como a única coisa que alteraria no seu trajecto, veja-se, por exemplo, a sua atitude face ao ano de frequência desse curso:

"O meu percurso foi bom. Tirando o ano de Ambiente, acho que foi bom. Mas acho que esse foi o ano de que precisei para amadurecer um bocadinho. Lá está, acho que foi uma experiência menos boa que, se calhar, teve alguma razão de ser para acontecer. Estou satisfeita com o meu percurso até aqui."

Catarina Ferro (E12L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Interconexões entre resultados escolares e maturidade crescente

Catarina Ferro nasceu em Torres Vedras há 29 anos. Actualmente, trabalha como estagiária num escritório em Lisboa e vive com os pais e o irmão em Torres Vedras. Tanto o seu pai como a sua mãe são comerciantes e possuem, ambos, o 6º ano. O irmão, com 32 anos, é portador de uma licenciatura em Sociologia e trabalha actualmente como bolseiro de investigação num centro de estudos.

Com vocação vincada, mas sem informação fundamentada, Catarina não conseguiu ingressar no curso desejado em 1997, quando concorreu pela primeira vez ao ensino superior. Um ano volvido, Catarina ingressou no curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, tendo demorado sete anos a completá-lo. Reprovou por duas ocasiões, uma no 2º ano e a outra no 3º ano lectivo. A primeira reprovação suscitou uma conjuntura de ruptura, capaz de conduzir a uma inflexão nas prioridades de Catarina que passou então, por um lado, a gradualmente valorizar mais a vertente académica e, por outro, a ficar mais disciplinada e focada no estudo, relegando para segundo plano os lazeres e actividades remuneradas a tempo parcial que até então granjeavam uma ténue primazia na organização do seu quotidiano. No 3º ano, o seu percurso sofre um revés quando, porventura por razões de saúde e outros problemas pessoais, acoplados a métodos de estudo pouco amadurecidos, chumba de novo. Ainda assim, consegue ser o primeiro elemento da sua família a diplomar-se no ensino superior, quando, em 2005, conclui a licenciatura.

Despontam, por conseguinte, duas fases específicas do percurso de Catarina pelo ensino superior. Trata-se, em primeiro lugar, de uma fase em que Catarina se apresentava descomprometida para com o curso, e que foi timbre dos primeiros anos de frequência deste; uma segunda fase é caracterizada por um investimento e responsabilização crescente nos estudos. A sua experiência académica deve, assim, ser interpretada como o resultado de processos sociais entrecruzados que desembocaram num percurso pautado por duas velocidades.

Catarina acalentou desde a infância o desejo de ingressar no curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FD-UL), induzida por motivos que se poderiam considerar filantropos, nomeadamente "pela tal questão da justiça, do certo, do errado, do fazer o bem (…) É esse o sonho."

Após não ter logrado atingir esse objectivo em 1997, no primeiro ano em que concorreu, onde auferiu notas baixas nas provas específicas que davam acesso ao curso pretendido, não efectuou quaisquer candidaturas alternativas, pelo que decidiu interromper os estudos, na perspectiva de garantir o aspirado ingresso no ano lectivo ulterior. Catarina optou, então, por instaurar, com a anuência dos seus pais, um hiato entre o ensino secundário e o ensino superior. Determinada, acordou com os seus progenitores que se manteria ocupada a ganhar novas competências numa língua estrangeira e na informática. Foi então que, em virtude de se ter empenhado mais nos

estudos em 1998, aquando da segunda candidatura, Catarina, aos 18 anos, logrou ingressar no ensino superior, na licenciatura de cinco anos da FD-UL.

Em geral, Catarina apoiou a sua candidatura com base na informação apresentada, quer numas "publicações que saíam nos jornais", quer nas indicações fornecidas por uma psicóloga que exercia funções de aconselhamento na escola secundária frequentada por Catarina, quer ainda na informação coligida por uns livros que, segundo a própria, transmitiam uma ideia mecânica e globalizante de articulação directa entre a frequência de um curso e a respectiva saída profissional, não distinguindo os mecanismos que nestes interstícios operam, como é o caso da inscrição na Ordem dos Advogados e os encargos que esta assume.

> "[os livros] eram um bocadinho ridículos, porque transmitiam a ideia que Direito dá acesso à Magistratura. Até sobre o conteúdo curricular tinha muito pouca informação. Mas depois, tinha dados sobre as remunerações. Quanto é que podes receber se fores para Juiz: quase 600 contos. Bem, as coisas não são bem assim, não é bem explicado o percurso todo que uma pessoa tem que fazer. Não é explicado que os licenciados em Direito, se quiserem exercer advocacia, têm que fazer depois mais dois anos e tal de estágio na Ordem dos Advogados, o qual muitas das vezes nem sequer é remunerado."

No primeiro acto de candidatura, em 1997, Catarina demonstra a pálida informação que tinha sobre o ensino superior quando concorre para Relações Internacionais em Coimbra, curso que tinha uma média de acesso significativamente mais elevada do que aquela por si apresentada.

A fraca mobilização de Catarina, inclusive durante o hiato escolar de um ano, para reunir mais elementos sobre o ensino superior, susceptíveis de fazer com que ficasse mais informada, terá contribuído para que esta tenha insuflado aspirações e expectativas desajustadas, materializadas no desencantamento evidenciado face a um curso de cariz excessivamente teórico nos primeiros anos.

Catarina não se apresentou em Coimbra com nenhum amigo do secundário. Mas cedo conseguiu contrariar este aspecto, associando-se, predominantemente, a estudantes revestidos de condições escolares similares, isto é, deslocados do seu meio de origem, pois, para os locais, a integração era diferente, uma vez que "eles não tinham saído de casa, não estavam a viver uma experiência assim tão nova. Tinham apenas mudado de escola." Ainda assim, Catarina ia mitigando a sua circunstância de deslocada com regulares regressos a casa semanais, os quais permitiam manter os vínculos com a cidade de origem.

Os novos estímulos que a vivência numa nova cidade insinua e as condições habitacionais adversas que encontrou, rapidamente se constituíram em factores de distracção que desaguaram em fracos resultados escolares.

> "Partilhava o quarto, o que era uma coisa que me incomodava um bocadinho, até porque eu sempre tive trabalhos de estudo de dia, tipo horário laboral, e a moça estudava à noite. Então era um bocadinho complicado partilhar o quarto com uma pessoa que tem um fuso horário diferente do nosso"

Catarina sempre viveu com outros estudantes. Este foi, aliás, o denominador comum aos sete anos de frequência do curso de Direito em Coimbra. Contudo, o seu percurso não é compreensível se não a partir da partição das suas condições de estudo

em três fases**.** Quando Catarina foi viver para Coimbra, começou por partilhar o quarto com uma rapariga que tinha horários de estudo que estavam nos antípodas dos seus. Ainda assim, no 2º ano, Catarina apresentava-se plenamente integrada socialmente, mas desmotivada com o curso e com o excessivo pendor teórico deste.

Por seu turno, quando chumbou no 2º ano, reagiu às desfavoráveis condições de acolhimento e foi viver com uma conterrânea sua para uma casa onde dispunha de um quarto só para si. Isto não deixou de se traduzir nos resultados escolares: "notei diferença em termos de notas quando fiz isso". Mas foi quando, no último ano do curso, e o seu sétimo em Coimbra, perante a perspectiva de entrada de novos colegas no apartamento onde residia, se mudou para uma casa na baixa da cidade de Coimbra, que as suas notas inflacionaram significativamente. Segundo Catarina, isto terá sucedido pelo tipicismo que esta zona da cidade emanava, congruente com as expectativas de partida de Catarina que "queria ir para Coimbra por causa do fado, do encanto e da mística da cidade". Terá sido nesta fase que conseguiu aliar mais harmoniosamente a componente escolar com a boémia.

Os chumbos constituíram para Catarina um momento muito importante do seu percurso de vida, porquanto significaram a adopção de uma renovada atitude face ao curso. A este respeito, é importante atentar para a oral a que esta se submete no 2º ano, avaliada com 9,43 valores, a qual precipita o primeiro chumbo e dá ímpeto à mudança no posicionamento face ao curso. Esta conversão é, por sua vez, reforçada quando, no 3º ano lectivo, Catarina reprova novamente, desta feita, sobretudo, por motivos de saúde. Foi então que a sua "consciência mudou. Mentalizei-me que tinha que mudar. Acabei com a consciência que trazia do secundário."

Esta nova atitude face aos estudos foi também favorecida pelo facto do 4º e o 5º ano estarem adstritos às disciplinas com maior componente prática, cujo conteúdo é apreciado por Catarina.

A partir desta altura, Catarina começa a reconhecer que: "é um bocadinho uma questão de nos organizarmos e estabelecermos um método de estudo como, por exemplo, dedicar umas horas de estudo para uma cadeira num dia. Ora, isto às vezes não acontece".

À falta de métodos de estudo e à existência de uma avaliação compartimentada em dois ou três momentos nucleares, correspondeu uma penosa adaptação a algumas directivas vigentes na FD-UC. A ausência de avaliação contínua, aliada a uma organização curricular que permite transitar do 1º para o 2º ano com aproveitamento em apenas duas cadeiras, transmitiram-lhe um sentimento de ilusão.

Pouco metódica, Catarina encontrou nesta organização curricular terreno fértil para se distanciar das notas a que se vinha acostumando nos sistemas de ensino precedentes. Daí advogar, para o sistema de ensino superior, uma avaliação mais prática que apele a uma maior intervenção dos alunos.

Ainda a este respeito, considerava que um maior investimento na realização de trabalhos seria susceptível de imprimir "mais companheirismo, porque, infelizmente há uma rivalidade muito grande." Desenha, assim, um curso pautado por acesas rivalidades e concorrências. Por outro lado, os trabalhos poderiam ainda suscitar uma apropriação da matéria leccionada, distinta daquela com a qual Catarina se insurge: "O curso de Direito é mesmo assim, de decorar umas quantas teorias e despejá-las."

> "Em determinadas cadeiras, como Civil ou em Penal, devíamos ir assistir a um julgamento onde estivesse em causa um processo-crime e (…) fazer o tratamento desse caso desde o princípio até ao fim, percebendo como é que se processa em termos da lei, fase de inquérito, fase de instrução, fase do julgamento. E depois tentar apresentar esse caso. Mostrar se foi respeitado tudo, se não foi, o que é que achámos. Porque acho que nós não temos a mínima noção. Eu não tinha quase nenhuma. Apenas tinha entrado uma vez numa sala de audiências até chegar ao estágio."

Catarina critica a apatia e a pouca reivindicação dos estudantes, face a uma instituição avessa a mudanças "muito fechada sobre si própria, com muitas certezas de que a forma como age é a mais correcta porque já é aquela há muitos anos". A quimera idealista de Catarina fica aplacada quando se confronta com a realidade da FD-UC:

> "É grave que estejamos a falar de uma Faculdade de Direito que à partida vai ter as pessoas que vão defender os direitos dos outros no país e que não tenham a coragem de defender os seus. Porque há medo. O que é que vamos fazer, vamos fazer queixa do professor? Então nunca vamos fazer a cadeira. E havia esse receio"

Catarina assistia regularmente às aulas, embora tenha sentido "nos primeiros anos essa tal tentação de faltar por não haver controlo, mais do que nos últimos, porque a responsabilização, a auto-responsabilização, foi aumentando ao longo do percurso."

A participação nas aulas foi também contemporânea de uma melhor integração. Catarina deparou-se, na FD-UC, com professores mediáticos (daí recorrentemente referir-se a estes pelos nomes próprios). Estes professores foram protagonistas de episódios de efeito dual. Marcaram Catarina pela positiva alguns professores mais expansivos que facultavam *feedback* positivo às suas interpelações. Ao invés, pela negativa, Catarina retém, como um dos episódios mais marcantes que viveu durante o curso, a sobranceria com que foi tratada por um professor.

Mas também esta relação com os professores foi evoluindo. "Se calhar nos anos mais avançados do curso já tinha uma relação de «tu cá, tu lá» com os professores, até por aproximação de idades".

Catarina dá ênfase ao papel que os professores podem desempenhar na estruturação do projecto individual dos alunos:

> "Acho que o professor é muito importante e pode influenciar tudo, até a cadeira porque se opta (…) Porque quando se gosta do professor, quando o professor consegue explicar bem a matéria, se calhar também temos mais facilidade em aprender essa matéria e a achar mais interessante, fazendo com que, no futuro, se calhar, optemos antes por esse ramo."

Panoramicamente, Catarina considera que as aulas teóricas eram ministradas por professores muito expositivos e com metodologias pouco dinâmicas em contexto de aula. Do mesmo passo, o facto de as aulas serem leccionadas predominantemente em auditórios, em salas sobrelotadas, inibia os alunos. Essa disposição não favorecia o diálogo entre professores e alunos.

Pese embora o facto de enaltecer a equipa de médicos que a Universidade de Coimbra disponibilizava gratuitamente aos discentes, tece a ideia de que existem

algumas valências, que reputa serem assaz relevantes num contexto universitário, designadamente as respeitantes ao planeamento familiar, cujo funcionamento importaria ser agilizado. Catarina é mais veemente quando aprecia negativamente o gabinete de apoio ao aluno, o qual considera não intervir precocemente no domínio onde Catarina se sentia mais vulnerável, os métodos de estudo. A informação sobre estes serviços era também ela deficitária, "funcionando mais por boca-a-boca" entre os colegas. Em suma Catarina afirma que "era mais fácil marcar o dentista do que uma consulta no gabinete de apoio ao aluno com as assistentes sociais e os psicólogos."

Um outro conjunto de questões que é importante aqui relevar prende-se com o modo como o curso está estruturado. Catarina não acha que o curso estivesse muito bem organizado. Por exemplo, considera que:

> "Em termos curriculares, os primeiros anos, em termos históricos, culturais, até podem ser muito interessantes, mas são coisas que não fazem muito sentido. Direito Romano e História do Direito Português, acho que aquilo fazia sentido, no enquadramento histórico de umas três, quatro aulas. Não fazia sentido num ano inteiro."

Apesar de presumir a existência de disciplinas supérfluas, e crer que a advocacia tende para a especialização, Catarina reconhece que faz um pouco de tudo no trabalho que desempenha actualmente. Não parece ser difícil admitir aqui a falta de uma visão de conjunto sobre a pertinência do conteúdo curricular, no quadro de inserções profissionais que apelam hoje à polivalência: "eu estou ainda a fazer o estágio. Por acaso a Sociedade onde eu estou a fazer o estágio é mais vocacionada para a área de Fiscal, mas eu não faço muito da parte de Fiscal pois aparece de tudo. Aparecem casos de Penal, de Civil, de Trabalho. E eu faço mais essa outra parte, essa outra componente."

Catarina mantinha um relacionamento polido com os funcionários da Universidade. A forma como os descreve é bem reveladora da visão comunitária que nutre pelo ensino superior e que serviu de móbil à candidatura para esta cidade e este curso:

> "Os senhores funcionários eram umas figuras muito engraçadas, que eram os archeiros, que são os senhores que têm uns fatos próprios. Uma pessoa entra na Faculdade de Direito de Coimbra, naquele edifício antigo e imponente e depois tem aquelas figuras com umas calças cinzentas e uns casaquinhos verdes de botões dourados que eram mesmo engraçados e simpáticos, quase todos muito gordinhos. Eram eles que anunciavam as notas das orais. Como gostavam dos alunos, ficavam tristíssimos quando anunciavam o chumbo de alguém. Ainda hoje, quando vou lá, aqueles que ainda não se reformaram entretanto reconhecem-nos."

Catarina encontrou nas praxes um importante mecanismo integrador que avalia positivamente.

> "Eu não fui praxada e isso foi uma coisa que me chateou imenso porque eu até achava piada àquilo e sempre era uma maneira de conhecer mais pessoas (…) E houve um dia que eu fui ter com os alunos mais velhos e disse: «Então, mas porque é que ninguém me praxa?» Fartaram-se de rir e puseram-me a fazer de burro no meio da praça da república, o que eu não me importei nada."

A partição que é possível fazer do percurso de Catarina pelo ensino superior é profundamente visível nos compassos de tempo que dedicava ao estudo.

> "O tempo que eu passava sem estudar era maior do que aquele em que eu estudava. Eu concentrava-me no estudo principalmente em duas alturas chave. Nos últimos anos não foi bem assim, mas nos primeiros anos era muito."

As dificuldades reveladas por Catarina nos primeiros anos deviam muito à falta de métodos de estudo, num sistema de ensino bibliograficamente exigente. Apresentava, assim, uma descontinuidade no seu estudo, ao concentrá-lo em dois ou três momentos que antecediam as provas de avaliação. Apenas a partir da segunda vez que reprova, disciplina-se e desencadeia um percurso seguro e estruturado no estudo regular.

> "Eu sentia uma enorme dificuldade de adaptação porque não sabia estudar. Não sabia, não fazia ideia. Eu estava habituada a, na véspera do teste, ler algumas coisas. E pensava que isso era suficiente. Porque sempre tive facilidade de escrita e de interpretação de textos. E então pensava que não tinha que estudar. Pensava que só precisava de ir às aulas e depois rever a matéria antes dos testes."

Catarina estudava predominantemente em casa onde, exceptuando os dois primeiros anos, tinha condições a nível de recursos e de ambiente para se debruçar sobre o estudo. Por preceito, fazia-se acompanhar de uma colega de Psicologia. E fazia pausas regeneradoras nos momentos mais aflitivos: "não me tornava numa eremita", afiança.

> "Uma pessoa vinda do secundário chega ali, a uma cidade diferente, onde tudo é novo e os apelos são mais que muitos. Onde não há faltas, não há horários rígidos, não há qualquer controlo. Não há testes ao longo do ano, portanto não se sente a necessidade de estudar ao longo do ano. Só há testes na altura da primeira frequência. Portanto, até ali, andamos um bocado perdidos com a sensação de que aquilo é tudo muito giro, é tudo muito engraçado, é tudo uma novidade."

Apesar de não ter vivido uma experiência Erasmus, considerando que este não se justifica nos cursos de Direito pela descoincidência entre os quadros legais dos países, Catarina ainda regressou a Coimbra para tirar uma pós-graduação. A escolha da cidade prendeu-se, segundo a própria, à relação oferta-preço, cujo resultado sugeria a cidade de Coimbra como melhor opção. Catarina pretende continuar a estudar e a reciclar conhecimentos, tendo incorporado uma disposição para a aprendizagem permanente, condição premente numa área tão movente quanto é a do Direito.

> "Acho que é essencial, porque as coisas, no Direito, estão em constante evolução, as leis estão sempre a mudar e, se nós não nos mantivermos actualizados, é grave e pode ser prejudicial para os nossos clientes e para nós. Por isso, quero continuar a estudar, mas quando eu própria tiver condições de suportar isso a nível financeiro."

Catarina sempre teve nos seus pais uma importante retaguarda afectiva e financeira. Pese embora o facto destes reunirem poucos recursos escolares – pois apenas completaram o 2º ciclo do ensino básico – os estímulos que lhe inoculavam

faziam com que Catarina neles tivesse um grupo de referência que ajudou a moldar a definição das suas aspirações e projectos futuros.

Catarina manteve sempre uma relação umbilical com os pais. Contudo, é possível destrinçar os papéis concorrentes, mas complementares, que estes desempenhavam. A um pai regrado, contrapunha-se uma mãe mais compreensiva e cúmplice, com quem mantinha contacto diário.

> "E quando as coisas corriam menos bem, e eu estava desiludida comigo, às vezes, servia-me mais a minha mãe a dizer: «tem calma, vai tudo correr bem, tudo se vai resolver. E tu agora não conseguiste, mas se estudares vais conseguir». Do que o meu pai ralhar comigo. A compreensão dela era tanta que me fazia sentir mais responsável do que uma chamada de atenção."

Catarina não tinha familiares próximos que tivessem concluído o ensino superior. Foi por isso precursora, no que diz respeito ao diploma de licenciatura. O seu irmão, apesar de mais velho, acabou o curso depois de Catarina. Hoje já possui uma licenciatura, mas Catarina não crê que mais nenhum familiar da sua geração venha a concluir o ensino superior. É ainda detectável o facto de Catarina e dos seus familiares guindarem Coimbra a berço da tradição académica. Por isso, a família espera que o seu percurso sirva de inspiração para as gerações familiares vindouras, de molde a que estas consigam replicá-lo.

> "Gostava de ir à escola, pois era o sítio onde eu aprendia e onde convivia com os meus amigos. Onde eu tinha os meus espaços de obrigação, o meu trabalho. O meu pai tinha muito isso do: «tiveste boas notas, ok, é a tua obrigação, isso é o teu trabalho, não fazes mais nada»."

Durante todo o seu trajecto escolar anterior à entrada no ensino superior, Catarina apreciava bastante a escola, não apenas pela aprendizagem que daí colhia, como também pelo convívio com os colegas. Apesar de revelar pouco gosto pelo estudo, entusiasmava-se com a execução de trabalhos. Na sua escolaridade anterior assomam, contudo, algumas negativas, que ocorriam quando não sentia afinidade com os professores. Já então manifestava, por conseguinte, dificuldades de motivação para as cadeiras que menos apreciava.

> "Normalmente, vinha todos os fins-de-semana a Torres. Só que depois começou a dificuldade em vir na época de exames. Aí era complicado, às vezes tinha exame à segunda-feira, não dava muito jeito vir cá ao fim-de-semana. Até tinha um trabalhito aos sábados aqui em Torres, no meu 1º ano, que acabei depois por ter que deixar. Fui ter com a senhora e disse-lhe: «Olhe não consigo, não consigo conciliar tudo».

Apesar dos pais terem uma situação financeira estável como comerciantes e outorgarem a Catarina uma mesada, esta sempre trabalhou desde muito nova, já que considerou ser uma forma de se manter ocupada e de dar valor ao dinheiro. Na senda do que já vinha fazendo antes de ingressar no ensino superior, Catarina procurou trabalhar nos primeiros anos do curso. Estava inicialmente convicta que conseguiria conciliar o trabalho aos fins-de-semana num cabeleireiro em Torres Vedras, com o curso de Direito em Coimbra. Sorvendo, porém, uma quantidade não despicienda de

tempo que importaria canalizar para o curso, o trabalho mostrou-se incompatível com os estudos académicos. Foi aliás essa a razão que fez com que Catarina não se precipitasse na esfera política, onde hoje desempenha actividades.

A militância política, a experiência em jornalismo, as actividades desportivas, o trabalho desenvolvido no cabeleireiro e nas boutiques e as experiências mais curtas num gabinete de contabilidade e no gabinete jurídico da Câmara Municipal de Torres Vedras, corporizam inserções profissionais plurais que foram concomitantes com o curso e que assumiram sempre influência no seu percurso.

> "Todas essas actividades fazem parte de mim. Não consigo já quase imaginar-me a estar a fazer só uma coisa. (…) Acho que todas essas actividades foram determinantes para o meu percurso. Não fizeram com que perdesse aqueles dois anos. Aliás, aqueles dois anos até foram calmos. Em termos partidários não tive quase actividade nenhuma e só trabalhei nas férias."

Apesar de sempre ter tido interesse nas matérias políticas, entrou na política por influência do irmão. Um episódio que regista com agrado foi o facto de ter contactado com uma pluralidade de forças partidárias quando a sua turma do secundário reunia militantes de diversos partidos, os quais representam, hoje, os quadros de todas as juventudes partidárias de Torres Vedras. Inicialmente não se imiscuindo muito nesta esfera, de molde a não interferir com o curso, a partir do seu último ano em Coimbra começou a envolver-se mais profundamente com as actividades partidárias, em cargos com alguma responsabilidade. Considera que a experiência política é importante porque permitiu se desembaraçar e ganhar destreza argumentativa para a exposição pública que o Direito exige.

Inicialmente, pretendia seguir Magistratura, mas, a partir do momento em que começou a dar matérias "mais práticas" no curso, imbuiu-se de outros horizontes para o seu percurso profissional. O próprio contacto diário com as questões da advocacia, em contexto de estágio, fez dilatar os seus horizontes profissionais.

Hoje numa fase terminal do seu estágio, Catarina tenta dosear prioridades, aspirações e expectativas, numa encruzilhada onde a tónica dominante é a incerteza em relação ao futuro: "estou naquela fase complicada do fim de estágio em que equaciono: «O que é que eu vou fazer, como é que vai ser?»"

Entre as dominâncias que Catarina apresenta, uma delas é, sem dúvida, e a vários títulos, a dominância da diversidade de lazeres: "dedicava bastante tempo ao lazer". Mas considera que o facto de os pais lhe terem revestido responsabilidade quando esta ainda vivia em Torres Vedras fez com que a transição para Coimbra não tenha sido "a descoberta de um mundo novo" como foi para alguns dos seus colegas, para quem a universidade representava a emancipação face à família e meio de origem.

A dimensão da cidade de Coimbra aliada à sua efervescente oferta cultural, tornava esta cidade assaz interessante de explorar. Catarina procurou apropriar-se da oferta cultural que a cidade disponibilizava: "tínhamos uma vida em termos culturais muito mais rica do que aquilo que a generalidade dos cidadãos tem acesso."

A partir do momento que chegou a Coimbra, Catarina foi construindo uma dilatada rede de contactos que perduram até hoje. Estes amigos eram preponderantes na forma como organizava o seu quotidiano em Coimbra e na forma como influíam nas suas perspectivas, ambições e prioridades académicas e profissionais.

> "Os meus amigos pesaram bastante no meu percurso. A primeira colega que eu tive em casa que tinha horários diferentes dos meus e que era uma pessoa muito diferente de mim, em tudo, chumbou três vezes no 1º ano, por exemplo. E era um mau exemplo, por assim dizer, porque era uma menina muito mimada, muito problemática, a que eu não estava habituada. Ela chumbava e os pais ofereciam-lhe um carro, ela chumbava e os pais ofereciam-lhe uma viagem. Aquilo para mim não fazia sentido nenhum. Eu nunca tive prendas por passar, mas muito menos teria por chumbar. Porque era a minha obrigação, por assim dizer. Sempre foi isso que me foi incutido. (…) Mas, depois, quer essa minha colega de quem eu já falei várias vezes, quer outra colega que é cá de Torres, acho que foram dois exemplos muito positivos em termos de boas notas e de estudo e de dedicação."

Constituindo simultaneamente uma força e uma fraqueza, os amigos pesaram bastante no seu percurso. Catarina não tinha um modelo de influência positiva na primeira casa onde residiu nos dois primeiros anos. Coabitava com uma colega que era recompensada pelo seu insucesso, o que chocava com a cultura de responsabilidade para com os estudos que lhe fora incutida pelo seu pai. Numa fase subsequente, coabitou com colegas com quem mantinha uma "relação de família, porque se eu estiver doente, não posso chamar os meus pais que estão a 200 quilómetros".

Hoje em dia, esta rede de contactos mostra-se muito importante pois constitui uma reserva de conhecimentos a que Catarina pode recorrer quando tem dúvidas relacionadas com a sua actividade como advogada.

Submetendo a um exame crítico a sua passagem pelo ensino superior, considera que o facto de ser deslocada também foi benéfico, porquanto suscitou um processo de enriquecimento pessoal e profissional.

De um modo geral, considera que devia ter-se informado melhor sobre o curso em si e sobre as fases a jusante e a montante deste. Essa é para Catarina a preocupação fundamental e é encarada pela própria como um factor determinante para o facto de ter reprovado no 2º ano, uma vez que imputa sobretudo a questões de saúde o chumbo no 3º ano. Emerge, contudo, um aparente paradoxo. Apesar de indicar não ter tido informação relativa aos cursos, Catarina estava vocacionalmente orientada para Direito.

Apesar do bom ambiente que a Universidade de Coimbra emana, as parcas condições materiais oferecidas pela FD-UC não contribuíam para trazer acréscimos de interesse às aulas. Ainda que hoje reconheça algum melhoramento, as condições que encontrou são assim sinalizadas por Catarina:

> "Tínhamos uns bancos de madeira duros, num anfiteatro velho e frio, onde haviam bocados de estuque que às vezes nos caiam em cima da cabeça (…) É óbvio que uma pessoa sentada num chão de tijoleira, durante uma ou duas horas seguidas, chega a uma altura em que o raciocínio começa a ficar um bocadinho toldado e fica com alguma dificuldade em apreender a mensagem que está a ser transmitida."

Por fim, Catarina insurge-se contra a ausência de estatuto de trabalhador-estudante na Universidade de Coimbra e contra o elitismo que grassa no meio da advocacia, pois, apesar de não ser um curso oneroso, considera ser nítida a procura socialmente selectiva dos profissionais da área. Neste sentido, tem também consciência que existem colegas para quem o sucesso no ensino superior, e nomeadamente no

curso de Direito, está facilitado pelo facto de, no processo de socialização, terem sido expostos a um maior contacto com a esfera do Direito.

Tomás Américo (E13L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Dialéctica entre absentismo e empenho num percurso a várias velocidades

(Retrato sociológico em conclusão)

Tiago Marques (E21L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Aspirações familiares desencontradas num percurso conformista e dividido

Tiago Marques tem 28 anos e é originário de Lisboa, onde ainda vive com os pais, embora do 5º ao 7º ano tenha estudado no Algarve. Já comprou casa própria e está em processo de sair da residência dos pais para ir viver com a namorada. Hoje em dia, acumula várias funções, é jornalista de tecnologia numa editora e dá aulas de Inglês a alunos do 1º ciclo em dois colégios. A mãe possui qualificações escolares mais elevadas que o pai, tendo concluído dois cursos universitários: História e Línguas e Literaturas Modernas, sendo professora de História no 3º ciclo do ensino básico. O pai chegou a frequentar um curso de engenharia mas não terminou, e era bancário, encontrando-se actualmente reformado. Tem ainda uma irmã, seis anos mais nova, que está a acabar o curso de Psicologia, faltando-lhe apenas a tese.

O percurso de Tiago no ensino superior foi marcado por fases bastante distintas. Em 1996, com 17 anos, entrou para o curso de Direito, na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), que não foi a primeira opção. Tentou candidatar-se de novo a uma universidade pública mas, como não conseguiu entrar, manteve-se na UAL. Contudo, nunca gostou de Direito, foi um curso imposto pelos pais. No fim do 2º ano a desmotivação foi mais forte e desistiu, ingressando em 1999 no curso de Línguas e Literaturas Modernas (LLM), também na UAL, por transferência interna. Aí completou dois anos do curso, no fim dos quais decidiu transferir-se para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH – UNL), por questões monetárias e para poder fazer o curso ao seu ritmo, sem tanta pressão dos pais. No entanto, concederam-lhe muito poucas equivalências, pelo que teve de começar o curso praticamente do início. Aliado a uma certa desmotivação devida à carga de disciplinas, o seu trabalho nocturno começou a afectar a assistência às aulas. O curso começou a ser arrastado, tendo sido finalmente concluído em 2006, com uma média de 14 valores.

A pressão, sobretudo por parte do pai, levou a que ingressasse num curso pelo qual não tinha qualquer interesse. Porém, uma atitude algo apática perante as escolhas e uma filosofia de vida muito própria ajudam a perceber o adiamento da decisão de mudança e a demora na conclusão do curso.

Tiago entrou em 1996 para o curso de Direito, na UAL, com 17 anos. No entanto, como a primeira escolha tinha sido a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL), cancelou a inscrição para repetir as provas de acesso. Queria entrar numa universidade pública e a FDUL era aquela com maior prestígio. Porém, voltou a não ter média para ingressar na FDUL, pelo que retornou à UAL. Curiosamente, nesta segunda tentativa candidatou-se a outros cursos que não Direito, como Línguas e Literaturas Modernas e História, chegou inclusivamente a ficar colocado no ensino público, mas acabou por desistir de ingressar num curso diferente, devido à pressão do pai.

> "Optei por continuar na Autónoma, em Direito. Na altura também não tinha assim… não sabia bem o que é que queria. Essa parte da decisão… eu na altura não tomava assim muitas decisões. Era mais assim por onde fosse a maneira mais fácil, provavelmente. Não era mais fácil por ter lá amigos, era mais fácil porque… pronto, isto tem muito a ver com a pressão do meu pai, tem mais a ver com isso. Ele não achava melhor que eu continuasse na Autónoma, ele gostava que eu tirasse Direito. A mim era-me absolutamente indiferente, não me fazia diferença nenhuma."

Inicialmente, tentou esforçar-se, integrou-se na turma e assistia às aulas. No 1º ano deixou apenas uma cadeira, Economia Política, mas no 2º ano o seu desinteresse foi mais forte, fez apenas algumas cadeiras e começou a ir ler para cafés, em vez de ir às aulas. "Não gostava de Direito, comecei a ter assim mais ideias acerca do que… não do que é que gostava de fazer, mas pelo menos do que é que não gostava de fazer."

Em 1999, pediu transferência dentro da universidade para Línguas e Literaturas Modernas, processo que decorreu sem problemas. Tiago gostou imenso dos primeiros anos do curso, na UAL. Não tanto do ambiente, mas sobretudo dos conteúdos. Tirava boas notas e chegou inclusivamente a dar aulas a convite de alguns professores, sentia-se apreciado e com oportunidades para aplicar os seus conhecimentos.

No entanto, no final do 2º ou 3º ano – não se recorda – pediu transferência para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pois desejava ingressar numa universidade pública, não pelo prestígio, mas pelo dinheiro enquanto factor de poder na relação que os pais mantinham com ele.

> "Era por causa do dinheiro, mas não era por uma questão de os meus pais me estarem a dizer que não havia dinheiro ou qualquer coisa… Era porque eu queria fazer as coisas à minha medida e com os meus pais a terem de me pagar aquilo eu sentia-me um bocado «obrigado» a ter o percurso normal, a ter… pronto, a ter o percurso normal, não sei!"

O curso na FCSH era relativamente diferente, pelo que não conseguiu muitas equivalências, o que resultou numa carga de disciplinas muito pesada. Esta situação contribuiu para se sentir um pouco desmotivado, embora fosse passando sempre de ano. No 1º e 2º anos, apesar da quantidade de disciplinas, conseguiu fazer tudo, com boas notas. A partir do 3º ano começou a "baldar-se" um bocado, até que no 4º ano só fez duas cadeiras. Chegado a esse ponto já só lhe restavam duas cadeiras, mas demorou mais um ano a concluir essas disciplinas porque se reportavam a dois semestres diferentes. Apesar de gostar do curso, não gostava de todas as disciplinas e foram precisamente essas que deixou para o fim: Linguística e Gramática Descritiva do Português, por exigirem mais tempo de estudo e por não lhes conferir grande interesse.

De acordo com o que foi possível perceber, Tiago começou a deixar cadeiras para trás por dois factores fundamentais: em primeiro lugar, pela desmotivação que começou a sentir por volta do 3º ano, causada pelo processo das equivalências que ele adiou até esse ponto e que não correu como esperava, acentuada, logo a seguir, pela entrada em vigor do Processo de Bolonha, que o obrigou a reestruturar o curso. Por outro lado, esta fase coincidiu com um emprego que tinha nos CTT, à noite, a carregar e a descarregar camiões, que tornava a assistência às aulas da parte da manhã mais difícil.

O curso foi finalmente concluído em 2006, após dois anos na UAL e cinco anos na FCSH, com uma média de 14 valores. Nunca beneficiou de bolsa de estudos nem de acção escolar. Também não fez Erasmus, para grande pena sua, por ter consciência que só iria atrapalhar ainda mais o término do curso de LLM.

> "Mas com esta complicação toda dos meus últimos anos não tive mesmo possibilidade. (…) Eu estava a viver assim numa espécie de permanente ansiedade entre resolver as coisas e deixar para amanhã. É aquela coisa daquela canção do Variações. «É para amanhã», e não só, «só estou bem onde não estou», essas coisas. E então vivia assim numa ansiedade permanente entre saber que tinha de fazer aquilo e estar-me completamente… não era completamente a lixar porque eu não me estava completamente a lixar, eu queria acabar o curso, queria genuinamente acabar o curso, e o Erasmus era mais uma maneira de não acabar o curso."

A atitude perante cada um dos cursos e mesmo o seu desempenho escolar é reflexo do seu grau de interesse pelos mesmos. Tiago nunca quis ir para Direito, mas também nunca expressou um grande interesse por qualquer outra área até entrar para o ensino superior. A sua preocupação cingia-se a fugir da Matemática e a importância que via na obtenção de um diploma estava ligada ao seu contributo para encontrar melhores oportunidades de emprego – vantagem que, hoje em dia, já não reconhece ao ensino superior, à excepção de alguns cursos mais técnicos.

> "A opção por Direito foi por pressão dos meus pais. Mais nada. Eu nunca tive assim muita ideia do que é que queria fazer, então… o meu pai fazia alguma pressão nesse sentido e eu fui. O meu pai queria que eu fosse para Direito, eu não me importava de ir para Direito e, desde que não tivesse Matemática, tudo bem. Eu podia ter feito qualquer curso que não tivesse Matemática. Para mim era importante ter um curso superior, não era importante ser… bastava-me um curso qualquer."

Já o curso de LLM foi escolhido por interesse pessoal, não por ter algum tipo de utilidade em termos profissionais, essa não era uma questão que o preocupasse no momento, nem por qualquer tipo de influência externa. Simplesmente gostava de literatura, Tiago afirma que: "é isso que eu gosto, não sei de onde é que vem" e recusa-se a imputar qualquer tipo de responsabilidade a professores ou mesmo à mãe – o que não deixa de ser significativo, tendo em conta que a mãe tirou precisamente esse curso e que ele próprio admite que em casa sempre existiram muitos livros e em várias línguas.

Tiago gostava da matéria que era dada no curso de LLM e isso surpreendeu-o; talvez pela primeira vez na vida, estava a sentir satisfação ao aprender.

> "Nunca me passou pela cabeça que uma pessoa que esteja mesmo interessada num curso superior, ou que esteja mesmo interessada na matéria, ou seja o que for, veja as coisas de maneira diferente. Nunca me passou pela cabeça gostar mesmo de estar num curso e estar a aprender e… (…) eu fui para ali porque queria estar ali."

Quanto à organização dos cursos, Tiago considera que o curso de Direito na UAL, que tinha uma duração de cinco anos, até ao 3º ano era muito geral, muito teórico. As pessoas "andam ali um bocado à toa" e depois no 3º ano é que começam a aplicar-se a sério, pelo menos foi essa a ideia com que ele ficou, observando os colegas.

Para Tiago, o curso de LLM devia ser dividido em dois, embora admita que o mercado de trabalho não tem capacidade para um curso só de Línguas e um curso apenas de Literatura, mas para ele é assim que faz sentido. Ao nível deste curso não sentiu muitas diferenças entre a UAL e a FCSH.

Comparando as universidades, afirma que a UAL era boa e considera um privilégio "andar numa universidade privada e ter as coisas todas feitas por nós". Elogia sobretudo a pouca burocracia e a rapidez com que os processos de inscrição se concretizavam, ao contrário do que acontecia na FCSH, sobretudo relativamente ao processo de equivalências.

A UAL é um palácio antigo, bastante fechado, que contrasta com o edifício da FCSH, que é uma faculdade mais aberta e mais espaçosa, tem melhores condições. A biblioteca da FCSH é melhor e com um recheio mais extenso do que na UAL, pelo menos para o curso de LLM.

Nunca gostou muito do ambiente universitário, mas considera que o ambiente que se gera entre os alunos é muito mais interessante na FCSH, onde as pessoas são muito mais abertas. Atribui ao facto da UAL ser uma universidade de Direito, de Economia e de Gestão, a sua percepção dos estudantes como tendo um pensamento mais rígido, menos flexível. Enquanto que a FCSH é uma faculdade de Antropologia, Sociologia, Filosofia, Línguas e Literaturas Modernas, concentrando pessoas "experimentalistas". Porém, no fim de contas, nunca se sentiu completamente integrado, em nenhuma das instituições.

Como na UAL só existia uma turma no curso de LLM, estreitaram uma relação muito próxima com os professores, o que já não acontecia na FCSH. Tiago pensa que é impossível os professores, ao nível das licenciaturas nas universidades públicas, prestarem atenção aos alunos porque estes são em muito maior número, considerando que nos mestrados talvez já seja diferente. Na UAL teve professores que o marcaram, ao contrário dos professores da FCSH. Destaca em particular o director do curso, sul-africano, que o introduziu às literaturas africanas, que ele desconhecia.

Tiago caracteriza a sua experiência no curso de Direito na UAL como normal. Na primeira vez que se inscreveu permaneceu poucos meses; no seu segundo ingresso, que encarava como definitivo, divertiu-se mais porque já não se sentia tão isolado, pelo menos já tinha uma ideia de que ia permanecer ali, de modo que se deu bem com as pessoas, conseguiu arranjar amigos. Ainda assim, refere que em todos os cursos há um grupinho que leva aquilo tudo muito menos a sério, que só faz palhaçada, e confessa que fazia parte desse grupo.

Quanto ao relacionamento com os colegas na FCSH, afirma que não era nada de especial. Via como um problema o facto de estar a fazer cadeiras de muitos anos diferentes e, portanto, não ter apenas uma turma, como acontecia na UAL no curso de LLM. Além de que LLM é um curso com muitas mulheres o que, na sua opinião, torna difícil a formação de um grupo de amigos.

Na UAL fez parte de uma lista candidata à associação de estudantes, só por brincadeira, mas que não chegou a ir para a frente, de modo que não lhe ocupou tempo nenhum, não interferiu no curso. Na UAL também fez râguebi, mas considera que não ajudou na sua integração porque "o pessoal do râguebi é todo muito parvo. É pessoal que já está lá há muitos anos." Na FCSH, não teve nenhuma actividade ligada à faculdade.

Tiago assume desde o início que nunca gostou de estudar nem nunca estudou muito. Por outro lado, ia às aulas e tirava sempre apontamentos, precisamente para compensar o facto de não estudar, para ter noção dos conteúdos. Porém, considera que em Direito havia mais necessidade de estudar, porque "Direito basicamente é empinar; não é compreender, não é fazer nada". O pouco que estudava, fazia-o mais em casa mas houve uma altura, em Direito, em que se juntava com o grupo de amigos na Universidade Católica à noite, onde havia uma zona aberta para estudo. O habitual era ficarem umas duas horas e depois irem para outro lado, ou para os copos. Também estudava nos cafés. Não se recorda de estudar em bibliotecas. Estudava no dia anterior às frequências e em Direito provavelmente nem sequer era no dia anterior, "ia vendo as coisas".

Em LLM sentia menos necessidade de estudar, isto porque Tiago não considera que a leitura dos livros recomendados na bibliografia das cadeiras de LLM seja estudar. Para os testes de Inglês e de Português é que nunca estudou mesmo, mas para ele era tudo relativamente simples porque gostava da matéria. A verdade é que, quando mudou de curso, começou a tirar melhores notas. Sempre que podia, optava por trabalhar individualmente, nunca gostou de trabalhar em grupo.

A sua postura nas aulas também mudou de um curso para outro. Em Direito não era daqueles alunos que se sentavam à frente e que faziam perguntas com um interesse genuíno, e era precisamente isso que acontecia em LLM, porque gostava do que aprendia, ao contrário das aulas de Direito, que considerava "uma grande seca".

Uma questão fulcral no percurso do Tiago foi, sem dúvida, a falta de apoio dos pais para seguir o seu próprio caminho. Tiago crê que o facto de o pai não ter um curso superior fez com que tornasse isso uma exigência para o filho. O facto de ter alguns tios advogados poderá explicar inclinação para o Direito. O papel da mãe no seu percurso ficou por esclarecer; Tiago mostrou muita relutância em falar nela e rejeitou qualquer tipo de influência na sua tomada de decisão.

> "Logo no primeiro ano em que eu concorri à faculdade, eu queria concorrer a Línguas e Literaturas Modernas, e aquilo que o meu pai disse foi: «para seres professor como a tua mãe?» Pronto, isso acho que dá uma ideia da… não me fez mudar de ideias, tive perfeitamente noção do ridículo que era o comentário! Mas eu sempre fui muito pouco… sempre fui muito pela via do menor esforço. E aquela era a via do menor esforço, fazer a vontade ao meu pai."

Tiago não aprofundou muito a reacção dos pais quando tomou a decisão de mudar de área, embora deixe transparecer que "não foi assim boa, mas pronto, teve de ser". Assim, também não é de admirar que, quando acabou o curso, não tenha havido nenhuma reacção especial por parte da família, destacando apenas a namorada.

No entanto, sempre teve apoio financeiro dos pais, por isso frequentou uma universidade privada.

A escolaridade anterior parece não ter tido qualquer tipo de influência nas suas escolhas, tirando o facto de ter optado pela área de humanidades para fugir à matemática. Frequentou sempre escolas públicas, passou sempre de ano e tinha notas razoáveis. Os colegas e os professores da altura também não foram determinantes para a escolha do curso.

Desde os 18 anos que era monitor em campos de férias, no Verão, durante muitos anos, sempre para a mesma entidade, o Banco de Portugal, e era um trabalho pago. Aos 20 anos começou a trabalhar a tempo parcial. Não era tanto pela questão do dinheiro, nem foi uma exigência dos pais, simplesmente queria experimentar trabalhar. Um desses trabalhos, nos Correios, tirava-lhe tempo ao curso, como já foi referido. Costumava receber uma mesada e apesar de não a considerar suficiente, não sentia necessidade de começar a trabalhar a tempo inteiro para pagar contas e ganhar o seu dinheiro.

Hoje em dia, trabalha como jornalista de tecnologia numa editora e como professor em dois colégios, nos quais dá aulas de Inglês ao 1º ciclo. Nenhuma destas situações se aproxima da perspectiva que tinha em termos de trabalho quando acabasse o curso. Sente que o curso foi útil, pessoalmente, mas que não foi nada útil para as funções que desempenha.

> "Eu gostava de estar a fazer qualquer coisa relacionada com o meu curso. O meu curso não é um curso de línguas, ao contrário do que a maioria das pessoas pensa. O meu curso não é só dar Inglês aos meninos. (…) Eu fui porque gosto de literatura e o que eu queria ensinar e queria aprender, e quero continuar a aprender, é literatura."

Quando terminou o curso, tinha expectativa de arranjar um emprego que fosse compativelmente remunerado pelo menos com a licenciatura, e alguma segurança, expectativas essas que não se concretizaram – está a ser pago a recibos verdes. "Por muito pouco que eu recebesse, gostava de ter duas coisas que é: gostar daquilo que eu faço e ter alguma segurança no trabalho."

Quanto às suas sociabilidades, Tiago afirma que nunca teve um grande grupo de amigos, apenas um amigo mais próximo, mas que morreu há dois anos; desde aí que não tem ninguém com quem se dê regularmente. Em termos de actividades durante o ensino superior, não costumava sair muito, talvez mais para ir ao cinema. Em Direito jogava râguebi, depois começou a praticar artes marciais e agora não pratica nada, por falta de tempo.

Tiago não ficou satisfeito com o seu percurso, mas não se arrepende de ter tirado o curso de LLM. "Não tenho um percurso de sucesso mas sinto sucesso pessoal." Hoje em dia, e olhando para trás, teria optado por um único curso e tê-lo-ia concluído dentro do período de tempo normal, para entrar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho.

Quanto a perspectivas de futuro, quer continuar a estudar, embora esteja indeciso entre tirar um mestrado ou fazer a especialização para a profissionalização de professor, para poder dar aulas no ensino secundário. No entanto, agora tem outras prioridades, pelo que não sabe se será possível concretizar estes planos.

> "O problema é que pronto, eu agora estou perante aquelas questões todas que eu devia ter estado perante quando estava a tirar o curso, comprei uma casa e agora tenho de a pagar, portanto isso limita-me um bocado as escolhas. Eu gostava muito de continuar a estudar dentro da área da literatura, gostava muito de tirar um mestrado em literatura, mas não sei se será possível, penso que tenho outras prioridades antes, pelo menos por enquanto."

Nuno Azevedo (E29L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

A parentalidade como ponto de viragem: do empenho nos lazeres ao investimento no curso

Nuno Azevedo tem 28 anos, é originário de Torres Vedras, onde viveu com a família até ingressar na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL). Nessa altura, foi residir num apartamento de um familiar que se encontrava inabitado, no Cacém. Hoje em dia, continua a morar no mesmo local, sozinho, apesar de já ter mudado de casa. Desempenha funções como consultor jurídico numa entidade pública, em Lisboa, e tem um filho. Nuno foi o primeiro da família mais próxima a licenciar-se. O pai concluiu a 4ª classe e a mãe o 5º ano comercial, ambos eram administrativos. Tem um irmão com 35 anos que estudou até ao 9º ano.

Nuno ingressou no curso de Direito, na UAL, por não ter obtido uma média ao nível do ensino secundário que lhe permitisse optar por uma instituição pública. Porém, Nuno integrou-se com facilidade e considera que a qualidade do ensino era bastante boa. O 1º ano foi marcado pela vivência intensa dos lazeres, que vê como um período de aprendizagem proporcionado pela liberdade de se encontrar sozinho numa nova cidade. O ano seguinte foi mais moderado, uma vez que tomou a decisão de começar a trabalhar com o objectivo de ganhar alguma experiência, no ramo dos seguros. Aí, resolveu ingressar no regime nocturno, onde se manteve até concluir o curso. No cômputo geral desses dois anos iniciais, fez apenas metade das cadeiras. A sua atitude mais relaxada perante os estudos sofreu uma inversão quando, aos 21 anos, no decorrer do 3º ano, foi pai. A responsabilidade acrescida fez com que se dedicasse mais ao curso, na tentativa de o concluir no tempo devido, o que se veio a verificar. Por exame ou avaliação contínua, Nuno fez metade do curso nos dois últimos anos de frequência, licenciando-se em Direito em 2002.

Nuno ingressou na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL) em 1997, no curso de Direito. A sua escolha foi condicionada por não ter uma classificação média ao nível do ensino secundário que lhe permitisse ingressar numa instituição pública. Testemunhos de pessoas que haviam frequentado a UAL transmitiram-lhe a noção de que era uma boa universidade, em termos das condições oferecidas e do ensino leccionado, pelo que, dentro do leque das privadas, escolheu essa.

A opção por Direito deveu-se a um interesse que se foi materializando ao longo do ensino secundário, que frequentou no agrupamento de Humanidades, depois de descartada a ideia de seguir Electrotecnia, que acalentava quando era mais novo. Além de associar o Direito à política, esfera que lhe suscitava interesse, através de conversas com alguns advogados formou a ideia de que poderia vir a trabalhar numa multiplicidade de campos se obtivesse uma formação nessa área de estudos, o que seria vanatajoso em termos profissionais.

> "Porque acho que o curso de Direito nos permite lidar com muitas situações, e a formação que nós acabamos por ter, sendo uma formação muito técnica para a

aplicação e interpretação de leis, permite-nos desempenhar outras funções que não exclusivamente as funções de advogado ou de jurista (…). E era uma ideia que tinha na altura, também por falar com outras pessoas que eram advogados, que independentemente de não vir a seguir a advocacia, (…) sempre ficaria com conhecimentos que me permitiriam desempenhar outras funções. E nesse aspecto, poderia ter algumas vantagens relativamente a outro tipo de cursos que a variante de Humanidades possibilitava, na altura – «psicologias», «sociologias», ensino…"

Nuno acabou por ser o único, entre os seus colegas, a ingressar na UAL, e portanto veio sozinho para Lisboa, mais concretamente, para o Cacém, onde um familiar tinha um apartamento que não estava a ser ocupado.

Esse foi um período de grandes mudanças na sua vida, motivadas quer pela deslocação geográfica, que lhe proporcionou uma sensação de liberdade, quer pelo ingresso num novo nível de ensino. Num período inicial, Nuno sentiu algumas dificuldades de adaptação, que foram rapidamente superadas através de práticas de convívio intenso.

"Confesso que no 1º ano de faculdade, os primeiros meses – eu digo os dois ou três primeiros meses – custaram-me bastante, e custaram-me bastante porque estava perfeitamente deslocado daquilo que era o meu mundo, completamente deslocado. Não conhecia esta cidade, tinha cá vindo algumas vezes mas não conhecia a cidade, e estava completamente afastado de tudo aquilo que conhecia e isso custou-me, até depois ter iniciado um processo de socialização mais intenso com os colegas; depois, não houve problema algum. (…) Fui para uma cidade nova, e depois obviamente que com 18 anos deixei de viver com os meus pais e comecei a viver sozinho, portanto foi um momento atípico, foram muitas experiências novas e há que fazer uma adaptação a essas outras realidades. Significa isto que, efectivamente, foi um ano de conhecimento, de ganhar outros conhecimentos, foi um ano em que vivi outras experiências a que não estava habituado."

Nuno refere que a vivência dessas experiências não lhe permitiu ser um aluno assíduo. Ainda para mais, as aulas começavam às 8h da manhã e Nuno tinha de se deslocar desde o Cacém. No entanto, para transitar de ano era suficiente concluir 50% das cadeiras e Nuno sempre assegurou esse mínimo. Essa atitude inicial perante os estudos em nada teve a ver com desmotivação perante o curso.

O 2º ano foi uma continuação até determinado momento, até que decidiu começar a trabalhar numa companhia de seguros onde tinha já conhecimentos prévios. Aí, a obrigatoriedade de cumprir um horário levou a uma maior responsabilização e, de forma a compatibilizar estudos e trabalho, inscreveu-se no regime nocturno. Nessa nova turma, fez dois grandes amigos que o acompanharam até ao final e com quem hoje em dia mantém um contacto próximo.

Porém, o acontecimento que foi determinante para inverter a atitude que até aí tinha demonstrado perante o curso, foi o nascimento do seu filho quando se encontrava no 3º ano.

"O facto de ser pai aos 21 anos abre novos horizontes e determina novas responsabilidades. Significa isso também que a forma como se encara nomeadamente esse percurso acaba por ter outra forma de se… eu fui obrigado a ser… não é ser responsável, mas a empenhar-me mais. A partir do momento em que fui pai aos 21 anos,

> tive consciência que tinha que terminar aquilo o mais depressa possível, porque havia outro tipo de responsabilidades que já tinha naquele momento, e portanto tinha que lhes dar resposta e não podia estar a correr o risco de, chegado o fim dos cinco anos, eventualmente ficar e continuar mais um ano para terminar o curso que tinha todas as condições para terminar dentro desse prazo."

Apesar de já se encontrar a trabalhar nesse momento, não ponderou a hipótese de desistir do curso, uma vez que tinha noção de que a actividade que exercia não era muito qualificada, nem haveria previsões de progressão na carreira. Isto porque, quando o filho nasceu, Nuno já não trabalhava numa companhia de seguros, mas num *call center* de um banco, actividade que exerceu com estatuto de trabalhador-estudante até iniciar o 5º ano, altura em que se dedicou exclusivamente aos estudos.

Em termos de resultados escolares, sempre rondaram os 12 valores. Todavia, se durante os dois primeiros anos concluiu apenas metade das cadeiras, a partir do 3º ano começou a fazer as que tinha atrasadas e as do próprio ano, em simultâneo. Como havia sobreposição de aulas, algumas disciplinas foram avaliadas apenas por exame. No entanto, Nuno conseguiu atingir o seu objectivo, tendo concluído o curso nos cinco anos previstos, apesar de ter usufruído de um semestre suplementar para terminar duas cadeiras atrasadas, pelo que na realidade se licenciou passados cinco anos e seis meses do seu ingresso.

Depois de mudar para o regime nocturno, Nuno tornou-se mais assíduo. Tinha por hábito tirar alguns apontamentos durante as aulas, embora estudasse mais pelos códigos e pelos manuais, que existiam em grande quantidade e eram de fácil acesso. O seu método preferido era juntar-se com os dois colegas que lhe eram mais próximos – normalmente no seu apartamento, uma vez que vivia sozinho – e estudarem até de madrugada, nos períodos que antecediam os exames.

De modo geral, Nuno gostou do curso e dos conteúdos leccionados, se bem que alguns lhe suscitassem maior interesse que outros. Os professores, na sua maioria, manifestavam uma qualidade de ensino e de pedagogia elevadas, até porque, como Nuno frisa, geralmente também davam aulas nas Faculdades de Direito das universidades públicas de Lisboa.

Nuno sempre se sentiu integrado nas duas turmas por onde passou. No 1º ano, considera que as praxes foram importantes nesse aspecto, até porque não foram cometidos abusos. Em comparação, crê que os alunos da turma da noite são talvez mais atentos, pois apesar do cansaço decorrente de assistirem a aulas das 18h à meia-noite, encontram-se a estudar porque poderá ser importante para as suas profissões, mas sobretudo porque quem estuda à noite geralmente terá já uma família constituída e outras responsabilidades que não são compatíveis com a dispersão nos estudos que se verifica nas turmas diurnas.

Nuno considera que a Universidade Autónoma, no geral, apresenta boas condições, destacando a biblioteca como um exemplo positivo, não só pelas suas instalações mas também pelo conteúdo bibliográfico disponibilizado.

Quando terminou o curso, decidiu manter-se em Lisboa. Como não conhecia nenhum escritório de advogados onde pudesse estagiar, a Ordem dos Advogados nomeou-lhe um patrono. A experiência como advogado estagiário, que terá durado cerca de dois anos, foi positiva. No final desse período realizou as provas de agregação à Ordem, que superou sem dificuldade. Hoje em dia, Nuno exerce funções enquanto

advogado de apoio ao gabinete jurídico de uma entidade pública, embora preste também apoio ao director nas mais variadas áreas, consoante as necessidades que vão surgindo.

Apesar de não se arrepender da sua escolha, Nuno tem noção de que o mercado de trabalho para quem estuda Direito se encontra algo saturado:

> "Quando ouço falar que existem 20 e tal mil advogados em Portugal, que nós temos mais advogados do que, se não me engano, França tem – só Paris tem cerca de 10 milhões, não é? Ou somos nós que temos mais advogados no país inteiro do que a cidade de Paris, é algo assim desse género. E conhecendo um pouco o mercado, e sabendo que existem muitos colegas meus que não conseguiram fazer o estágio, ou porque o estágio não era remunerado – o meu também não foi –, ou porque o estágio não era remunerado e tinham outras necessidades, ou porque terminando o estágio não conseguiram fazer a continuação – que é um dos problemas que existem, é que há escritórios de advogados que aceitam o estágio mas que terminado o estágio não há continuação. E às vezes pensando nisso, se tivesse ido para engenharias eventualmente hoje… não penso nisso neste momento, mas houve uma altura em que pensei."

Nuno provém de uma família algo desprovida de recursos escolares. O pai completou a 4ª classe, enquanto que a mãe e o irmão, mais velho, têm habilitações ao nível do 9º ano. Foi mesmo o primeiro da família mais próxima a licenciar-se. Sendo um aluno que obtinha classificações positivas, foi sempre progredindo até alcançar o 12º ano e, aí, a opção pelo ingresso no ensino superior foi considerada como uma continuação natural do seu percurso.

> "Em termos de média sempre fui um bom aluno, pelo menos dentro das turmas em que estava inserido e portanto, havendo possibilidades de os meus pais na altura me proporcionarem o curso, não tendo notas para ir para o público, ir para o privado foi uma consequência natural daquilo que era o percurso desde a 1ª classe até ao 12º ano, mas eu não fui obrigado a ir para a faculdade. Tinha as condições para, querendo, o fazer. (…) Eventualmente se calhar nunca houve – o problema é esse –, eventualmente nunca houve aquela consciência de que: «pronto, está bem, mas quando chegares ao 12º ano tens de ter esta média para…», esse pensamento efectivamente nunca houve, provavelmente o resultado teria sido diferente."

Nuno estudou em escolas públicas, em Torres Vedras. Comparativamente com os resultados obtidos ao nível do ensino secundário, nos ciclos anteriores era melhor aluno. Terminou o 12º ano com uma média que rondava os 12 valores, o que lhe condicionou o ingresso numa instituição privada de ensino superior. Não se recorda de os professores darem informação sobre aquilo que era necessário para atingir esse nível de ensino ou sobre os cursos possíveis para quem estudava, no caso dele, no agrupamento de Humanidades, embora não afaste de todo essa possibilidade: "depois no 10º, 11º e 12º, admito que tenha sido falado, mas não terá surtido grande efeito. (risos)"

Apesar de não residir em Torres Vedras desde os 18 anos, continua a manter uma ligação muito próxima às suas origens. Com 14 anos, apesar de não o poder fazer legalmente, começou a trabalhar nos bombeiros da zona, actividade que desde sempre o fascinou. Continuou a colaborar até entrar na universidade, mas mesmo aí manteve-se ligado à corporação, ajudando esporadicamente no que fosse preciso. Hoje em dia,

afirma que já não tem tempo. Entretanto, filiou-se numa juventude partidária na sua cidade natal depois de terminar o curso, actividade que mantém e que implica deslocações regulares. Contudo, o motivo principal que o liga a Torres Vedras é o filho, que vive com os seus pais, opção tomada em virtude de nem ele, nem a ex-companheira, disporem no momento de tempo suficiente para tomarem conta dele.

Apesar de não se considerar um caso de sucesso, Nuno sente-se feliz por ter conseguido concluir o curso apenas com alguns meses de atraso, tendo em conta todas as circunstâncias que marcaram o seu percurso.

Marco Mateus (E35L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Trajecto intercontinental, afectividade e religiosidade: criação de objectivos de vida educativos e profissionais

Marco tem 24 anos, nasceu e sempre viveu em Cabo Verde com os pais, o irmão e a irmã, ambos mais velhos que ele, numa pequena localidade perto da capital. Provém de uma família que considera ter evoluído ao longo dos anos para a classe média, tendo em conta o nível de vida cabo-verdiano. O pai fez a 4ª classe de escolaridade, foi emigrante em Portugal e nos Estados Unidos e regressou a Cabo Verde há cerca de duas décadas devido a problemas de saúde. Desde 1989 que é taxista de profissão. A mãe estudou até ao 9º ano numa escola técnica de ensino profissional. Posteriormente fez uma formação para professora, profissão que exerce até aos dias de hoje no ensino básico integrado. Marco e os irmãos sempre estudaram em escolas públicas. Ambos os irmãos de Marco têm formação superior feita em Cabo Verde e cujos custos sempre foram suportados pelos pais.

Embora, desde cedo, fosse um aluno algo desinteressado dos estudos, Marco decidiu, por influências de terceiros e pressão familiar, prosseguir os estudos. Sempre teve muito gosto pelo ensino e pela Matemática, motivo esse que o motivou a candidatar-se ao ensino superior precisamente nessa área. Contudo, o seu trajecto revelou-se diferente, uma vez que Marco não conseguiu prosseguir os estudos na sua primeira opção de formação devido a dificuldades financeiras. Marco acabou por ingressar no ensino superior em 2001, no bacharelato de Engenharia e Telecomunicações num instituto cabo-verdiano. Após terminar o projecto final do bacharelato, Marco iniciou o estágio final de curso na CV Telecom onde esteve durante alguns meses. Ao terminar o estágio ocupou o lugar de monitor no laboratório de electrónica no instituto onde estudava, durante seis meses. Encerrado esse ciclo de ensino, Marco decidiu prosseguir os estudos em Portugal, ingressando na licenciatura de Engenharia Eléctrica e Electrónica na Universidade do Algarve em Setembro de 2005, licenciatura que terminou em Julho de 2007. Dois meses volvidos, iniciou na mesma universidade o mestrado em Tecnologias de Informação e Telecomunicações que está actualmente a frequentar.

A par dos estudos, Marco envolveu-se em actividades diversas, destacando a que considera mais importante para o seu trajecto de vida, a sua conversão ao Cristianismo quando começou a frequentar, em 2001, a Igreja Maná por influência da namorada. Tinha actividades desportivas como o culturismo e o futebol. Marco passou por uma adolescência algo turbulenta, dada à rebeldia com os amigos, amigos esses com quem já não mantém contacto, embora considere essas amizades para a vida inteira. A sua rede de sociabilidades actual passa pelos amigos da igreja, alguns colegas de faculdade que se mantiveram e alguns amigos que fez no trabalho. Com eles ocupa os seus tempos livres em actividades como a música no coro da igreja, assistir a jogos de futebol, saídas regulares. Contudo considera o seu estilo de vida muito mais clamo do que anteriormente. Actualmente Marco trabalha no aeroporto de Faro no departamento de Tecnologias de Informação.

Marco iniciou a sua formação no ensino superior em 2001 em Cabo Verde. Candidatou-se em primeiro lugar para Matemática porque desde cedo desenvolveu interesse pelo cálculo. Teve colocação mas acabou por não fazer o curso porque percebeu, ao ver o plano curricular, que não era exactamente o que queria fazer na área da Matemática. Ficou também colocado em Engenharia e Telecomunicações e, ao ver o plano curricular do bacharelato, percebeu que era constituído por algumas cadeiras na área da Matemática e acabou por ingressar nessa formação. Para além disso, tinha um amigo que trabalhava nessa área e lhe deu algumas indicações acerca do curso.

Terminou o curso de bacharelato em 2004 com a apresentação do projecto final que tinha já iniciado no 3º ano. A instituição em que ingressou tinha um protocolo de cooperação com a Universidade do Algarve mas Marco não pôde prosseguir de imediato os estudos em Portugal porque teve de ingressar antes num estágio de seis meses que foi feito na CV Telecom. Embora não se sentisse ainda muito seguro em termos profissionais, Marco sentia-se à vontade para trabalhar, pelo menos, em duas das três áreas de trabalho abrangidas pela instituição. As formações extra-curriculares que fez deram-lhe uma base de trabalho mais prática e não encontrava preparação suficiente em áreas práticas fazendo somente o curso.

No final do estágio ocupou o lugar de monitor no laboratório de electrónica da instituição durante os seis meses seguintes e somente no mês de Setembro de 2005 ingressou na Universidade do Algarve, no pólo da Penha, para fazer os dois anos da licenciatura de Engenharia Eléctrica e Electrónica, licenciatura que terminou em Julho de 2007 no ramo de Tecnologias de Informação e Telecomunicações com a apresentação do projecto final.

Durante os primeiros três meses do 5º ano da licenciatura, Marco esteve inserido num projecto de investigação na área da Transmissão e Tecnologia da Fundação para a Ciências e Tecnologia, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Por motivos de incompatibilidade entre o projecto e o último ano do curso, Marco viu-se obrigado a deixar a investigação e a dedicar-se ao projecto final da licenciatura. Ingressou novamente na Universidade do Algarve em Setembro mas agora para prosseguir os estudos no mestrado, também na área das Tecnologias de Informação e Telecomunicações.

Quando Marco ingressou no ensino superior, contava já com algumas informações acerca dos cursos a que se estava a candidatar. O seu interesse no estudo não era variado. Marco desde cedo que gostava de ensinar, principalmente Matemática e Física, algo que fazia esporadicamente na época de secundário a algumas pessoas da sua localidade que o procuravam para esclarecer dúvidas que tinham.

Como tinha acesso a uma instituição de ensino superior que tinha cursos ligados ao ensino, Marco procurou saber os planos curriculares com o intuito se ingressar por essa área de estudo. Tinha já informações acerca do curso e da instituição desde o 12º ano, uma vez que o seu irmão estava nesse ano a terminar o seu curso. No entanto, no ano em que se candidatou, a instituição que abriu o curso de Matemática na sua área de residência não tinha protocolo com a Universidade do Algarve e Marco desistiu dessa oportunidade. Para além disso, o curso não era exactamente o que Marco procurava fazer e, por isso, optou por ingressar em Engenharia e Telecomunicações. Marco não tinha qualquer ideia acerca da instituição onde estava a ingressar e não tinha ainda definido qualquer objectivo futuro com essa formação

porque sempre esteve inclinado para a via de ensino. Contudo, deixou-se influenciar pela situação em que se encontrava dando preferência à frequência numa escola que se situava na sua localidade; a sua condição financeira impedia-o de se deslocar para outra ilha, seria demasiado dispendioso.

Marco ficou colocado numa das instituições a que se candidatou mas em dois bacharelatos. Considera o factor económico o principal factor de influência para o seu trajecto académico. Se não tivesse tido impedimento económico, teria seguido a sua vocação, Matemática (via de ensino) e poderia ter concretizado um dos seus objectivos, ter uma experiência longe dos pais e estudar longe da sua terra. Refere ainda que teve alguma influência o facto de ter um amigo que já trabalhava na sua área. Assim, poderia aprender com o curso e depois ensinar-lhe as técnicas e práticas de trabalho.

Marco terminou o ensino secundário com uma média baixa, 11,5 valores. Sempre foi um aluno algo desinteressado pelos estudos e pelo aproveitamento; esforçava-se para aumentar as notas apenas quando estava em perigo de chumbar a alguma disciplina. Por pressão dos pais e pela atitude que estes e os irmãos tinham de o incentivar a prosseguir estudos, Marco decidiu passar o Verão a estudar as específicas de Matemática e Física para subir a sua média e poder ingressar no curso porque optara. Teria sido uma decepção para a sua família, principalmente para o irmão que o tentava orientar em termos de formação, se tivesse optado por não seguir o ensino superior.

Sempre estudou em escolas públicas. Marco distingue duas fases na sua adolescência; a fase inicial do ensino secundário, época em que se dedicava aos estudos por pressão da mãe. A partir dos 14 anos começou a desinteressar-se dos estudos e esforçava-se apenas para passar o ano lectivo. Não dava importância às notas ou à média. Preferia as matérias de cálculo porque sempre foi bom aluno nessas disciplinas, e sempre foi fraco a línguas, principalmente a Português.

No 11º ano optou pela área Científica e Natural mas não tinha noção acerca do que poderia fazer no futuro porque não havia orientação na escola. Marco acha que se tivesse tido orientação, teria definido mais cedo e melhor o seu percurso. Tinha a ideia de que o ensino superior era muito difícil e nem tinha moção do tipo de saídas profissionais ou das áreas científicas em que podia ingressar.

O seu relacionamento com os colegas do secundário era fantástico, sentia-se integrado e apreciava o clima de companheirismo que havia. Confessa sentir saudades da época e do tipo de amizades que criou, amizades que considera serem verdadeiras e cada vez mais difíceis de encontrar. Dos seus amigos, sabe que um prosseguiu os estudos porque estudou com ele na Universidade do Algarve, noutro curso, e também já o terminou. Quanto aos restantes, sabe apenas que iniciaram o ensino superior.

Embora mantenha hoje em dia o contacto com os seus amigos de Cabo Verde, principalmente através da internet, Marco confessa que já não se identifica com o estilo de vida deles o que faz com que a amizade vá esmorecendo. A distância foi uma das principais causas do seu afastamento mas considera que são amizades para a vida inteira.

> "Em adulto podemos fazer boas amizades mas amizade de criança, amizade sincera de criança nunca morre. Mesmo não tendo muito contacto, eu tenho amigos com quem não tenho nada a ver hoje dia mas são amizades que fiz em criança e mesmo não tendo nada a ver um com o outro, às vezes falamos."

Em alternativa ao ensino superior, Marco considerou seguir o serviço militar no exército. Contudo, e de acordo com o sistema militar cabo-verdiano, depois de fazer a inspecção, só poderia alistar-se com autorização dos pais porque na altura era ainda menor. Mas como os seus pais não aprovaram essa opção a sua única alternativa era ingressar no ensino superior. Quando foi chamado para o exército já tinha completado o 1º ano do curso e já tinha conseguido uma bolsa de estudos. Por isso desistiu da ideia; preferiu valorizar o esforço dos pais em lhe providenciar uma formação. Mais tarde percebeu que a carreira militar não era fácil de conseguir como ele pensava inicialmente.

> "Teria seguido uma carreira militar se eles me tivessem apoiado nessa decisão e não teria feito o ensino superior. Se a decisão partisse apenas de mim, dependesse apenas de mim, eu teria ido para os serviços militares porque, como sempre gostei de ensinar, nos serviços militares eu tinha essa possibilidade."

O 1º ano do bacharelato Marco considera ser a principal fase de transição no seu percurso académico. Primeiramente porque Marco não tinha ainda definido o que queria fazer no futuro. Depois sentia-se algo limitado em termos de preparação para o curso porque a maioria dos seus colegas vinham de escolas profissionais, o que não era o seu caso. Sentiu dificuldades no que respeita às disciplinas técnicas porque não conseguia acompanhar o ritmo. Quanto à parte teórica do curso sentia mais segurança porque já vinha com a "embalagem de estudo do Verão".

O seu principal incentivo para o curso foi o facto de ser constituído no 1º ano por apenas três cadeiras práticas e por várias cadeiras teóricas de Matemática, Álgebra Linear, Álgebra Analítica, Análise Matemática, Física. Marco gostava das aulas de laboratório e por isso tentou juntar-se a colegas que o poderiam ajudar, ajudando-os nas disciplinas teóricas. Dessa forma conseguiu criar ligações com os colegas e no final do 1º ano já era uma pessoa de referência no curso.

No que respeita à organização do curso, Marco acha que estava bem organizado quanto aos conteúdos mas no papel. Contudo, os docentes, na sua maioria, não cumpriam essa organização. Embora um curso politécnico tenha uma percentagem teórica e uma percentagem prática, Marco acha que o sistema está de tal forma viciado que leva as pessoas à acomodação, ao desinteresse; faz com que as pessoas tenham de ser autodidactas e procurar fora da universidade formações se quiserem aprofundar os seus conhecimentos.

Marco terminou o 1º ano com média de 14,8 o que lhe permitiu conseguir bolsa no ano seguinte, motivando-o a continuar. Por outro lado, o facto de ter modificado a sua postura perante os estudos fez com que sentisse por parte dos amigos reconhecimento e admiração pela mudança. Sentiu que as pessoas tinham mudado a opinião que faziam dele considerando-o agora um bom aluno. Isso permitiu-lhe ganhar mais auto-estima, permitiu-lhe reforçar o esforço para manter os bons resultados.

A imagem que Marco fazia acerca da instituição onde estudou mudou muito. O seu objectivo no ensino superior era aprender e desenvolver as suas capacidades e cedo se apercebeu que o sistema de ensino estava viciado pela mentalidade limitada das pessoas no que respeita ao processo de aprendizagem e investimento na aquisição de conhecimentos, e os recém alunos ou se adaptam a ele ou são excluídos.

> "O sistema já está de tal forma construído que as pessoas já não conseguem fazer nada e por isso é importante da parte do aluno ter mesmo a sua iniciativa, ser exigente para cumprir os objectivos."

Marco distinguia três tipos de alunos: os alunos cuja formação era um complemento à actividade profissional; os alunos que se concentravam apenas em fazer as cadeiras e os anos curriculares com aproveitamento e sem pensar no futuro profissional; e o tipo de alunos que tentavam associar a prática à teoria, tipologia que atribui à minoria dos alunos, incluindo-se nela.

Na generalidade, Marco considera que os professores que teve em Cabo Verde eram, em muitas situações, os responsáveis pelo insucesso e desmotivação dos alunos. Isto porque acha que a sua mentalidade é condicionada pelas condições de que dispõem para leccionar e acabam por complicar as coisas.

Ao longo dos anos de curso Marco foi criando pontos de referência para definição do seu futuro. Começou a considerar fazer a licenciatura em Portugal no final do bacharelato quando percebeu que os seus colegas, na maioria com níveis de aproveitamento inferiores ao seu, tinham já projectos para o futuro e ele não. Marco apoiou-se também na opinião de alguns dos seus professores que o incentivavam a investir na formação além do bacharelato por considerarem que ele tinha capacidades para ir mais longe. Um dos professores, ele considera ter sido uma referência para o seu percurso. Um professor que estudara nos Estados Unidos e que o prevenia acerca das sua limitações para com a componente prática do curso. Considerava-o demasiado teórico e isso impulsionou Marco a procurar fora da universidade cursos de formação que pudessem colmatar e abranger áreas que o curso não contemplava, lhe permitissem perceber o porquê das coisas e não apreendê-las sem interrogações.

Frequentou dois cursos extra-curriculares e pós-laborais que lhe davam equivalências profissionais ao nível dos alunos de 12º ano. Eram cursos pagos e foram custeados com a bolsa que recebia. Eram na área de redes de computadores, áreas que o bacharelato não abrangia suficientemente. Após ter feito os dois primeiros módulos começou a fazer alguns trabalhos esporádicos para pessoas conhecidas e algumas empresas. Sentiu que essas formações lhe davam maior segurança para ingressar o mercado de trabalho.

Nunca considerou abandonar o curso; no entanto, acha que o facto de o curso não lhe proporcionar as ferramentas de trabalho que considerava necessárias para o mercado de trabalho, poderia ter sido um factor de desmotivação se ele duvidasse do seu trajecto, dos seus objectivos de formação.

> "A formação que fiz permitiu-me perceber o porquê das coisas e na universidade o que importa é somente fazer, sem questionar porque as pessoas não estão interessadas."

Embora denote a falta de orientação no ensino pré-superior, quer por parte das escolas, quer por parte dos professores que deveriam alertar as pessoas em termos futuros, Marco considera-se privilegiado uma vez que pôde contar com a ajuda de um professor que o incentivou a fazer o ensino superior destacando nele capacidades para tal. Considera que existe um desinteresse generalizado entre os docentes relativamente à orientação para um futuro académico e profissional de sucesso.

Marco não tinha hábitos de estudo até ingressar no ensino superior. A sua passagem pelo ensino secundário foi algo flutuante e desinteressado. Os momentos dedicados aos estudos eram reservados para as vésperas dos testes e o esforço que fazia era somente quando estava em risco de chumbar às disciplinas ou o ano lectivo.

Ao entrar no bacharelato percebeu que tinha de mudar o seu comportamento relativamente à dedicação ao estudo e por isso teve de construir de raiz modos e práticas de estudo. Logo no 1º ano, a única coisa que Marco fazia era viver para a universidade.

> "Eu, no 1º ano, pensava em ir à escola estudar, passar tempo em casa, estudar, fazer exercícios, depois ir, voltar a ver a matéria, voltar a estudar, depois fazer os testes; via somente isso."

Marco estudava intensamente apenas com o único intuito de aprender. Apoiava-se nos livros e reflectia acerca das matérias. O estudo em grupo reservava-o para quando já tinha noções das matérias e assim podia discuti-las com os colegas, esclarecer dúvidas e apreender pontos de vista diversos. Caso contrário, preferia estudar sozinho em casa durante a noite ou numa sala de aulas da universidade que estivesse vazia. Uma vez estudada a parte teórica, dedicava-se aos exercícios práticos. Revia a teoria apenas se surgisse um livro novo. Antes dos testes lia os apontamentos dos professores e refazia os exercícios.

Contudo, apercebeu-se que a universidade não se resume ao estudo e que os professores não alertam os alunos para outras coisas, não os incentivam a adoptar uma cultura mais participativa como participar em palestras e conferências. Marco valorizava esse tipo de postura participativa e por isso participava nos eventos de que ia tendo conhecimento. Também se envolvia em eventos desportivos; eram as actividades que tinha para além dos estudos, excluindo as festas universitárias porque não se identificava nem gostava do ambiente que se gerava, dadas ao exagero e à falta de respeito, segundo ele.

Fez parte da associação de estudantes enquanto vice-presidente no seu 3º ano. Foi convidado por um aluno que era bastante activo por ser uma pessoa de referência no seu curso. Aceitou o convite porque não iria roubar muito tempo aos estudos e porque acha que para criticar as acções que considera incorrectas é preciso participar nelas e tentar melhorá-las; foi isso que tentou fazer, encontrar formas de melhorar as condições de estudo dos alunos. Pertencer à associação de estudantes foi um passo importante para a sua integração na instituição e para o alargamento da sua rede de conhecimentos institucionais. Sentiu que lhe foram facilitados alguns procedimentos burocráticos como foi o caso da sua vinda para Portugal que conseguiu antecipar em um mês relativamente à data prevista.

Marco justifica a sua mudança de postura e comportamento ao acontecimento mais importante da sua vida, a sua conversão ao cristianismo em 2001 por influência da namorada. Começou por ir a algumas celebrações e a absorver todo um contexto que considera ser um estilo de vida calmo, de convívio e diferente da vida turbulenta que tinha. Passou a ver na religião uma fonte de incentivo para investir nos objectivos que estipulou para a sua vida, ser um bom "servo de Deus" ajudando o próximo, constituir uma família e ser um bom profissional. Ao adoptar este tipo de postura passou a ter mais concentração para o estudo e maior incentivo para questionar as

coisas e aprender mais. Querer saber mais acerca da religiosidade desenvolvia o interesse em querer saber mais da sua área.

Marco sente-se realizado quando cumpre os seus objectivos enquanto cristão. Deixou de ver sentido no tipo de coisas que fazia; considerava-se individualista, uma pessoa desinteressada dos demais e "participava em actividades que eram para degradar o que é a sociedade", algo que com a religião deixou de ter lugar na sua vida.

A sua namorada desempenha um importante papel no seu trajecto académico. Para além de o ter influenciado a iniciar-se na religiosidade, o facto de viver actualmente na Holanda com a mãe que é emigrante, fez com que Marco se dedicasse verdadeiramente aos estudos tendo como objectivo terminá-los com bons resultados e mudar-se para a Holanda e juntar-se a ela. Ela é uma referência, mesmo em termos de vida porque, embora seja um pouco mais velho, Marco considera-a com um nível de maturidade superior ao seu.

O relacionamento com os pais era diferente uma vez que tem maior proximidade com a mãe. Ao longo do seu percurso, Marco apoiava-se nela para as suas tomadas de decisão e ia-se apercebendo do seu reconhecimento, não só pela mudança da sua postura perante a vida, como pelo seu trajecto académico de sucesso. Passou a lidar com ele de forma mais descontraída e despreocupada. Embora o seu pai fosse uma pessoa cuja postura era mais distante, Marco percebeu que ele o reconhecia em termos do seu esforço e resultados académicos. Percebeu ser um motivo de orgulho para o pai e o relacionamento entre ambos passou a ser um pouco mais aberto.

Relativamente aos irmãos, Marco vê-se hoje em dia no papel de irmão mais velho, principalmente relativamente ao irmão. É ele quem o irmão mais reconhece quando se trata de se aconselhar e orientar nas escolhas de vida.

Quando veio para Portugal, Marco notou alguma diferença no que respeita ao sistema de ensino superior português, principalmente ao nível da cultura educativa e do factor humano. Marco conhecia apenas realidades africanas, nunca tinha residido na Europa e teve algumas dificuldades de integração. Não se sentia completamente à vontade com a vida quotidiana da sociedade portuguesa porque não a conhecia, situação que foi ultrapassando aos poucos, aprendendo os hábitos do dia-a-dia.

A sua principal dificuldade quando ingressou na licenciatura na Universidade do Algarve foi a língua porque não dominava bem o português. Quer os conteúdos das cadeiras, quer o próprio sistema de ensino, considerava-os perceptíveis e acessíveis, no entanto, o seu constrangimento em participar nas aulas e colocar questões nas aulas deviam-se às limitações da linguagem. Considera que tinha mais e melhores condições de estudo em Portugal apenas porque havia mais recursos disponíveis para uma boa formação, tais como a biblioteca e acesso à internet.

> " (…) de Cabo Verde para cá é uma grande diferença e por isso eu digo que os factores em que notei muita diferença foram em relação aos recursos da escola."

Marco teve de ser um pouco autodidacta no início da licenciatura porque achava que faltava alguma coisa no curso. Não podia contar com alguma formação porque não tinha informação acerca desse tipo de oportunidades e também porque não dispunha de condições financeiras. A bolsa que recebeu foi apenas a partir do 2º ano do curso e nessa altura Marco já não via necessidade de procurar formações extra. Teve algumas dificuldades a nível financeiro, principalmente no 1º ano, uma vez que não

recebia bolsa. Contudo, fazer a licenciatura nunca foi motivo de dúvida para Marco porque sabia que a iria fazer, mesmo sem benefícios sociais.

Ao analisar o seu trajecto académico, acredita que se tivesse iniciado a sua formação em Portugal teria tido acesso a mais recursos, teria tido um futuro diferente, mas isso tê-lo-ia impedido de passar pela transição por que passou no 1º ano do bacharelato, ano de referência e essencial para as mudanças nas suas maneiras de estar, pensar e de ser.

Tinha um bom nível de aproveitamento, incluindo a cadeiras de maior dificuldade no curso, chegando a destacar-se do resto da sua turma. Isso deu-lhe segurança para fazer os anos da licenciatura, uma vez que tinha receio de não conseguir acompanhar o nível de dificuldade do ensino em Portugal. Apercebeu-se que o ensino era acessível e os bons resultados que ia tendo com frequência lhe davam destaque entre os colegas.

A sua integração, contudo, não foi fácil no que respeita à organização da universidade. Sentia falta de ajuda, dificuldade de aceder à pouca informação que havia, e falta de orientação em termos de departamentos e secções da escola. Até mesmo no que respeita a oportunidades de formação que poderia ter aproveitado se tivesse tido conhecimento delas. O que conhecia era por intermédio de pessoas que ia conhecendo no dia-a-dia. As amizades que foi fazendo, fê-las, primeiramente, com os funcionários da universidade.

> "Eu defendo que uma casa começa dos alicerces e eu fui fazendo amizade com os funcionários mais baixos, tipo as pessoas da limpeza e assim. Hoje em dia eu sou conhecido na universidade, praticamente todas as pessoas me conhecem na universidade, na minha escola."

O seu relacionamento com os colegas, Marco acha que não era saudável. Sentia que os colegas o procuravam somente quando e porque precisavam da sua ajuda no entendimento de algumas matérias.

> "Às pessoas com quem sempre convivi eu dizia, «se somos colegas e amigos vocês estão a fazer alguma coisa, a vossa obrigação é chamar-me. Agora a decisão de ir ou de não ir é minha.»"

Marco sempre se sentiu um pouco rejeitado pelos colegas, ao longo de todo o seu trajecto académico e acha que nunca fez por o merecer. Sentia por parte dos colegas inveja e competitividade. Sentia-se criticado pelas decisões que tomava, principalmente por alguns colegas cabo-verdianos com quem estudava e que já conhecia e, por isso, preferia a convivência com portugueses. Inclusive, no 2º ano da licenciatura, mudou de residência e foi viver com amigos portugueses. Marco refere uma situação que considera ter vincado a distância que havia, foi o facto de não ter participado num abaixo-assinado que apareceu contra um professor; Marco não via sentido nessa acção e não participou nela o que fez com os seus colegas o pusessem de parte por ter tomado uma posição que eles entenderam ser contra eles.

Quanto aos docentes, acha que a forma de leccionar era semelhante, quer ao nível da pedagogia, a postura conformista e algo desinteressada, quer à sua aptidão para o ensino. Teve bons e maus professores quer em Cabo Verde, quer em Portugal.

Marco gostava de participar na vida académica da universidade, tradições como a praxe e os festivais académicos, algo que não havia em Cabo Verde. Sentia-se mais à vontade para participar nessas actividades cá em Portugal porque o ambiente festeiro é diferente, sentia-se mais integrado socialmente. Mantinha o hábito de assistir a palestras e conferências por considerar que eram uma mais-valia para ele.

Foi representante do seu curso no Conselho Pedagógico o que lhe permitiu estabelecer e alargar a sua rede de conhecimentos com pessoas que poderiam facilitar-lhe algumas situações na universidade e a quem poderia recorrer. Embora houvesse uma associação de estudantes africanos no Algarve, Marco nunca se envolveu nas suas actividades por não se identificar com a postura dos seus colegas, embora o tivessem convidado. Actualmente pertence a uma comunidade de voluntariado que faz parte de um ministério da Igreja Maná que ele frequenta.

Quanto à sua actividade profissional, Marco iniciou-a com as explicações de Matemática e Electrónica após terminar o bacharelato. Trabalhou como monitor na Universidade do Algarve, foi Técnico de Laboratório e dava aulas práticas. Já em Portugal integrou um projecto de investigação da FCT durante três meses e deixou o projecto para integrar o estágio profissional no aeroporto de Faro onde trabalha actualmente no departamento de Tecnologias de Informação.

A sua família é de uma pequena localidade de Cabo Verde. O pai foi emigrante e acabou por regressar a Cabo Verde por motivos de saúde. Passou por Portugal e pelos Estados Unidos. Fez a 4ª classe de escolaridade e é taxista. A mãe fez o 9º ano, o antigo 5º ano de escolaridade, numa escola técnica e fez o ensino profissional. Fez uma formação de professores de um ano e é professora do Ensino Básico Integrado.

Marco nasceu e viveu sempre em Cabo Verde com os pais e os irmãos, ambos mais velhos. Os custos dos seus estudos sempre foram suportados pela família, que ele considera ser de classe média, tendo em consideração o nível de vida cabo verdiano.

A sua rede de amigos actual passa pelos amigos do coro da igreja, alguns amigos do trabalho e alguns da universidade com quem mantém pouco contacto. Vamos ao café, às vezes vemos a bola. Tem alguns amigos em Lisboa com quem sai quando visita a tia que lá reside.

Maria Carvalho (E40L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Vicissitudes e superações de uma estudante deslocada

Maria Carvalho tem 24 anos e nasceu em Beja, onde residiu, com os pais e a irmã, até ao ingresso no Ensino Superior, após o qual passou a residir com os avós maternos, primeiro, e com a irmã, depois, num apartamento adquirido entretanto pelos pais para esse efeito, na cidade de Lisboa. A mãe tem 49 anos, é licenciada em Engenharia Electrotécnica, e desempenha um cargo de gestão na Telecom local. O pai, recentemente falecido com 52 anos, era proprietário e gestor de uma empresa agrícola, sendo detentor de um curso técnico-profissional, equivalente ao 12º ano, nessa área. A sua irmã tem 21 anos e frequenta a licenciatura em Ciências da Nutrição.

Ingressou em 2001, com 17 anos, na licenciatura em Química do Instituto Superior Técnico (IST), cuja duração seria, *a priori*, de cinco anos. Após repetir duas vezes, viu-se envolvida na transição inerente ao processo de Bolonha, passando o 4º ano a ser o 1º ano de mestrado, sem que por isso tenham ocorrido alterações a nível das disciplinas frequentadas. Assim, concluiu a licenciatura com média de 14 valores, encontrando-se actualmente a finalizar o mestrado, com média de 16 valores na componente curricular. A sua primeira opção de acesso foi Engenharia Biomédica, à qual não acedeu por escassas centésimas, e Química foi a segunda opção, seguida de diversos cursos na mesma instituição. Detentora de elevados recursos, a família investiu desde cedo na escolarização de Maria, procurando dotá-la das condições necessárias para um bom desempenho nesse domínio. Contudo, a distância dos entes mais próximos e da localidade de origem, as persistentes dificuldades de integração, sobretudo em termos institucionais, a relação negativa com as matérias e os resultados escolares, e a adopção de métodos de estudo inadequados, num quadro de alguma imaturidade, contribuíram para que obtivesse resultados pouco satisfatórios durante os primeiros anos lectivos. Consciente destes factores e gradualmente capacitada para alterá-los, Maria logrou melhorar substancialmente os seus resultados ao longo de uma segunda fase, que subsiste até à actualidade.

A preferência exclusiva de Maria pelo Instituto Superior Técnico teve, fundamentalmente, dois motivos: o prestígio de que a instituição desfrutava no seu círculo mais próximo de sociabilidade e, sobretudo, o facto de sua mãe se ter licenciado, anos antes, no mesmo estabelecimento de ensino. A opção por Engenharia Biomédica baseava-se numa ideia pouco consolidada, segundo a qual esse curso teria estreitas ligações com a área da genética, e a sua desilusão foi grande ao verificar que não tinha sido admitida. Porém, pouco tempo volvido sobre o ingresso, tomou contacto com os planos de estudos da licenciatura em causa e constatou que esta não correspondia ao que havia idealizado. Além disso, gostava muito de Química e tinha, aliás, óptimos antecedentes a nível do Ensino Secundário, tanto nesta área como na Física e na Matemática, em que obtinha regularmente classificações superiores a 18 valores. Maria sempre foi boa aluna e transitou entre os diversos níveis de ensino com relativa

facilidade, desmentida apenas, parcialmente, pelas classificações mais fracas que obtinha às disciplinas relacionadas com as ciências sociais e humanas. No entanto, nunca averbou qualquer reprovação e beneficiou de um significativo apoio dos pais, que financiaram a frequência de explicações das mais diversas áreas.

Quando chegou ao Técnico, Maria integrou-se rapidamente do ponto de vista relacional, travando conhecimento com um grupo de colegas que a acompanhou ao longo de todo o percurso escolar subsequente. Porém, a integração institucional não se processou com a mesma facilidade, enfermando de lacunas que consubstanciaram uma primeira fase menos bem sucedida do seu percurso, quer na relação com as matérias, que nos dois primeiros anos incidiam, na sua opinião, demasiado sobre as disciplinas de Matemática e Física e menos na Química, quer pela relação peculiarmente negativa que estabeleceu com os resultados escolares. Neste particular, Maria tinha expectativas extremamente elevadas, decorrentes dos resultados que estava habituada a ter a nível do Ensino Secundário. Assim, quando era colocada à prova e considerava que não iria conseguir resultados dentro do padrão que se auto impunha, desistia e não entregava os exames, não obtendo classificação em algumas disciplinas em virtude deste comportamento.

> "(…) quando comecei a ver que já não conseguia tirar as notas que tirava no secundário, limitei uma fasquia, que foi uma coisa que fiz mal na altura, que era não poder ter notas abaixo do 14. Quando conseguia ficava contente, quando não conseguia era uma frustração imensa, e então isso contribuiu muito para aquela aspecto do estudar, estudar e estudar, ir aos exames e não entregar. Se calhar até conseguia ter 14, mas achava que não, ou nunca dei a oportunidade de ver, porque tinha vergonha de ver notas baixas na pauta. Tinha vergonha mesmo."

Apesar dessa atitude, e embora as classificações não fossem minimamente do seu agrado, transitou para o 2º ano, no qual a incapacidade de superar o referido bloqueio redundou na primeira reprovação. Não obstante a já referida razoável integração relacional, importa assinalar que esta se confinava ao espaço-tempo da escola, uma vez que Maria não abdicou jamais de sucessivas deslocações a Beja, onde tinha o namorado, então estudante do Politécnico local e actualmente professor do Ensino Básico com a especialidade de Educação Física, e o conforto da família de origem, dos quais carecia constantemente. Nunca participou, portanto, em jantares de turma ou em aniversários de colegas, mesmo das mais íntimas, nem, num sentido mais lato, em quaisquer actividades de cariz académico. As suas redes de sociabilidade encontravam-se fragmentadas, entre as colegas do curso, os amigos de Beja – essencialmente, amigos do namorado que passaram a ser seus também -, e a "comunidade do comboio", constituída por estudantes deslocados, tal como ela, cujo auxilio foi importante na superação das suas dificuldades, e no seio da qual teve oportunidade de retomar algumas amizades perdidas após a frequência do Ensino Primário. Tanto em termos de sociabilidades como de lazer, à excepção do IST, com os aludidos condicionalismos, Lisboa foi sempre um lugar estranho para Maria.

> "(…) eu cá raramente fui ao cinema, nunca fui a um museu, nunca fui ao teatro. Houve uma vez que faltámos a tarde para irmos passear para (…) Belém, deve ter sido o único dia (…) diferente, porque, de resto, é triste, mas não fazia nada."

Quando fixou residência em Lisboa, fê-lo na casa dos avós maternos, junto ao IST, num primeiro momento, e mudou-se para um apartamento, do outro lado da rua, que os pais adquiriram quando a irmã mais nova ingressou no Ensino Superior. Este ingresso ocorreu no curso de Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e Maria admite que poderá ter influído nessa opção por via do seu próprio exemplo. Apressou-se, contudo, a demover a irmã da intenção de se candidatar ao IST, pressupondo que esta iria incorrer em processo idêntico àquele em que se encontrava na altura e procurando, assim, poupá-la. No entanto, também este percurso não foi isento de vicissitudes, cujo corolário foi a desistência do curso e o regresso a Beja no final do 1º semestre do 1º ano. Regressou no ano lectivo seguinte, ingressando então na licenciatura de Ciências da Nutrição, que frequenta actualmente, no Instituto Egas Moniz.

Para uma completa elucidação deste primeiro período, é inevitável determo-nos sobre os modos de estudar adoptados por Maria, tendo em consideração a relevância que assumiram na estruturação do seu percurso. Desde o início da licenciatura, o estudo ocorria numa base diária e muito intensa do meio do semestre em diante, tendo lugar em grupo ou a sós, em casa ou nos diversos espaços disponibilizados para o efeito pelo IST, e marcando, desta forma, os ritmos do seu quotidiano. Porém, não obstante a regularidade das práticas, Maria dedicava-se à leitura e elaboração de resumos de obras completas, inclusive extra bibliografia obrigatória, ao longo de meses a fio, não conseguindo assimilá-los de modo a discernir os aspectos fulcrais das matérias, pelo que chegava à véspera das provas sem a preparação adequada.

> "(…) havia aquelas pessoas que se limitavam a estudar pela sebenta e havia eu, que andava sempre a tirar fotocópias de livros e a ir à biblioteca pesquisar coisas para saber sempre um bocadinho mais, mas pronto. No entanto, perdia-me montes de vezes, (…) andava sempre carregadíssima de livros que ia buscar à biblioteca e tenho imensos livros em casa, porque entretanto comprei imensos, gostava de ter onde procurar coisas, mas depois perdia-me, (…) em vez de ter, sei lá, 100 páginas para ler, tinha 200 ou 300, e perdia-me, como é óbvio."

Face a este cenário, recorreu a consultas de apoio psicológico e encetou uma alteração transversal dos seus procedimentos e atitude, incentivada igualmente pela família e pelas colegas, incidindo especialmente na capacitação para enfrentar provas e respectivos resultados e nos modos de estudar, o que surtiu efeitos muito positivos sensivelmente entre o 2º e o 3º ano curricular. Para esta inflexão contribuiu também a maior ênfase programática em disciplinas directamente relacionadas com a Química, bem como a alteração relacional com o corpo docente que essa mudança comportou.

> "(…) relativamente à parte pedagógica, mudou muito do 2º para o 3º ano, porque nós somos um curso pequenino e então, no 1º e no 2º ano, tínhamos aulas com os colegas de Engenharia Química e Engenharia Biológica. A partir do 3º ano éramos só nós, então de cento e tal duzentos, passámos a ser, se calhar, às vezes nem trinta. (…) Essa diferença (…) foi enorme, porque os professores começaram a ser realmente simpáticos connosco. Claro que eram professores diferentes, mas fiquei com muito boa impressão (…) e gosto imenso de alguns."

Maria repetiu novamente no 3º ano, mas desta feita com o intuito de "limpar" disciplinas em atraso e de se propor a diversas melhorias, objectivo que logrou alcançar submetendo-se a 15 avaliações distintas. Daí em diante, o seu percurso tem sido coroado de um assinalável sucesso, para o qual muito contribuiu a estabilidade e apoio do quadro familiar.

> "(…) quando reprovei aqueles dois anos também nunca se zangaram comigo e nunca disseram que tinha de acabar o curso por causa das propinas, nada disso. Disseram sempre para eu fazer as coisas ao meu tempo, e quando agora estava com aquela coisa de, se calhar, fazer o doutoramento – porque no doutoramento recebe-se uma bolsa, é algum dinheiro, mas não é um emprego – os meus pais também sempre disseram para estudar tudo aquilo que quisesse, mesmo que quisesse ir para fora podia ir, tanto a mim, como à minha irmã, como é óbvio, que não havia problemas."

Apesar das dúvidas e inseguranças acumuladas no período menos bem sucedido do seu percurso pelo Ensino Superior, a disposição de Maria para os estudos e, mais especificamente, para a obtenção de graus tão elevados e qualificados quanto possível, resistiu aos impactos desses primeiros tempos. Actualmente, encontra-se a concluir a dissertação de mestrado, trabalhando para o efeito nos laboratórios do Instituto, onde colaborou permanentemente como voluntária desde o 3º ano, e aspira ao ingresso num doutoramento que lhe abra novos horizontes, para o qual conta com o incentivo de diversos docentes que com ela trabalham. Tranquilizada pelos resultados mais recentes, Maria rememora reflexivamente o seu percurso, discernindo com clareza duas fases distintas e procurando atribuir-lhes significados e ligação.

> "(…) o facto de não conseguir aquilo que queria às vezes foi mau, porque ficava frustrada e já não queria ir aos exames, (…) e, se calhar, no fim até foi bom, porque afinal consegui começar a atingir os objectivos que queria, e depois os bons resultados puxaram mais bons resultados, e tem a ver com aquela divisão do curso ao meio, a 1ª parte e a 2ª, aqueles primeiros anos e os últimos anos, porque depois comecei a aprender a gerir um bocado essa frustração e a tentar transformá-la em bons resultados e foi isso que consegui, acho eu."

Afonso Bastos (E48L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

A formação em Engenharia Ambiental de um artista adiado

Afonso Bastos tem 23 anos e é natural de Lisboa, onde sempre residiu com os pais e a irmã, primeiro nos arredores, até ingressar no 5º ano, e desde então no centro da cidade. Não desenvolveu qualquer actividade profissional durante os estudos. O pai tem 50 anos, licenciou-se recentemente em Sociologia, frequenta o mestrado em Recursos Humanos e é técnico administrativo numa instituição de Ensino Superior. A mãe tem 52 anos, o 12º ano e é técnica de turismo. A sua irmã tem 17 anos, frequenta o 12º ano e aspira ao ingresso na licenciatura de Gestão ou de Economia. Oriundos de uma aldeia do distrito da Guarda, seus pais contam-se entre os poucos familiares da mesma geração que não procuraram melhores condições de vida por via da emigração, optando pelo êxodo rumo à capital do país em demanda do mesmo objectivo.

Ingressou em 2003, com 18 anos, na licenciatura em Engenharia Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. No final desse ano lectivo, solicitou mudança de curso, com equivalência às disciplinas comuns, que lhe foi concedida, para a licenciatura em Engenharia do Ambiente, concluindo-a nos três anos prescritos, com média final de 14 valores. Frequenta actualmente o 1º ano do mestrado integrado, na mesma área de estudos. Afonso desejava ser pintor, aspiração que informou a sua opção pelas Artes no Ensino Secundário. A família detinha os recursos suficientes para lhe assegurar os estudos, bem como razoáveis recursos escolares, incrementados, no caso do pai, em simultâneo com o seu próprio percurso, e a estratégia familiar focava-se claramente na escolarização dos filhos. Contudo, na hora de efectuar a escolha, debatida em família, as garantias oferecidas pelo curso em termos de empregabilidade foram determinantes, tendo o ingresso em Engenharia Informática, que foi a segunda opção após Arquitectura, decorrido desta perspectiva pragmática. Preparado inadequadamente pela escolaridade anterior e insuficientemente informado em relação ao teor do curso, Afonso experimentou dificuldades na transição, que culminaram no pedido de mudança para Engenharia do Ambiente. A sua integração foi também algo problemática em ambos os cursos frequentados, a nível de conteúdos, de processos de ensino e de sociabilidades, no que respeita ao 1º ano. Todavia, logrou suplantar essas dificuldades no decurso da licenciatura em Engenharia do Ambiente, sobretudo devido às relações estabelecidas com o grupo de pares no início do 2º ano, à adopção de práticas de estudo mais eficazes e à estreita ligação das suas redes de sociabilidade com o Ensino Superior.

Até ao ingresso no Ensino Superior, Afonso teve um percurso escolar de assinalável sucesso. No 1º ciclo do Ensino Básico frequentou um colégio particular bastante prestigiado, observando-se desde logo a relevância concedida pela família à sua escolarização, visto que os recursos económicos não abundavam e esse investimento constituiu-se, ainda assim, como prioritário. Até ao 9º ano frequentou

uma escola pública de referência, obtendo sempre classificações elevadas, e no Ensino Secundário transitou para outra escola conceituada, também ela pública, concluindo esse ciclo de estudos com média de 15 valores. Desenvolvera entretanto o gosto pela pintura e a opção pelo ramo de Artes oferecia-lhe a possibilidade de adquirir competências com vista ao prosseguimento de estudos superiores nessa área, disposição reforçada pelo incentivo de diversos docentes, bem como pelos testes psicotécnicos que teve oportunidade de efectuar.

Afonso caracteriza o seu núcleo familiar como culto, enaltecendo a diversidade e o interesse das temáticas habitualmente abordadas e reconhecendo a importância de que se revestiu essa socialização para que ingressasse no Ensino Superior. Porém, chegada a hora de elencar prioridades no que a candidaturas dizia respeito, as condições materiais e culturais da família e a representação de um futuro instável associado à profissão de pintor contribuíram decisivamente para redefinir escolhas e redimensionar aspirações.

> "A questão determinante foi lá em casa, onde todos me disseram: «tudo bem, que queres ser pintor e que é para isso que tens jeito, mas há muita gente com jeito, como tu, para pintura», e, de modo racional, para o estilo de vida que os meus pais têm e para o estilo de vida que eu levo, ir para pintura ia ser um erro (...). Quando estiver a trabalhar e já tiver remuneração, penso tirar um curso de Pintura, não um curso superior, mas um curso daqueles que por vezes há, workshops, etc., para desenvolver algumas técnicas, e depois vou exercer isso como um hobby, e quem sabe expor e vender."

Sem média suficiente para ingressar em Pintura e sem o encorajamento familiar para que procurasse obtê-la, o que careceria de mais um ano de frequência do Ensino Secundário, Afonso candidatou-se então ao curso de Arquitectura do Instituto Superior Técnico, cuja média de acesso era igualmente elevada, na esperança de que pudesse baixar nesse ano, o que não veio a verificar-se. Em segundo lugar colocou o curso de Engenharia Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT) da Universidade Nova de Lisboa, no qual logrou ingressar. Esta opção baseou-se apenas na consulta de alguns folhetos e do guia de acesso, considerando fundamentalmente as expectativas profissionais subjacentes à obtenção do diploma e o facto de vários colegas do Ensino Secundário terem formalizado candidaturas à mesma instituição. A insuficiência da informação que possuía quanto às exigências específicas do curso de Engenharia Informática e a preparação escolar anterior, inadequada face às referidas exigências, dificultaram decisivamente a sua transição para o Ensino Superior.

O processo de integração de Afonso conheceu também diversas vicissitudes, desde logo ao nível da organização dos conteúdos e dos processos pedagógicos, relativamente à qual experienciou persistentes dificuldades de adaptação.

> "Quando ingressei no Ensino Superior esperava uma linha de ensino semelhante ao Secundário, ter um manual específico para cada cadeira, ter faltas nas aulas, mas não, não havia manual, não havia faltas nas aulas, era um ensino bastante mais individual, cada um sabia de si, cada um safava-se como pudesse, e era mais ou menos isso. Mas a maior diferença que notei foi que não havia uma relação aluno-professor, era como se fossem reuniões. O professor está lá, as pessoas aparecem, se quiserem não aparecem, e ouvem ou não ouvem. É uma relação mais fria."

A sua relação com o corpo docente variava fundamentalmente em função do referido grau de proximidade aos alunos, da adopção de métodos mais ou menos semelhantes aos que conhecera no Ensino Secundário e da maior ou menor preocupação em ilustrar as matérias leccionadas com exemplos práticos, sendo que, na maioria dos casos, o saldo era negativo. A fraca relação estabelecida com o grupo de pares repercutiu-se na falta de apoio em termos de estudo, pois neste primeiro ano a sua rede de sociabilidade no âmbito da Faculdade confinava-se aos ex-colegas do Secundário, distribuídos por cursos distintos do seu.

Das oito disciplinas semestrais que compunham o ano lectivo, quatro relacionavam-se especificamente com informática, e Afonso não foi bem sucedido em nenhuma delas, embora tenha envidado esforços nesse sentido, preparando-se e comparecendo às respectivas provas de exame, tanto no 1º como no 2º semestre. No entanto, a decisão de mudar de curso foi sendo amadurecida ao longo do ano e culminou no pedido de mudança interna para Engenharia do Ambiente, acompanhado da solicitação de equivalência às disciplinas comuns a ambas as áreas, que havia completado entretanto. Além de Ambiente ser também uma área "de futuro", o que equivale a referir as expectativas de Afonso em termos de empregabilidade e de reconhecimento profissional ao enveredar pela área em causa, o plano de estudos era do seu agrado, nomeadamente devido à inclusão de disciplinas como Desenho Técnico, Físicas ou Processos Biológicos. Outro factor não despiciendo a considerar na sua escolha prendeu-se com a vontade que tinha de permanecer na FCT, quer pela presença dos amigos noutros cursos, quer pela relativa facilidade que comportaria o processo de mudança interno face a um eventual pedido de transferência de estabelecimento de ensino, quer ainda pelas excelentes condições do *campus* a todos os níveis, que salientou amiúde, desde a localização à dimensão dos espaços exteriores, passando pela qualidade das salas de aula e de estudo, o acervo bibliográfico disponível, a abundância de recursos informáticos, a informatização dos serviços e a permissão de acesso para efeitos de estudo a qualquer hora do dia ou da noite, sem restrições. Embora a relação com a pedagogia e a avaliação adoptadas pela maioria dos professores se tenha mantido algo difícil até final da licenciatura, também este aspecto conheceu melhorias na mudança para Ambiente, e a relação de Afonso com a organização do curso e respectivos conteúdos modificou-se substancialmente.

> "(...) é um curso que está muito bem organizado. Tem um grau crescente de dificuldade, mas à medida que dificulta nós também vamos crescendo, e cresce a nossa capacidade para enfrentar esses desafios. As cadeiras, os professores, o modo como fazem o ensino, permite enfrentar esses cadeirões com maior facilidade, como se fossem carga leve, que na realidade não são, estamos é mais preparados."

Contudo, no 1º ano de Engenharia do Ambiente voltou a experimentar algumas das dificuldades com que se deparara no ano anterior, nomeadamente a fraca relação com os colegas de turma, que não lhe permitia partilhar experiências e condicionava as suas práticas de estudo, forçosamente solitárias. A organização pessoal do quotidiano a nível de estudo foi, aliás, um dos factores mais influentes nestes dois primeiros anos, pois a sua adaptação à autonomia e aos ritmos exigidos prolongou-se bastante e teve implicações nos resultados, não obstando, porém, a que transitasse para o 2º ano.

> "Naquele 1º ano de Ambiente foi como se tivesse sido caloiro duas vezes e não estava bem ciente do que tinha de estudar para passar as cadeiras. Chumbei a Análise Matemática, mas no 2º ano fiz a cadeira porque já sabia o que tinha de fazer. Foi como se tivesse tido dois anos de interiorização, do que é realmente preciso, do que é preciso estudar em relação ao Secundário. Essa é a grande diferença. No Secundário sabíamos o que tínhamos de estudar, na Faculdade temos as aulas mas não sabemos onde temos de ir buscar aquilo que não apanhámos (...)"

No 2º ano, Afonso conseguiu integrar-se num grupo de colegas de turma, com reflexos muito positivos no seu percurso até à actualidade. Estes colegas juntavam-se para praticar futebol aos fins-de-semana e convidaram-no a associar-se a eles, o que passou a ocorrer numa base regular. Dessa aproximação decorreu uma crescente partilha do quotidiano no meio escolar e a organização colectiva em termos de estudo. Afonso sempre estudou apenas na véspera dos exames, começando cerca de uma semana antes e intensificando nos dois dias que antecediam as provas, e essa periodicidade não sofreu alterações ao longo do curso. No entanto, os encontros para esclarecimento de dúvidas, a partilha de materiais e a frequência conjunta das aulas, reforçaram e melhoraram substancialmente a sua relação com os estudos.

No tocante a sociabilidades e a lazeres, encontrava-se às sextas-feiras à noite com o seu grupo de amigos mais próximos, tal como continua a fazer, e o facto de todos eles frequentarem o Ensino Superior foi igualmente positivo, pois permitia a troca de experiências escolares numa linguagem partilhada, contribuindo simultaneamente para que Afonso adquirisse motivação com vista à obtenção de melhores resultados, na medida em que se ia confrontando com as boas prestações dos colegas. A vontade de não querer "ficar para trás" relativamente aos colegas afirmou-se também na sequência dos primeiros desaires na Universidade, e reforçou-se por via do já referido enquadramento no grupo de pares. A pressão dos seus familiares foi outro factor influente neste domínio, exercendo-se de formas distintas mas complementares: a mãe, enfatizando a relação entre qualificações escolares e oportunidades de vida, telefonava-lhe frequentemente do emprego, sobretudo em épocas de exame, incentivando-o a estudar, ao passo que o pai optava por lhe ir perguntando como estava a correr o curso e se mostrava mais compreensivo perante as suas dificuldades, constituindo-se como exemplo devido às qualificações que foi adquirindo até ao ingresso no mestrado que frequenta actualmente.

Do 2º ano em diante, a sua trajectória escolar estabilizou e os resultados reflectiram-no, à medida que as disciplinas iam incidindo, cada vez mais, em matérias directamente relacionadas com a área do ambiente. Afonso frequenta actualmente o 1º ano do mestrado integrado em Engenharia do Ambiente, relativamente ao qual destaca a maior componente prática em termos de pedagogia e avaliação, consubstanciada na execução de trabalhos em todas as disciplinas. A sua meta é a obtenção de 14 valores no somatório dos dois ciclos e encontra-se bem encaminhado para atingi-la, embora admita que poderia aspirar a resultados muito superiores caso se dedicasse regularmente aos estudos. Ultrapassadas as dificuldades iniciais, o gosto pelo curso consolidou-se e Afonso procura actualmente a aquisição de novas competências no que concerne à sua área de estudos, encontrando-se inscrito no programa Erasmus para frequência de uma Universidade estrangeira no início do próximo ano lectivo.

Porém, o sonho de ser pintor permanece bem vivo em Afonso. Latente, é certo, mas aguardando por diferentes condições materiais para se afirmar. É evidente, portanto, que ele jamais desistiu desse propósito, e notória a relevância que atribui à sua concretização.

Telma Anjo (E51L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Socialização inter-pares e busca da vocação artística num percurso errante de formação

Telma tem 29 anos, nasceu em Lisboa e vive actualmente com os pais na margem sul. O seu pai fez um bacharelato em Economia, mestrado em Auditoria e Contabilidade e é actualmente bancário. A mãe fez a 4ª classe e sempre foi doméstica. O irmão mais velho é licenciado em Ciências Musicais também pela Universidade Nova de Lisboa e sempre viveu com Telma até há cerca de dois anos quando decidiu morar sozinho. Telma terminou o secundário com média de 18, sempre teve muito gosto pelos estudos e cedo desenvolveu o gosto pela música e pela arte em geral o que considera ter sido influência do irmão.

O seu trajecto académico passa por áreas de formação diversificadas. No ano lectivo de 2000/2001 candidatou-se a Ciências da Comunicação mas acabou por ingressar em Filosofia, a sua 2ª opção. Recandidatou-se no ano seguinte e acabou por conseguir entrar em Ciências da Comunicação na Universidade Nova de Lisboa, a sua 2ª opção nesta nova candidatura. Desinteressada do curso e com vontade de expandir o conhecimento por outras realidades, decidiu parar os estudos e viajar durante um tempo. Passou por Londres, Turquia, México, Barcelona e durante três anos fez da sua actividade profissional a música. Dava concertos pelos países porque ia passando sempre com o apoio de amigos que tinha em cada país. Ao regressar voltou a ter vontade de estudar e optou por fazer um reingresso no ensino superior em 2007/2008 através do exame para maiores de 23. Entrou em Artes Performativas, na Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa, curso relacionado com a sua área de trabalho. Faz da música a sua actividade profissional, pertence a vários projectos musicais e colabora com o Projecto Sinergia na organização de eventos culturais o que lhe permite conjugar o trabalho com o lazer. Actualmente a sua rede de sociabilidades passa pelos colegas da faculdade e por um grupo de amigos que considera marcantes no seu trajecto dadas as áreas profissionais em que trabalham. Mantém ainda contacto com alguns amigos de infância e do secundário que considera terem sido uma base de apoio ao longo da sua vida.

Telma acabou o secundário com média de 18. O seu nível de aproveitamento bem como o seu gosto e motivação para o estudo eram elevados. A única orientação para a formação que teve foi no 9º ano aquando da escolha da área de estudos para o ano seguinte. Dado o seu gosto pela literatura, a psicóloga da escola aconselhou-a a seguir a área de Humanidades, agrupamento porque optou no 10º ano. Quando terminou o secundário, Telma sentiu falta de orientação para o ensino superior, não teve acesso a qualquer tipo de informações e sentia alguma confusão e limitação na sua própria visão acerca dessa nova fase da sua formação.

Ambicionava seguir a área das Ciências da Comunicação e, embora terminasse o secundário com uma média elevada, acabou por ingressar em 2000 na sua 2ª opção de candidatura que foi Filosofia na Universidade Nova de Lisboa. Frequentou a

licenciatura por um semestre e, apesar de ser uma área que sempre lhe despertou interesse Telma não gostou do curso. Sentia-se frustrada o que considera relacionar-se com a sua orientação vocacional e não com o ensino em si. Acabou por tentar uma nova candidatura no ano lectivo seguinte. Desta vez a sua preferência recaiu na licenciatura de Jornalismo, curso que desde cedo pensava tirar. Contudo, ficou colocada novamente na sua 2ª opção, Ciências da Comunicação, mais uma vez na Universidade Nova de Lisboa, licenciatura que frequentou também por um semestre e com a qual não se identificou decidindo abandonar o ensino superior dois anos após o seu ingresso.

> "Gostei do curso de Ciências da Comunicação mas senti que não era aquilo que mais me preenchia, não me sentia realizada."

O interesse pela Universidade Nova de Lisboa surgiu por influência do irmão que estava na altura a frequentar Ciências da Música na mesma universidade, e que enaltecia as boas condições de ensino da universidade. Para além disso, a sua localização geográfica foi também um importante factor na sua escolha, uma vez que Telma morava na margem sul e a rede de transportes a que tinha acesso permitia-lhe um fácil acesso à universidade. Telma nunca colocou a hipótese de estudar fora de Lisboa. A estrutura curricular do curso também lhe chamou a atenção, principalmente as cadeiras de cinema e de vídeo que compunham os 3º e 4º anos.

Após decidir abandonar o ensino superior, Telma despertou para a necessidade de conhecer outras realidades e decidiu viajar por um longo período de tempo. Passou por Barcelona, Londres, Turquia e México. A sua dedicação recaiu sobre a sua actual actividade profissional, a música.

> "(…) através de concertos e de contactos que fui arranjando, datas em vários sítios, e tinha amigos, e então tinha sítio onde ficar e foi assim uma espécie de peregrinação. Esta viagem foi muito útil para estabelecer contactos."

Após regressar a Portugal, Telma retomou o interesse e o gosto pelos estudos e reingressou no ensino superior em 2007 através do exame para maiores de 23. Entrou em Artes Performativas, uma licenciatura recente da qual teve conhecimento através de uma pesquisa na internet, precisamente no 1º ano de existência da licenciatura. A sua preferência orientava-se para o teatro físico mas, uma vez que somente o Conservatório Nacional de Lisboa oferecia essa possibilidade de formação, optou por seguir uma licenciatura semelhante dentro da mesma área.

O curso é de três anos, sendo os dois primeiros de formação de base e o 3º ano reservado à criação de um espectáculo. Considera bons os conteúdos leccionados, com encadeamentos lógicos. A avaliação contempla o desenvolvimento de trabalhos em grupo devido à sua natureza artística. Embora sinta que o curso está a corresponder às suas expectativas Telma é muito incisiva quando aponta inúmeras falhas ao nível das condições de estudo do curso. Considera fracas as condições técnicas que a escola disponibiliza, as instalações, as salas, acha que a biblioteca e os espaços reservados ao estudo são fracos, insuficientes e desorganizados. Quanto ao Conselho Directivo,

"(…) temos que bater o pé para nos darem condições. Para que nos oiçam temos que ser chatos e demoram a dar resposta às nossas necessidades."

Telma considera que não estava preparada para este curso porque há muitos anos que não fazia teatro mas acha que com algum esforço, trabalho, dedicação e rigor consegue acompanhar o nível de ensino.

Integrou-se bem no ensino superior, a relação que mantém com os colegas é muito boa assim como com os professores.

No que respeita à generalidade do ensino na Universidade Nova, embora considere que a pedagogia e os conteúdos fossem bons e estivessem bem escolhidos, permitiam-lhe adquirir boas ferramentas intelectuais e discursivas, Telma não deixa de referir que achava os cursos demasiado teóricos, o que os tornava um pouco fastidiosos e excessivos, factores que a desmotivavam. O que já não acontece na sua actual licenciatura, em que se sente confortável e cujos conteúdos teóricos e práticos são para ela aliciantes.

Algo que aprecia positivamente é o relacionamento que mantém com os professores que considera serem bons profissionais. O ambiente que se vive na escola e com os colegas é bom e é um factor de motivação para o seu percurso. O facto de haver uma boa organização ao nível dos horários das aulas, permite-lhe uma boa conciliação entre duas coisas de que gosta muito e que vê como convergentes, a música e as aulas. Tem aulas de manhã, reserva as tardes à música e agenda os concertos para os fins-de-semana.

Quanto aos modos de estudo, quando se trata de conteúdos teóricos Telma prefere estudar sozinha num ambiente silencioso, fazê-lo quando não está ninguém em casa. Quando isso não é possível, prefere ir para a praia, mesmo durante o Inverno.

A dedicação de Telma à música dura há cerca de 10 anos, os últimos cinco vividos já numa perspectiva profissional. Pertence a quatro projectos musicais diferentes, dois projectos de música *chill-out*, um projecto de performance musical e um projecto de música acústica a solo. Toca guitarra, canta e faz trabalho de composição em simultâneo com a licenciatura. Apesar dos ganhos financeiros são serem os mais favoráveis, Telma valoriza a oportunidade de viajar e estabelecer os contactos que esta actividade lhe proporciona. No entanto, a sua dedicação à profissão influencia negativamente o seu desempenho e nível de aproveitamento nos estudos que Telma considera não ser tão elevado quanto esperava que fosse.

"É exactamente por me dedicar à música que eu acho que não estou a ter tão boas notas como poderia estar a ter, a música em si já é uma actividade que envolve muito tempo."

Nunca fez Erasmus e, embora gostasse, o curso que frequenta não lhe dá essa oportunidade.

Como referências para o seu percurso, Telma destaca alguns professores do secundário, como é o caso do professor de Expressão Dramática e o de Filosofia com quem se identificava. Recorda ainda um professor que teve no curso de Jornalismo com quem nunca criou empatia.

Telma sempre viveu com os pais e o irmão na margem sul da área metropolitana de Lisboa excepto os anos que viveu em viagem. O seu pai fez um bacharelato em Economia e um mestrado em Auditoria e Contabilidade, sendo

actualmente bancário. A mãe fez somente a 4ª classe e sempre foi doméstica. O irmão mais velho licenciou-se em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, o que influenciou as opções de Telma no que respeita à escolha da universidade. Actualmente o irmão já não reside em casa dos pais.

Telma considera que toda a sua família sempre foi uma boa base de incentivo e apoio na generalidade das suas opções de vida. Nunca a pressionaram para seguir os estudos ou a tentaram influenciar nas suas escolhas. Sempre lhe deram quer a ela, quer ao irmão, toda a liberdade para fazer as melhores escolhas de formação, influenciando-os no sentido de aspirarem a que os filhos tivessem uma formação superior. Apesar de o irmão ter estudado Ciências Musicais, Telma não considera que alguém na sua família tenha tido uma influência forte em termos da área de formação porque optou.

Telma sempre teve na família uma boa base financeira para custear os seus estudos e nunca necessitou de pedir apoio social. Embora frequente uma universidade privada, os gastos com propinas não lhe exigem grande esforço económico. Para além de receber ajudas da família, Telma subsiste dos concertos que vai dando.

Ocupa os poucos tempos de lazer que tem na música, para ir à praia, ao cinema e ao teatro com amigos, escrever especialmente poesia e procurar eventos e exposições de arte, sair à noite e, de vez em quando, fazer *yoga*. Acha importantes estas actividades porque a ajudam nos momentos de stress.

Encontra as principais influências do seu percurso nos grupos de amigos que tem, todos eles marcantes. A maioria das suas amizades mais íntimas são pessoas que já terminaram o ensino superior e um pouco mais velhas que Telma. São de várias áreas entre elas Design, Veterinária, Produção Musical e Turismo. Mantém ainda algumas amizades da infância e da época do ensino secundário com quem tem um elevado grau de intimidade e em quem vê uma forte base de apoio.

No que respeita às expectativas futuras, Telma espera conseguir aplicar as ferramentas que o curso lhe dá nos projectos que pretende desenvolver, ao nível de eventos, espectáculos ou projectos musicais. Procura na licenciatura enriquecer o seu nível de cultura geral e de formação.

Relativamente à actual situação do ensino superior Telma considera que tem vindo a evoluir no sentido de já fornecer novas áreas de formação, mais actuais e abrangentes. No entanto crê que ainda existe uma forte resistência à evolução por parte das instituições o que associa a jogos políticos, falta de visão e corrupção. O facto de ser raro encontrar professores que sejam professores por gosto, que usem de pedagogia ou que consigam criar empatia com os alunos, os inspirem e motivem para a aprendizagem, prejudica o processo de formação. Isso reflecte-se na desmotivação e nos fracos resultados escolares dos alunos.

Acha que a solução passa por investir em novas formas de pedagogia com vista a tornar o ensino aliciante. É necessária uma "lufada de ar fresco", uma mudança de mentalidades a nível do corpo docente já por si desmotivado face às remunerações e às dificuldades, sendo importante uma renovação ao nível dos métodos de ensino.

> "Acho que esse é que é o principal erro, é que damos demasiada importância à lógica, ao raciocínio, tudo o que envolve cálculos, e esquecemo-nos muito da intuição e da criatividade, que é necessária não só em cursos criativos mas em todos. (...) que nos sejam dadas ferramentas para nós sermos dinâmicas e criarmos projectos."

Considera que é aos governos e ao corpo docente das instituições que compete criar estímulos e não programações de pessoas para o desempenho de funções. O que é para ela importante é ganhar competências e capacidade de eficiência para o desempenho de funções diversas. Para Telma, um percurso de sucesso no ensino superior passa pela satisfação que se retira dele, as pessoas devem sentir-se realizadas com o que aprendem.

Nelson Floresta (E52L): retrato sociológico
Realizado por Jerusa Costa

Sucesso académico e interesses múltiplos num percurso faseado

Nelson tem 32 anos, nasceu em Lisboa e vive actualmente em Queijas, perto do Estádio Nacional. Sempre viveu com os pais até acabar a primeira licenciatura, cujos custos foram suportados por eles. É filho único e sempre contou com o apoio dos pais aquando a tomada de decisões. A mãe tem o 9º ano e está actualmente desempregada. O pai fez o ensino preparatório e é funcionário público. Nelson casou em 2003, época a partir da qual começou a definir novas linhas orientadoras para o seu percurso de vida, muito por influência da mulher. Começou a ser mais atento a questões sociais, a fazer trabalhos de voluntariado e a valorizar mais o contacto com as pessoas e com o quotidiano em geral.

Fez o ensino secundário sempre em escolas públicas, entre Carnaxide, Miraflores, Oeiras e Algés. No 10º ano optou por fazer um curso tecnológico e escolheu Agropecuária. O seu percurso escolar pré-universitário foi pautado por alguns chumbos devidos à falta de interesse de Nelson nos estudos. Nelson ingressou no ensino superior em 1995, aos 20 anos, em Engenharia dos Recursos Naturais na Universidade Independente, a sua primeira escolha de licenciatura. Ao longo do curso foi-se envolvendo em alguns trabalhos de investigação em Ambiente e Geologia. Terminou a licenciatura em 2001, um ano depois do previsto. Contudo, no ano seguinte o curso foi reestruturado para Engenharia do Ambiente e Nelson optou por reingressar com vista a obter equivalência a esta licenciatura. Pela mesma altura começou a fazer alguns trabalhos esporádicos até se fixar num emprego na área que mantém até aos dias de hoje. Em 2006, Nelson decidiu fazer uma segunda licenciatura, desta vez numa área de interesse distinta da anterior. Gozando de regime de licenciado, conseguiu ingressar em Antropologia no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Está actualmente a frequentar o curso como um *hobby*, embora não descarte a possibilidade de trabalhar na área se tiver oportunidade.

Nelson ingressou no ensino superior com 20 anos, em 1995 em Engenharia de Recursos Naturais na Universidade Independente. Embora não se recorde quais as opções que fez na altura, algo de que se arrepende é ter-se candidatado a cursos e universidades somente em Lisboa. No entanto, todos os cursos eram na área do Ambiente devido ao interesse que Nelson demonstra pelas questões ligadas à terra, desde muito cedo. Para além disso, quis dar continuidade à formação que trazia do secundário.

O seu percurso escolar pré-universitário é caracterizado por diversas mudanças de contexto e, principalmente, por uma falta de interesse pelos estudos. Frequentou sempre escolas secundárias públicas. Fez o 7º ano em Carnaxide, ano em que chumbou, transferiu-se para Miraflores onde fez até ao 9º ano. Os 10º e 11º anos fê-los em Oeiras, mudança condicionada pela opção de estudo que fez, isto é, era a única escola secundária em Portugal que leccionava o curso tecnológico de Agropecuária. Mudou-se novamente para fazer o 12º ano em Algés, onde chumbou novamente.

O prosseguimento de estudos não era exactamente o que Nelson queria fazer quando terminou o secundário, estava com algumas dúvidas e, embora tivesse a liberdade para escolher o seu percurso, por alguma pressão dos pais acabou por ingressar no ensino superior no ano seguinte. Fez algum trabalho de pesquisa acerca das universidades e cursos que havia na área que preferia mas considera que não o fez da melhor forma porque havia alguma falta de informação, sentia-se invadido por alguma inércia na busca de outras perspectivas. Basicamente, a falta de análise e de abertura para outros horizontes foi o que acabou por condicionar a sua permanência naquele percurso. Para além disso, Nelson tinha alguns amigos do secundário que ingressaram no ensino superior antes dele e em áreas de formação distintas entre si, que considera terem tido sobre ele alguma influência para o prosseguimento de estudos.

> "Eles mostraram-me mais ou menos o que era o ensino superior, o que foram estudar e acabei por manter contacto com eles. O que me iam mostrando da área despertou-me o interesse pela universidade e que talvez fosse engraçado tentar escolher pelo que eles me contavam."

No ano em que ingressou no ensino superior, Nelson deparou-se com algumas situações pelas quais o próprio sistema estava a passar e isso teve alguma influência para o seu percurso. Em 1995 o número de vagas tinha sido diminuído significativamente pelo Ministério dificultando o acesso ao ensino superior. Como Nelson não podia apoiar-se na sua média como garante de entrada porque era baixa, acabou por ingressar na Universidade Independente em Engenharia dos Recursos Naturais, que não era a sua 1ª opção de curso. Não se recorda da ordem exacta das suas opções mas todas foram na mesma área de formação.

Desde muito cedo que Nelson tinha contacto com o Ambiente. Passava férias no Alentejo e isso permitia-lhe o contacto com a terra. Costumava fazer as vindimas, o próprio vinho, tinha contacto com a agricultura e todo o processo de cultivo. Sempre gostou do ambiente rural. A partir do 10º ano, passou a ter trabalho de campo obrigatório no curso tecnológico e sempre gostou muito dessa vertente do curso, era para ele a parte mais interessante da aprendizagem. Nelson considera que a sua opção de curso não teve influência de ninguém. Somente estava em continuidade da trajectória que vinha já desde o secundário. Considera isso a sua grande influência e o que orientou a sua escolha. Acabou por nunca tentar mudar de universidade porque gostava da atmosfera do curso e achava-o muito interessante, principalmente quando foi reestruturado para Engenharia do Ambiente (o curso anterior não era reconhecido pelo Ministério). Nessa altura Nelson já tinha terminado mas decidiu reingressar para ficar com a equivalência ao mesmo curso, uma vez que o próprio mercado de trabalho não reconhecia na anterior licenciatura as competências de formação superior necessárias para desempenho de funções na área do ambiente.

> "A Universidade Independente procurou criar um curso novo para fazer algo diferente, ao nível do que se faz lá fora no Norte da Europa ou Estados Unidos, onde «Recursos Naturais» é mesmo um curso e muito reconhecido até, só que em Portugal as coisas já estavam encaminhadas para o nome «Ambiente» que acaba por ser a mesma coisa em termos de conteúdos, com uma ou outra diferença mas era principalmente a questão do nome."

A universidade leccionava várias engenharias e como o 1º ano era muito geral, havia cadeiras partilhadas com as áreas de Engenharia Civil, Electrotecnia, Industrial, Informática, facto que considera muito positivo. Os horários eram só de tarde ou só manhã, embora houvesse alguns trabalhos de laboratório extra que tinham de ser feitos fora do horário. Nelson considera que a organização do curso poderia ter sido gerida de outra forma. Tinham cadeiras cujos conteúdos não considera adequados à área de formação, cadeiras que poderiam ter sido substituídas por outras mais específicas. Somente a partir do 3º ano as cadeiras começaram a ser mais específicas, começavam a diferenciar-se por cada curso. As aulas eram às 8.30 da manhã e o modelo de ensino praticado, Nelson considera-o muito pobre, passava apenas pela frequência das aulas, os materiais de apoio eram insuficientes, usavam apenas as sebentas.

Nelson sempre teve interesse em fazer trabalho de investigação. A partir do 4º ano, apesar das poucas condições que a universidade tinha nesse sentido, começou a fazer algum trabalho de campo na área do Ambiente e da Geologia. Juntamente com outro colega, tiveram a iniciativa de propor a um dos professores a integração no estudo que estava a decorrer sobre o impacto ambiental da península de Tróia por causa de um grande investimento da SONAE. Acabaram por ficar responsáveis pela monitorização contínua da península durante o ano, experiência que valorizou imenso porque teve a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos que tinha adquirido. Algo que Nelson valorizou muito foi a possibilidade de fazer o estágio porque pôde dar continuidade a essa actividade desenvolvendo o mesmo tipo de trabalho de campo mas numa praia do Algarve. Terminou o curso em 2001 com a entrega do relatório de fim de curso.

O seu nível de aproveitamento sofreu oscilações ao longo do seu percurso, embora fosse na generalidade baixo.

> "As minhas notas eram más porque andei a «morrer na praia». Comecei com algum nível de aproveitamento; a meio do curso, as coisas começaram a piorar; embora tenha conseguido melhorar no final do curso, acho que foi a parte mais rentável. (…) Isso acontecia mesmo por desorganização displicente a nível de estudo porque simplesmente eu não fazia as coisas correctamente e reconheço que era um caos total ao nível da organização do meu tempo de estudo. Eu não era propriamente muito organizado e deixava sempre tudo para a última, apesar de ter tido sempre tempo para estudar."

No que respeita às instalações, a universidade tinha boas condições. As salas eram boas, havia bons espaços de estudo e para realização de trabalhos, quer fossem de grupo ou individuais, e salas equipadas com computadores e acesso à internet. A biblioteca não era muito completa na sua área mas também não havia o hábito ou incentivo para a sua utilização. Somente ao nível do equipamento de laboratório havia algumas lacunas, algo que Nelson compreende dado que é necessário haver elevada disponibilidade financeira para equipar um laboratório. As condições de que dispunha permitiam-lhe fazer apenas o mais básico e adquirir os conhecimentos essenciais. Contudo, Nelson refere que era notório o esforço da universidade em melhorar as condições de estudo que foram aumentando ao longo do seu percurso.

O relacionamento entre colegas sempre foi muito bom e Nelson considera que isso era um factor de motivação para permanecer no ensino superior. Havia espírito de equipa, estudavam todos juntos. Mesmo entre cursos quando partilhavam cadeiras, faziam os trabalhos em conjunto e ajudavam-se mutuamente. Duas das principais referências de Nelson no seu percurso são a sua actual mulher, que era sua colega, e um amigo dessa época, um dos seus melhores amigos, que reside actualmente no Algarve e com quem Nelson mantém contacto assíduo. Nelson considera-o efectivamente uma influência, inclusive na escolha de estágio, que foi feito em conjunto. Faziam-se boas amizades.

Com os professores também conseguiu criar bons relacionamentos, achava-os muito acessíveis em termos humanos, havendo mesmo ocasiões em que conviviam socialmente, o que Nelson sempre viu como algo enriquecedor para o seu percurso. No entanto, ao nível de docência, não os considerava muito empenhados em chegar aos alunos, no que respeita ao fornecimento de elementos, conteúdos, materiais de estudo e também não fomentavam a procura de informação. A biblioteca estava lá mas nem os professores sabiam o que era a biblioteca; "a lógica era mais do «desenrasca»." A maioria dos docentes não estava minimamente interessado no processo de aprendizagem, apenas lhes interessava o nível de aproveitamento dos seus alunos como uma forma de destaque individual, para terem prestígio na universidade.

Nelson destaca, no entanto, dois professores que considera terem sido influências essenciais para o seu percurso. Com um deles teve a oportunidade de trabalhar num projecto extra-curricular desde o 2º ano, desenvolvido juntamente com outros cursos, cujo objectivo era a construção de um carro de raiz. Teve a oportunidade de desenvolver capacidades numa área que não era exactamente a sua. A outra referência que destaca é o professor com quem fez o trabalho de campo em Tróia. Esses relacionamentos foram positivos e extrapolaram a esfera formal da universidade.

No que respeita à vida académica da universidade, Nelson sempre foi um estudante participativo, desde a organização e participação em actividades diversas como as festas, a criação de um departamento de apoio aos alunos das engenharias, cuja finalidade era a orientação na criação de projectos. Quando se tornou o responsável pelo departamento, fez o esforço de fazer a aproximação do departamento à Associação Académica da Universidade, com a qual estabeleceu uma relação muito próxima e muito directa, estabelecendo boas sinergias de trabalho conjunto. O mesmo aconteceu com alguns docentes, cujo apoio conseguiu rapidamente angariar. Teve ainda actividades como o futebol e a natação, mas em jeito de prática esporádica.

Nelson lamenta hoje não ter feito o programa Erasmus o que, para ele, deveria ser obrigatório no nosso sistema de ensino superior. Essa decisão não foi algo porque tenha optado conscientemente, pelo contrário. A falta de informação e de orientação da instituição, aliadas a alguma despreocupação de Nelson relativamente a que tipo de oportunidades de estudo podia aceder, foram os factores que condicionaram a oportunidade de passar por essa experiência. Também nunca recebeu qualquer tipo de bolsa de acção social.

Só iniciou a sua actividade profissional já no 4º ano e na própria universidade, no Departamento de Ciências da Terra enquanto aguardava pela resposta à proposta de financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia para o projecto conjunto com a Universidade de Évora. Após o estágio, foi tendo diversas actividades a recibos verdes, uma das quais destaca como sendo das mais interessantes do seu percurso.

Desempenhava funções numa empresa de consultadoria, cuja função era elaborar ficheiros vitivinícolas e de olivicultura de Portugal com o objectivo de fundamentar as candidaturas a subsídios da União Europeia. Esteve ainda a trabalhar na Confederação de Agricultores Portugueses onde desempenhava um sem número de funções, nenhuma delas específica. Passou ainda pela Junta de Freguesia do Lumiar, em Lisboa, enquanto responsável por um gabinete de informática aberto ao público e onde deu formação na área da informática. Em 2002 encontrou finalmente um emprego que considera a "sério", onde se mantém até aos dias de hoje. Embora não esteja a trabalhar enquanto Engenheiro do Ambiente, desempenha funções como comercial na área, faz análises de águas, meteorologia, trabalho de campo diverso e instalações.

Em 2006, de forma algo repentina, decidiu reingressar no ensino superior. Desta vez optou por outra das suas áreas de interesse, embora completamente distinta da anterior, Antropologia. Nelson sempre nutriu interesse especial pela área do folclore. Na altura, concorreu ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa e, naquilo que ele considera ser um grande rasgo de sorte, conseguiu ficar colocado na única vaga que existia para candidaturas em regime de licenciado.

Embora tenha tido o apoio quer dos pais, quer da esposa para regressar aos estudos, principalmente os pais não conseguiram ter um pleno entendimento das suas motivações para ingressar nesta nova fase académica, nesta altura da sua vida, desajuste que Nelson justifica tendo por base o efeito de geração, ou seja, na opinião dos seus pais, o objectivo de cada um passa por estudar, arranjar casa, casar, ter filhos, ou seja, o percurso de vida típico tendo como referência a padronização familiar da nossa sociedade.

Para Nelson é importante incentivar ao longo do seu percurso de vida o exercício de todo o tipo de actividades que possam contribuir para o seu crescimento individual enquanto pessoa, ser social, e que lhe permitam aceder a um nível de vida o melhor possível.

> "Mas há mais coisas para fazer e por aí que tentei, tinha que fazer qualquer coisa porque isto de chegar a casa e olhar para as paredes ou cair na tentação de ficar sentado no sofá a ver televisão não funciona comigo. Tanto eu como a minha esposa pensamos da mesma forma."

Nelson, ao regressar ao ensino superior, acabou por influenciar o seu amigo de longa data a fazer o mesmo. As suas linhas de pensamento são de tal modo semelhantes que, para além do seu amigo o incentivar vivamente, acabou por lhe seguir os passos, embora não tenha tanta disponibilidade de horários.

No que respeita à escolha da instituição, Nelson optou pelo ISCTE tendo em conta dois factores importantes: por um lado, a estrutura curricular do curso que considerou ser a melhor de todas as instituições que lhe ofereciam a mesma licenciatura; por outro lado, o principal factor era a única instituição de ensino superior que leccionava a licenciatura com frequência pós-laboral. Está neste momento a frequentar o 2º ano do curso de Antropologia já de acordo com a estrutura curricular de Bolonha, em que a licenciatura passou a ser três anos. Encara esta nova formação como um *hobby*, embora não descarte a possibilidade de exercer na área se houver oportunidade disso.

As expectativas de Nelson face ao curso e ao ISCTE têm sido satisfeitas. Voltar novamente ao ensino superior é, para Nelson, das melhores decisões que tomou nos últimos anos do seu percurso de vida, principalmente estudar Antropologia no ISCTE. O curso é completamente diferente do anterior, assim como a sua disponibilidade e capacidade de entendimento para determinadas coisas: os resultados necessários e os que pode atingir com esta formação.

Dadas as condições de ingresso nesta licenciatura, Nelson considera que esta é uma oportunidade que não pode desperdiçar. A relação que está a criar com a frequência no ISCTE é muito mais envolvente em termos de estudo do que a anterior. O seu único objectivo é estudar, aprender o máximo possível, ter boas notas para conseguir seguir para mestrado se mais tarde verificar que lhe pode trazer vantagens.

> "Quero estudar por gosto e é o que estou a tentar fazer, nem sequer me quero envolver muito em grandes coisas. Mas do que tenho visto acho que existem algumas confusões ao nível de organização de curso, embora ache que não sejam propositadas mas sim devido às circunstâncias da transformação com Bolonha. Tem a ver com a adaptação em si do curso, dos professores, dos conteúdos e acho que é por aí que está a haver, em algumas cadeiras, alguma falta de organização."

O facto de Nelson estar a passar por esta nova experiência depois de ter casado, em Março de 2002, influencia grandemente a sua postura perante o estudo e os objectivos, aquilo que pode retirar de uma formação académica numa área distinta da sua área inicial.

> "Tenho um agregado familiar diferente, eu e a minha esposa, e digamos que agora há um pouco mais de liberdade de decisão. Sinto que temos ambos alguma liberdade de decisão, com os condicionantes normais de um agregado familiar, de decidir percursos. E as coisas ao longo destes anos, desde 2002, modificaram bastante no que respeita a minha maneira de pensar, de agir, ser influenciado pelo trabalho que eu faço, pela empresa, as relações com as pessoas. Comecei a ver que não é este caminho que quero seguir e, por isso, tenho que modificar as coisas, um dos meus objectivos neste momento com o curso."

As condições de estudo em Antropologia são ligeiramente diferentes das que Nelson tinha em Engenharia. A integração foi diferente porque a turma era um grupo de pessoas mais fechado, dada a menor dimensão da turma. Logo desde o 1º ano Nelson deparou-se com um bom ambiente.

Uma grande diferença que Nelson sente hoje em dia é relativamente ao corpo docente. Nelson conseguiu criar uma boa relação com os professores, evita discussões ou conflitos, mesmo no que respeita às notas. Sente relativamente a elas uma maior proximidade, factor que justifica mediante a área científica e a predisposição dos próprios docentes no relacionamento com os alunos. Ao nível da pedagogia, Nelson destaca-lhes um grande esforço para transmitir conhecimentos, fornecer elementos, conteúdos e materiais de estudo necessários ao seu percurso. Acha muito mais positivo ter acesso a recursos como blogues ou sites próprios das cadeiras que estão disponíveis com informação importante.

Quanto aos seus objectivos de aproveitamento, Nelson esforça-se por estudar o máximo de cadeiras possível e as que deixa, fá-lo estrategicamente por uma questão de

organização do seu tempo. A meta que estabeleceu foi ao nível de aproveitamento, das notas que considera aceitáveis, embora olhe os números não enquanto elementos definidores das suas capacidades mas algo semelhante a "indicadores". A sua meta está estabelecida numa nota mínima de 14, objectivo que tenta cumprir religiosamente e com imenso esforço.

Embora tenha o hábito de estudar em casa, uma vez que em Antropologia a avaliação passa muito pela elaboração de trabalhos individuais, Nelson considera que, ao nível das condições de estudo a que teve acesso até hoje, o ISCTE apresenta melhores condições ao nível da biblioteca. Esta disponibiliza um sem número de recursos bibliográficos que o podem auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho ao longo do ano lectivo. Por outro lado, há recursos e equipamentos de auxílio a que não é fácil aceder, obstáculos, segundo Nelson, ao pleno funcionamento das aulas enquanto processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, problema que considera ser transversal ao ensino público em Portugal.

> "Por exemplo, se quisermos fazer uma apresentação ou um *data-show*, é complicado fazer uma requisição atempadamente e sem grandes confusões. Digamos que nas nossas apresentações temos que desenrascar sempre qualquer coisa e isso pode ser uma lacuna organizacional. Nós tentamos sempre arranjar qualquer coisa com os professores e conseguimos organizar as coisas."

Nelson procura manter uma vida social como forma de integração na realidade social e ocupa os seus tempos livres de diversas formas, dividindo-os entre a família, os amigos e trabalho de voluntariado. Está desde 2003, juntamente com a sua esposa, inserido em dois projectos de voluntariado, um deles com crianças em instituições de acolhimento temporário e outro com os sem-abrigo na distribuição de alimentos uma noite por semana, com uma equipa já pré-definida. A sensibilidade que Nelson demonstra para determinadas situações do quotidiano, afirma tê-la adquirido por influência da esposa, inclusive no contacto com o Budismo, de que Nelson se foi aproximando ao longo do tempo e que lhe permitiu "pensar as coisas de outra forma, fez com que eu tenha de tomar uma decisão para fazer qualquer coisa diferente".

Nelson acha que o sucesso no ensino superior depende de cada pessoa e dos seus objectivos individuais. Para ele, um caso de sucesso passa por ir para a universidade e retirar dela tudo o que ela oferece, aprender os conteúdos essenciais do curso que se frequenta, o que se estudou, a utilidade dos conhecimentos adquiridos. Nelson considera que a própria instituição tem o dever de fornecer formação e ferramentas utilizáveis num futuro profissional e que não têm de ser exclusivos de uma área restrita.

Ao longo do seu percurso, cada um deve passar por um processo de auto-crítica, reflectir acerca da evolução do processo de aprendizagem e abrir os horizontes, perceber que a universidade é uma das primeiras fases da vida através da qual se pode adquirir sabedoria que será útil para a construção de um bom percurso de vida.

> "Há situações que vão fornecer as ferramentas necessárias para nos soltarmos e nos desenrascarmos na nossa vida. Há quem não perceba que isso é necessário."

Olhando a actual situação do ensino superior em Portugal, Nelson consegue identificar um esforço para a evolução das condições ao nível da educação. Considera, no entanto, que é necessário ter alguns cuidados, principalmente ao nível do que considera ser um excesso de liberalismo e de mercantilismo que se está a tentar implementar no sistema educativo em Portugal, algo que pode ser perigoso. Acha que está institucionalizada uma percepção capitalista acerca do que é o sistema de ensino, algo que ilustra com as falhas no processo de implementação de Bolonha, nomeadamente ao nível organizativo e das propinas. Acredita que o excesso de interesse na aquisição de capital, dinheiro, é o factor que tem tido maior ênfase. Em contrapartida, acredita que a educação e a saúde não podem ser olhados com vista ao lucro porque não é essa a sua finalidade, esses serviços existem para formar e proteger pessoas.

Em jeito de sugestão, embora não se considere pleno conhecedor da realidade actual do ensino superior, acha que deviam ser feitas mudanças no sistema de pagamento de propinas (a serem pagas por cadeira e não por ano-lectivo) uma vez que isso iria permitir a cada um a escolha do seu percurso, como é suposto ser com Bolonha.

Interiormente ao próprio ISCTE, acha que deveria ser mais organizado administrativamente, ao nível das inscrições e de prestação de informações, falha que justifica pela possível falta de funcionários. Aponta falhas na organização do próprio curso e nas redefinições das estruturas curriculares feitas apressadamente, situação que condiciona negativamente o nível de aproveitamento. Os conteúdos de algumas cadeiras específicas deveriam ser revistos por forma a serem mais abrangentes e os próprios professores deveriam ter maior preparação para as leccionar, estar preparados para leccionar além dos seus temas de especialização. O objectivo é a aprendizagem e a avaliação do nível de conhecimentos dos alunos.

Nelson acha ainda que deveria haver maior incentivo para o ingresso no ensino superior mas por parte do mercado de trabalho. Ou seja, deveria haver incentivos ou medidas de salvaguarda para os trabalhadores-estudantes, isto porque chegou a ser ameaçado de despedimento se, devido à frequência no ensino superior, não cumprisse com os seus deveres profissionais. Por esse motivo, Nelson esconde da entidade patronal a sua situação perante o estudo. Acha que deveria haver medidas legislativas que permitissem a qualquer pessoa a segurança necessária para ingressar no ensino superior, independentemente da idade e situação perante o trabalho.

> "Não me vejo como um caso de sucesso, nem sei se sequer se há casos de sucesso. Quais são os casos de sucesso? É o quê? Um grande emprego? Eu tenho essas dúvidas, não sei se isso são casos de sucesso. (...) não acho que seja um caso de sucesso e nem faço tenções de ser um caso de sucesso. Faço tenções, sim, de seguir o meu percurso e ser feliz. Se eu sou feliz, sou um caso de sucesso, acho que é suficiente. Vejo-me talvez como um caso de sucesso na questão de ter conseguido modificar a minha atitude, não me ter deixado ficar naquela inércia, no comodismo daquela vida tradicional. Não quer dizer que seja errada essa vida, mas para mim não estava a fazer sentido. Posso ver um sucesso no ter conseguido dar um passo em frente em algumas dimensões da minha vida."

Nelson considera que o seu percurso é pautado por algum sentimento de frustração com base na indefinição individual que sempre sentiu, quer ao nível do tipo de formação que pretendia, quer ao nível profissional futuro. Contudo, sente-se algo

inerte perante as situações em que se encontra, ou seja, encara o actual curso enquanto um *hobby* de forma a evitar o sentimento de obrigatoriedade e sacrifício para o terminar. Profissionalmente,

> "(…) embora não goste do que faço nem sequer me dignei ainda a tentar arranjar outro emprego porque como já estou há muitos anos nesta profissão, cinco anos na mesma área, na mesma empresa, torna-se complicado agora querer sair para outra sem qualquer experiência, sem outra formação... E estar a ir para uma empresa do mesmo ramo não me apetece, ali já sei com o que posso contar, já sei o que gosto e o que não gosto, por isso tento manter-me ali e tento de outra forma seguir outro caminho. Andar a saltitar de empresa em empresa para fazer sempre o mesmo, não me interessa."

Ana Sofia Diniz (E69L): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Trajecto errante de insucesso: lazeres sobrevalorizados e "más companhias"

Ana Sofia Diniz tem 24 anos e vive no concelho de Sintra com a sua mãe. Tem uma irmã que completou o ensino secundário, trabalha na Gestiponte e casou há algum tempo, vivendo com o marido noutra localidade. Com a 4ª classe, a mãe de Ana Sofia é proprietária de uma papelaria e de uma loja de congelados na zona onde habitam, sendo este o seu meio de subsistência. O pai, falecido quando Ana Sofia tinha 12 anos, completou o ensino secundário, tendo desenvolvido actividade profissional numa empresa farmacêutica. Nunca tendo reprovado e tendo sido sempre aluna de notas médias, desde o 9º ano que Ana Sofia acalentava a vontade de prosseguir os estudos, desejando vir a ser contabilista. Esta não é a profissão que escolheria actualmente, pois interessou-se bastante por Marketing no decorrer do curso. Em Setembro deste ano irá dar início à sua carreira profissional numa importante multinacional da área da gestão.

Ana Sofia Diniz ingressou, com 18 anos, em 2002, na licenciatura de Organização e Gestão de Empresas, no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), como primeira opção. Proveniente do agrupamento três, Economia, o exame nacional de Matemática não correu pelo melhor, donde que só é admitida em 2ª fase do concurso nacional de acesso, justificação que avança para a reprovação que vivenciou no fim desse ano. Não obstante, vem a reprovar mais duas vezes no 2º ano curricular, completando este ano a sua sexta matrícula no ISCTE. Actualmente, encontra-se a concluir o 3º e último ano da licenciatura já equiparada a Bolonha. O seu trajecto é explicado, em parte, pela forma como viveu a transição para o ensino superior: tendo-se deparado com uma maior liberdade relativamente àquela que experimentara durante o ensino secundário, sobrevalorizou a vivência dos lazeres em detrimento dos estudos. Não é de menosprezar o facto de Ana Sofia ter encontrado na faculdade uma rede de sociabilidades com modos idênticos de se relacionar com o estudo. Apesar de uma preparação escolar anterior razoável, estas "forças centrífugas" afastaram Ana Sofia de um definido projecto de formação, fazendo-a redundar, por três vezes, na reprovação.

Ana Sofia Diniz teve um trajecto linear na escolaridade anterior ao ensino superior, sendo uma aluna que nunca chumbou e com notas médias. Indecisa no fim do 9º ano entre o agrupamento de Economia e o de Humanidades, entre a escolha pela área empresarial para seguir Gestão e a área de Humanidades para vir a ser hospedeira, Ana Sofia viu os testes psicotécnicos indiciarem as ciências empresariais como a área para o prosseguimento dos estudos.

Desde cedo que Ana Sofia decidiu que prosseguiria os estudos e desde cedo decidiu que a Gestão era uma das áreas que lhe interessava estudar. Apesar de ter preferência pela área de Marketing dentro do leque das ciências empresariais, opta

pelo curso de Gestão, comparativamente mais abrangente, para melhor assegurar o seu futuro.

Nunca tendo sido uma aluna muito esforçada, era contudo cumpridora, ia às aulas e mantinha notas medianas. Sobretudo a partir do secundário, tinha maiores dificuldades a Matemática, e melhores resultados a Técnicas de Organização de Empresa. A disciplina que menos apreciava estudar era História e culpa os professores que teve por nunca a terem conseguido cativar para esta matéria. Alcançava bons resultados a Português e avaliações satisfatórias a Inglês. Durante o 12º ano Ana Sofia Diniz investiu em explicações de Matemática, acabando o secundário com média de 14, desempenho que lhe permitiu aceder ao ensino superior.

Pelo facto de não ter tido uma boa nota no exame nacional de Matemática, entra na faculdade na 2ª fase do concurso nacional de acesso. Afirma que não chega a equacionar o ingresso numa faculdade particular pelo facto de ser um investimento bastante dispendioso, doutra feita também queria ingressar no ensino superior através do ISCTE e não de outra qualquer instituição. Este desejo ficou mais aguçado depois da recolha de informações que fez e das visitas que realizou a vários estabelecimentos de ensino da área da Gestão.

De tal forma aspirava entrar no ISCTE que esgotou quase todas as opções de candidatura com este instituto, chegando mesmo a colocar Sociologia como opção de entrada, o que, uma vez dentro do estabelecimento, lhe poderia permitir a mudança interna de curso.

Este fascínio pelo ISCTE também se explica pelo facto de o namorado de Ana Sofia Diniz ter também ingressado no ensino superior através desta instituição, embora na 1ª fase do concurso nacional de acesso e em Economia. Com eles entraram mais uns quantos amigos vindos da sua turma do ensino secundário.

Ana Sofia ingressou então no ensino superior, com 18 anos, no ano lectivo 2002-2003 na sua primeira opção, a licenciatura de Organização e Gestão de Empresas, no ISCTE. O facto de ter entrado na 2ª fase do concurso nacional de acesso e de o ano lectivo já ter arrancado na sua plenitude serve-lhe de justificação para a reprovação que lhe sucede no fim desse 1º ano. Por outro lado, o seu namorado fazia tenções de mudar para o curso de Gestão e tendo começado o ano "coxa" achou por bem "começar de novo", ficando na mesma turma que ele, repetindo o 1º ano.

Nesta turma vem a constituir um grupo de amigos que terá doravante um trajecto académico semelhante ao seu. Tendo apenas cinco cadeiras para fazer no ano seguinte, deixa ainda uma para trás, Matemática II. No fim desse ano transita para o 2º ano curricular, correspondente à sua terceira matrícula na instituição. Torna a reprovar no fim desse 2º ano, assim como todos esses colegas.

> "Pronto, no 2º ano já foram as borgas, pronto, foi mesmo. Começámos a ter um grupinho com mais pessoas, um grupinho que também está cá ainda há mais anos que eu e pronto saíamos muitas vezes. Depois eu tinha aulas de manhã, ficávamos até tarde e depois de manhã não vinha às aulas, foi basicamente por isso. É um ano que eu agora olho para trás e vejo que foi uma completa estupidez, mesmo uma completa estupidez, porque eu, eu nunca tive que me esforçar muito mesmo para passar! (…) Não ia às aulas, não fazia trabalhos, depois chegava a altura dos exames estava a estudar e se não percebia também não me esforçava e foi por isso que chumbei no 2º ano. Fiz as cadeiras teóricas, as básicas, fiz Direito Comercial, fiz Gestão de Sistemas Informáticos, fiz Marketing, as cadeiras teóricas fiz todas, porque basta ter os acetatos e damos um

> olhinho e é mais fácil, as outras que era preciso estudar mesmo a sério, não consegui, não consegui, não tinha bases."

No fim deste ano torna a reprovar pela segunda vez consecutiva no 2º ano curricular e vê-se obrigada a repetir o ano pela terceira vez para transitar para o 3º ano curricular, onde actualmente se encontra e diz querer terminar de vez.

> "Houve um ano que foram todos os dias, é verdade, eu às vezes até tenho vergonha de dizer isto quando eu começo a pensar! O meu namorado também estava no grupo e eu falo muitas vezes com ele sobre isto e digo: "Já viste o que é que nós andámos a fazer, que estupidez que nós andámos a fazer!", não tínhamos necessidade nenhuma de fazer isto! Nós estávamos a tarde toda juntos, sem fazer nada e depois ainda íamos à noite fazer mais qualquer coisa, depois de manhã se fosse preciso não íamos às aulas e estávamos com sono."

Atribui a esta ânsia de querer estar com os seus pares a razão para não ter tido aproveitamento algum durante dois anos consecutivos, embora não consubstancie as razões efectivas. Não culpa ninguém, mas pasma-se com as vivências da altura. "Da segunda vez que eu chumbei não me lembro das coisas que fiz, daquilo que fazia para me divertir, não me lembro! Porque foi um ano que eu saía e dormia! Foi estúpido, completamente estúpido."

Ana Sofia não se integrou na primeira turma que a acolheu quando entrou em Novembro de 2002, dado que entrou em 2ª fase de concurso nacional de acesso e os grupos e amizades já estavam a ser estabelecidos. Teve a sorte de ter entrado consigo, em 2ª fase, uma colega do secundário que minimizou esta falta de integração e que vem a ter o mesmo percurso que Ana Sofia. No ano seguinte, revê-se por completo na turma que encontra, talvez porque desta fazia parte o seu namorado e muitos colegas do secundário. Considera a turma que integra este ano como bastante competitiva, o que a desilude um pouco, mas atribui esta questão ao facto de se tratar do último ano de licenciatura.

O método de estudo de Ana Sofia para as cadeiras teóricas consiste em fazer resumos da matéria em conjunto com o seu grupo de trabalho, trocando depois os apontamentos entre si para os estudar individualmente. Quando o estudo é mais prático, com exercícios por exemplo, opta por estar com os colegas do seu grupo de trabalho já que cada membro do grupo tem apetência para uma matéria diferente. Sem um método de estudo regrado e disciplinado, Ana Sofia não questiona as idiossincrasias deste grupo de trabalho, que mantém desde a sua segunda matrícula no ISCTE.

Prefere matérias teóricas, diz serem mais fáceis de estudar. As cadeiras mais práticas exigem a frequência das aulas, eis uma das razões pela qual chumbou três vezes, porque não comparecia nas aulas, apesar de se encontrar no ISCTE. Com maiores dificuldades a Matemática e a Estatística, supera facilmente as complicações que possa sentir a Contabilidade por não ter ido às aulas, somente pelo facto de gostar desta disciplina, esforçando-se por lhe acompanhar o passo.

Afirma que se ressentiu na passagem para o ensino superior nos professores que encontrou, embora faça os maiores elogios a estes profissionais. Ana Sofia não vai habitualmente aos seus gabinetes esclarecer dúvidas, mas sabe que essa possibilidade

existe e que é demonstrativa da disponibilidade e da acessibilidade que caracterizam os professores do seu curso.

Ana Sofia considera que as condições de estudo oferecidas pela instituição, na generalidade eram razoáveis, apesar de reconhecer que a sala de estudo do ISCTE era insuficiente para a quantidade de alunos que a frequenta. Por outro lado, a biblioteca recebe rasgados elogios quer pelo espólio de livros, quer pelas condições gerais. Admite ainda que a sua condição de dirigente estudantil lhe minimizou a falta de condições que pudesse vir a sentir, encontrando na associação de estudantes recursos que facilitavam o estudo e o quotidiano numa faculdade.

Ana Sofia abraçou o projecto de integrar uma lista para a associação de estudantes da sua faculdade apenas este ano lectivo, correspondente ao seu último ano curricular. Apesar de apreensiva com o facto de poder vir a não ter tempo para se dedicar ao estudo, também queria desenvolver um bom trabalho enquanto dirigente estudantil, etapa que lhe exigiu uma gestão de papéis assinalável de modo a não abandonar nenhum dos projectos.

Adjectivando esta experiência como muito gratificante, desenvolve trabalho na secção da Intervenção Académica na parte relativa ao apoio ao aluno e aí tem actividades de voluntariado. De resto, nunca teve qualquer outro tipo de actividade extra-curricular desde que ingressou no ensino superior porque o tempo livre de que dispunha era para estar com os amigos.

Muitas das suas amizades que a acompanharam no seu trajecto de ensino superior foram cunhadas no ensino secundário, pois muitos seguiram a mesma licenciatura que Ana Sofia. Por outro lado, estabeleceu amizades com muitos dos colegas que encontrou em Gestão, sobretudo provenientes da sua segunda turma, correspondente à segunda matrícula. Têm todos tido um percurso semelhante ao seu, quer no desempenho escolar, quer no número de reprovações.

Passavam os dias a jogar às cartas e à noite saíam para conviver. Não é por isso de estranhar que Ana Sofia considere que o seu percurso se processou desta forma devido, em grande parte, às amizades que estabeleceu.

> "Foi um pouco o grupo de amigos, tanto que nós estamos todos na mesma situação, reprovámos todos na mesma altura, estamos todos agora no último ano, ou quase todos, e queremos todos agora acabar o curso! Penso que tenha muito a ver com o grupo de amigos. Não houve ali ninguém que tivesse influenciado o outro, todos acabámos por ser influenciados uns pelos outros a fazer noitadas, a abdicar do estudo para fazer outras coisas. Penso que tenha tido muito a ver com isso."

Reflexivamente, acrescenta que não se esforçou o suficiente para contrariar esta preguiça que a assolou ou para reverter a desmotivação que sentiu em determinados momentos, e declara que isso sucedeu assim por uma questão de idade ou de falta de maturidade para lidar com a liberdade com que se deparou no ensino superior.

Hoje, arrepende-se profundamente deste período da sua vida, sobretudo da segunda vez que reprovou no 2º ano e confessa que se enchia de temor que lhe fizessem referência à quantidade de anos que demorou para concluir o curso, cada vez que ia a uma entrevista de emprego. Contudo, faz questão de referir que já encontrou emprego e que iniciará a sua actividade profissional em Setembro de 2008, numa importante multinacional de auditoria e consultoria.

O agregado familiar de Ana Sofia é constituído por si e pela sua mãe. O seu pai faleceu quando Ana Sofia tinha 12 anos de idade. Apesar de ter uma irmã mais velha 10 anos, esta já há algum tempo que vive noutra localidade, porque entretanto casou. Tanto a irmã como o pai completaram o ensino secundário, mas a mãe concluiu apenas o primeiro ciclo do ensino básico.

Com origens desfavorecidas e com baixos recursos escolares, Ana Sofia Diniz virá a ser a primeira licenciada da sua família. O desígnio de prosseguir os estudos e concluir uma licenciatura encontra justificação na vontade da sua mãe: "tirar um curso pelo meu pai" .

Vivendo no concelho de Sintra, a mãe de Ana Sofia explora uma papelaria e uma loja de congelados na zona onde habitam. O seu pai desenvolveu durante alguns anos actividade profissional numa empresa farmacêutica e a sua irmã trabalha como administrativa na Gestiponte.

Ana Sofia sempre ajudou a mãe na exploração dos dois espaços comerciais que são o sustento do seu agregado familiar. Já de forma remunerada, tomou conta de crianças em colónias de férias, dois Verões seguidos, mas desde que entrou para o ISCTE trabalha, esporadicamente, em promoções comerciais de produtos como bebidas em festivais de Verão, que lhe dá suficiente latitude económica para os seus gastos.

Júlia Ramos (E73L): retrato sociológico
Realizada por Tânia Cardoso

Desencontro e reencontro entre aptidões, interesses e motivações

Júlia Ramos tem 25 anos, nasceu e reside com a mãe em Lisboa. Actualmente trabalha como administrativa numa sociedade de advogados, da qual o seu pai é sócio. É estudante do 4º ano de Psicologia no mestrado aplicado de Cognição Social na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL). Os pais de Júlia são ambos naturais de uma aldeia perto de Cantanhede, pertencente ao distrito de Coimbra, mas vivem ambos em Lisboa, apesar de se terem divorciado quando Júlia era ainda criança. A mãe trabalha como lojista num centro comercial em Lisboa. Formou-se em auxiliar de Assistência Social, curso que actualmente não existe, mas nunca chegou a trabalhar na área porque o pai de Júlia assim o quis, que ficasse em casa a cuidar dos filhos. Aquando do divórcio já tinha "perdido o comboio" da sua área de formação e não teve outra alternativa a não ser empregar-se nas oportunidades que apareceram, todas dentro do sector do comércio e serviços. O pai de Júlia formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra, mas chegou a trabalhar como jornalista devido a uma pequena formação que realizou em França ainda durante a frequência do curso de Direito. Esta actividade permitiu-lhe ir custeando o curso e a sua vida familiar em expansão, mas não era uma situação profissional suficientemente estável para as suas ambições. Há alguns anos atrás, constituiu uma sociedade de advogados com outra sócia e, desde então este tem sido o seu meio de subsistência. O irmão de Júlia terminou o curso de Direito há cerca de cinco anos e trabalha como advogado na sociedade do pai.

Júlia frequentou desde cedo o Colégio Moderno, sem nunca perder um ano. Completou o secundário na área de Artes porque sabia desde o 2º ciclo que viria a ser arquitecta "quando fosse grande". Ingressou com 18 anos na licenciatura de Arquitectura e esteve cerca de 3 anos a frequentar, com bom aproveitamento, a Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa (FA-UTL), altura em que descobre que não suporta o processo criativo, antes tende a valorizar áreas científicas e seus meandros teóricos. Decide abandonar o curso de Arquitectura e "começar do zero", fazendo novamente os exames nacionais e concorrendo, mais uma vez, ao ensino superior, desta feita para Psicologia. Entra em Psicologia na FPCE-UL, sua primeira opção, e mantém até hoje o bom rendimento académico que sempre foi seu apanágio. A obstinação de Júlia, o incondicional apoio da mãe e do irmão e um círculo de sociabilidades orientado para a formação escolar foram ingredientes que a ajudaram, perante a frustração vocacional que sentia, a reorientar-se de acordo com a sua aptidão teórica, enveredando por outros caminhos formativos, igualmente frutíferos em termos de trajectória académica.

Júlia Ramos acalentou desde muito cedo o desejo de ingressar no curso de Arquitectura. Concluiu o ensino secundário na área de artes sem perder nenhum ano. Entrou na sua primeira opção, o curso de Arquitectura na FA-UTL e afirma que a

escolha do curso foi uma decisão muito preparada e ponderada pelas altas médias de acesso exigidas.

Júlia não sabe ao certo como adquiriu o gosto por Arquitectura e receia ter sido uma questão de teimosia. Salienta, a este propósito, o pai como figura familiar que mais valorizava a aposta que Júlia fazia neste curso. Admite que o pai a poderá ter influenciado a aprofundar esta sua aptidão para as artes e, em particular, para a Arquitectura.

> "Como é que se formou o meu gosto por Arquitectura? Não sei, eu às vezes penso nisso e eu sei que sou muito teimosa e eu sei que foi muito cedo que eu comecei a dizer que ia ser arquitecta. E eu sei que o meu pai achava muita piada à questão, «Ah, e tal quer ser arquitecta!» E eu lembro-me de na altura as pessoas dizerem «Ah, mas ela ainda é miúda e as pessoas mudam e os miúdos hoje querem ser uma coisa e amanhã querem ser outra!» E eu disse «Mas eu vou ser diferente, eu vou querer isto e vou querer isto!» E depois não sei até que ponto é que isso não começou a ficar, demasiado demarcado. (…) Portanto eu não sei como é que surgiu o gosto pela Arquitectura. (…) sei que foi uma coisa que nunca foi muito questionada porque nunca houve grandes dificuldades no percurso e portanto eu nunca fui obrigada a repensar a situação. Eu não sei o que é que eu estava à espera, sinceramente. (…). Porque (…) não há nada na Arquitectura que vá contra aquilo que é esperado (…)! Quer dizer... projecta-se! Não há nada na manga. Portanto, eu não sei, se calhar eu comecei a conhecer-me melhor e a perceber que não tinha um perfil para aquilo. Sinceramente não consigo perceber o porquê da desilusão."

Reconhece também que os trabalhos manuais sempre lhe captaram a atenção e as suas preferências. Júlia realça ainda um episódio que teve lugar no 9º ano de escolaridade, altura em que realizou os teste psicotécnicos: a psicóloga que a acompanhou, desaconselha-a a seguir Arquitectura pois encontra, nos resultados dos seus testes, interesses que não seriam contemplados, mas deixa a decisão a Júlia que, hoje, reconhece alguma obstinação na opção que tomou.

> "Em Arquitectura eu acho que tinha que passar por lá para saber. Se calhar se eu não tivesse entrado em Arquitectura teria tido outro percurso, mas se calhar teria ficado sempre com aquela «O que eu queria mesmo era Arquitectura, o que eu queria mesmo era Arquitectura!» Portranto eu acho que foi importante ter passado por lá. (…) Tem mesmo a ver com a prática! (risos)"

Júlia atribui aos aspectos práticos do curso terem-lhe posto em evidencia a falta de identificação que sentia com o processo de "arquitectar": idealizar, projectar, desenhar, construir a maqueta, expor e defender o projecto. "É mesmo a prática e o estar implicado no curso que faz com que haja um problema de divergência; não é do curso em si, é mesmo eu no curso." Portanto, é o confronto com a prática que a fez estar atenta à sua inclinação vocacional, "basicamente, foi a parte de eu achar que me estava a dar muito mais prazer continuar com as minhas leituras do que ter que passar para o estirador e desenhar."

Apesar de todo o investimento que tinha feito para alcançar este curso de "sonho", no 2º ano questiona-se se havia ou não de prosseguir, pois depara-se com determinados aspectos, próprios desta específica área artística, que não tornavam a sua relação com a aprendizagem pacífica, mas antes sofrida e desiludida.

> "Entrei ali em divergência entre aquilo que eu tinha encontrado e aquilo que eu tinha esperado do curso. E portanto tinha um investimento de vários anos por um lado e tinha o presente que não me estava a agradar por outro. E portanto eu entrei ali em patinagem e pensei: «Então eu vou parar e vou ver o que eu quero!»."

Com o apoio dos pais e do irmão, acaba por decidir abrandar o ritmo de estudo e fazer apenas algumas cadeiras, segura de que o fazia porque se sentia fatigada com o *timing* que o curso exigia. Para testar se quer ou não prosseguir o curso de Arquitectura decide, do total de cadeiras às quais tem que ter aproveitamento no 2º ano, não fazer Projecto que era não só o "cadeirão" do curso, como " (…) é de facto a cadeira que um arquitecto faz na vida real".

O balanço desse ano é positivo devido a um professor que "era muito interessante e estimulava muito o pensamento na Arquitectura e as leituras e era muito engraçado", fazendo com que Júlia se tenha sentido mais tranquila e com coragem para insistir em tornar-se arquitecta.

Consequentemente, inscreve-se no ano seguinte e nas cadeiras que deixou para trás, nomeadamente Projecto. Esse ano é entendido como um 2º "aviso" de que não se encontrava no curso certo, apesar do bom aproveitamento que tinha vindo a ter. Júlia lê nas entrelinhas das vivências por que passa indícios de experiências negativas, indícios estes que vaticinam um futuro pouco risonho em Arquitectura.

> "E o curioso nesta história toda é que eu tinha muito boas notas. E tinha, mesmo em Projecto, algum reconhecimento por parte dos professores, só que para mim aquilo não era… a relação custo/benefício, não era proveitosa. (…) Ali, o Projecto, como todas as actividades criativas, é suposto haver uma fase de criação que se sofre um bocadinho e depois há um recuo e a «coisa» dá-se e o final é bom e a pessoa fica satisfeita e é claro que reconhece os erros, que se calhar as pessoas que estão de fora se calhar não reconhecem, mas a pessoa orgulha-se daquilo que fez. Mas isso foi uma coisa que nunca me aconteceu."

As razões que encontra para que vivencie o processo de "arquitectar" de forma negativa e amargurada, prendem-se com características de personalidade, por exemplo com o ter um perfil introvertido ou com o facto de se sentir vulnerável quando se expõe "e, portanto, a Arquitectura e todas as artes se calhar são actividades que precisam que as pessoas gostem de se expor." Começa a entender que era exigido um tipo de perfil que não se coadunava com o seu, um perfil que se ajustasse bem a um momento catártico no momento da criação de um projecto.

Assim, e apesar de não ter tido a melhor relação com a instituição, com os conteúdos programáticos e com a organização do curso na FA-UTL, Júlia não atribui a outros factores, que não os da sua própria personalidade, a razão da desilusão com Arquitectura.

> "Eu acho que teve a ver com... com a dissonância entre o conteúdo, entre o perfil de, não é competências é de características de personalidade. Pronto, de um e de outro. Porque não tem a ver sequer com competência técnica que pelos vistos eu teria porque senão teria tido um percurso menos bem sucedido, portanto não é a competência técnica que esteja em causa, é uma falta de adaptação ao factor de satisfação naquilo

que é feito. Não era proveitosa para mim a relação. Eu não me sentia orgulhosa daquilo que eu fazia. (…) Eu acho que é o ponto fundamental, é exactamente porque eu não gosto de me expor e porque eu não gosto de mostrar aquilo que faço. Não posso estar numa área em que isso seja o ponto, não direi fundamental, mas um dos pontos mais importantes, não é? (…) O prazer que eu tirava do processo em Arquitectura não tem nada a ver com o prazer que eu tiro de Psicologia. (…) Em Arquitectura o que é suposto, o que dá prazer é o final, é o veres a obra construída. E este é um processo de sofrimento e portanto se eu não tinha prazer, se aquilo por defeito é uma questão de sofrimento, ia ter duplo sofrimento e portanto não vale a pena, então é basicamente isso! (risos)"

Amadurecida a ideia de desistir, Júlia decide abandonar Arquitectura e enveredar pela licenciatura de Psicologia. Comunicou a sua decisão aos demais e o seu pai foi quem teve uma postura mais reactiva. Admite que a reacção dele teria sido mais branda se a mudança de curso se tivesse dado noutra direcção que não Psicologia, como por exemplo Medicina ou Direito. Portanto, não era somente o facto de Júlia desistir, como era o facto de desistir com o bom aproveitamento que tinha em Arquitectura e enveredar por um curso ao qual o pai não reconhecia qualquer credibilidade.

" (…) Falei com o meu pai na altura e o meu pai passou-se completamente! «És louca! Não vais nada desistir! Vais é para o Brasil e acabas lá o curso. Tiras um ano para viajar…!» e portanto mais uma vez sugeriu que eu parasse para pensar. «Porque tu tens imenso jeito, que disparate, porque é que achas que não tens jeito!? Tens óptimas notas porque é que não tens jeito!?», «Não é bem assim…! As notas não querem dizer nada, não me dá prazer...!» Bom ele teve muita resistência e a conversa acabou mal e ele não queria saber do assunto e eu disse «Olha faz como entenderes! Eu vou fazer os exames nacionais outra vez e vou fazer a mudança de curso. Se me apoiares óptimo, fica muito bem. Se não me apoiares, paciência vou fazer os exames nacionais, vou tentar entrar na pública e se não entrar logo se vê, vamos ver!» E ele aí… acho que ele, inicialmente, pensou que eu ia desistir da ideia (…)"

Hoje em dia, o pai de Júlia aceitou por completo a decisão da filha, mas, durante algum tempo resistiu a muito custo a esta mudança. Chegou ainda a mandá-la para o Brasil, onde uma prima arquitecta residia, para mais uma vez Júlia ponderar a sua decisão, mas sem resultados. Também para acautelar comentários de terceiros, Júlia afirma ter decidido começar a trabalhar para colmatar o desconforto que sentia por voltar muitos passos atrás no seu percurso académico. Sintetizando, é impossível ignorar que Júlia tenha passado "provas de fogo" para levar a cabo esta sua resolução de mudar de curso, certamente que se sentiu confrontada com as consequências da sua decisão.

"É obvio que eu não me sustento, mas estou a trabalhar pelo menos para pagar os meus jantares, os meus cinemas, etc. Portanto também me penalizei, eu senti necessidade de me penalizar como uma forma de ter a certeza que era isto que eu queria, também, porque se não fosse isto que eu queria, o nível de sacrifício que me é exigido estaria a criar-me, a partir de certa altura, algum desespero e portanto também foi uma forma de contornar essa questão."

Certa de que o seu perfil de personalidade a fazia enveredar por questões teóricas, aliado ao facto de, na altura, ter investido bastante em leituras da área da Psicologia e da Filosofia, Júlia escolhe prosseguir a sua formação em Psicologia.

> "A Psicologia surgiu como uma área de interesse, mais do que como um «curso-ferramenta» surgiu como uma área de interesse: «Eu vou fazer porque acho piada ao que se estuda e acho piada a compreender, mas não sei o que é que vou fazer!» Foi mais ou menos nesses termos que eu entrei em Psicologia."

Conseguiu, em tempo recorde, procurar equivalências na futura faculdade, obter informações no Ministério, inteirar-se dos tempos do concurso nacional de acesso ao ensino superior, inscrever-se nos exames nacionais e recolher o maior número de informações possíveis acerca de duas disciplinas específicas com as quais nunca tinha tido contacto: Biologia e Psicologia.

Advoga que a única vantagem que tinha do seu lado era o facto de ter uma média do ensino secundário muito boa, porque como era de Artes nunca chega a ter preparação de base em Psicologia ou Biologia, assumindo que a entrada na FPCE "foi um tiro de sorte".

As expectativas com que Júlia entrou em Arquitectura foram totalmente goradas apesar dos motivos responsáveis por isso não serem claros para si: pode ter sido a própria faculdade, o desconhecimento que sentia em relação ao curso ou apenas uma questão de maturidade.

Em Psicologia, as primeiras impressões foram frustrantes também pois "ia um bocadinho sedenta de saber" e aquilo que lhe foi oferecido eram "temas muito mais finos do que uma compreensão geral." Estas expectativas terão talvez sido influenciadas também por dois exames do 1º ano, para os quais não usou o melhor esquema de estudo, chumbando pela 1ª vez na vida. Exames por escolha múltipla, apanágio da faculdade de Psicologia, não era de todo um método de avaliação para o qual estivesse preparada, mas vê-se obrigada a adaptar-se. Assume que desencadeou uma postura reactiva nesta altura, período que caracteriza como tendo sido muito reivindicativa.

Quando mudou para este curso não se preocupou com a taxa de empregabilidade que o mesmo pudesse ter e era até algo que a melindrava quando se usava o argumento de que o mercado de trabalho de Psicologia já estivesse saturado. Adopta ainda uma postura voluntarista, acreditando "que as pessoas quando são qualificadas têm emprego." Por outro lado, tem uma perspectiva mitigadora de cenários menos bons:

> "Se nós formos para o desemprego, é muito melhor ir para o desemprego tendo feito até aqui uma coisa que gostávamos onde é muito mais fácil sermos bons e felizes naquilo que gostamos, do que quando não gostamos do que fazemos."

Júlia declara que, em termos de motivação, em Arquitectura até tinha interesse naquilo que fazia, mas o processo em si desgostava-a, o que acabava por resultar numa obrigação em cumprir com os objectivos de cada cadeira, em vez duma prestação prazenteira ou, pelo menos, não sofrida. Portanto, nunca chegava a perder a motivação dada a obstinação que sentia para levar avante a sua aposta em Arquitectura. De notar

que Júlia chega a admitir que manteve a sua convicção em ser arquitecta por teimosia e, talvez por isso, as suas notas nunca tenham decaído.

Em Psicologia, o balanço que faz entre o prazer que retira do seu desempenho académico e o incómodo ou indiferença que determinados trabalhos implicam, depende muito de cadeira para cadeira, mas é regozijante a maior parte das vezes.

Em termos de rendimento académico a média que aufere é semelhante nos dois cursos, apesar de haver métodos diferentes para o apuramento da média.

Em termos de método de estudo, Júlia considera-se obsessiva em finalizar o trabalho em curso e portanto empenha-se sempre para uma boa nota, mas relativamente a Arquitectura não consegue quantificar quantas horas empregava, por exemplo, para elaborar um trabalho da cadeira de Projecto, ao contrário das áreas mais teóricas onde é possível quantificar com menor margem de erro a quantidade de tempo que é necessário para fazer uma revisão de bibliografia. Em Psicologia adianta os trabalhos que estão em curso a curto prazo durante a semana e ao fim de semana organiza o estudo, sobretudo quando se começam a aproximar os exames.

Admite que não consegue estudar em grupo apenas quando esse estudo implique a realização de exercícios práticos, como as estatísticas, mas estas são o tipo de cadeiras que agora já não tem. Trabalha no recato de qualquer sítio, mais frequentemente em casa, em cafés ou em bibliotecas.

Tanto a biblioteca da faculdade de Arquitectura como a de Psicologia, às quais sempre recorreu, são estruturas avaliadas por Júlia de forma muito positiva, quer em termos de recursos, quer em termos de condições, apesar da biblioteca da FPCE ser muito exígua no que ao espaço diz respeito.

É da opinião que não é pelo oferecer de condições aos alunos que se garante ou não o sucesso académico, "Não se pode dizer que não haja sucesso ou que haja melhor sucesso pelas condições que são oferecidas, não acho que seja por aí."

Por outro lado, diz ter requisitos para a obtenção da bolsa de Acção Social Escolar em determinado momento da sua vida académica porque a sua mãe estava momentaneamente desempregada, contudo, como tinha ajudas do seu pai, entendia ser desonesto candidatar-se por existir quem mais precisasse que ela.

Refere que não tem más memórias relativamente aos professores, apesar de ter reportado alguns episódios em que não concordou com determinadas posturas prelectoras ou pedagógicas. Por outro lado, destaca ainda outros factos positivos que aconteceram com professores com quem teve boas experiências, mas nada disto a faz ressaltar um docente que a tenha marcado para o seu tipo de percurso pelo ensino superior e chega mesmo a fazer uma crítica aos pedagogos que teve por não se terem apercebido da sua obstinação por Arquitectura.

> "Se calhar se os professores fossem mais atentos eu tinha saído mais cedo de Arquitectura (risos). (…) Acho que os professores devem estimular e devem ajudar a descobrir e inclusive ajudar a descobrir se não for o caminho, se não for isso que nós temos que fazer. Acho que não devem passar a mão nas costas e permitir que se continue. Devem ajudar muito mais, se nós formos postos em xeque connosco próprios acho que somos muito mais obrigados a reagir. Se não formos tendo dificuldades e se não formos exigentes connosco, é muito mais fácil irmo-nos arrastando!

Por outro lado, faz vivas críticas aos métodos pedagógicos que actualmente existem na FPCE e mostra-se esperançada no processo de Bolonha. Considera que os métodos actuais reduzem a posturas expositivas as aulas teóricas e práticas, embora as primeiras por parte dos professores e as segundas a cargo dos alunos.

> "Acho que devia envolver-nos muito mais do que envolve e devia pedir-nos muito mais do que pede. Eu às vezes fico um bocadinho espantada com os meus colegas que dizem muito que «É muito exigente e os professores não têm noção do trabalho que mandam e etc.!» E eu comparo com Arquitectura e não acho nada e eu trabalho ao mesmo tempo que faço a faculdade e vejo colegas que não fazem mais nada senão a faculdade e ainda acham que é muito, portanto acho que precisavam de um apertozito."

É da opinião que os professores do seu curso de Arquitectura eram menos acessíveis que os docentes que tem agora em Psicologia, sobretudo os da sua área agora no 4º ano e, acrescenta, que se sentem diferenças com os professores que teve nos primeiros anos de Psicologia, estes são mais interessantes, mais estimulantes e ainda mais compreensíveis.

Esta opinião poderá ter sido forjada na avaliação que Júlia faz do espírito que se vivia dentro da FA-UTL. Caracteriza-o como sendo elitista e rasando, muitas vezes, o snobismo.

Em termos de conteúdos, Júlia acredita que em Arquitectura várias eram as cadeiras que mais não faziam do que repetir a matéria dada no ensino secundário. Em Psicologia considera também que existe muita sobreposição de matéria, que se insiste muita vez no mesmo tema.

Comenta também as circunstâncias dos trabalhos em grupo, cujos membros, muitas vezes, não estão motivados o suficiente para o curso.

> "Mas vamos lá ver, daqui para a frente, vamos sempre fazer trabalhos de grupo. Mas em princípio são pessoas que ou têm os mesmos interesses que nós ou, pelo menos, têm o mesmo objectivo que nós. São pessoas que estão a trabalhar numa investigação e portanto estão todos no mesmo barco e estão todos interessados no mesmo, ou são pessoas que querem todas o sucesso da empresa, porque o insucesso da empresa significa que eles vão ser despedidos, etc. E portanto têm uma motivação comum. Ali na faculdade pode ser a diferença entre o 16 e o 10. Entre o aluno que quer fazer um trabalho para 16 e o aluno que quer fazer um trabalho para 10. E isso é muito importante, faz toda a diferença, a meu ver pelo menos, faz toda a diferença num trabalho.

Júlia acautela para a questão de que se torna difícil garantir a qualidade do curso em que se está quando não se entra na opção que se quer pois a população estudantil não se encontra motivada o suficiente para frequentar e acabar a formação.

Em Arquitectura, onde tinha o dobro da carga horária do curso de Psicologia, passava muito tempo na faculdade e fez amizades muito num espírito liceal embora continuasse a dar-se com o grupo de amigos do secundário, grupo muito coeso há já alguns anos.

Notou uma grande diferença de idades em relação aos colegas que encontrou em Psicologia, quando mudou de curso, mas apesar de não se considerar das pessoas com maior capacidade de integração, mantém relacionamento quotidiano com cerca de

10 pessoas na faculdade de Psicologia, apesar de recentemente ter dispersado um pouco o contacto com este grupo porque agora no 4º ano escolheram áreas diferenciadas de especialização. Confessa que nunca conseguiu estabelecer relações muito fortes na FPCE porque nunca passou lá muito tempo, já que trabalha.

No fundo, as amizades que vai travando são, maioritariamente, dos vários estabelecimentos de ensino por que foi passando, tratando-se dum círculo de sociabilidades orientado para o sucesso no ensino superior.

Reconhece que o impacte dos primeiros anos de faculdade na vida de qualquer pessoa tem muito a ver com as expectativas e as aspirações com que se entra e que, no seu caso, esses ensejos eram diferentes quando entrou numa e noutra faculdade. Júlia considera, por exemplo, a FA-UTL como uma instituição desorganizada e injusta, capaz de ter funcionamentos arbitrários e discricionários, elementos que, chega a admitir, terão contribuído para algum desinteresse da sua parte, mas é na FPCE que vivencia maiores atritos ao nível do funcionamento orgânico do estabelecimento de ensino.

A entrevistada aproveita ainda para fazer uma crítica ao sistema de ensino português pois entende que não tinha qualquer tipo de bases formativas para a eventualidade de ter que mudar de curso, o que acabou por acontecer, sendo a seu ver inconcebível que se fique com total desconhecimento de determinada área em detrimento de outra que se escolhe no 9º ano do ensino básico.

Júlia começou a trabalhar quando desistiu de Arquitectura porque estava habituada a um horário de faculdade mais preenchido e a um ritmo de trabalho mais exigente. Depois de várias ideias sobre como conseguir arranjar algo remunerado para fazer, acaba por ir trabalhar para o escritório do pai onde ainda hoje se encontra, actualmente com maior responsabilização nas tarefas que lhe são confiadas.

Tem a seu cargo a gestão das contas do escritório, as entradas e saídas de dinheiro e o pagamento aos funcionários, mas está desesperadamente à espera de finalizar o curso para sair pois está saturada deste serviço.

> Portanto, eu comecei a trabalhar quando estive a estudar para os exames nacionais, porque achei que ia dar em louca se passasse o dia inteiro a estudar Biologia e Psicologia. (…) E por outro lado, eu deparei-me com uma questão que era eu tinha vinte e dois anos, vinte e um, na altura tinha vinte e um anos e ia começar um curso de novo, do primeiro ano e portanto iria acabar um curso com 26, 27 anos, se tudo corresse bem. O que é que acontecia? Eu ia estar a sair de um curso, mais velha do que é habitual e sem experiência. Por outro lado, os meus amigos iam acabar o curso nesse ano ou um ano depois, dois anos depois, no máximo, portanto iam começar a trabalhar e iam começar a ter alguma autonomia financeira para mais jantares ou mais viagens. Portanto havia uma série de factores que me estavam a condicionar a procurar qualquer coisa.

Júlia viveu três recomposições familiares. Viveu com os pais e o irmão até ao momento em que os pais decidem divorciar-se. Nessa altura, a sua mãe começou a trabalhar e, para os apoiar, a sua avó, já viúva, vem para Lisboa viver com eles. Há cerca de três anos a avó de Júlia faleceu e, entretanto, também o seu irmão saiu de casa para constituir o seu próprio agregado familiar, deixando Júlia e a mãe a viverem juntas. O irmão de Júlia terminou o curso de Direito há cerca de cinco anos e trabalha como advogado na sociedade do pai.

Os pais de Júlia são ambos naturais de uma aldeia do concelho de Cantanhede, perto de Coimbra, mas ambos, já há muito divorciados, vivem em Lisboa. A mãe trabalha como lojista num centro comercial em Lisboa, mas formou-se em auxiliar de Assistência Social, curso que actualmente não existe. Nunca chegou a trabalhar na área porque o pai de Júlia queria que cuidasse dos filhos a tempo inteiro. Quando se divorciou e teve de entrar no mercado de trabalho, por mais diligências que fizesse já não conseguia aproveitar as potencialidades que a formação académica lhe deu, anos antes. Não teve senão outra alternativa que empregar-se em oportunidades do sector do comércio e serviços que foram aparecendo.

O pai de Júlia formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra já depois de se ter casado e de Júlia ter nascido. Chegou a trabalhar como jornalista devido a uma pequena formação que realizou em França ainda durante o curso, actividade que lhe permitiu custear a licenciatura e a sua recente vida de casado e de pai. Não era, contudo, uma situação profissional estável, o bastante, para as suas ambições, tendo-se esforçado por acabar o curso de Direito, para começar a exercer advocacia e, no seu entender, melhorar o seu estilo de vida. Há vários anos atrás, constituiu uma sociedade de advogados com outra colega, sua sócia, sendo esta a sua actual fonte de rendimento.

Neta de agricultores e de pequenos comerciantes de Cantanhede, Júlia envereda pela Psicologia que, à semelhança de Arquitectura é um curso superior que, até hoje, nunca fez parte das escolhas dos familiares mais próximos que ingressaram numa formação superior.

Avalia a sua anterior escolaridade como tendo sido bastante positiva tendo apenas tido ligeiros problemas com as línguas, sobretudo com o inglês, situação que se alterou com o secundário, altura em que o professor muda. Confessa que sempre se sentiu motivada e que não se recorda de alguma vez a sua mãe a ter mandado estudar, sempre atentou às suas responsabilidades enquanto filha e estudante.

Avalia a sua mudança como uma metamorfose positiva porque adquiriu competência que, de outra forma, não teria alcançado e "porque me fez pensar numa série de coisas como o nosso sistema de ensino que não é um bom sistema. Não é. Não é bom no 9º ano sairmos logo para uma área específica. Nós especializamo-nos demasiado cedo."

De forma um pouco desproporcionada, classifica o seu percurso como um fracasso, circunstância pela qual entrou em modo de compensação, para colmatar o tempo perdido.

> "Foi de certa forma um percurso irregular, foi um fracasso, mas eu estou a pagar por ele. Enquanto os meus amigos andam a fazer o que querem e o que bem lhes apetece, eu estou a trabalhar!"

8.5.2. Percursos com inflexões – ISFLUP

Vanessa Rodrigues

Pedro Sá (E5P; 27 anos; Química na FCUP), **Elisa Vasconcelos (**E6P; 33 anos; Engenharia Mecânica no ISEP e Curso Superior de Saxofone na ESMAE), **Isabel Lopes** (E12P; 28 anos; Análises Clínicas e Saúde Pública na ETSUC e Ciências da Nutrição e Alimentação na FCNAUP), **António Castro** (E13P; 26 anos, Comércio Internacional e Assessoria e Tradução no ISCAP) **Ana Sousa** (E15P; 22 anos; Economia na FEP), **Duarte Faria** (E17P; 23 anos; Ciências dos Computadores e Mestrado Integrado de Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos na FCUP), **João Tavares** (E28P; 25 anos; Arquitectura na FAUP e Piano de Acompanhamento na ESMAE, **Natália Araújo (**E29P; 32 anos; Geologia na FCUP e Engenharia Geográfica na ESTG-UA), **André Pereira** (E30P; 27 anos; Tecnologias da Comunicação e Multimédia no ISMAI), **Filipa Cardoso** (E54P; 29 anos, Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), **Rui Soeiro** (E58P; 27 anos; Sociologia na FEUC), **Paulo Freire** (E59P; 31 anos; Engenharia Electrónica no ISEP), **Francisco Guedes** (E67P; 24 anos; Arquitectura na Universidade Lusíada e Design do Produto na IPVC), **Rui Marques (**E75P; 22 anos; Economia da FEP e na UA), **Liliana Pires** (E82P; 36 anos; Documentação e Arquivística na ESTG-UA), **Daniel Pereira** (E83P; 26 anos; Direito UM), **Emília Araújo (**E84P; 34 anos; Direito na Universidade Lusíada e na Universidade Lusófona)

Nos últimos anos, o número de alunos que ingressaram no ensino superior, assim como a sua diversidade, sofreram um aumento significativo. Os estudantes chegam ao ensino superior com socializações escolares e especificidades de formação diversificadas que, juntamente com as origens sociais, factores de natureza psicossocial, entre outros, concorrem para a diversidade de trajectórias que compõem os percursos dos estudantes no ensino superior.

Os percursos com inflexões representam trajectórias marcadas por momentos ou episódios que constituem rupturas. A sequência do percurso escolar não é directa, ou seja, o mesmo é inflectido e passível de ser dividido em fases distintas.

Contrariando um modelo linear de passagem pelo ensino superior, existem percursos que são caracterizados por interrupções no ciclo de estudos, com passagens mais ou menos estáveis pelo mercado de trabalho, por reorientações vocacionais accionadas através da mudança de curso, por abandonos provocados, por exemplo, por momentos de rupturas significativas, que quebram com fases iniciais de maior empenho. São inúmeras as situações que estão por detrás de uma trajectória inflectida e, igualmente, não se cingem apenas a uma tendência, a uma orientação, a uma transição ou um processo de conciliação entre esferas de vida. Referindo-se especificamente à sequência do percurso escolar, os percursos com inflexões inserem-se no conjunto de percursos-tipo, identificados através da análise dos dados empíricos, que não se excluem mutuamente.

As entrevistas semi-directivas de cariz biográfico aplicadas a estudantes e ex-estudantes do ensino superior, permitiram detectar esses mesmos percursos na sua complexidade individual, pautados todos pela inexistência de uma linearidade.

Os processos de selecção do curso a frequentar por parte dos estudantes que terminam o ensino secundário, são muitas vezes sujeitos a lógicas accionadas "por exclusão de partes". Devido aos "numerus clausus", a médias insuficientes, à localização distante das instituições que acolhem o curso desejado, à existência ou não de regime pós-laboral, muitas das escolhas são automaticamente condicionadas. Uma primeira opção no momento da candidatura ao ensino superior está muitas vezes ancorada a um processo imediato de exclusão de destinos, que estão barrados logo à partida. Ou seja, se por um lado muitos estudantes frequentam um curso e/ou instituição de ensino superior que não corresponde(m) às suas primeiras opções, por outro, as primeiras opções de outros sofreram constrangimentos dentro da estrutura de oportunidades.

Verificamos que, nos percursos inflectidos, a escolha do primeiro curso (porque a grande maioria frequentou mais do que um) se revelou errada. Por um lado, há estudantes que, na tentativa de corresponder a expectativas familiares, deixam de lado áreas de estudo de grande interesse, muitas vezes associadas à verdadeira "vocação". Por outro lado, o facto de não concretizarem a primeira opção é para alguns estudantes o grande motor de desmotivação. Em ambos os casos, os estudantes, ao não se adaptarem à realidade encontrada, accionam uma mudança de curso, procurando, deste modo, a realização no campo académico. Esta reorientação vocacional, ainda que em menor escala, acontece igualmente nos casos em que há um desencantamento total relativamente à primeira opção, àquela que correspondia ao que acreditavam ser a sua "vocação". Existem primeiras opções que, posteriormente, são encaradas como um sendo um "erro" no percurso. E a transferência entre cursos acaba por revelar um reforço do compromisso com o ensino superior, e não uma ruptura do mesmo.

Efectivamente, a escolha do curso é, muitas vezes, nos percursos inflectidos, o momento que marca o início do desenvolvimento de processos que culminam nas inflexões. Primeiramente, nem sempre a recolha prévia de informações sobre o ensino superior é suficientemente esclarecedora e a entrada no curso não é suportada pela consulta e análise dos programas curriculares. O confronto com programas curriculares desfasados das expectativas criadas pelos estudantes à entrada é muito comum, assim como uma má adaptação a modelos pedagógicos encontrados, diferentes dos que vivenciaram na escolaridade anterior ao ensino superior.

O primeiro ano de frequência no ensino superior, nestes casos, revela-se decisivo no que diz respeito aos processos de integração escolar e adaptação relativamente à nova realidade académica e a grande tendência revela ser uma integração problemática relativamente ao curso e aos respectivos conteúdos programáticos. Este cenário é, muitas vezes, acompanhado por uma integração ao nível das sociabilidades e actividades de lazer, essa sim bem conseguida. E quando assim o é, esta esfera compensa as insuficiências da esfera curricular e, muitas vezes, os estudantes acabam por estruturar os seus espaços-tempo de forma desequilibrada, pendendo muito mais para as actividades de lazer e convívio. Não deixa de ser importante referir que, contrariamente, em alguns casos detecta-se que uma fraca integração ao nível curricular despoleta tendências para o isolamento social no interior da instituição de ensino. E tanto um excessivo envolvimento como uma deficitária adaptação ao contexto universitário poderão afectar o rendimento escolar dos estudantes universitários.

Todo este conjunto de factores que vão contribuir para o desenvolvimento de processos de desmotivação e de alheamento relativamente ao curso que frequentam. E, como podemos perceber, os factores que motivam as inflexões são de ordem variada, e não se cingem a aspectos estritamente relacionados com o ensino superior.

Importa, portanto, tendo em conta a análise das escolhas e das suas implicações ao nível da integração académica e do desempenho escolar, percorrer, de forma articulada, outros factores explicativos deste percurso tipo, que parecem prender-se principalmente com as origens sociais, as condições económicas durante o percurso no ensino superior, a situação profissional durante os estudos e, por fim, factores pessoais e processos de definição de projectos de vida.

A origem social não parece interferir directamente no tipo sequência de percurso escolar (nos percursos inflectidos as origens sociais são diversas). Contudo, todas as condições estruturais que acompanham o estudante, principalmente ao nível dos capitais escolares e económicos dos pais, exercem a sua influência na forma como o percurso inflectido tenta reencontrar o seu caminho. Perante a percepção de que não se está no curso certo, os estudantes oriundos de famílias descapitalizadas, vêem as suas condições limitarem o acesso a uma segunda oportunidade. Muitas vezes não accionam uma segunda tentativa, ou porque começam a trabalhar, ou porque desistem perante a falta condições estruturantes de apoio e suporte para a manutenção no ensino superior. Por outro lado, quando as famílias são detentoras de elevados capitais escolares e económicas, o abandono escolar quase não constitui uma opção, e são raros os estudantes que vão contrariar a lei da reprodução social. Baixos aproveitamentos escolares em estudantes de classes sociais desfavorecidas condicionam o investimento nos estudos. Nestes casos, uma primeira experiência no ensino superior mal conduzida pode conduzir ao abandono. Parte-se à procura duma solução mais vantajosa, tendo em conta o risco associado ao investimento. Muitas vezes, estes estudantes iniciam a vida activa, e o trabalho passa a ser a esfera de aposta num projecto de vida. Contrariamente, quando os aproveitamentos são elevados, as perspectivas das classes mais baixas tendem a aproximar-se fortemente das classes mais distintas, embora permaneça a vantagem destas últimas.

Muitos destes jovens vivem uma difícil conciliação entre esferas de vida. Tanto aqueles que trabalham para pagar os estudos (as famílias têm poucos recursos económicos), como para aqueles que trabalham para atingirem a independência económica face à família, nem sempre conseguem se mover equilibradamente entre os estudos e a actividade laboral. E algumas das inflexões decorrem do contacto com o mercado de trabalho. Quando o desencantamento em relação ao curso é algo que acompanha o estudante, a actividade profissional mais ou menos estabilizada contribui para o questionamento relativamente à valorização do título académico. A inserção no mercado de trabalho é, muitas vezes, assinalada como factor de confirmação de afastamento face ao curso. Existem trajectórias com focos alternativos, e um dos principais é o trabalho. No entanto, verifica-se que alguns estudantes acabam por atingir um equilíbrio entre as esferas, e constatam-se afinamentos vocacionais provocados pelo contacto com uma determinada área profissional.

A construção de um projecto de vida nem sempre se encontra evidente nos discursos dos estudantes. Por vezes, a indefinição do futuro, o accionar de escolhas pouco fundamentadas potenciam trajectórias irregulares, tanto quanto maior forem as debilidades estruturais que caracterizam a sua posição social. De igual modo, há

momentos na vida pessoal dos estudantes que contribuem para a quebra no ritmo escolar, por exemplo, doença ou morte de familiares, episódios de violência familiar, etc.

Dos percursos com inflexões analisados, muitos reportam-se a casos de insucesso escolar, caracterizados por várias retenções, e abandono, e outros tantos a casos de sucesso escolar, cuja estabilidade foi atingida após períodos menos lineares, e, nomeadamente, após a mudança de curso.

Pedro Sá (E5P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

Oito anos a dar música à Química

Pedro Sá nasceu na Régua há 27 anos e, actualmente, reside no Porto, juntamente com a namorada, a irmã mais velha, de 32 anos, e a sobrinha, uma criança de dois anos e oito meses. A mãe encontra-se aposentada, e era professora primária. O pai detém a 4ª classe, e é comerciante.

O percurso de Pedro no ensino superior pauta-se por uma série de constrangimentos e irregularidades. Entrou na faculdade em 1998, mas ao fim do 1º ano do curso de Marketing, concluiu que não desejava terminá-lo, pois não correspondia às suas expectativas. Deste modo, optou por passar o ano seguinte a realizar melhorias de nota, tendo voltado a frequentar aulas na escola secundária, na Régua. Regressa ao ensino superior em 2000, mas volta a interromper a jornada académica para materializar profissionalmente uma actividade ligada à sua paixão de sempre: a música. Aliás, o seu gosto pela música é algo que marca, definitivamente, a caminhada universitária deste jovem. Todavia, o emprego como coordenador de uma escola de música electrónica acabou por não se revelar seguro, o que conduziu novamente Pedro a retomar o curso de Química, do qual é, presentemente, finalista. A sua trajectória académica não é linear, sofre interrupções por duas vezes, e mesmo a escolha do curso a seguir não se demonstrou unívoca. Uma passagem frustrada pelo Marketing, um interesse platónico pela Enfermagem, e uma incursão pouco homogénea na Química são sempre escoltadas pelo interesse cabal e investimento pessoal direccionados para a área da música. Não obstante, numa época em que a sua profissão ligada à música entra em declínio, surge um súbito interesse e gosto pela Química. O que desencadeou esta atenção para a Química foi algo que Pedro confessa valorizar: o poder económico. Na medida em que a sua subsistência económica esteve em risco, accionou o mecanismo que, até então, permanecera como segunda escolha: a conclusão da licenciatura.

Pedro chegou ao Porto com 18 anos, cumprindo, assim, o desejo de viver nesta cidade, dado que estaria, desta forma, mais próximo de acontecimentos musicais, algo que o seduzia profundamente. Numa primeira candidatura ao ensino superior, Pedro ficou colocado no curso de Marketing, no ISCAP, o que pensa, actualmente, ter sido um erro. A opção por este curso deveu-se ao facto de considerar, *a priori*, que o curso compreenderia uma vertente mais criativa, intimamente relacionada com publicidade, o que não viria a verificar-se. Optou, então, por regressar ao ensino secundário, com o intuito de melhorar as suas notas, e assim obter uma média superior a quinze valores, com a qual havia concorrido ao ensino superior no ano transacto. Deste modo, no ano lectivo de 2000/2001, Pedro ingressa novamente no ensino superior, desta feita no curso de Química da FCUP, mas somente na segunda fase, e não em primeira opção. De facto, mostra-se desapontado e frustrado por não ter conseguido colocação durante a primeira fase de candidaturas, e por ter ingressado na terceira opção, quando a primeira era Enfermagem, curso sobre o qual admite deter conhecimentos erróneos.

Afirma que ter entrado em Química foi "uma dor" que rapidamente superou, até porque se revelou uma escolha mais acertada, na medida em que "estava muito mal informado sobre o que era a Enfermagem, muito mal mesmo."

Porém, o seu primordial desejo era o de abandonar a sua terra natal, a Régua, e fixar-se no Porto, cidade que sempre o fascinou. A entrada no ensino superior foi a forma que encontrou para concretizar a meta de ir para o Porto, e assim poder ficar mais próximo de oportunidades no campo musical, a área da sua paixão. Efectivamente, grande parte da sua intenção de ingressar no ensino superior movia-se pela enorme vontade de experienciar vivências no âmbito do mundo da música. Pedro evidencia, portanto, uma apetência especialmente vocacionada para a música.

O desejo de viver no Porto acabou por condicionar as suas escolhas no que concerne ao ensino superior, o que fez com que se candidatasse, unicamente, a cursos leccionados na Invicta. A localização geográfica e o anseio premente de habitar uma cidade com uma vasta oferta cultural e formativa no campo musical revelam-se, logo, como condicionantes chave no percurso deste jovem pelo ensino superior.

Confessa não ter gostado do curso de Marketing que frequentou no ISCAP, pela dificuldade que encontrou em adaptar-se às matérias ensinadas, diametralmente opostas àquelas a que estava habituado a estudar. Afirma que este factor foi bastante desmotivante, e que o conduziu a desinteressar-se pelo estudo. Apenas estudava as matérias com as quais se sentia mais familiarizado, o que lhe valeu um "aproveitamento péssimo".

O primeiro ano que passou no Porto foi pouco dedicado aos estudos, e sobejamente devoto à diversão. Pedro conheceu imensas pessoas, fez numerosos amigos novos, saiu muito à noite, divertiu-se bastante. O facto de estar longe dos pais, que considera controladores, gera condições para se emancipar, e a independência conquistada deu azo a este extravasar de energias. Construiu uma densa e sólida rede de sociabilidades, e ainda hoje mantém o contacto com alguns amigos que conquistou naquela época. O lazer predominava, então, sobre o estudo. Este novo *modus vivendi* difere, substancialmente, do que experienciara até então na Régua, que considera "uma cidade pequena, poder-se-á dizer que é uma aldeia comparado com o Porto."

Mas o final do ano lectivo chegou, e com ele adveio a necessidade de transmitir aos pais a sua decisão de abandonar o Marketing, e tentar uma nova entrada num curso mais ligado às Ciências, área científica para a qual se sentia mais vocacionado. Esta opção implica um retorno à Régua, o que significa deixar o Porto, e voltar a viver com os pais. No entanto, Pedro não se refere a estes factores como um obstáculo.

No seu regresso ao ensino secundário, no qual não chegou a ser, oficialmente, aluno, visto não se ter inscrito, reencontrou dois professores que não só lhe consentiam assistir às aulas, como também lhe facultaram a possibilidade de efectuar os testes de avaliação, facto pelo qual lhes está grato, pois permitiu-lhe obter uma preparação mais adequada para os exames nacionais. Todavia, as notas obtidas não foram suficientemente elevadas para que ingressasse no curso de Enfermagem. Diante deste cenário, a sua mãe coloca-o perante a hipótese de se inscrever no ensino privado, em Macedo de Cavaleiros, onde poderia ingressar no curso ambicionado. Porém, a vontade de voltar ao Porto foi inabalável. Aliado ao fascínio pela cidade, permaneceu subjacente o seu amor pela música, que se revelou mais forte do que o desejo de ser enfermeiro. Deste modo, é possível determinar que o percurso de Pedro no ensino superior foi condicionado pela vontade expressa de residir no Porto, e por atribuir à

música um papel relevante na sua existência. O ingresso no ensino superior, para além de envolver aspirações académicas, não é de todo alheio a uma deslocalização da residência, e de todo um processo de autonomização e emancipação face aos pais, e de contacto com novos contextos culturais. Do ponto de vista pessoal, a mudança de cidade permitiu-lhe garantir um maior contacto com a música, que assume um maior protagonismo do que a entrada no ensino superior.

Enquanto se manteve na Régua a realizar melhorias de nota, Pedro conservou a inscrição no ISCAP para, posteriormente, tentar uma mudança de curso ou transferência para uma área de ensino mais ligada às Ciências, o que acabou por não se concretizar, uma vez que as equivalências entre os cursos não eram significativas para um percurso mais atractivo. Estas duas inscrições no ensino superior levaram a que o jovem não se predispusesse a ser *praxado* novamente, o que poderia ter constituído um óbice à sua adaptação ao novo estabelecimento de ensino. Todavia, tal acabou por não se consubstanciar, pois como o próprio afirma, tem facilidade em integrar-se.

Com a música sempre omnipresente em todas as esferas da sua vida, pois tanto no Porto como na Régua integrava bandas de garagem, foi com naturalidade que, em 2002, frequentou um curso de música electrónica, na escola *Dance Planet*, apesar de se interessar por todas as vertentes musicais, e não somente por este estilo. Dedicou-se muito a este curso, que concluiu com classificação de 18 valores, e foi convidado para dar aulas nessa escola, projecto que abraçou de imediato, e de forma entusiasta. Por esta altura, já se encontrava na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, matriculado no segundo ano do curso de Química. Volvido um ano, em 2004, e com vinte e dois anos, é surpreendido pelo convite para se tornar coordenador da escola. Confessa que foi um cargo demasiado elevado para um jovem da sua idade, o que o iludiu um pouco, não obstante tê-lo conseguido de forma meritocrática, uma vez que foi o melhor aluno de sempre da escola. Entretanto, a Química foi relegada para segundo plano, e foi deixando o curso fluir, com algumas disciplinas em atraso. A sua preferência é, nitidamente, a música, o que se reflecte no seu aproveitamento escolar: enquanto é o melhor aluno do curso de música, deixa disciplinas por concluir em Química. A cultura e o mundo musical assumem-se, portanto, como protagonistas de uma cultural juvenil praticada, em detrimento do papel de estudante do ensino superior.

Estabelecendo uma hierarquia das suas prioridades, colocou em primeiro lugar a sua carreira enquanto professor e coordenador da escola de música; de seguida, surgem os outros projectos musicais, mais ligados ao culto *underground* das bandas de garagem, e a faculdade é remetida para último lugar. Admite que conseguir um cargo tão elevado lhe "elevou o ego": na medida em que ganhava muito dinheiro com aquela profissão, entendeu que o seu futuro estaria determinado, e nesse futuro risonho não se vislumbrava espaço para a Química. Acomodou-se ao lugar de professor que havia conquistado, não ambicionava por mais nada. Manteve a inscrição em Química apenas por teimosia da mãe. A mãe é, aliás, a única referência familiar a que Pedro faz alusão, no que respeita ao incentivo à prossecução dos seus estudos. Antiga professora primária, sempre o acompanhou e estimulou nesse sentido. É visível, neste ponto, a distinção existente entre o papel desempenhado pelos progenitores, em termos de investimento na escolaridade dos filhos – cabe à mãe o papel expressivo, indissociável da questão do género, de acompanhamento e socialização escolar.

Contemporaneamente, atribui um elevado valor à decisão de ter conservado a inscrição no ensino superior, uma vez que, em 2005, a escola de música perdeu uma significativa parte dos seus alunos, o que acarretou, como consequência directa, uma redução substancial do seu salário. E é nesta altura que decide retomar os estudos, sente que o "canudo", afinal, lhe poderá ser útil no futuro. O poder simbólico inerente ao diploma universitário reconhecido, desde cedo, nas palavras da mãe, está patente neste raciocínio, bem como a imagem e representação social de que o diploma universitário se reveste: um instrumento, uma mais-valia que lhe poderá valer um emprego. Isto é, Pedro revela uma visão e utilização do curso de Química meramente instrumental. Enquanto na música consegue conciliar a componente lúdica com a esfera do trabalho, na Química só há espaço para a vertente do trabalho, do qual não retira especial prazer.

O seu regresso ao ensino superior acaba por ser agradável, pois imaginava que ainda lhe faltavam dois anos para terminar a licenciatura. Porém, graças à reestruturação imposta pelo processo de Bolonha, apenas lhe resta mais um ano lectivo pela frente. Todavia, este retorno, apesar de feliz por ver reduzido num ano o prazo para finalizar a licenciatura, não se tem revelado muito simples. Pedro tem-se deparado com dificuldades, dado ter-se dedicado, durante três anos, exclusivamente à música, durante os quais abandonou por completo os livros e tudo o que respeitasse ao curso de Química. Por isso, o desafio que enfrenta agora é enorme, mas ultrapassar este obstáculo poderá conferir-lhe a satisfação de tornar possível a realidade de se encontrar licenciado. Afirma ter-se "*reapaixonado* completamente" pela Química, e sustenta que aquilo que mais o atrai nesta área é a sua componente prática. Gosta bastante de estar no laboratório, de realizar experiências. Encara a vertente teórica do curso como algo que é necessário mas não, obrigatoriamente, motivante. A "execução instrumental", como refere, é a parte da Química que mais o cativa. Assevera ser muito irrequieto e, apesar de nunca ter sido devidamente medicado, foi-lhe diagnosticada hiperactividade, o que dificulta a sua concentração, factor que influi nas leituras e no recorte mais teórico da sua formação. Não obstante, enfatiza o facto de essa particularidade não interferir com o seu percurso teórico no âmbito musical, pois lia todos os manuais sem quaisquer complicações ou dificuldade acrescida. O que reflecte, mais uma vez, que a sua paixão pela música é mais forte que o seu gosto pela Química, sobrepondo-se, reiteradamente, a este. Por outro lado, a vertente prática a que atribui tanta importância revela-se, novamente, determinante: "Na música eu lia o manual, sentava-me em frente ao sintetizador e conseguia obter logo qualquer coisa de concreto. A Química se calhar já não, porque também o curso era quatro anos, agora são três, mas, demorava mais, se calhar, a concretizar. Acho que é isso. E, sobretudo, eu sou uma pessoa extremamente prática, gosto muito de despachar, gosto de fazer as coisas, o melhor possível, mas preciso de acção, e se calhar na altura não tinha paciência para, se calhar, encadear o curso e ter também sucesso como tive no curso de música."

Actualmente, a importância primacial que sempre conferiu à música sofreu um revés, na medida em que o jovem estudante a remeteu para segundo plano. Ainda se encontra ligado a esse mundo, mas de uma forma mais lúdica. A música continua a ser algo de que retira imenso prazer, mas já não é um modo de vida. Surge como uma prática de lazer e sociabilidade, que já não interfere com as suas vivências académicas: "há um *xis* tempo semanal que é dedicado à música, sem nunca interferir com os objectivos da faculdade. Continua porque como disse, é lazer e, nos meus tempos livres,

dá-me imenso gozo sentar-me com os instrumentos e com o computador, e fazer qualquer coisa." Isto é, enquanto lhe foi possível conciliar uma disposição hedonista, convivial e de satisfação intrínseca, que reporta à esfera musical, com a aquisição de capital económico, o seu trajecto decorreu sem dissonâncias cognitivas. O descalabro financeiro, juntamente com a pressão materna e a nova composição do agregado familiar conduzem-no a um processo de amadurecimento pessoal, em que renuncia ao lúdico, e aposta na aquisição de capital económico.

Constata-se, portanto, uma inversão da pirâmide, no que concerne à hierarquia de prioridades estabelecidas por Pedro: "sou uma pessoa que, quando gosta de uma coisa, se aplica a fundo, mas varia muito de interesses porque… É uma coisa a que eu aprendi a estar atento. Eu tão depressa posso estar muito empenhado num projecto, acontece-me qualquer contrapartida, e eu posso desmotivar-me e desligar-me completamente. Então, vario muito nesses extremos." E, deste modo, é natural que o abandono da escola de música e o retorno ao curso de Química ocorram em simultâneo, no ano de 2005. Denota-se uma articulação de um modo de vida mais emocional para um mais racional (o curso superior como instrumento de mobilidade, o reconhecimento do poder simbólico face à obtenção do grau académico de licenciado, a concordância com os desejos da mãe, o amadurecimento pessoal, a passagem por dificuldades financeiras, um trajecto musical que, embora polvilhado por lampejos de sucesso, se revela materialmente insuficiente para a sua autonomização neste campo).

Porém, este regresso não foi tão fácil como desejaria, pois grande parte das pessoas que conhecia já haviam saído da faculdade, o que dificultou a sua reinserção no meio. A rede de sociabilidades constitui um importante factor de apoio a que atribui alguma relevância, na medida em que permite construir uma identidade, fulcral para criar empatias. No entanto, considera-se uma pessoa interessada por diferentes assuntos, o que lhe confere uma certa facilidade em criar laços com as pessoas.

Atribui grande parte da sua dificuldade de afirmação no ensino superior a si próprio. Refere que agora se sente muito mais motivado que outrora para terminar o curso, perante a possibilidade de o conseguir, ainda, no presente ano lectivo: "Eu sinto-me muito mais motivado. E o facto de poder acabar este ano é uma motivação fantástica, é um elixir da juventude autêntico! No ano passado fiz duas cadeiras, uma em cada semestre. E isso… Acho que demonstra bem a dificuldade que senti nesse ano. Isto acompanhado com factores de ordem pessoal."

No que concerne a esses condicionalismos de cariz pessoal, destaca-se a inesperada presença da irmã na sua casa, numa altura em que já estava bastante familiarizado com a realidade de viver sozinho, algo que sempre lhe agradou. Porém, após um casamento falhado, a sua irmã divorcia-se, e vai viver com Pedro, levando consigo a filha, de um ano e meio. Este novo contexto de recomposição familiar altera significativamente o estilo de vida até então protagonizado por Pedro, e influencia, de igual modo, a sua relação com o estudo. A irmã, licenciada em Auditoria pelo ISAG mudou-se para sua casa, na medida em que esta é pertença dos pais, que a adquiriram quando os filhos rumaram ao Porto, aquando do seu ingresso no ensino superior, o que evidencia o investimento que os seus pais fizeram na educação dos filhos.

Actualmente, a namorada, licenciada em Fisioterapia, também partilha a sua casa. Pedro passou de uma realidade habitacional em que vivia sozinho, para um contexto de quatro pessoas, o que nem sempre se revela simples, conforme explica: "Eu acho que nós nos habituamos, no fundo, a estar sozinhos e, às vezes, habituamo-nos de

tal maneira que, quando entra alguém na nossa vida, as coisas já não são como eram." Por outro lado, esta transformação no contexto familiar traduz-se num remodelado *modus vivendi*. Pedro já não sai tantas vezes como outrora, e dedica-se mais à esfera doméstica (fazer compras, cozinhar) e a estudar. Sai bastante menos à noite, e estuda mais. Já não frequenta discotecas. Revela, inclusive, uma maior proximidade com o curso de Química, que se reflecte num estudo diário. Para tal contribui, de igual modo, a possibilidade de escolha das disciplinas que lhe é permitida exercer, em virtude de se encontrar no último ano. Assevera que, neste momento, no que respeita ao curso de Química, está a estudar aquilo que realmente gosta, o que lhe confere uma motivação superior.

Após a sua saída da *Dance Planet*, passou a depender economicamente dos pais, o que o transporta para uma espécie de retorno às origens. Afirma que os seus pais não lhe colocaram objecções ao retomar desta situação, nunca o pressionaram no sentido de trabalhar e estudar em simultâneo. Contudo, esta dependência não lhe agrada de todo, dado que se auto-proclama uma pessoa "extremamente materialista", e que após os três anos de independência económica que a profissão de professor de música lhe possibilitou, agora lhe custa bastante ter de pedir dinheiro aos pais para poder usufruir de poder de compra. A almejada independência económica constitui, assim, um estímulo acrescido para terminar rapidamente a licenciatura.

Em relação ao insucesso no ensino superior, Pedro considera que em Portugal se procede a uma "educação de desresponsabilização", em que os pais não apoiam muito os filhos durante o seu trajecto escolar. Sustenta que esse não foi o seu caso, pois como a sua mãe era professora primária, acompanhou de perto o seu percurso, assim como o da irmã. O mesmo não sucedeu com o pai, que caracteriza como "mais ausente". No âmbito da Química, considera que grande parte dos estudantes deste curso são aqueles que não entraram em primeira opção nos cursos de Farmácia, Medicina ou em Bioquímica, o que pode constituir um factor de desmotivação. Insere-se neste quadro, embora também aponte um outro factor passível de promover o insucesso escolar: a componente excessivamente teórica de alguns cursos, que os torna demasiado extensos, e adia a entrada dos estudantes no mercado de trabalho. Neste sentido, valoriza a existência dos cursos técnico-profissionais, e defende que a atracção que muitos alunos sentem por este tipo de ensino reside, efectivamente, no seu carácter proeminentemente prático, e orientado para uma rápida inserção no mundo profissional. Deste modo, saúda a entrada em vigor do sistema de Bolonha, que encurta a duração dos cursos, e admite uma maior carga horária de aulas práticas. Pedro sempre se sentiu desmotivado pelo teor demasiado expositivo de algumas disciplinas, e crê que Bolonha constitui um incremento positivo nesse aspecto.

Elisa Vasconcelos (E6P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Saxofone: o *leitmotiv* de uma afinação vocacional

Elisa Vasconcelos tem 33 anos e é Saxofonista. Ingressou no ensino universitário na segunda opção, Engenharia Mecânica no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). A primeira opção era Engenharia Electrotécnica, área na qual frequentou o curso técnico profissional do ensino secundário, mas o facto de ter accionado uma segunda escolha não a desmotivou, por considerar ser uma área igualmente interessante.

No final do 2º ano, pede transferência para a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), pela proximidade com que ficaria face ao Conservatório, onde estudava saxofone desde os 17 anos. Após um ano nesta instituição, decidiu concorrer ao recém aberto Curso Superior de Saxofone, na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto, numa lógica de reorientação vocacional.

Elisa é oriunda de uma família de fraco capital escolar e económico, ambos os pais têm a 4ª classe, a mãe é doméstica, e o pai, actualmente reformado, foi operário fabril e trabalhou até aos 70 anos de forma a possibilitar a frequência universitária a ambas as filhas. A irmã de Elisa frequentou o curso de Engenharia Electrotécnica e desempenha essa função na EDP. O marido de Elisa é professor de música, tem o Curso Superior de Música, especialidade de Clarinete, pela Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto.

Do choque sentido face à relação distante entre aluno e professor, à desintegração na turma para onde pediu transferência, constata-se que as dimensões psico-pedagógicas e afectivo-relacionais constituíram componentes influentes e responsáveis pelos diferenciados níveis de sucesso de Elisa no desempenho escolar, nas distintas instituições frequentadas.

Elisa entrou no ensino superior aos 18 anos, logo após a frequência do Curso Técnico-Profissional de Electrotecnia, no ensino secundário. A preferência pela área de Ciências, nomeadamente pelas disciplinas de Física e Matemática, remeteu-a para a vertente mais tecnológica, e a área de Engenharia acabou por ser uma "escolha natural". Na candidatura ao ensino superior, com uma média entre 13 e 14, colocou como primeira opção o curso de Electrotecnia, mas entrou apenas na segunda opção, Engenharia Mecânica no ISEP. A selecção destas áreas foi feita com base na proximidade sentida às engenharias, mas sem grande reflexividade, ou procura de informação. Segundo Elisa, podia ter sido qualquer área tecnológica, entre Electrotecnia, no seguimento da área frequentada no ensino secundário, Mecânica ou Civil, áreas igualmente atractivas: "acabou por ser uma escolha lógica, natural. Não pensei muito nisso, como gostava, escolhi". O facto de não ter entrado em Electrotecnia não a desmotivou, entrou na segunda opção, e "também gostava muito".

A entrada no ensino superior constituiu "um choque muito grande" e Elisa conclui que não estava preparada para a realidade académica, nomeadamente para o

tipo de relação pedagógica com que se iria deparar na faculdade. O facto de ter sido sempre boa aluna e a relação metódica e ascética com o estudo, proporcionaram-lhe uma relação "fácil" e privilegiada com os professores durante todo o trajecto escolar até à entrada no ensino superior. Tal fez com que a relação notoriamente mais "fria" e "distanciada" constituísse um "choque" potenciador de desmotivação: "fui-me muito abaixo no 1º ano", de desintegração: "às vezes sentia-me assim um bocado perdida", e de não identificação, a sensação de ser apenas mais uma no universo estudantil, o que se repercutiu ao nível dos resultados obtidos, culminando na reprovação no final do ano lectivo. Um novo "choque".

Confirma uma relativa imaturidade, afirmando que "deveria ter sido capaz de dar a volta por cima". Em doze cadeiras anuais, seis por semestre, conseguiu fazer oito, no que considera ter sido o "pior ano da sua vida". Ultrapassado o primeiro impacto e a dificuldade em aceitar o distanciamento do professor face ao aluno, ocorre a ambientação, a adaptação ao ritmo de trabalho imposto, palmilhando o que, para si, foi um "percurso normal". O curso era "tudo aquilo que esperava, era fantástico, eu gostava muito, mesmo muito do curso". À excepção de algumas cadeiras mais complexas, avalia os seus resultados como muito positivos. Na repetição do primeiro ano, a nota mais baixa foi um 14, reflexo do empenho e dedicação com que abraçou a sua frequência. No 2º ano lectivo, terceira inscrição, passou a todas as cadeiras, se bem que com notas mais comedidas.

Destaca a evolução numa das disciplinas do 1º ano, na qual no primeiro momento de avaliação tirou um "5 ou um 6", auto-rotulando-se de "burra" pela disparidade face às suas expectativas de resultados, sendo que no ano seguinte obteve um "18 ou 19", o que colheu repercussões ao nível da relação com o docente da disciplina. Da perspectiva inicial de demasiada exigência, demasiada dureza, reflectida na alcunha de "Hitler" com que era apelidado, passou a ser considerado "um professor fantástico", foste de estímulo e motivação. No entanto, esta alteração na relação com este professor específico tem, no seu entender, uma causalidade externa, pois foi o professor quem modificou o seu comportamento em relação a Elisa, face ao bom resultado obtido no exame, e essa diferenciação no trato fez com que apreciasse as suas aulas, enquanto no primeiro ano as "detestava".

Figura marcante, mas pela negativa, foi um professor com quem antipatizava, uma "ave rara", detentor de uma personalidade arrogante, não conversível em qualidade de ensino e que, a seu ver, tinha um tratamento diferenciado face às raparigas, de maior exigência, chegando a ser particularmente "desagradável".

Se a relação com os professores começou por ser distante e atribulada, a relação com os colegas pautou-se por uma camaradagem constante e, até, algum proteccionismo, visto ser a "única rapariga da turma", reiterando que "eles eram amorosos comigo, eram fantásticos". Retém na memória situações engraçadas, momentos de convivialidade e amizade, asseverando sentir maior proximidade aos rapazes "mais amigos", "mais "sinceros" e verdadeiros, do que com as raparigas, a seu ver mais "dissimuladas".

Durante a frequência do ISEP, a sua rotina diária implicava levantar todos os dias às 5h45 da manhã, fazer um trajecto de autocarro entre Vila Nova de Gaia e Porto de duas horas e quarenta e cinco minutos, a fim de assistir à primeira aula das 8h30. Esta correria levava-a a adormecer persistentemente no autocarro, e contava com a cooperação do motorista, que a acordava com o intuito de sair na paragem correcta. Os

tempos de estudo coincidiam com as noites, fins-de-semana, e à quarta-feira à tarde, altura em que se reunia com um grupo de cinco colegas da turma, na biblioteca ou na sala de convívio, e estudavam em conjunto, explicando a matéria uns aos outros. Não detinha, no secundário, o hábito de estudar em grupo, mas a proximidade a esse grupo de colegas fê-la apostar nessa metodologia de estudo. Evoca, até, a existência de dois grupos de alunos que, apesar de manterem entre si fortes laços relacionais, tentavam destacar-se através de uma rivalidade saudável, procurando melhores formas de estudo, melhores desempenhos nas aulas, melhores resultados finais.

Se alguns espaços físicos da instituição são perspectivados como muito bons, caso da biblioteca, a sua análise crítica incide sobre salas de aulas "um bocadinho antigas", e o material praticamente obsoleto com o qual trabalhavam nas aulas práticas. No entanto, ressalva que os professores os consciencializavam para tal condicionante.

No final do terceiro ano, decide pedir transferência para a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, para o mesmo curso, alicerçando a sua decisão na proximidade geográfica desta Instituição, sita na altura na Rua dos Bragas, ao Conservatório, onde desde os 17 anos estudava saxofone.

O processo de mudança remeteu-a para o 3º ano, com cadeiras atrasadas dos dois anos precedentes. Mas se a transferência burocrática foi fácil, a mudança reflectiu fortes implicações na esfera pessoal: "Na FEUP era tudo mau. As salas, o espaço. Era ainda na Rua dos Bragas, e as salas de aula, então nas aulas práticas, as salas eram horríveis". Mas às infra-estruturas debilitadas acresciam as dificuldades de integração sentidas junto dos novos colegas, que sempre a visionaram como uma "*outsider*", marginalizando-a por vir do ISEP, o que a fazia "entrar muda e sair calada". O companheirismo e o espírito de entreajuda sentido na primeira instituição de ensino superior frequentada contrastava com o ambiente de rivalidade acrescida na actual, uma rivalidade já não vocacionada para o desafio e estímulo, uma "rivalidade feia", expresso no tom mais crítico que assumiu: "Os colegas da FEUP não eram muito bonzinhos, para não dizer pior". A título exemplificativo, cita uma vez que pediu apontamentos aos colegas da FEUP, por não ter estado presente numa aula, e lhe viu negada essa cedência de informação, o que mais uma vez a desiludiu, face à diferente realidade vivenciada na experiência anterior. Esta desinserção desmotivou-a, remeteu-a para um silêncio forçado e refugiante: "entrava às oito e meia ou às nove horas, e não falava com ninguém, ninguém, rigorosamente ninguém". Rejeitando os espaços-tempos lectivos, inúmeras vezes a casa de banho afigurava-se como o único local seguro dentro da faculdade, refúgio de desilusões e lágrimas que preferia ocultar dos restantes. Num claro confronto entre as suas obrigações e os seus interesses, não era capaz de não ir à faculdade, mas depois considera que "não tinha estofa" para resistir ao ambiente competitivo e desintegrador da FEUP, e em contraposição a este, o Conservatório afigurava-se como um porto-de-abrigo, espaço privilegiado de práticas relacionais e conviviais, o que a levava a "fugir muitas vezes, algum intervalo em que eu poderia estar a estudar, eu fugia e ia para o Conservatório". Fugia à solidão de não se sentir integrada, fugia à ostracização.

Quando concluiu o oitavo grau de Conservatório, e face à abertura do curso superior de Saxofone no Porto, atendendo a que as suas origens modestas nunca lhe permitiram equacionar a deslocação geográfica, viu-se perante uma encruzilhada, na qual teve que optar entre terminar o curso de Engenharia (faltavam 2 anos para a conclusão da licenciatura), ou tentar entrar no curso de Saxofone e seguir uma carreira

musical. Apesar de gostar de Engenharia Mecânica, a afinidade e relação com o mundo da música falou mais alto: "Os dois pratos estavam desequilibrados, sempre pendeu mais para a música", chegando a estudar Saxofone sete horas por dia, nos últimos anos do Conservatório, e esse estabelecer de prioridades fê-la accionar a escolha do curso de Saxofone.

No ano de abertura do curso, entraram seis pessoas. No ano seguinte, Elisa entrou juntamente com mais cinco pessoas, o que ela considera ser já "muita gente".

O marido de Elisa frequentava a Escola Superior, na vertente Clarinete, mas não existiu influência por parte dele para fazer essa opção. Posteriormente, apoiou-a e motivou-a a perseguir esse sonho. No entanto, não exerceu, inicialmente, uma forte influência na reorientação vocacional.

A frequência do curso de Saxofone foi linear, o curso de quatro anos foi feito em cinco por, voluntariamente, ter optado pela concretização do último ano em dois, dedicando mais tempo à construção do projecto final, com elaboração de um programa diferente e apresentação final de exame num auditório, e não na escola.

Relativamente às infra-estruturas organizacionais, Elisa afirma que as condições eram óptimas, instalações novas, salas "fantásticas", e menciona que lhe agradava o facto de poder frequentar os espaços de dia e de noite: "podia estudar a noite toda ali, se quisesse, que não incomodava ninguém, tem condições fantásticas". Já relativamente à organização do curso, a sua consideração é de que é "um desastre". A Escola Superior pertence ao Instituto Politécnico do Porto, que centraliza todas as informações relativas ao funcionamento administrativo do curso, sendo que a secretaria da Escola "não tem poder nenhum, é assim, é um caos". Dá como exemplo o facto de só agora, quatro anos após ter terminado a licenciatura, o curso ter sido oficialmente reconhecido.

Quanto à relação pedagógica, e contrapondo à realidade encontrada nas instituições de engenharia, Elisa menciona a existência de fortes laços de sociabilidade entre alunos e professores, que ultrapassam a relação formal e institucionalizada, facto ao qual não é alheio a reduzida dimensão da turma, entre doze e catorze alunos, e a existência de aulas individuais, nomeadamente as instrumentais. Para além da relação afectiva desenvolvida em contexto escolar, é comum haver encontros externos, concertos conjuntos, com vivências intensas: "nós depois tocávamos com eles, e éramos colegas, e depois saíamos todos juntos e íamos almoçar ou jantar, ou tomar um copo". É evidente a valorização dos aspectos relacionais da instituição escolar, com elevados níveis de satisfação registados ao nível das relações humanas ocorridas no seu interior.

Em termos pedagógicos, a avaliação é muito positiva, à excepção de um professor em particular, "que era um baldas de todo o tamanho, não ensinava nada, faltava muito". O investimento pessoal nas cadeiras era diferenciado, consoante eram práticas ou teóricas, com um claro empenho reforçado nestas últimas, traduzido em melhores resultados. Explica esta variação de notas pelo facto de ter pouco tempo para estudar, e preferir dedicar-se às disciplinas que mais a motivavam, as que implicavam tocar saxofone, apesar de concluir que as cadeiras teóricas são importantes para a prática profissional, na medida em que complementam a vertente prática.

Enquanto frequentou o curso superior de música esteve sempre a trabalhar, 32 horas de trabalho por semana, e os tempos livres eram dedicados ao estudo, obrigatoriamente contínuo, por norma em casa. Não obstante esta limitação de

disponibilidade, com consequência na aplicação e resultados, conseguiu terminar o curso com média de "15 ou 16, já nem me lembro".

Durante toda a frequência universitária, e até constituir família, Elisa morou com os pais e a irmã em Vila Nova de Gaia. Os seus pais, ambos detentores da 4ª classe estão, neste momento, reformados. A sua mãe era doméstica, e encontra-se, presentemente, reformada por invalidez, devido a um problema de saúde. O seu pai, operário, casou bastante tarde, com 47 anos, e trabalhou até aos 70, de forma a possibilitar a frequência universitária a ambas as filhas. A irmã, dois anos mais nova, andou, igualmente, no Conservatório, e teve um percurso similar em termos escolares, que culminou com a frequência do Curso de Engenharia Electrotécnica exercendo, actualmente, essa categoria profissional na EDP.

Oriunda de uma família com fraco capital económico e escolar, Elisa evidencia o empenho familiar num projecto de ascensão social: "[por] não terem muitas possibilidades, tentaram-nos abrir, dar-nos o maior número de possibilidades, de oportunidades já a pensar no trabalho, no nosso futuro", investimento esse não unicamente mobilizado via ensino, mas também mediante uma socialização em práticas culturais distintivas, como o caso do Conservatório. A decisão de mudar de curso foi dificilmente aceite pelos seus pais, devido às múltiplas estratégias por eles accionadas, traduzidas muitas vezes em sacrifícios e esforços consideráveis, no sentido de possibilitarem às filhas oportunidades de promoção social, e confessa que o momento de lhes comunicar a decisão foi particularmente doloroso: "fartei-me de chorar e prometi ao meu pai que tirava o curso [de engenharia]".

Vincando os fortes laços existentes no seio do núcleo familiar, Elisa realça o apoio constante dos pais nas decisões que teve de tomar ao longo do seu trajecto em geral, e no campo escolar em particular. Afirmando-se como uma aluna aplicada, com uma enorme "ânsia de aprender", sublinha o papel motivador dos pais face à importância do bom desempenho escolar. Respeitando a sua liberdade opcional, confessa que os pais tiveram sempre um papel concordante com o seu trajecto, apesar de realçar que esta concordância advinha das boas opções que fez e que, possivelmente, tal não se verificaria caso ela optasse por áreas, por exemplo, de Humanidades ou Ciências Sociais que, a seu ver, não teriam tantas saídas profissionais.

Não obstante os fracos capitais, ou devido a estes, a família nuclear apostou num forte projecto de ascensão social, alicerçado no investimento escolar, que garantisse a mobilidade vertical e se reflectisse em empregabilidade mantendo, no entanto, uma orientação democrática, moderna e expressiva de respeito das opções individuais.

Concomitantemente ao período em que frequentou o ensino secundário, Elisa entrou no Conservatório, inicialmente em Guitarra, por não conhecer, ainda, o saxofone. Apesar de, na altura, não ter nenhum músico na família nuclear, o primeiro contacto que teve com esse instrumento foi através de um tio que a orientou, pelo seu interesse musical, até à banda de Crestuma onde, após a realização de alguns testes, lhe deram um saxofone. No ano seguinte, com 17 anos, começou a tocar saxofone no Conservatório, onde conheceu e começou a namorar com o actual marido. O percurso do marido foi sempre na música e, após o 12º ano, concorreu à Escola Superior, ao curso de Clarinete. Toda a sua família é composta por músicos amadores, pelo que a socialização com a área musical influenciou todo o seu percurso escolar. A música está

patente em todo o percurso de Elisa, inclusive na afinidade electiva na escolha do cônjuge, e na endogamia relativamente ao grupo de pertença.

A partir do momento em que mudou de curso, Elisa sentiu a necessidade de ir trabalhar, numa atitude consciente das dificuldades financeiras dos pais. Aliada ao ressentimento por ter mudado de curso e, dessa forma, atrasado a obtenção do diploma, surgiu a possibilidade de dar aulas apenas com o primeiro ano completo do Curso Superior de Saxofone. No seguimento dessa realidade, começou a trabalhar em dois Conservatórios: um público, em Braga, o outro privado, em Águeda. Nos primeiros anos acumulou, ainda, outros locais de trabalho mas, atendendo a que enquanto funcionária pública o horário de trabalho não pode ser superior a 22 horas semanais, desistiu de acumular aulas em sítios distintos.

Apesar de estar nos Conservatórios de Braga e Águeda há já 8 anos, mantém um vínculo laboral precário, ainda a contrato a termo, mas já se resignou a essa realidade do mercado de trabalho. Sente a necessidade de permanecer em ambos os locais de trabalho, dada a dificuldade de obter um horário completo na disciplina de Saxofone, mas a disparidade geográfica entre os Conservatórios fê-la optar por residir "a meio caminho", em Vila Nova de Gaia, mantendo uma proximidade face à casa dos progenitores. A rotina diária implica acordar às sete da manhã, e dividir o tempo entre deslocação, trabalho, deslocação, lida da casa, lazer com a família.

No que concerne a práticas culturais e tempos de lazer, refere a clara preferência por espectáculos musicais, mas à excepção de um concerto recente de um colega na Casa da Música, assume que a maternidade coincidiu com um refrear das saídas culturais. Augura a permanência dessa limitação durante os próximos 4 ou 5 anos, mas assume que " já sabia naquilo que me estava a meter com crianças", e afirma compensar este afastamento dos concertos com a convivência com os filhos, e afectos correspondentes.

Relativamente a práticas associativas, pertenceu à Banda de Crestuma na qual, além de ser membro musical, desempenhava funções pedagógicas, dando aulas a crianças. Fez teatro, e participava na Orquestra do Conservatório. Deste período, polvilham nas suas lembranças episódios caricatos, fruto de vários anos de convívio e experiências partilhadas, e que realçam a relevância que atribui ao lado relacional.

Actualmente, pertence a um quarteto de Saxofone, com colegas da Escola Superior, com concertos esporádicos, mas com projectos profissionais a curto prazo que, caso se concretizem, irão implicar uma maior dedicação. Esses momentos aliam a componente lúdica com a esfera profissional, e realça o bom relacionamento existente, no sentido em que os laços que os unem ultrapassam largamente os meramente profissionais, e existem fortes vínculos de cumplicidade pelo longo trajecto partilhado.

Face ao mundo da Engenharia que define como "sisudo" e "individual", a relação informal e empática que afirma existir no mundo da música sempre a cativou, num processo de construção de identidade nos circuitos de convivialidade e desenvolvimento de um forte sentimento de pertença. As suas redes de sociabilidade englobam, maioritariamente, amigos da música: colegas, professores e alunos. Houve uma continuidade dos amigos que frequentaram o Conservatório, apesar de nem todos terem seguido a carreira musical: "com os colegas do Conservatório tinha, naquela altura, uma relação fantástica, e ainda hoje é assim, os amigos que eu tenho são os amigos dessa altura".

Em termos de expectativas futuras, Elisa pretende continuar a dar aulas, função que adora, e pretende complementar os seus conhecimentos com um Mestrado em Direcção Musical ou Administração Escolar. A longo prazo, um dos seus objectivos é abrir uma escola de música, que lhe potencie a liberdade de desenvolver os programas curriculares. Apesar de deter, actualmente, alguma flexibilidade que lhe permite adaptar os conteúdos em função dos alunos, presentemente vinte e três nas duas escolas, continua sujeita a um programa pré-definido, que a limita em termos de criatividade. Os seus alunos são bastante heterogéneos em termos etários e de etapas de desenvolvimento, mas com todos mantém uma forte proximidade e entendimento. Não desistiu, ainda, da ideia de terminar o curso de Engenharia Mecânica, não apenas para cumprir a promessa que fez ao pai, mas também como auto-valorização, para não sentir que foi um investimento em vão, sendo que o ISEP é a única hipótese que se levanta, pelas boas recordações que ainda guarda. No entanto, realça que não pretende enveredar profissionalmente por essa área, na medida em que a música a completa.

Em termos avaliativos, e face à sua experiência universitária, reafirma a importância da relação pedagógica, necessariamente próxima, interactiva e potenciadora de estímulos, caso se pretenda fomentar o sucesso escolar: "Se o ensino fosse mais estimulante, mais acompanhado, em que nos dissessem e mostrassem que era divertido, que é fantástico saber aquilo, seria melhor, seria mais aliciante". Paralelamente à interacção, deveria ser realçada a interdisciplinaridade e horizontalidade das matérias, contrariando uma visão estanque e compartimentada dos conteúdos, remetendo aos professores o papel crucial de ramificação intra e interdisciplinar das matérias, com o objectivo de "simplificar" e consolidar a aprendizagem, e aos alunos a missão de perseverarem no questionamento acutilante.

> "Se os professores fizessem isso, acabavam por reforçar a importância que os conteúdos tinham no global das disciplinas. É isso que eu acho que deveria existir nos cursos. As disciplinas estarem todas interligadas, caminharem todas para um objectivo comum, não serem estanques. Que não são, acabam por não ser. Mas às vezes não se chega a essa conclusão sozinhos, e eu falo por experiência própria."

Atendendo às suas funções didácticas e ao papel dos professores enquanto agentes catalizadores da mudança, defende que aprender "devia ser um prazer, e nem sempre é", realçando um certo inconformismo perante métodos de ensino demasiado teóricos, expositivos e unidireccionais. Adoptando o lema de que "a música é divertida" espera incentivar e motivar os seus alunos, numa aposta pessoal em fomentar métodos de aprendizagem distintos, que se traduzam no aumento do que denomina "ânsia de aprender", e auxiliem os seus alunos a evoluírem, pessoal e profissionalmente.

Privilegiando as satisfações intrínsecas (prazer, afecto, relação, satisfação pessoal), logo, pós-materialistas, face às práticas orientadas por uma disposição instrumental (valorizações extrínsecas e de cariz materialista), Elisa reforça que esta é a sua paixão: "A música é a minha vida", e o saxofone a causa da sua afinação vocacional.

Isabel Lopes (E12P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Da Química às Ciências da Nutrição: uma luta simbólica em torno da acumulação de capital escolar e da valorização profissional

Isabel Lopes tem 28 anos, é natural do Brasil, e veio para Portugal aos 4 anos. É solteira e reside, actualmente, em Matosinhos, com a irmã mais velha.

É proveniente de uma família alargada, a mais nova de quatro irmãos. O pai completou o ensino secundário e, posteriormente, fez um curso técnico-profissional de Engenharia Agrónoma, embora tivesse sempre desempenhado funções ligadas ao comércio. A mãe estudou até ao 1.º ciclo mas, recentemente, decidiu reconhecer os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, para completar o 3.º ciclo do ensino básico. Actualmente, é ama de crianças.

Alterações no contexto familiar, particularmente o divórcio dos pais, quando frequentava o 3.º ano do curso de Análises Clínicas na Universidade de Coimbra (ETS-UC), influíram nas suas condições socioeconómicas no ensino superior, que a obrigaram a recorrer à bolsa da acção social escolar.

Isabel tem um percurso académico de sucesso, apesar do primeiro ingresso no ensino superior no curso de Química (FCUP) ter sido mal equacionado. Desistiu do curso de Química e reingressou, no ano seguinte, no curso de Análises Clínicas e Saúde Pública na Escola de Tecnologias da Saúde na Universidade de Coimbra. Mais recentemente, o desejo de progredir a nível profissional fê-la regressar à universidade, desta vez para o curso de Ciências da Nutrição e da Alimentação na Universidade do Porto (FCNAUP), actualmente a frequentar o 3.º ano.

Isabel entrou pela primeira vez no ensino superior no curso de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), no ano lectivo de 1998/99, com 18 anos. A decepção com o curso ditou a sua saída antecipada. Sem querer perder mais tempo, preparou-se durante o 2.º semestre, e voltou a concorrer ao ensino superior, no final desse ano lectivo. Procurou alcançar a média que lhe permitiria "ter as portas todas abertas!" que é como quem diz, a possibilidade de concorrer a Medicina, impondo a si própria uma meta elevadíssima, 19 ou 20 valores à prova específica de Química. A pressão e a ansiedade não permitiram mais do que 11,5 valores na prova, muito aquém do que precisava.

Perante este cenário, concorre para Farmácia e para Análises Clínicas e Saúde Pública, um curso que só tomou conhecimento nessa altura e no qual acabou por ingressar, na Escola de Tecnologias da Saúde na Universidade de Coimbra. Inicialmente, era bacharelato, mas passou a licenciatura bi-etápica. Um curso que diz ter adorado e que concluiu aos 23 anos, com média de 14 valores.

Três anos depois, faz uma pós-graduação em Saúde Pública, no Instituto Piaget de Vila Nova de Gaia. Terminada a pós-graduação, decide concorrer a outro curso. Isabel não se conforma com as reduzidas oportunidades que a carreira em Análises Clínicas lhe oferece, e candidata-se ao curso que hoje frequenta, Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto. Actualmente no 3.º ano, com estatuto de

trabalhadora-estudante, diz não querer parar no seu percurso académico, e o mestrado é um projecto de futuro.

Isabel fez um percurso no ensino superior de sucesso, e o curso de Química foi encarado como um erro estratégico que se deveu a uma difícil adaptação aos conteúdos e à organização do curso. Desejava um curso mais voltado para a vertente de laboratório, mas não foi o que encontrou. Conta que foi motivada a concorrer a Química por uma professora do ensino secundário, que teve uma enorme influência no seu percurso. Embora considere que preparou a sua entrada no ensino superior, desconhecia o programa curricular do curso de Química. Quando saíram os resultados do primeiro semestre Isabel sofreu uma grande decepção, as suas expectativas haviam sido frustradas.

O mesmo não sentiu no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública na universidade de Coimbra, que diz ter adorado. Em Coimbra, dedicou-se a outras actividades para si essenciais, nomeadamente na associação de estudantes, como secretária.

> "Podia ter sido melhor a média! Tive média de 14, mas tenho consciência de que aquele urso faz-se muito bem com uma média de 16, mas aí são opções estudantis, não é?"

Estas "opções estudantis" que Isabel refere estão relacionadas com uma vida académica agitada, pois para além do envolvimento associativo, ia a bastantes festas, o que originou uma rede de amigos alargada. Todavia, Isabel encara estas actividades extra-académicas como uma aposta no seu "desenvolvimento pessoal", mas consciente que concorreram, decisivamente, para classificações inferiores às que tinha no passado escolar. Em Coimbra, no curso de Análises Clínicas, Isabel coloca os estudos em segundo plano, dando prioridade aos lazeres e às sociabilidades, ao contrário do que fazia no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em que o universo escolar era a sua maior prioridade.

Em relação aos colegas de turma, salienta que nunca teve muitos amigos, mas tinha o seu "grupinho" e dava-se bem com toda a gente. Os amigos eram de outros cursos e também de fora da universidade, de outros contextos sociais. A crescente competitividade que foi sentindo ao longo do curso, fez com que se afastasse gradualmente do seu grupo. Uma ruptura definitiva ocorreu no último ano, na sequência de uma zanga que teve origem na organização das jornadas finais do curso. Os colegas não aceitaram que a organização das jornadas se estendesse a toda a turma, facto que discordou em absoluto. Isabel gostava de ver todos os colegas incluídos, valores que lhe foram incutidos na sua socialização primária e na socialização escolar por via de alguns professores que lhe solicitavam que ajudasse os alunos com maiores dificuldades.

Isabel define-se como uma aluna que "pertencia ao grupo de trás, do fim da sala" e rejeita os estereótipos de que a "boa aluna" tem, necessariamente, que estar na primeira fila. Para além de afirmar que não estudava muito, confessa que não tinha de fazer muito esforço para obter bons resultados, fruto da sua boa preparação anterior. As práticas de estudo eram individualizadas, porque na área de saúde considera que é mais compensador, já para disciplinas como Matemática considera o estudo em grupo mais proveitoso.

Encarou os conteúdos do curso com facilidade, à excepção dos conteúdos da disciplina de Biofísica, logo no 1.º ano que, na sua opinião, estavam "descontextualizados", sem articulação directa com o curso de Análises Clínicas. Avaliou globalmente a organização do curso como bastante positiva.

Até entrar no ensino superior, Isabel viveu sempre com os pais e os três irmãos, com condições económicas privilegiadas por via da profissão do pai, ligada ao comércio, que sempre lhes proporcionou uma vida confortável.

Descreve o pai como "muito empreendedor" e a mãe como uma mulher "muito segura" e "muito organizada". Esse empreendorismo do pai levou-os a diversas mudanças geográficas. Os dois irmãos mais velhos nasceram em Angola, onde foi passada toda a juventude dos seus pais. Em 1975, em consequência da independência de Angola, regressam a Mirandela, onde residia grande parte da família e onde nasce o terceiro filho. Pouco tempo depois, o pai decide que o Brasil é um país de oportunidades, o que origina uma nova deslocação geográfica do núcleo familiar para este destino. É no Brasil que nasce Isabel e, quando tem 4 anos, a família regressa novamente a Mirandela. Só voltam a mudar de cidade quando Isabel já tem 16 anos, na sequência de uma oportunidade de negócio que o pai de Isabel encontrou em Braga. Isabel descreve o percurso dos pais como muito interessante, e confessa que se revê muito neles. Aliás, o seu próprio trajecto académico e profissional parece reproduzir a procura incessante de melhores condições de vida.

Os seus pais, apesar de terem fortes expectativas em relação à escolaridade dos filhos, desejando que concretizassem uma mobilidade social ascendente pela via escolar, e de lhes proporcionarem recursos financeiros para o conseguirem, o capital cultural de que eram portadores e a vida profissional agitada que tinham não lhes permitiu serem mais interventivos no acompanhamento escolar dos filhos:

> "Nunca foram a reuniões e dizer para estudar, nem pensar. Lá está, porque nós estudávamos. Todos os meus irmãos foram sempre bons alunos."

Porém, Isabel encontrou noutros elementos da sua família, nos tios e nos primos, uma forte valorização do capital cultural, sendo a maioria deles diplomados.

Isabel destaca a importância e influência dos irmãos mais velhos na sua trajectória escolar. O irmão mais velho não concluiu o ensino superior, e ficou a ajudar o pai nos negócios da família, mas Isabel descreve-o como uma das pessoas mais cultas que conhece. A irmã concluiu o curso de Educadora de Infância e, mais tarde, fez o mestrado em Sociologia da Infância na Universidade do Minho, e o seu outro irmão licenciou-se em Engenharia Electrónica na mesma universidade.

É possível verificar que as mulheres da família estão ligadas a actividades femininas no mercado de trabalho, isto é, a profissões que, tradicionalmente, competiam à esfera doméstica e à prestação de cuidados primários: Isabel, na área da saúde, a irmã e a mãe no sector da educação (educadora de infância e ama de crianças, respectivamente). Enquanto os homens assumiram profissões ligadas à esfera masculina, a engenharia e os negócios da família, na área comercial.

Relativamente à sua socialização primária com o universo escolar, relembra a importância que tiveram as brincadeiras com a irmã que, invariavelmente, fazia de professora e a ensinava a ler e a escrever. Destaca, ainda, que os irmãos queriam que

soubesse tanto como eles e "puxavam" por ela, e sublinha: "eu costumo dizer que sou o que sou por causa dos meus irmãos".

A trajectória escolar de Isabel, até ao ensino secundário, pautou-se pela excelência. Nessa altura, estudava muito e chegava a acordar na madrugada do dia dos testes, porque só descansava quando "sabia as vírgulas todas". Como recompensa do seu esforço, ganhou dois prémios de melhor aluna (no 5.º e no 6.º ano) atribuídos pelo Governador Civil de Bragança. As classificações até ao 9.º ano de escolaridade foram sempre máximas.

Em tom de crítica, Isabel conta que no 3.º ciclo, frequentou sempre as turmas "A", as dos "queques", e que os alunos dessas turmas eram motivados, desde cedo, a seguirem a área de Ciências. Na escola que frequentava, fazia-se selectividade social a partir da fabricação de turmas com base nos resultados escolares e no capital económico e cultural das famílias de origem, como se percebe pelo seu discurso:

> "É uma escola pública mas a verdade é que existia o 7.º A, B, C e D e então o 7.º A e o B eram os alunos filhos de Engenheiros e Médicos (…) ou então que tinham boas notas porque eu na altura o meu pai não era nem Engenheiro, nem Médico, era comerciante e tinha um bom nível de vida. Tentavam juntar os alunos com boas notas."

Estudou sempre em Mirandela, cidade onde viveu até ao 11.º ano. Todavia, o pai decidiu abrir um restaurante em Braga, a cidade onde estudava a irmã mais velha. Essa mudança para Braga foi encarada por Isabel como um momento de ruptura no seu percurso escolar. O afastamento das amigas de longa data, do namorado e a mudança de escola foram emocionalmente marcantes, e tiveram consequências que afectaram o seu desempenho escolar, baixando consideravelmente os seus resultados. Na Escola Secundária Sá de Miranda, em Braga, encontrou uma escola com instalações mais antigas, professores mais velhos, uma pedagogia diferentes que a desencantaram. Desejava ansiosamente os fins-de-semana em Mirandela, e não se concentrava nos objectivos escolares. De uma média de 18 valores no 10.º ano baixou para 15 no 11.º ano, o que a levou a alterar a estratégia, e a terminar o 12.º ano com média de 17 valores.

A mudança de Mirandela para Braga era o começo de uma vida dividida entre várias cidades. Seguiu-se Coimbra, onde estudou Análises Clínicas, Portimão, a cidade para onde foi trabalhar depois de concluir o curso, e o Porto, onde actualmente trabalha e estuda.

Do ponto de vista profissional, ainda durante o ensino superior, depois de concluir o bacharelato, foi trabalhar nas férias de Verão para o Algarve, na sua área profissional, o que lhe permitiu ganhar o suficiente para suportar as despesas no último ano do curso. Durante o 4.º ano, faz um meio-tempo em colheitas de sangue. A necessidade de trabalhar durante o ensino superior prende-se com as alterações no contexto familiar, pois após o divórcio dos pais e a ida do pai para o Brasil, Isabel viu as suas condições socioeconómicas reduzidas. Nessa fase, optou também por solicitar uma bolsa da acção social escolar para terminar o curso.

Depois de acabar a primeira licenciatura em Análises Clínicas e Saúde Pública, foi trabalhar para o Algarve como técnica da área e, em simultâneo, deu aulas no Instituto Piaget de Silves. Todavia, sentia vontade de continuar a estudar e romper com os desígnios de uma carreira estritamente técnica que não lhe dava nem "autonomia" no trabalho, nem "pernas para andar" e decide regressar ao Porto, uma cidade que

considera de "maiores oportunidades" tanto do ponto de vista profissional como académico, através da maior oferta de cursos.

No Porto, volta a dar aulas no Instituto Piaget na disciplina de Saneamento Básico, uma vez por semana, e aproveita para fazer uma pós-graduação em Saúde Pública no mesmo instituto. Ao mesmo tempo, trabalha como Técnica de Análises Clínicas afecta ao sector da Bioquímica nos Quadros de um hospital público, onde ainda exerce funções.

Actualmente no 3.º ano de Ciências da Nutrição da Universidade do Porto, com o estatuto de trabalhadora-estudante, Isabel reconhece que as actuais condições de vida são muito diferentes das que tinha antes dos pais se divorciarem. Alterações no estilo de vida levam-na a reconhecer o esforço que os pais fizeram do ponto de vista financeiro para manterem os quatro filhos no ensino superior, todos deslocados. Hoje vive em Matosinhos e divide a casa com a irmã. Isabel confessa-se insatisfeita com o trabalho, em termos salariais, porque ganha muito menos do que auferia em Portimão, mas sobretudo porque as chefias não entenderam o seu interesse de voltar a estudar, e colocaram entraves ao que nesta fase da vida considera ser a sua prioridade. É com mágoa que recorda o momento em que anunciou a sua entrada no curso de Ciências de Nutrição, numa altura em que o desânimo com o trabalho e as noites de urgência a tinham conduzido a um estado depressivo.

> "Saíram em Outubro os resultados: 'olhe, entrei para o curso de Nutrição e quero pedir o estatuto de trabalhadora-estudante' – 'Como? Quem está tão mal! Quem tem problemas não vai estudar!' – e eu: 'Pois, isso é a sua opinião!', para mim estudar é uma realização, para outros pode ser uma seca, pode ser o que quer que seja! A mim, graças a Deus ainda é o que me tem valido para estar a trabalhar no sítio que estou".

A universidade assume um papel central na sua vida, ao contrário do que havia acontecido no curso de Análises Clínicas, e estabelece agora com a actividade profissional uma relação mais instrumental. Em Ciências da Nutrição frequenta apenas as aulas práticas, e diz que o curso se faz noutras condições, mas isso não a desanima.

Relativamente às sociabilidades, mantém uma estreita relação com os amigos de Mirandela, que aproveita para rever quase todos os fins-de-semana quando vai visitar a mãe. Durante o ensino superior dividiu sempre casas com outras colegas, experiências que considera muito positivas. Actualmente, o desporto continua a assumir uma enorme importância nos seus tempos livres, e pratica ginástica com regularidade.

A avaliação que Isabel faz do seu percurso no ensino superior é bastante positiva. Considera que, independentemente do curso que tivesse escolhido, iria fazer tudo o que estivesse ao seu alcance para que corresse bem.

Confirma que a mudança no ensino secundário de Mirandela para Braga foi muito marcante, e teve fortes implicações na sua vida escolar. Nesta avaliação dos factores e das causas do seu percurso no ensino superior, Isabel destaca o facto de ter sido ela própria a ir procurar informação sobre os cursos, mas considera que se tivesse sido mais esclarecida, as opções poderiam ter sido outras. Apesar de nunca ter sido explícita neste aspecto, depreende-se que Medicina era o curso que almejava.

Na sua opinião, o sucesso no ensino superior depende de uma melhor organização dos cursos, uma adaptação que deve ser feita em articulação com o

mercado de trabalho, evitando que se criem falsas expectativas em relação às saídas profissionais. Critica veementemente o facto de nos últimos anos proliferarem na área da saúde, em especial na região norte, cursos no ensino superior privado. Escolas que, pela sua proximidade espacial, têm contribuído para o aumento do desemprego desses jovens e alimentado, na sua opinião, a falsa ideia de que "a saúde dá emprego".

Apesar do percurso no ensino superior ter sido de sucesso, não foi linear, mas antes marcado por uma necessidade contínua de ajustamentos. O curso de Química foi encarado como um erro opcional. Apesar de ter tido uma relação instrumental com o curso de Análises Clínicas, no qual as sociabilidades assumiram maior importância, Isabel encontrou, mais tarde, na realidade profissional, a necessidade de evoluir. É à luz das expectativas formuladas e dos contextos encontrados que decide apostar numa segunda licenciatura em Ciências da Nutrição. Destaca-se, ainda, um trajecto escolar marcado por várias mudanças geográficas, em que a ida para Braga ditou a ruptura numa trajectória de elevado sucesso escolar, condicionando, definitivamente, a entrada naquela que seria a sua maior e mais desejada opção: Medicina.

António Castro (E13P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

Tempos espartilhados: estudante em *part-time*, trabalhador a tempo inteiro

António Castro tem 26 anos, é trabalhador-estudante (de momento, trabalha em regime experimental, num transitário) e reside no concelho de Gondomar, com os pais e a irmã mais nova, de 21 anos. Os progenitores partilham não só o nível de escolaridade, equivalente ao actual 12.º ano, como a actividade profissional: ambos são técnicos de transitário. António segue-lhes as pisadas profissionais, num processo de reprodução social, de perpetuação de um *habitus* incorporado.

A sua primeira incursão pelo ensino superior surge no ano de 2002, no qual frequentou o curso de Comércio Internacional, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP). Em Setembro de 2006, e após a frequência de quatro anos deste curso, nos quais concluiu, somente, o 2.º ano, António sentiu muitas dificuldades em conjugar a sua faceta de estudante com a de trabalhador, o que o conduziu a cumprir uma pausa, para reflectir no seu futuro. Pondera, então, abandonar o ensino superior, mas tal não se materializa, na medida em que efectua uma bem sucedida mudança de curso, para Assessoria e Tradução, mantendo-se no mesmo estabelecimento de ensino. Encontra-se, actualmente, a frequentar o 2.º ano, tendo concluído o 1.º ano curricular com média de 14 valores.

António ingressa no ensino superior em 2002, com 21 anos, no curso de Comércio Internacional, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. A localização geográfica deste estabelecimento condicionou a sua selecção, na medida em que reside bastante perto do local. Impulsionado pela actividade profissional dos pais, que exercem uma profunda influência no seu percurso académico, dado que a escolha do curso a seguir se determinou por sugestão dos progenitores, inicia a sua cruzada no ensino superior:

> "(…) os meus pais trabalham os dois nisto, em Comércio Internacional, em transitários, e até foi um bocadinho por influência deles que eu escolhi o curso. Não fui obrigado, nem nada que se pareça, mas eles falaram-me no curso, e pareceu-me interessante… como estavam os dois na área… Tinha alguns conhecimentos da área que achei que, depois, para arranjar emprego, como eles conheciam muitas pessoas, podiam facilitar."

É visível no discurso de António uma vincada posição de reprodução social, no que concerne à escolha deste curso. O jovem pretende seguir as pisadas dos pais, incentivado por estes a seguir os mesmos passos, a prosseguir e manter o mesmo trajecto profissional, caracterizado por uma segurança monetária aprazível.

António descreve o seu primeiro ano de contacto com o ensino superior como "sem problemas", obtendo aproveitamento à maioria das disciplinas. Antes de iniciar o percurso neste tipo de ensino, trabalhava em regime de *part-time*, na área administrativa. O seu primeiro emprego remonta ao serviço de monitor de crianças através do sistema de Ocupação de Tempos Livres, levado a cabo pelo Instituto

Português da Juventude, em que acompanhava as crianças à praia na época estival. Protagonizou, também, uma breve passagem pela empresa Netcabo, num trabalho que consistia em visitas a residências habitacionais, na tentativa de conseguir contratos. Trabalhava entre três a quatro horas por dia. O trabalho é, portanto, uma esfera presente no quotidiano de António desde os primeiros tempos da sua juventude.

Mas o ingresso na faculdade levou-o a efectuar uma paragem laboral, para se dedicar mais aos estudos. Porém, logo no 2.º ano, António regressa ao trabalho, novamente em *part-time*, desta feita na secretaria de uma associação, através do convite de um amigo dos escuteiros, presidente daquela organização. Confessa ter notado, de imediato, "uma grande diferença, ao nível da disponibilidade". Isto é, o retorno à realidade laboral, aliado a uma manifesta falta de gosto face a algumas disciplinas como Matemática, Contabilidade e Economia, traduziram-se num menor aproveitamento escolar, e não conseguiu transitar para o 3.º ano.

No ano subsequente, começou a trabalhar a tempo inteiro, e deparou-se com dificuldades incontornáveis: "não dava, não era compatível, e não havia o curso à noite, na altura." Perante o cenário de somente ter concluído duas disciplinas nesse ano, António sentiu necessidade de parar para pensar: "estava a pagar propinas, não é tão pouco como isso." Urgia tomar uma decisão. E a escolha recaiu na prossecução da actividade laboral, em detrimento dos estudos. Efectua uma paragem de dois anos, em que se dedica ao trabalho a tempo inteiro. Contudo, o seu contrato de trabalho não foi renovado, o que levou António a reflectir na possibilidade de regressar ao ensino superior, mas através de uma mudança de curso, uma vez que não nutria particular afecto por aquele que frequentava. Sentia que o curso não correspondia às suas expectativas, o desajuste vocacional era evidente. Perante tal cenário, a ruptura afigurava-se como um passo iminente e incontornável. Confessa ter colocado a hipótese de desistir, de abandonar o ensino superior, e afiança que o que fez mudar de opinião e manter a inscrição foi, precisamente, a mudança de curso. Tinha noção de que não conseguiria terminar o curso de Comércio Internacional, as reprovações a determinadas disciplinas acumulavam-se.

Esta mudança coincide com o início do processo de Bolonha. Opta pelo curso de Assessoria e Tradução que, curiosamente, se estreava nessa mesma baliza temporal. Ficou indeciso entre este curso e o de Comunicação Empresarial, que nasceu na mesma altura, e na mesma faculdade, mas a vertente da Tradução afigurou-se mais sedutora. A mudança de curso concretiza-se, portanto, dentro da mesma instituição de ensino.

Efectivada a mudança, conseguiu algumas equivalências, que reconhece ter-lhe facilitado "imenso, a nível de disciplinas que ficaram automaticamente feitas, e correu bem." No 1.º ano, obteve boas notas. Até à entrada neste curso, António limitou-se a vaguear pelo ensino superior, sem um rumo definido. A opção pelo curso de Comércio Internacional, fortemente condicionada pela sugestão dos pais, não se demonstrou uma vocação latente, antes uma afinidade profissional. Já a escolha de Assessoria e Tradução é reveladora de um evidente afinamento vocacional. E a prova desta nova realidade está patente nos bons resultados conquistados. António afirma gostar mais do curso que frequenta actualmente que do anterior, pois sempre apreciou muito a área científica das Línguas. A sua expectativa, quando terminar o curso, é de obter emprego na área de Tradução, a tempo inteiro. Considera que a instituição de ensino que frequenta se encontra muito bem preparada, que disponibiliza aos alunos deste curso todas as condições necessárias à sua aprendizagem.

Entretanto, volta a trabalhar em *part-time*. Desenvolve trabalhos na área dos serviços administrativos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Ramalde, mas sentiu que não estava a beneficiar a instituição, e por isso resolveu exercer a profissão a tempo inteiro. Todavia, experimenta dificuldades na conciliação da esfera laboral com a condição de estudante do ensino superior, e relata essas vicissitudes à entidade patronal. Foi-lhe sugerido que passasse, novamente, a trabalhar a tempo parcial, mantendo-se na instituição, mas no âmbito do Rendimento Social de Inserção (RSI). Passa a trabalhar sob a égide de um protocolo com a Segurança Social, também como administrativo. Em Julho de 2007, o protocolo termina, e António fica desempregado. Durante o mês de Agosto, não procura novo emprego, prefere usufruir desse tempo livre para gozar férias. Nesse período, recebe o convite para experimentar um novo contexto de trabalho: um transitário, onde ainda se encontra. A sua profecia de obter com maior facilidade um emprego nessa área, através da rede de conhecimentos dos pais, concretiza-se, visto que foi por intermédio do pai que conquistou o actual emprego. Concilia essa actividade com a frequência do curso de Assessoria e Tradução, em regime nocturno.

Nesse ano, na medida em que trabalhava a tempo parcial, conseguiu harmonizar a faculdade com o trabalho de forma mais consistente, pois tinha aulas de dia e de noite, o que lhe permitiu concluir muitas disciplinas. Afirma que foi "um bom ano." Contudo, tal não sucede com o corrente. Imputa as causas à nova actividade profissional, muito cansativa e stressante. Revela dificuldades no casamento ensino/trabalho, face às dissonâncias de horários, disparidade geográfica no percurso trabalho-faculdade-casa, e à míngua de tempo para se dedicar aos estudos com maior afinco:

> "(…) chego sempre a casa pelas onze e meia, meia-noite. Não tenho tempo para estudar. Eu não tenho tempo para fazer os exercícios para casa que os professores mandam. Não tenho tempo, mesmo. E está a ser mais difícil nesse aspecto. Mesmo ir às aulas e tudo, ter avaliação contínua nestes moldes, torna-se complicado. (…) Eu chego a casa, e vou dormir!"

Apesar de se sentir bem na área científica escolhida, o percurso escolar de António, durante o ensino secundário, levou-o a frequentar uma área de estudos bastante distante da actual, na medida em que esteve inscrito num curso tecnológico de Informática. Terminou este curso, que tinha a duração de três anos (correspondentes ao período compreendido entre o 10.º e o 12.º ano), mas registou reprovações neste ciclo. Refere que essa escola era mal frequentada, e aponta este factor como a razão primordial que o encaminhou para um percurso de insucesso, na medida em que, até essa altura, "nunca tinha tirado uma negativa". Admite ter sido influenciado por um grupo de alunos que faltava às aulas para materializar actividades lúdicas externas ao espaço escolar. António acompanhava esse grupo. Esta turma viria a marcar o seu trajecto no ensino secundário. Num acto de lucidez, tomou a decisão, propositada e ponderada, de "reprovar conscientemente" no 11.º ano, por não pretender seguir os estudos com aquela turma. A mudança praticada trouxe-lhe não só uma turma mais calma, como alguns amigos que ainda hoje mantém. Ao dar este passo, António promove um duplo processo: por um lado, de ruptura com essa turma, que o levava a perpetuar actos de absentismo, que o desviavam da senda do

sucesso escolar; por outro, inicia todo um processo de reconstrução, quer ao nível escolar, na medida em que alcança melhores resultados, quer na vertente social, pois estabelece novas relações de sociabilidade, que se mantêm activas e estáveis até ao presente.

O seu ingresso no ensino superior fica marcado pelo diferencial etário em relação aos colegas: ao passo que António integra a faculdade com 21 anos, a maioria dos restantes alunos tem 18. Por essa altura, António já trabalhava, e assevera ter-se debatido com dificuldades de relacionamento, na medida em que os colegas ainda não patenteavam o nível de maturidade que, a seu ver, já havia alcançado. Diz não ter tido verdadeiros problemas, apenas considera que o comportamento dos colegas era "infantil", o que o impediu de aprofundar qualquer tipo de relacionamento. Esta atitude é reveladora de um certo desfasamento, de falta de integração e de identidade com o corpo socializado inerente à instituição.

Este foi, igualmente, o raciocínio que aplicou à sua presença na praxe: "não achei grande piada". Considera que esta prática pode ser interessante, pois "ajuda as pessoas que têm alguma dificuldade em relacionar-se com os outros a ter maior abertura". Sustenta que a praxe é útil para integrar as pessoas, mas nem assim se sente atraído a participar, na medida em que "não venho aqui para fazer amigos, venho para fazer o curso." Neste sentido, é possível aferir que a praxe marca António pelo distanciamento, ao invés da desejada integração. Por outro lado, revela, ao auto-excluir-se de uma prática considerada pelo próprio como integradora, um ritual de inclusão não só institucional, mas também social, uma relação puramente instrumental com o estabelecimento de ensino, do qual não pretende extrair amizades ou experiências e relações pessoais enriquecedoras: apenas se concentra no lado instrumental da concretização da licenciatura.

Dada a frequência, em simultâneo, do sistema de ensino diurno e nocturno, destaca a "dicotomia de mentalidades" existente, pois durante o turno de dia as brincadeiras são frequentes, e à noite isso não acontece, uma vez que as pessoas "vêm de trabalhar e querem acabar o curso. Não estão ali para brincar. Têm um objectivo muito mais definido. Têm os objectivos bem traçados, enquanto que uma pessoa com 18 ou 19 anos quer lá saber!" Todavia, afirma não ser capaz de se identificar mais com uma das turmas em detrimento da outra, preferindo repousar sobre uma confortável condição híbrida, situando-se num nível intermédio entre as duas partes, defendendo que se identifica com ambas as facções, porque "nem sou um adulto de 40 ou 50 anos, nem sou um jovem de 18 ou 19 anos." Para melhor ilustrar este cenário, António socorre-se da sua condição de escuteiro, através da qual convive de perto, e de forma continuada, com jovens dessas idades. Por outro lado, a sua entrada precoce no mercado de trabalho possibilita-lhe desenvolver afinidades com faixas etárias mais avançadas, o que lhe permite caminhar de forma segura pela estrada que une os dois universos.

Encetando uma reflexão sobre o processo pedagógico, António destaca uma professora de Inglês com quem se cruzou na turma diurna. Realça o seu espírito jovem, apesar de rondar a casa dos 50 anos, e define-a como alguém que o marcou, pois sempre o ajudou, inclusive a obter equivalências a algumas disciplinas. Enaltece, de igual modo, a compreensão demonstrada por alguns docentes para com os trabalhadores-estudantes, que "não têm a mesma disponibilidade" dos restantes alunos. Por outro lado, manifesta pesar por também se deparar com o reverso da

medalha, isto é, com professores que mantêm o mesmo tipo de exigência aos trabalhadores-estudantes e aos alunos ordinários que frequentam o turno diurno. Lamenta, no fundo, a heterogeneidade presente no corpo docente, a inexistência da almejada homogeneidade de comportamentos, de sensibilidade face à especificidade da condição de trabalhador-estudante. Embora não identifique nenhum professor que o tenha marcado de forma negativa, reporta um episódio marcante no seu trajecto: uma professora que padecia de uma depressão, que foi obrigada pela própria instituição de ensino a realizar tratamento psiquiátrico, após a instauração de um processo disciplinar. António não sofreu directamente na pele os efeitos da dualidade de critérios demonstrada pela docente, mas demonstra solidariedade para com os colegas que ficaram, na sua óptica, injustamente retidos na cadeira quando "ela não tinha um critério estabelecido. Pessoas que tinham respostas praticamente iguais, uma tinha positiva, outra tinha negativa!"

Não se envolve em actividades extracurriculares promovidas pela faculdade, pois o tempo é escasso. Contudo, fez parte da equipa de futebol de salão, quando ainda dispunha de algum tempo livre. Esta actividade agradava-lhe, pois sempre praticou desporto, desde ténis a natação, passando pelo *karaté* e *kickbox*. Escuteiro desde criança, refere que é neste grupo que residem os seus amigos "de eleição", com quem mantém afinidades, carinho e proximidade. Salienta a importância de se identificar com os valores e princípios das pessoas com quem se relaciona, o que acentua uma certa afinidade selectiva nos seus relacionamentos. A confirmação deste cenário concretiza-se na afirmação de que "todas as minhas namoradas foram dos escuteiros". Apesar de reconhecer ter travado amizade com alguns colegas do primeiro curso que frequentou no ISCAP, a sua rede de sociabilidades não é muito dispersa, concentra-se em dois grupos – os amigos do secundário, e os escuteiros, de onde provém a actual namorada, à semelhança daquilo que sucedeu com as anteriores. Revela, portanto, uma tendência para estabelecer relacionamentos endogâmicos.

Relativamente às relações interpessoais no contexto académico, considera "simpático" que os colegas do curso de Comércio Internacional o convidem para os jantares de curso, embora não tenha disponibilidade para estar presente, e já não integre esse mesmo curso. No entanto, face à realidade de ter frequentado diferentes turmas, não estabeleceu laços com ninguém. Afirma que conversa com as pessoas, mas não detém, naquele círculo, nenhum relacionamento próximo. Ou seja, António mantém relações de amizade estritamente exteriores ao âmbito académico, facilitadas pelo facto de não desenvolver nenhum sentimento de pertença, nem às turmas por onde passou, nem à própria instituição. Na medida em que gravita por diferentes turmas, e habita diferentes tempos na faculdade, não se liga emocionalmente àqueles com que se vai cruzando neste trajecto.

No que concerne aos métodos de estudo, António enfatiza, uma vez mais, as adversidades inerentes à condição de trabalhador-estudante:

> "Não posso dizer que tenha um quotidiano de estudo, no dia-a-dia não tenho nem tempo nem disposição psicológica para isso. Procuro estudar quando tenho algum teste ou algum trabalho".

António adapta, portanto, o método de estudo de acordo com as necessidades que vai sentindo em momentos chave, como a época de exames ou a entrega de

trabalhos. Geralmente, estuda sozinho em casa, por apontamentos cedidos pelos colegas, que sempre os facultaram. Aparentemente indiferente ao ambiente que o rodeia, no que toca a possíveis interferências no estudo, elege o estudo pela noite dentro, quando tem mais tempo livre e quando há menos barulho, em detrimento das manhãs, em que prefere dormir. Relata que começou a estudar verdadeiramente a partir do 10.º ano, pois até lá nunca sentiu essa necessidade, bastavam-lhe os conhecimentos adquiridos no contexto da sala de aula. Justifica este acto através da desvalorização da média final. Admite que quem estuda dias inteiros, sem sair de casa, pretende obter médias elevadas, o que não espelha a sua ambição, que consiste, simplesmente, em terminar o curso. Ou seja, não mobiliza grandes esforços para obter melhores resultados, contenta-se com aquilo que vai conseguindo, refugiando-se, de forma recorrente e continuada, na condição de trabalhador-estudante, e do pouco tempo que tal lhe concede para se dedicar ao estudo. Apesar de deixar claro que pretende concluir a licenciatura e trabalhar na área da Tradução, António demonstra um certo desinvestimento na obtenção do diploma académico, que parece não valorizar enquanto forma de ascensão social. O poder simbólico inerente ao título académico não exerce grande atracção sobre António, que privilegia a esfera laboral. A sua dedicação à vida profissional radica na interpretação do trabalho como uma forma de manutenção das condições de vida que conhece e experiencia, proporcionada pelos seus progenitores.

Concorda que estudava mais na época em que não era, ainda, trabalhador-estudante, precisamente por ter mais disponibilidade de tempo livre para isso. Aliás, alude à atitude do pai, que lhe incutiu desde cedo a necessidade de encarar o estudo como um trabalho como outro qualquer, em que é necessário empenho diário. Todavia, todas as alterações que se propiciaram ao longo da sua vida desviaram-no deste propósito. Tem plena consciência de que se estudasse mais, se tivesse mais tempo livre, as suas notas seriam melhores. Até porque gosta bastante das matérias que tem estudado durante o curso.

Ao longo de todo o discurso, António resguarda-se na questão (falta de) tempo para explicar o seu trajecto no ensino superior. Ao mesmo tempo em que afirma ter tido bom aproveitamento no 1.º ano do curso que frequenta actualmente, declara saber antecipadamente que, no 2.º ano, que frequenta de momento, as coisas serão diferentes, as notas irão decerto ser mais baixas, por não dispor, precisamente, do mesmo tempo que outrora para dedicar aos estudos. Paralelamente, a exigência também é maior, o que, de acordo com António, se traduzirá, obrigatoriamente, em piores resultados. Habituado a "não fazer tudo no tempo devido", a hipótese de não concluir a licenciatura que frequenta nos três anos previstos não o assusta. Ou seja, António relativiza os seus objectivos académicos, e enaltece as restantes "exigências" que a sua vida de trabalhador-estudante implicam.

Vive com os pais e a irmã. Profundamente influenciado pela família enquanto grupo de socialização primária, aquando do ingresso no ensino superior, declara que os pais também o apoiaram na decisão de mudar de curso, pois "é normal os pais quererem sempre o melhor para os filhos". Neste sentido, compreenderam que para António seria preferível optar por um curso de que realmente gostasse, o que lhe agradou imenso. Principalmente, porque são os pais que assumem, praticamente, todas as despesas da sua educação. Aliás, nunca recorreu a bolsas de estudo, os pais sempre se encarregaram de garantir a satisfação das suas necessidades. Sempre trabalhou

porque assim o quis, mas nunca foi pressionado nesse sentido. Entende este acto como uma declaração de independência, pretende "tirar algum peso dos ombros dos pais" e, também, obter algum dinheiro para suprir as suas despesas.

A irmã, mais nova, imitou a conduta de António. Mais uma vez, é notório o processo de reprodução social que caracteriza esta família. Apesar de não necessitar de trabalhar para sobreviver, o seu desejo de independência e de aliviar os pais do peso económico inerente a quem tem dois filhos foi determinante na sua opção de se tornar trabalhador-estudante. Embora os pais o apoiem na prossecução dos estudos, visto nunca lhe terem exigido que trabalhasse, também nunca o incitaram a deixar de trabalhar para assim conseguir trilhar um caminho de sucesso académico. Ou seja, os pais de António exercem um papel crucial na sua socialização escolar, desempenhando uma dupla função: influenciaram a sua 1ª opção de curso, e mantêm-se à margem do seu restante trajecto, não o incentivando a investir mais nos estudos, em detrimento do seu percurso profissional. Inversamente, António assevera que a namorada, licenciada, embora desempregada, da área de Jornalismo, lhe confere bastante apoio na prossecução dos estudos, chamando-o à atenção nas raras vezes em que este falta às aulas.

António relativiza o insucesso omnipresente no seu trajecto académico, concedendo centralidade a outras esferas, como o grupo de amigos. Afirma que a escola nunca foi uma prioridade na sua vida, enfatiza a componente social, e tece críticas às pessoas que "dão importância a mais aos estudos, [que] não têm amigos, não têm outro tipo de experiências. Não têm uma vida rica nesse aspecto. Podem ter muito conhecimento académico, mas isso traduz-se em quê? Perdem outras coisas… A nível familiar, a nível social". Para si, o segredo está em "haver um equilíbrio entre tudo", que é exactamente aquilo que procura fazer. Sustenta que, entre todas as esferas sobre as quais gravita a sua existência, aquela que mais o marca é, indubitavelmente, o grupo de escuteiros: "Não me vejo sem ser escuteiro. Já sou escuteiro há 20 anos! É-me muito difícil… É uma escola de vida, completamente!" Destaca os valores e postura que transporta dos ensinamentos dos escuteiros para as restantes vertentes da sua vida. Enfatiza a sua condição de escuteiro como fonte de maturidade e de preparação pessoal, e como um factor que contribuiu, vincadamente, para o seu crescimento pessoal.

No que concerne à avaliação que faz da sua estadia no ensino superior, conclui que a possibilidade de integrar uma instituição de ensino privado nunca se colocou, devido ao elevado valor das propinas, que não conseguiria suportar sozinho, e também não pretendia passar esse encargo para os pais. Mais uma vez, é nítida a intenção de não sobrecarregar os pais com custos adicionais. Refere a influência do grupo de amigos, granjeado no ensino secundário, na opção pelo prosseguimento dos estudos no ensino superior, pois a maioria abraçou essa via. O ingresso no ensino superior acaba por ser, então, um acontecimento espontâneo, um rumo natural a seguir. Apesar da quase totalidade dos seus amigos ter enveredado pela Engenharia Informática, António não se revia no papel de "bicho de computadores" e, por isso, segue uma via alternativa, a do Comércio Internacional. A mudança de curso, para Assessoria e Tradução, surgiu como uma hipótese válida, não só pelas disciplinas com as quais não se identificava, mas também por influência da vertente profissional. Ao nível académico, António sublinha que a crescente desmotivação que foi sentindo, à medida que se deparava com tempo limitado para estudar, com disciplinas de que não gostava,

constituíram factores de peso que o fizeram repensar a sua situação no ensino superior. Considera que o seu insucesso é uma conjugação de todos estes factores. No entanto, não classifica como perdido o tempo dedicado ao curso anterior, na medida em que agora trabalha numa área em que pode, efectivamente, aplicar todos os conhecimentos adquiridos.

Da sua experiência no ensino superior, António enaltece a necessidade de as estruturas burocráticas se tornarem mais flexíveis, principalmente nas questões relacionadas com o estatuto de trabalhador-estudante, pelas quais se sente particularmente afectado. Defende que cada caso deveria ser analisado à luz da singularidade que lhe é inerente, e que a máquina burocrática procede a tratamentos analíticos gerais, não tendo em conta os perfis de excepção com que se vai deparando. Sustenta que essa lacuna na flexibilidade se estende aos próprios professores, que não revelam uma grande abertura para a situação de excepcionalidade característica dos trabalhadores-estudantes, o que constitui um factor de desmotivação.

António é um jovem que vem calcorreando um caminho íngreme na via do ensino superior. Efectivamente, o seu percurso é atribulado, não linear e pouco homogéneo, assinalado pelo insucesso. Preconiza uma trajectória em permanente reconstrução. Demonstra uma profunda dificuldade na conciliação das duas esferas em que se mantém, permanentemente, dividido: trabalho e estudo. Espelha uma relação débil com os múltiplos contextos do mundo académico (praxes, convivência com colegas, participação em actividades extracurriculares), reveladora da falta de ligação que estabelece com a instituição, não só não se identificando com os mecanismos de socialização que o estabelecimento de ensino proporciona, como com os próprios alunos. Ao invés, denota um forte sentimento de pertença e de identidade com os escuteiros, cujos valores e filosofias de vida moldam a sua individualidade.

Uma das características proeminentes do seu trajecto assenta nos diferentes níveis de importância que atribui à aquisição de capitais: apesar de demonstrar algum interesse pela obtenção de capital escolar, visível na persistência e perseverança com que persegue a conclusão da licenciatura, é à acumulação de capital económico que atribui maior relevância. Mantém-se no ensino superior por gosto da área de estudos que abraçou e, simultaneamente, investe na carreira profissional, que lhe permite manter um nível de vida confortável. Daí que transite, lentamente, entre estas duas realidades.

Ana Sousa (E15P): Retrato Sociológico
Realizado por Cátia Santarém

As contrariedades e a permanência numa relação dual com o ensino superior

Ana Sousa tem 22 anos, reside actualmente no Porto e é natural de Monção. Ambos os pais têm o 9º ano de escolaridade. O pai é um agente da Guarda Nacional Republicana, e a sua mãe, actualmente doméstica, foi empresária no ramo da pirotecnia. Ana é a segunda de quatro irmãos, dois deles ainda menores, e a única com frequência universitária.

Apesar de ter entrado com 17 anos para o ensino superior, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, sua primeira opção, Ana encontra-se ainda no 3º ano, com várias cadeiras atrasadas. Ao longo do seu trajecto assistiu a uma reforma, de cinco para quatro anos de Licenciatura, e presenciará a uma nova reforma, a iniciar já no próximo ano lectivo, no âmbito de Bolonha.

Num trajecto marcado por vários obstáculos, Ana encontrou na dedicação ao trabalho, no investimento em capital social institucionalizado, na mobilidade internacional e na poesia, formas de compensação face às debilidades relacionais e desestruturações familiares, numa lógica de compensação dos défices. Desta forma, garante a sua permanência no ensino superior, numa constante relação de identificação/afastamento perante a faculdade que frequenta, e na qual trabalha.

Ana Sousa ingressou em 2003, com 17 anos, no curso de Economia, sua primeira opção, na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). A nota de candidatura, de 17 valores, permitiu-lhe uma selecção tranquila da área académica, ciente que estava do seu campo de possibilidades nas temáticas correlacionadas de Gestão, Ciências Políticas ou Relações Internacionais. Apesar do gosto sentido pelas Relações Internacionais, a análise dos programas curriculares, a polivalência de saídas profissionais e o facto de ter alguns familiares licenciados em Economia condicionaram o lugar cimeiro deste curso no seu processo de candidatura.

Sem grandes informações relativas à instituição escolhida, estruturou a sua decisão num processo de selecção por exclusão de partes. Pretendia frequentar uma cidade universitária, pela riqueza de vivências académicas que tal lhe permitiria usufruir, e reiterando um afastamento às cidades de pequena dimensão, fruto da sua experiência de vida em Monção e no Cartaxo, seleccionou o Porto, cidade que mais a atraía. À estratégia de localização agregou outro motivo, a existência de ensino nocturno na FEP, o que asseguraria a possibilidade de trabalhar durante o dia, numa lógica de antecipação das dificuldades económicas sentidas, possibilidade que se diluiu logo no seu primeiro ano, no qual teve uma única cadeira neste regime de frequência, antes da sua extinção.

Com dois primos licenciados em Economia, um em França, e o outro nos estados Unidos, Ana tinha uma ideia de percurso académico e de programa curricular muito díspar face ao que encontrou na faculdade. Adjectiva o seu curso como "muito focado, muito neo-clássico e não nos dá grandes asas à nossa criatividade, o que a mim

me custa imenso, e daí o meu grande choque ao entrar na faculdade", e esta decepção originou uma paulatina diminuição de motivação. As altas expectativas patentes aquando do ingresso no curso, caíram a pique face às desilusões sentidas ao longo do seu trajecto. A imagem do curso de economia que construiu com base nas experiências dos primos, um curso moderno, dado em vários idiomas, desmoronou-se perante a realidade encontrada.

Há cinco anos no ensino superior, Ana encontra-se, actualmente, no 3º ano, e o seu percurso foi alvo de sucessivas reformas. Entrou num curso de cinco anos, mas logo no final no 1º ano assistiu à alteração para uma Licenciatura de quatro anos, o que teve fortes implicações ao nível da sobrecarga disciplinar. Do grupo de colegas que partilharam o ingresso na FEP, Ana é uma das resistentes que ainda permanece no curso de Economia, na medida em que muitos dos seus colegas mudaram de curso ou abandonaram o ensino superior, facto que, no seu entender, teve a sua génese na alteração e reforma curricular.

Actualmente, está em vista uma nova alteração, no âmbito do Processo de Bolonha, de quatro para três anos, e tal inconstância do curso é, a seu ver, prejudicial pela instabilidade que transmite aos estudantes, pelas sucessivas alterações a que estão sujeitos, e nas quais são os principais implicados.

O ingresso no ensino superior é descrito com alguma tranquilidade. No entanto, ao nível de desempenho, deixou três cadeiras, num total de seis, precisamente os cadeirões do curso, as disciplinas "que toda a gente deixava". Influenciada pela imagem transmitida da dificuldade dos "cadeirões", encara com naturalidade o facto de não ter conseguido bons resultados nestas disciplinas, por toda a carga simbólica que lhes assiste.

O grau de atractividade do curso construído por Ana com base na análise do programa curricular, caiu por terra quando confrontada com os conteúdos das disciplinas.

> "A Economia completa-me, o problema é que o curso, da maneira que está estruturado, as cadeiras são bonitas, os nomes das cadeiras são bonitos, só que o nome das cadeiras e as cadeiras em si não têm nada a ver. Por exemplo, uma cadeira chamada Economia e Organização Industrial, parece assim uma coisa ligada à indústria, mas é micro-economia aplicada. Economia Internacional, um nome giríssimo, a cadeira é Comércio Internacional, tarifas, ou seja, têm uns nomes e os conteúdos são outros, e isso é enganoso, porque na verdade uma pessoa acaba por querer aprender uma coisa e não vai aprender isso."

A sua crítica estende-se à desactualização dos conteúdos leccionados, assevera que algumas disciplinas estão "paradas no tempo", e cita o exemplo de História Económica, cujo programa termina em 1963, negligenciando a evolução ocorrida nas últimas quatro décadas, e que confeririam actualidade aos conteúdos.

A sua avaliação da instituição assume diversas críticas fundamentadas em vivências distintas. O primeiro impacto negativo, enquanto aluna, surge ao nível das instalações, "deprimentes", com o "chão negro, paredes cinzentas, em que parece que está a ver a luz ao fundo do túnel". A sua visita à Faculdade de Economia de Málaga, com instalações modernas e cores vivas acentuou ainda mais, por oposição, o sentimento de clausura e a escuridão das instalações da FEP. Ainda enquanto aluna,

destaca a disfuncionalidade dos anfiteatros, com cadeiras pequenas e desconfortáveis, com braços de metal barulhentos que propiciam a distracção de todos. Enquanto funcionária, destaca o facto de ter, no interior do gabinete no qual trabalha, da Associação de Antigos Alunos, duas tampas de esgotos que não vedam os maus odores, o que acarreta implicações ao nível da saúde, nomeadamente causando irritações oculares.

Relativamente à organização do curso, afirma que "a organização é péssima, e a pedagogia vai atrás". Ana realça que assume, sistematicamente, uma postura muito crítica o que, a seu ver, é fundamental no processo de fomentação de melhorias. No entanto, considera que as críticas não são atendidas por quem de direito. Acusa o facto de não haver qualquer componente linguística no programa curricular, não obstante grande parte da literatura abordada ser em Inglês, Francês, Espanhol, ou até mesmo Alemão. Perante esta circunstância, a solução passa por externalizarem essa aprendizagem, complementarem os seus conhecimentos com cursos de línguas privados, "se as pessoas quiserem aprender, têm que aprender por fora", numa lógica de complementação de conhecimentos. Cita outro exemplo de falta de organização do curso, com base numa alteração ao nível das cadeiras optativas, consequente de Bolonha. A disciplina de Matemática 3, cujo programa abordava os integrais, passou a optativa, o que gerou uma diminuição abrupta das inscrições, sem que, no entanto, tenham sido avisados os alunos do 1º ano de que este tema é fundamental para a disciplina obrigatória de Estatística. Nesse sentido, antecipa graves problemas ao nível do desempenho nesta cadeira, causados pela falta de informação veiculada pela própria faculdade. Outra crítica prende-se com o surgimento, na reforma de Bolonha, da cadeira de Estudo da Empresa na Licenciatura de Economia, que transita do curso de Gestão, e que, além de não ter, na sua óptica, grande utilidade para Economia, vai gerar turmas dantescas, pois todos os que não concluírem a licenciatura este ano terão essa cadeira suplementar. A sua sugestão, transmitida ao Presidente dos Serviços Administrativos, orienta-se no sentido da cadeira ser leccionada já no presente ano, com congelação de notas, de forma a evitar turmas de "mais de mil alunos", mas entende que estas críticas/sugestões não são credibilizadas.

Outra crítica estrutural consiste nos critérios de avaliação dos professores, que considera particularmente exigentes e limitados no leque de notas atribuídas: "somos massacrados, porque uma pessoa, por muito que estude, naquela faculdade nunca vê os resultados na pauta, não vê. O normal é 10, 11, 12, não se passa daquilo, e é muito triste". Em termos de avaliações, a mudança do curso implicou uma nova organização das disciplinas, actualmente semestrais, com um sistema de avaliação contínua no qual têm "seis testes por semestre a cada cadeira, que é uma coisa disparatada". A diminuição na realização de trabalhos práticos é criticada, e perspectiva-os como mais enriquecedores, em termos de aprendizagem, que os testes. Ana tem preferência pela avaliação contínua, não obstante considerar que existe sobrecarga de trabalho, e critica o facto de neste regime de avaliação os estudantes sejam sancionados, caso não compareçam ou não consigam alcançar a nota mínima num dos testes, o que os leva automaticamente para o exame em Fevereiro. Enquanto trabalhadora-estudante, reforça o facto de este estatuto ser meramente virtual, na medida em que, se faltar às aulas de presença obrigatória, não tem a possibilidade de continuar, não tem direito a escolher a avaliação, só tem direito a fazer exame final e exame em época especial.

A antecipação de problemas adjacentes ao Processo de Bolonha estende-se igualmente à esfera dos docentes, que considera "não estarem preparados para este sistema, nem de perto nem de longe", acusando-os de falta de "capacidades pedagógicas", e afirma existir um fantasma a pairar sobre eles, nomeadamente quanto ao facto de serem avaliados pelas notas que atribuem aos alunos.

A esse processo espera "fugir" através da frequência do programa Erasmus, o que lhe permitirá, simultaneamente, ausentar-se na fase conturbada e "limpar" algumas cadeiras que tem ainda atrasadas. Pretende concorrer para Espanha, na medida em que domina a língua e está suficientemente próxima para se deslocar ao Porto, caso não consiga algumas equivalências, e o leque de opções engloba Santiago de Compostela ou Múrcia, cidades onde tem propostas de emprego, confinada que está à necessidade de ter que conjugar estas duas vertentes, estudo e trabalho.

Com os professores, assume ter bom relacionamento, no entanto, ressaltou vários episódios de conflito latente, que corroboram a relação de amor-ódio que assume ter com a faculdade. De atritos em contexto de aula, a contendas em momentos de avaliação, Ana gere uma relação assente numa proximidade relativa, lida directamente com parte do corpo docente no desempenho das suas funções na faculdade, e de afastamento cimentado na desmotivação e postura de repreensão que assume enquanto aluna. Como figuras marcantes indica vários professores, que positiva ou negativamente influenciaram o seu percurso. Logo no primeiro ano, teve um professor que afastou todas as mulheres da turma, fruto das piadas de cariz sexual que transmitia constantemente, e que as fizeram optar por comparecer unicamente aos momentos de avaliação. Ana foi a única mulher a permanecer nas aulas, e apesar de considerar "um bocado desagradável ao início", e de ter chumbado nesse ano à cadeira, confessa que a avaliação global que faz dessa cadeira é positiva. O professor transmitiu-lhe bons conselhos, e desvaloriza o facto de ter reprovado, na medida em que consolidou conhecimentos e permitiu conhecer uma professora que considera exemplar, e com a qual teve bons resultados.

Critica os professores que mantêm uma distância calculada em relação aos alunos, "parece o Deus que está ali, e nós somos os subordinados, não sei, eu acho que as pessoas têm que mudar um bocado as relações interpessoais, acho que também é muito importante". Reversamente, aponta a relação que tem com uma professora específica, com a qual mantém contactos *online*, com o objectivo de confrontar ideias e desenvolver projectos no âmbito da colaboração que partilham no núcleo de ambiente: "trocamos o contacto pessoal uma da outra, e conversamos como duas colegas, porque a verdade é que nós queremos levar aquilo para a frente e se nós não fizermos este relacionamento *face to face*, nunca iríamos conseguir chegar a nenhum lado. E isso não é muito comum, não é, isso não existe, simplesmente isso é uma utopia". Na mesma linha de avaliação positiva, Ana referiu que ainda não se apresentou a exame a uma cadeira específica, por considerar que a docente não merecia que ela tirasse uma má nota, a mesma docente que já ajudou na realização de uma conferência, experiência que considera muito gratificante.

A relação dual que mantém com a faculdade leva Ana a criticar e, ao mesmo tempo, a elogiar, neste caso as diversas oportunidades que lhe são concedidas, os conhecimentos transmitidos, as pessoas com quem mantém contacto, numa permanente oscilação entre a censura e o marketing do curso e da instituição.

Ao nível de referências relacionais, esta dualidade mantém-se, de afastamento aos colegas da turma e de aproximação a um grupo de colegas, todos finalistas, relação que justifica com a relação preferencial que mantém com pessoas mais velhas.

Mas a relação com colegas e com a faculdade em si abalou no final do primeiro ano, fruto de um momento dolorosamente marcante. Ana foi violada por dois colegas de uma outra instituição de ensino superior. Perseguida e ameaçada por ambos para não denunciar, começou a ficar debilitada e, no início da segunda matrícula, adoeceu com uma grave infecção nos pulmões. Procurou apoio na mãe, a residir em Santarém, mas no regresso ao Porto, concluiu que estava a entrar em depressão. Regressou a Santarém, e aí permaneceu durante dois meses.

> "Fechei-me praticamente dentro de um quarto em que eu só saía para ir comer, porque a minha mãe me obrigava a ir comer. Eu praticamente isolei-me, isolei-me de tudo e de todos, a minha mãe não me precisou de perguntar nada, a minha mãe só me disse: "aquilo que eu mais temia aconteceu", porque curiosamente a minha mãe também foi violada quando era pequena, portanto é praticamente um historial de família. Aquilo deitou-me muito abaixo, ainda hoje em dia ando a ser assistida por um psicólogo e por um psiquiatra e essas coisas todas".

Este episódio deixou marcas profundas e condiciona a vida de Ana, que receia encontrar os protagonistas do crime, receia sair novamente magoada. "Eu sempre que podia escondia-me, porque eu tinha um medo tremendo de os encontrar. Actualmente, eles são professores de Educação Física e aquilo que mais me mete medo é que eles algum dia sejam professores da minha irmã, que a minha irmã é mais pequena, e certifico-me sempre quem são os professores dela de ginástica. (…)É uma daquelas coisas que custam muito, e acabo sempre por ver a minha faculdade um bocado como culpada de eu os ter conhecido, porque eu conheci-os na minha faculdade."

Ana confessa ter sido, ao longo dos seus 22 anos, alvo de várias tentativas de violação, a primeira das quais por parte dos seus primos, mas quando contou ao pai, este não acreditou na sua história, chamou-a de mentirosa, facto que levou Ana a omitir o crime junto do pai que, a seu ver, nunca iria entender ou aceitar. Outro motivo que condicionou Ana a não denunciar foi a experiência da sua mãe. Violada aos seis anos, denunciou e viu a sua vida alterar-se, numa lógica de compensação e vitimização, no que rotula de "Farsa de Inês Pereira", na qual o escândalo se aliou à humilhação e à vergonha, culminando com a negação, em tribunal, do acto ocorrido, dando sentido à farsa na qual se sentia rodeada.

Assumindo e guardando para si o ocorrido, Ana encontrou na mãe o seu pilar de apoio e compreensão, e mantém o acompanhamento psiquiátrico e a dependência de anti-depressivos até à actualidade, dependência que ainda não conseguiu ultrapassar pelo facto de conviver com o meio académico todos os dias: "Só que eu sou teimosa o suficiente para continuar aqui, para tentar enfrentar os meus próprios medos, e para terminar aquilo que comecei".

Obstinadamente, persevera no curso, faz duas a três disciplinas por ano, frequência que complementa com o trabalho:

> "Mas sou muito teimosa, e depois é aquela coisa, enquanto eu não terminar, há um ditado que diz que só vamos encontrar paz interior quando terminarmos aquilo que começamos, e eu rejo-me muito por esse ditado e então enquanto eu não terminar o

curso, eu não vou ter paz, e vou continuar a massacrar-me. Sei que não sou feliz assim, tenho consciência disso, sei que estou a perder alguns anos da minha vida com isso, mas depois acabo por combater o problema com a parte profissional".

Aliado a este episódio marcante, surge o divórcio dos pais, e o facto do pai não garantir o pagamento das propinas, o que a leva a procurar emprego em diversas instâncias. Faz um estágio no BPI, que lhe garantiu portas abertas caso pretenda reingressar à banca, e confessa que tal derivou dos bons conhecimentos de cálculo financeiro adquiridos na FEP, o que a leva a concluir que o curso disponibiliza boas ferramentas de trabalho. No entanto, a sua vertente crítica é sempre activa, e apesar da utilidade do curso, reforça que este não "não mudou nada nestes últimos anos, não se adaptou às novas necessidades, e eles olham para os alunos não como clientes, que era assim que eles deveriam ver. Eles vêem os alunos de mestrados, pós-graduações e doutoramentos como os clientes, são muito bem tratados. Os alunos de Licenciatura são os desgraçadinhos que estão ali".

A sua perseverança deriva do reconhecimento das suas capacidades, e do perfeccionismo que a acompanha: "não me contento com saber metade ou saber o suficiente para passar o exame. Eu tenho que passar às cadeiras e ter plena consciência de que sei as cadeiras", contrariando a mentalidade de "chapa cinco" que verifica nos seus colegas, que utilizam técnicas de memorização imediatas para passar às cadeiras, esquecendo posterior e rapidamente os conteúdos. Exigente consigo própria, apenas tenta fazer exame quando sente que domina completamente a matéria, sem contudo rever na pauta um valor equiparado a esse esforço e dedicação.

Adepta do estudo individualizado, confessa que a principal fonte do seu conhecimento deriva do contexto de aula e do seu capital cultural: "Eu sou daquelas pessoas que vou às aulas, estou muito atenta nas aulas, estou mesmo muito atenta nas aulas, e leio muito, eu leio muito, muito, muito, e às vezes uma das coisas que faz com que eu passe às cadeiras, nem sequer é propriamente as aulas em si, mas sim a cultura geral".

A sua análise crítica incide, igualmente, no campo dos alunos, que considera demasiado passivos, sem criatividade para questionar até, o que lhes é transmitido. A avaliação global do seu percurso é, sem surpresas, negativa, pela frequência prolongada, pelos resultados medianos, e positiva, pelos conhecimentos adquiridos, pelas experiências vividas, pela rede de contactos desenvolvida: "Posso dizer que no meu *networking* tenho o Ministro das Finanças, o Miguel Cadilhe, o Daniel Bessa, etc., etc., que acho que não é assim tão mau para uma miúda de 22 anos".

Até aos 16 anos, Ana viveu em Monção com os pais, e os três irmãos. O pai, agente da GNR, tem o 9º ano de escolaridade. A mãe, com a mesma habilitação escolar, é actualmente doméstica, mas já foi empresária de uma pequena empresa de pirotecnia que, alegadamente, entrou em falência devido a um desfalque protagonizado pelos operários. O irmão, três anos mais velho, tirou um curso de cozinha e pastelaria, deu aulas de cozinha conventual em Espanha e foi cozinheiro das pousadas de Portugal. Posteriormente, "abandonou as panelas", auxiliando a mãe na fábrica. Durante a infância, Ana viveu com os avós, devido ao facto do pai trabalhar em Lisboa, e a mãe trabalhar fora de casa, o que contribuiu para o estreitamento dos laços com estas figuras do núcleo familiar, laços que ainda hoje se intensificam, na medida em que

sente um apoio condicional dos mesmos, nomeadamente na confiança que lhe transmitem ao nível do seu desempenho escolar.

A relação familiar com o pai foi sempre conflitual. Alcoólico, protagonizava várias cenas de violência doméstica, e de humilhação pública. Aos 16 anos, Ana foi ameaçada de morte por duas vezes, pelo seu próprio pai, facto que motivou a sua saída antecipada de casa. O irmão, três anos mais velho, já o tinha feito anteriormente. No auge da discussão, Ana olhou para o mapa, escolheu uma cidade perto da linha de comboio, que lhe possibilitasse facilidade na deslocação até Monção, e mudou-se sozinha para o Cartaxo, emancipação que incluiu uma transição precária para a vida adulta. A mãe auxiliava na renda, Ana dava explicações à noite, de modo a ganhar o suficiente para cobrir as despesas.

A independência económica surgiu bastante cedo na vida de Ana. Aos 12 anos, começou a ajudar a mãe na empresa de pirotecnia o que valeu, no final do Verão, o primeiro ordenado, inesperado, de quinhentos contos. Com essa verba, comprou dois bilhetes e ofereceu uma viagem à mãe, foram as duas passar o Carnaval à Madeira. O facto de dominar a utilização do Cartão Multibanco fez com que fosse a responsável, desde a infância, de todos os pagamentos da família que envolvessem transacções bancárias. Esta autonomia foi incutida pela mãe, que desde cedo lhe depositou elevados níveis de confiança. Colaborou continuamente na empresa da mãe, era a assistente e braço direito da mãe, e confessa adorar a pirotecnia, assumindo um elevado nível de responsabilidade no cumprimento de uma tarefa incontornavelmente perigosa. Esta responsabilidade era encarada como um desafio, e contribuiu para uma aproximação entre mãe e filha, com a partilha de várias viagens no âmbito de reuniões, a nível nacional, relacionadas com a actividade profissional. Esta proximidade agudizou a relação entre Ana e o pai, que a considerava culpada por ensinar à mãe que "havia um mundo fora de Monção". A mãe pretendia ter quatro filhos, dois mais velhos, dois mais novos, no entanto, o último filho não foi planeado, e gerou o *boom* entre o casal. O pai pretendia que a mãe abortasse, a mãe era contra o aborto, e essa discórdia contribuiu para o afastamento do casal. Ana foi acusada pelo pai como sendo a fomentadora do divórcio e, apesar de não negar a sua influência junto da mãe, fundamenta a consolidação da separação nas crises vivenciadas: "Uma vida em que temos um pai que se mete no mural da porta, a chamar-nos nomes toda a noite, que lhe queria bater, metia-me eu na frente, batia-me em mim, para não bater na minha mãe, isso não é vida, isso não é vida. E ainda hoje os meus irmãos mais novos, que moram em Santarém com a minha mãe, sofrem muito, muito com isso". Este quotidiano de violência fomentou um afastamento em relação ao seu pai, com o qual apenas mantém contactos pontuais.

O pai voltou a casar, reside em Valença, a mãe vive em Santarém com um companheiro e com os dois filhos mais novos: a menina que tem actualmente 14 anos, e o menino de 9. O irmão mais velho é já pai de uma menina de um ano. E a vida familiar de Ana gravita entre as suas várias casas: a casa da mãe em Santarém, a casa dos avós, o núcleo familiar do irmão, a restante família em Monção.

O seu trajecto escolar anterior foi pautado pelo sucesso contínuo ao nível dos resultados, e pelas conflitualidades ao nível relacional. A imagem que guarda da pré-primária é de si virada contra o armário, por bater nos colegas que a insultavam, com o argumento do seu pai ser alcoólico. Entrou aos cinco anos para a primária, e na 3ª classe a professora pretendia passá-la para o 5º ano, visto ser a melhor aluna da escola,

o que não se verificou, pelo facto de ter entrado com 5 anos. A tia surge como figura marcante neste período escolar, sendo que Ana adoptava uma postura doutrinal, ensinando-lhe tudo o quanto aprendia nas aulas. Nesta fase, e com a visita dos primos venezuelanos, tomou consciência que era bilingue, de Português e Castelhano, e dominava igualmente o Galego, pela proximidade à fronteira.

Com um percurso escolar de sucesso durante o ensino básico e secundário, que culminou com a angariação do prémio de melhor aluna do *Rotary Club* no 9º e no 12º ano, Ana mantinha uma excelente relação com os professores, e má relação com os colegas. Atribui a responsabilidade de tal afastamento ao capital cultural que detinha, fruto da estratégia educativa dos familiares, essencialmente a mãe, que incentivou a leitura, que apostou em formação em outras áreas que não a escolar, formação musical, formação desportiva, e que a levava a afastar-se dos colegas, que apenas "falavam de novelas ou falavam de futebol". Esta socialização precoce originou uma distinção face ao seu círculo de pares, e motivou a aproximação aos professores, com os quais se identificava mais. O isolamento relacional sentido nessa época era resultado de um processo simbólico de distinção cultural que marca uma descontinuidade radical entre pessoas com propriedades sociais próximas, mas com práticas e preferências distintas.

A selecção da área de Economia no 9º ano resultou de uma oposição à pluralidade das influências externas, as diferentes pessoas da sua constelação que contam e pesam na sua decisão, nomeadamente a mãe e o avô, que a motivavam para seguir a área de ciências, Química ou Medicina, respectivamente.

Numa escola nova no secundário, e de novo afastada dos colegas de turma, verificou, contudo, uma aproximação face aos colegas da turma anterior, com os quais partilhava tempos de convívio. Surge, também, a primeira contrariedade, com dificuldades acrescidas na disciplina de Inglês, que a motivam a frequentar explicações, de forma a colmatar a má preparação anterior. Sentiu diferenciações nas notas, associadas às valorações sociais distintas de que cada área científica goza, entre a área de Economia, que tinha os professores mais exigentes, e a área de Ciências, com professores mais benevolentes, e que culminou com a disparidade nos resultados dos exames nacionais, em que os de Economia conseguiram melhores avaliações que os de Ciências, apesar das avaliações inversas intraescola.

A frequência do 12º ano numa escola nova, no Cartaxo, aquando do conflito com o seu pai, é perspectivada como muito positiva por Ana, confessa que foi o ano em que teve melhores resultados, com 18 a todas as disciplinas. No entanto, teve de complementar o estudo com o trabalho, facto agravado com o divórcio dos pais, a partir do qual teve de financiar as suas propinas, mas considera que, apesar da redução de tempo para estudo, "não encarei isso como muito mau, porque é só arranjar um ritmo de trabalho. Há aquelas pessoas que lhes custa muito trabalhar e essas coisas todas, a mim não, eu gosto de trabalhar, eu acho que trabalhar dignifica uma pessoa".

Na faculdade, fez parte do Núcleo de Divulgação da Universidade do Porto, na Reitoria, e complementava com funções desempenhadas na organização de conferências e seminários, e como hospedeira em congressos, para os quais é fundamental o domínio que detém de vários idiomas. Actualmente, é secretária e assistente numa sala de informática, mas adiciona a estas funções uma panóplia de tarefas, de promoções a traduções.

Paralelamente, colabora com uma empresa chilena, exercendo funções administrativas e de tradução, fazendo a ponte entre o mercado chileno e o mercado brasileiro.

Ana começou a escrever desde muito nova e, na altura da depressão, decidiu enviar, numa lógica de "descargo de consciência" e de forma a "levantar a moral", todos os seus escritos para uma editora. Uma semana depois, propuseram-lhe publicar. Sentindo-se ainda sob a espada de Dâmocles, no que concerne aos seus agressores, Ana publicou apenas um livro em Portugal, e optou por fomentar a sua carreira literária na América Latina, "para me salvaguardar destas duas personagens que me marcaram tanto".

> "Lá tenho cerca de vinte antologias, desde Perú a Argentina, Chile, Miami. Participo em concursos, sou seleccionada, sou convidada a publicar e publico. Tenho em Espanha cerca de dez antologias, no Brasil também tenho, anteontem fui convidada para participar em mais uma Antologia no Chile, tenho agora um projecto sócio-poético para o México, esta semana sai poesia minha na Venezuela, todas as semanas em Buenos Aires passam poesia minha numa rádio, também tenho poemas meus gravados em cd, portanto acho que nessa área não estou triste. É gratificante".

A divulgação das suas obras faz com que Ana viaje bastante, e leva-a a considerar que a vertente poética tem sido o seu pilar de sustentação e a sua arma face à desilusão do curso de Economia, concluindo que "acabo por me concretizar mais na poesia do que na Economia". Não obstante, persiste no curso, com o objectivo de ultimar o que iniciou, de realizar esse objectivo.

Além do estudo e do trabalho, Ana sempre desenvolveu várias actividades associativas. Na AIESEC, Associação Internacional de Estudantes de Economia e Ciências Económicas, tem a função de procurar estágios no exterior para recém-licenciados. Pertence igualmente à AISE, Associação Europeia de Estudantes Universitários, na qual é responsável do Núcleo de Ambiente da Faculdade de Economia, e faz parte do grupo coral da faculdade. Considera que estas actividades extra-curriculares são fundamentais para se sentir motivada, e assumem quase uma função ortopédica, que permite colmatar os défices participativos e relacionais.

Em termos de sociabilidades, Ana mantém fortes laços com alguns, mas poucos, colegas da faculdade. Realçando que os seus colegas estão todos lá fora, revela um forte instinto de protecção, acompanha minuciosamente os colegas, procura-lhes emprego, viaja com eles quando sente que estão desmoralizados, investe parte do seu tempo a apoiar os outros, a ajudar quem a si recorre, mesmo sentindo que o inverso não se verifica. No entanto, conforma-se com essa realidade, consolidando a desinserção e o isolamento que a caracteriza desde a socialização primária: "quando eu necessito nunca sou ajudada, mas não me chateia, não vou por aí. Eu raramente preciso de ajuda, tenho que ser sincera, então, também não me chateia. É preferível ser eu a ajudar os outros do que serem os outros a ajudar-me a mim. Dá-me uma certa liberdade nesse aspecto. Quando eu preciso dos outros, já sei que não posso contar com eles, portanto conto comigo mesma". Exalta as constantes desilusões sentidas no seu trajecto, em termos de amizades, e que tiveram forte influência no individualismo que a caracteriza.

Ana namora há dois anos com um advogado de Monção, que presentemente se encontra a tirar um segundo curso, de História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mas afirma que recentemente tiveram um "terramoto" por estarem em "estágios da vida diferentes". Com 30 anos, o seu namorado tem objectivos de vida distintos, que implicam casar e ter filhos brevemente, e com os quais Ana não se identifica. Assumindo uma postura adversa à rotina que ele protagoniza, Ana pretende usufruir de outras experiências: Erasmus, trabalhar no exterior, conhecer novas culturas, e sente que agora, com 22 anos, é a altura de accionar estas escolhas.

Pretende terminar o curso mas, em termos de áreas nas quais exercer uma futura actividade profissional, Ana está ainda indecisa perante uma panóplia de possibilidades entre as áreas correlacionadas com a Economia, Comércio Internacional, ou especializando-se em outras áreas como Economia Pesqueira ou Gestão Hoteleira, entre trabalhar na Banca, ou enveredar por uma área que sempre a cativou, leccionar Português a estrangeiros.

Em termos de sugestões de melhoria do ensino superior, reforça a importância dos professores do 1º ano, assumindo que estes "deviam ter noção de que eles vão ser os professores que nos vão marcar para toda a vida, porque se eles não nos ensinarem como deve ser, acabaremos: ou por seguir, ou por desistir".

Ana é uma constante lutadora, obstinada e persistente, perante os diversos obstáculos que tem de ultrapassar. Encontra forças na confiança que deposita em si mesma, no reconhecimento do seu valor, inculcado nas esferas de socialização primária, exaltado pelo seu núcleo familiar, e pelos professores que sempre a motivaram. Apesar de ter entrado com um sistema de expectativas muito além do que a realidade das vivências académicas lhe vem a confirmar, apesar da violação de que foi alvo, apesar da necessidade de trabalhar para garantir a sua permanência, Ana persiste no intuito de terminar o que iniciou. A apreciação global que faz do seu percurso, negativa, em termos de níveis quantitativos alcançados, é contrabalançada pelos conhecimentos, pelas experiências profissionais, pelas oportunidades que vivenciou, mantendo a dualidade que a caracteriza.

Duarte Faria (E17P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Aproximações ao curso e à universidade: contornando o sistema

Duarte Faria tem 23 anos, é natural da Venezuela e veio para Portugal com apenas 5 anos. É solteiro e vive, actualmente, no Porto, como estudante deslocado da cidade de Aveiro. Os pais são de origem italiana. Até ingressar no ensino superior viveu sempre com a mãe e o padrasto. A mãe estudou até ao 9.º ano de escolaridade e é comerciante, enquanto o padrasto, actualmente reformado, estudou e exerceu sempre a profissão de Engenheiro Químico.

O percurso de Duarte no ensino superior foi feito por sucessivas aproximações à universidade e ao curso desejado. Duarte procura valorizar constantemente o seu currículo e por isso mesmo frequentou duas *Summer Schools* no estrangeiro.

Actualmente, frequenta o 5.º ano do Mestrado Integrado de Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), na fase de elaboração da dissertação. Concretiza um percurso sem percalços e estrategicamente gizado. Uma trajectória académica consonante com as suas condições de partida.

Duarte entrou pela primeira vez no ensino superior aos 17 anos. Apesar da sua 1.ª opção ter sido Engenharia dos Computadores e Telemática na Universidade de Aveiro, a média de entrada neste curso era superior, e Duarte entrou para Ensino de Electrónica e Informática na mesma universidade, um curso que agora já não existe. Todavia, no segundo semestre percebeu que não queria continuar no curso, por considerar que este era muito teórico, a componente pedagógica demasiado limitativa. Foi nesta fase que tomou conhecimento de um curso mais prático e, de acordo com os seus objectivos, o Mestrado Integrado de Engenharias de Redes e Sistemas Informáticos na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e decidiu voltar a concorrer à universidade. Ainda assim, não entra no curso desejado, mas para Ciências dos Computadores na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, no qual acaba por fazer o 1.º ano. No final desse ano lectivo repetiu a específica de Matemática e obteve a classificação de 17 valores que lhe subiu a média e lhe permitiu ingressar no curso que desejava e que frequenta, no 5.º e último ano, do Mestrado Integrado de Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP).

Duarte considera que é assim que se "dá a volta ao sistema" porque, na sua opinião, há muitos jovens que não entram nos cursos que realmente aspiravam por causa das médias o que os faz "andar ali a engonhar". Esta questão está directamente relacionada com o facto do sistema de ensino superior vedar a possibilidade, em função das médias, de colocação na 1.ª opção de curso, permitindo que os alunos façam sucessivas mudanças de curso.

A mudança da Universidade de Aveiro para a Universidade do Porto foi, na sua opinião, uma aproximação a uma metodologia mais de acordo com as suas

expectativas iniciais, e por lhe parecer que os cursos da Universidade do Porto eram mais "atraentes", com estágio incorporado e muitas vezes remunerado no último ano.

A integração de Duarte no ensino superior foi feita sem sobressaltos, mas numa busca permanente de melhores oportunidades. As duas experiências de estudo que teve no estrangeiro, através das *Summer Schools*, a primeira, em *Boston* nos Estados Unidos da América, e a segunda, em Glasgow, na Escócia, contribuíram para que desenvolvesse uma visão mais crítica em relação às metodologias de ensino levadas a cabo pelas intuições de ensino superior em Portugal.

Duarte elogia as instituições estrangeiras por onde passou, e sentiu que os professores faziam um acompanhamento aos alunos de maior proximidade, o que nas universidades portuguesas considera só acontecer a partir do 3.º e 4.º anos. Outra grande vantagem que encontrou foi o facto dos programas curriculares serem bem planeados, isto é, não saírem matérias nos exames que não tinham sido leccionadas, o que se reflecte na clareza da avaliação, em que o aluno conhece antecipadamente os critérios.

> "Era um bocadinho menos exigente, mas bem organizado. Uma pessoa se estudasse bem, se seguisse um método de estudo correcto, fizesse os trabalhos, tinha uma boa nota. Cá, mesmo que faça isso pode correr mal o exame, pode… não há uma garantia de boa nota."

Esta experiência de estudo no estrangeiro permitiu-lhe fazer três cadeiras do seu curso a que teve equivalência e confessa que, se conhecesse mais cedo esta possibilidade, teria feito mais. Gostou da experiência, achou muito compensador por lhe permitir conhecer outras cidades, pessoas e sentir-se valorizado pelos colegas de outras nacionalidades. Também sentiu uma valorização por parte das empresas portuguesas quando se apresentou a entrevistas no âmbito dos estágios da faculdade, pelo facto de ter estudado no estrangeiro, colocando-o "num patamar acima" de colegas seus com médias de curso superiores. Tomou conhecimento destas iniciativas através da Faculdade de Ciências, via e-mail, e mais tarde procurou obter mais informações acerca das mesmas. Na Escócia, o curso foi patrocinado pela União Europeia, apenas pagou as viagens, enquanto que em Boston, nos EUA, o curso foi inteiramente suportado por si. Estas experiências de estudo indicam que se esforça por acumular capital escolar e simultaneamente capital simbólico, num projecto de vida bem orientado.

Duarte revela que a relação com os colegas do curso é de grande companheirismo e entreajuda, por um lado, facilitada pela quantidade de trabalhos requisitados para as diferentes cadeiras, o que favorece uma relação mais próxima, por outro lado, pelo facto de serem menos alunos e se conhecerem todos uns aos outros, pois o Departamento de Ciências de Computadores da Faculdade de Ciências está mais "isolado" dos outros cursos. Todavia, desagrada-lhe que os espaços comuns da Faculdade, bem como os laboratórios, sejam utilizados pelos alunos para as mais diversas tarefas, por exemplo, para jogar, ouvir música e conversar, pois o barulho não permite concentração para quem deseja trabalhar. Elege assim como espaços de estudo privilegiados a Biblioteca Almeida Garrett, o *shopping*, a sua casa ou a dos colegas. Ainda relativamente aos trabalhos de grupo, Duarte adianta que só "ajuda quem sabe que deve ajudar", assume uma atitude desconfiada para se defender de situações que

já viu acontecer a outros colegas, verem os seus trabalhos copiados e as notas serem colocadas em causa.

A preparação para os exames é como o próprio indica feita de "véspera" e corresponde ao período mais calmo, porque durante o ano lectivo tem de se dedicar à realização de trabalhos mais exigentes, que lhe ocupam com maior intensidade o quotidiano académico. Considera, ainda, que ao longo dos anos o seu interesse e motivação foram decrescendo, e justifica-o através das decepções que foi tendo em relação a cadeiras mais difíceis que não se conseguem fazer à primeira vez e que apresentam uma elevada percentagem de reprovações. Duarte dá o exemplo da disciplina de Métodos de Apoio à Decisão que gostava de ter concluído e que tem a ver com o tema que escolheu para a sua dissertação de mestrado, mas pela dificuldade que implicava o trabalho e o exame, optou por não a fazer e confessa: "Há cadeiras que na primeira chamada passaram duas ou três pessoas em oitenta e depois na segunda chamada passaram oito, nove e agora vá lá que essa cadeira deixou de existir em Bolonha, passou a ser opcional. Por isso, ninguém se vai inscreve a essa cadeira".

Para Duarte, a preparação anterior aos percursos universitários tem uma enorme importância, em particular a escolha de cursos que nada têm a ver com as opções vocacionais feitas no ensino secundário. Relembra na sua turma exemplos de alunos que desistiram do curso nos primeiros anos por terem dificuldades em acompanhar disciplinas que nunca tinham tido anteriormente, e compara como na Universidade de Aveiro se diminuía o risco desses alunos desistirem.

> " (…) eu vim do secundário de Informática, mas há muita gente que vem do Científico Natural, chega aqui sem bases nenhumas e é logo posto aos leões assim, começam logo a dar Programação, mas não explicam porque é que se deve programar assim, não vão ao básico. Em Aveiro fizeram isso bem, deram Introdução à Programação e depois é que deram Programação, tem de haver uma preparação e aqui não, foi logo… parte-se logo… ah não sabe e tem duas semanas para aprender coisas que eu tive três anos no secundário".

Admite que o curso que frequenta de Engenharia de Redes e Sistemas Informáticos é um curso difícil, mas adianta que mesmo que um estudante não termine o curso com uma média elevada, as empresas preferem-no a alunos de outras instituições.

Duarte nasceu na Venezuela e, com apenas cinco anos, veio para Portugal. Até entrar para a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, viveu sempre com a mãe e o padrasto em Aveiro. Referiu-se sempre ao padrasto como pai e foi nesta família recomposta que foi socializado, como filho único, com condições familiares de partida que lhe permitiram fazer uma trajectória académica de sucesso. A mãe, de origem italiana, estudou até ao 9.º ano de escolaridade, e é comerciante enquanto o padrasto, actualmente reformado, estudou e exerceu sempre a profissão de Engenheiro Químico.

Quando chegou da Venezuela, entrou logo para o pré-escolar, e diz ter-se adaptado bem à primeira socialização escolar. Aprendeu depressa a língua e recorda-se de sentir mais liberdade do que na Venezuela, como o facto de puder andar de bicicleta sozinho. Fez o 1.º ciclo em Montes de Azurva, e o 2.º e 3.º ciclos na EB 2/3 de João Afonso, em Aveiro. Duarte recorda que os colegas que foram estudar no 2.º ciclo para

Esgueira, uma freguesia mais rural, não fizeram um percurso escolar tão longo como os que foram estudar para a cidade de Aveiro que, na sua maioria, prosseguiram os estudos para o ensino superior. Admite que os percursos escolares podem estar relacionados com um contexto social particular, de uma zona mais periférica, em que o investimento no universo do trabalho se sobrepõe ao investimento no universo escolar.

Até ao 3.º ciclo, manteve-se na mesma escola, por achar que os professores eram bons, as turmas estáveis e podia manter os seus colegas. No ensino secundário opta pela área de Informática, e teve de mudar para a Escola Secundária José Estêvão, a única que oferecia esta área de estudos. Sem nunca ter tido orientação vocacional, e sem nunca lhe terem perguntado: "o que é que queres fazer?" Duarte já sabia que a área de Informática era o que pretendia e a que lhe despertava maior interesse. Também gostava de Economia, mas Informática era, na sua opinião, uma área que lhe permitia "fazer tudo". Esse gosto pela Informática foi-lhe inculcado precocemente pelo padrasto, que lhe permitia utilizar regularmente o computador. A figura do padrasto assume maior relevância e influência na sua escolaridade, contrariando a lógica das famílias tradicionais, em que a mãe assume maior importância na socialização escolar.

Revela que, desde o início dos anos 90, já tinha computador em casa e, pouco tempo depois, foi das primeiras pessoas a ter acesso à Internet, numa altura em que os tarifários eram bastante elevados e poucos tinham possibilidade de aceder a esta ferramenta. Conta que começou por fazer uma utilização do computador assente no entretenimento, nos "jogos" e, mais tarde, no final do 3.º ciclo, quando teve de fazer a primeira escolha vocacional, não teve dúvidas que a Informática era a área que mais o motivava e a que tinha "mais futuro". Esta socialização precoce com os recursos informáticos foi decisiva para o percurso que viria a fazer em termos académicos.

Durante o ensino secundário, Duarte foi fazendo as primeiras escolhas estratégicas com vista a alcançar os seus objectivos. Uma má preparação na disciplina de Matemática, no 11.º ano, e uma nota prevista bastante inferior à que necessitava, levaram-no a decidir-se pelo exame nacional e a preparar a disciplina com o recurso a explicações. Termina o 12.º ano com uma média de "catorze e picos" que baixou com as específicas de Matemática e de Física para os 13,5 valores.

A sua única experiência de trabalho anterior à entrada no ensino superior esteve relacionada com a informática, um trabalho temporário na *Portugal Telecom,* cuja principal tarefa consistia na instalação de equipamento informático nas diversas delegações do Porto. Esta oportunidade de trabalho surgiu um pouco antes de entrar na Universidade do Porto, e permitiu-lhe conhecer e apropriar-se da cidade. Durante o ensino superior, tem desempenhado diversos trabalhos relacionados com a Informática, como *freelancer*, ora fazendo administração de sistemas, ora dando formação.

Durante dois anos e meio, Duarte foi dirigente associativo. Um envolvimento parcial, em que apenas colaborava nas actividades onde existia a necessidade do seu contributo, na área da informática. Confessa que esta actividade não lhe tomava muito tempo, pois não frequentava as reuniões que dizia serem "intermináveis" e que, na sua opinião, eram demasiado participadas: "É bom, só que tem de haver uma delegação de tarefas para ser mais eficiente". Descreve-se, ainda, como uma pessoa organizada e que gosta de "ver as coisas direitinhas", o que considera ter ajudado no seu percurso escolar.

" (…) se eu tenho de fazer um trabalho, eu prefiro ter dois dias quase a comer pouco e a dormir pouco, mas é para fazer é para fazer, do que estar ali a fazer e tal e ir fazendo, isso não consigo. Gosto de trabalhar em pressão".

Simultaneamente, colaborou ainda durante o ensino superior, na juventude partidária (JSD) como membro da mesa do conselho distrital do Porto, mais uma vez dando apoio, sobretudo, na área da informática, através da criação de páginas na Internet e outras participações mais pontuais. Esteve envolvido nesta actividade política durante dois anos, mas por falta de tempo foi-se afastando. Duarte faz uma gestão muito calculada dos diferentes espaços-tempos, tanto na actividade política, como associativa, face aos seus interesses pessoais.

Duarte vive como estudante deslocado na cidade do Porto e, ao longo dos anos, na universidade, partilhou sempre residência com outros colegas, uma adaptação que encarou com naturalidade. Fica patente que Duarte não receia mudanças, nem encara os períodos de escolha tanto a nível pessoal como académico, como momentos de rupturas. Está recentemente a viver sozinho num apartamento alugado, que mantém com os rendimentos provenientes dos seus trabalhos como *freelancer* e com a ajuda da remuneração que provém da dissertação de mestrado.

Duarte enfrenta esta fase do seu percurso como uma aposta no seu futuro. Abdicou de ir directamente estagiar para uma empresa, por considerar mais relevante, em termos académicos, a apresentação de uma dissertação de mestrado, em vez de tese de estágio. Esta escolha vai de encontro às suas expectativas futuras de não entrar imediatamente no mercado de trabalho e seguir o conselho de um professor que lhe disse: "estudem o máximo que puderem". Coloca a hipótese de seguir uma carreira na investigação e avançar para o Doutoramento: "A formação, uma pessoa nunca pode parar. Nem que uma pessoa acabe agora e, mais tarde, volte a fazer uma especialização ou uma coisa assim. Hoje em dia, uma pessoa não faz só uma coisa na vida, mas também é mais engraçado". O modo como se posiciona face ao futuro e a persistência como que se prepara denota um projecto autocentrado relativamente à orientação da sua vida, onde sobressai a valorização do capital escolar, de investimento na sua formação e do capital simbólico que os títulos académicos assumem para si.

Duarte realça, ainda, a importância de encontrar um trabalho "entusiasmante" em detrimento da remuneração, evidenciando uma valorização de factores intrínsecos ao trabalho.

A sua rede de sociabilidades, durante o ensino superior, é bastante selectiva. Mantém alguns amigos de Aveiro, sobretudo do ensino secundário, com quem está aos fins-de-semana quando vai a casa dos pais, e apenas alguns na faculdade, o que pode estar relacionado com o facto de a namorada ser colega de curso, reduzindo a sua necessidade de alargar as redes no universo académico. Quanto à esfera das actividades políticas, considera que "não há amigos, há conhecidos". No Porto, diz que aproveita o tempo livre para fazer trabalhos para a universidade, mas não refere outras actividades de lazer mais significativas na sua vida.

A avaliação que Duarte faz sobre os factores que contribuíram para o seu percurso no ensino superior, mais concretamente as tentativas de ingressar no curso desejado, estão relacionadas com a escassa informação disponibilizada no ensino secundário sobre os cursos e universidades existentes. Duarte defende que se devia investir numa maior divulgação dos cursos, das suas taxas de conclusão, das médias de

entrada e da taxa de empregabilidade, para que os estudantes façam opções mais pensadas e alicerçadas nestas informações. Para Duarte, o que pesou mais nas suas opções pela Informática foram o gosto e o interesse, bem como a excelente preparação à disciplina no ensino secundário.

Duarte tem a percepção de que o insucesso está directamente relacionado com a falta de informação sobre os cursos. Reforça, ainda, a ideia de que existe uma falta de acompanhamento dos professores aos alunos, à semelhança da do que encontrou nas duas *Summer Schools* que frequentou no estrangeiro.

Duarte sugere que, para melhorar o sucesso no ensino superior, é necessário haver uma maior competição entre as universidades, de modo a "cativar alunos, para os professores darem o melhor deles". Defende, ainda, a divulgação dos resultados dos inquéritos pedagógicos que os alunos preenchem todos os anos para as diferentes cadeiras. Adianta desconhecer como é que esses dados são processados pela faculdade e quem faz esse *output*: "Há cinco anos ou seis que eu preencho os inquéritos, nunca alterou, nunca fez diferença nenhuma, mas se uma pessoa está descontente tem de dizer, pá, mesmo que não sirva para nada". Faz esta crítica com base no exemplo de um professor seu que desmobilizava os alunos de preencherem o inquérito pedagógico, afirmando que à sua cadeira não valia a pena preencherem, porque os mesmos "não servem para nada".

Contudo, afirma que o ensino superior em Portugal é muito bom, e que teve essa percepção quando estudou com colegas de outras nacionalidades. Para Duarte, o problema reside na fraca defesa das instituições de ensino: "não é só dizer: Ah, porque a minha é melhor! É melhor porque é minha. Não! É melhor porque fez isto e fez aquilo", o que evidencia uma forte consciência da hierarquia dos cursos e das universidades.

A singularidade do percurso de Duarte no ensino superior parece residir num forte aproveitamento do seu capital de origem, que lhe permitiu sucessivos ajustamentos no curso pretendido, experiências de estudo fora de Portugal e, simultaneamente, um investimento parcial noutras esferas da sua vida, nomeadamente na sua rede de sociabilidades, nas actividades extra-curriculares, sem ver comprometido o seu auspicioso futuro académico e profissional.

João Tavares (E28P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Piano – um afinamento musical com suporte económico e cultural

João Tavares tem 25 anos, nasceu em Matosinhos e vive em Leça da Palmeira, onde reside com os pais e o irmão mais velho, sendo oriundo de uma família com capital escolar, económico e social. A mãe é proprietária de uma farmácia e licenciou-se nessa mesma área. O pai completou o 12.º ano de escolaridade na Marinha, onde trabalhou durante vinte anos. Actualmente, reformado da Marinha, gere a farmácia da família onde trabalha a mulher e o único irmão de João, que está a terminar o curso de Farmácia.

João fez um percurso de elevado sucesso no ensino básico e secundário que conciliou sempre com o conservatório de música. Ingressou aos 17 anos na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP), mas acabou por desistir e seguir o desejo maior de ser Pianista, concorrendo para Piano de Acompanhamento – Instrumento, na ESMAE do Instituto Politécnico do Porto (ESMAE-IPP).

Há seis anos no ensino superior, frequenta actualmente o 4.º e último ano do curso de Piano. Um percurso de sucesso razoável marcado por um investimento parcial, práticas de estudo pouco ascetas, resultado dos compromissos profissionais que assumiu e do alargamento da sua rede de sociabilidades.

João ingressou no ensino superior no ano lectivo de 2000/01, na sua 1.ª opção, aos 17 anos, na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP) com uma média de 19 valores. Uma escolha ditada pelo prestígio da faculdade e a certeza de boas saídas profissionais. Depois de frequentar um ano lectivo em Arquitectura e ter deixado por fazer a disciplina de Geometria Descritiva, decide mudar para o curso de Piano de Acompanhamento – Instrumento, na Escola Superior de Música e Artes do espectáculo no Instituto Politécnico do Porto (ESMAE - IPP). Inscreveu-se ainda no 2.º ano de Arquitectura, mas já não frequentava as aulas, para assegurar a vaga no caso de alguma coisa não correr bem. Enquanto isso, estudava piano para preparar a candidatura. À segunda tentativa consegue ingressar no curso de Piano, na ESMAE, no ano lectivo de 2002/03. Concorreu também para a Universidade de Aveiro, mais voltado para a vertente de ensino, e apesar de ter conseguido entrar, preferiu a ESMAE cuja maior vantagem era estar próxima de casa.

A antiga paixão pelo piano despertou quando assistiu a uma *master-class* do pianista *Artur Pizarro,* que João descreve como um momento de viragem académica: "ele teve esse discurso de cinco minutos que mudou a minha vida", um momento quase ressocializador, que marca a mudança na sua maneira de agir, de pensar e de sentir.

Porém, a socialização primária com a música começou desde cedo, aos 5 anos, na Escola de Música Óscar da Silva, onde terminaria o 8.º grau de Formação Musical quando já frequentava o 1.º ano de Arquitectura.

A sua integração escolar na Faculdade de Arquitectura foi positiva. Para além de ter gostado dos conteúdos do curso e dos docentes, reconhece que a pressão que

sentia ao nível da pedagogia, de maior rigor e exigência nunca constituíram para ele um factor de desmotivação; pelo contrário, estava habituado a esse ritmo de estudo antes da faculdade e afirma que a FAUP: "Não é só prestígio que a faculdade tem, é real". Ainda assim, a mudança de curso fazia-lhe sentido e diz que a música "falou mais alto", recordando-se que no 9.º ano de escolaridade os testes psicotécnicos de orientação vocacional já apontavam nesse sentido.

No entanto, a falta de informação sobre o ensino articulado fê-lo optar pela via geral no ensino secundário, que descreve como "tradicional" e de encontro a uma "mentalidade portuguesa"que ainda não valoriza a profissão de músico.

Apesar da sua forte convicção e desejo de entrar na ESMAE, tida como uma referência no domínio da música, deparou-se com aspectos que o desagradaram, relativamente à clareza da avaliação, muito diferente do que tinha vivenciado na Faculdade de Arquitectura. Encontrou ainda aspectos menos positivos, como o excesso de burocracia e a escassa informação transmitida aos alunos. Em termos pedagógicos, as suas expectativas eram mais elevadas no que toca às aulas teóricas, pois esperava aprender mais e encontrar novidades nos programas, nomeadamente na cadeira de História da Música.

Na sua opinião, mudar de curso e estar um ano praticamente parado foi positivo porque descansou, mas contribuiu também para um abrandamento do ritmo de estudo que mais tarde o prejudicou. Tanto Na FAUP como na escolaridade anterior, João estava habituado a um método de estudo intenso e disciplinado: "(…) desde muito novo estudei muito e tinha o horário completo, de manhã à noite, e todos os tempos que tinha eram sempre para estudar."Quando entrou para a ESMAE a carga horária aumentou, era-lhe exigido uma maior auto-disciplina, mas João decidiu assumir trabalhos esporádicos relacionados com a música e que foram aumentando com os anos, não deixando o tempo necessário para investir no estudo. Em relação às suas práticas de estudo fica patente que a FAUP levava ao ascetismo e à disciplina no estudo, enquanto na ESMAE ao relaxamento e a uma menor exigência por parte dos docentes, deixando muito a organização do trabalho do lado do aluno, e da sua auto-regulação.

Embora a conciliação entre o estudo anterior à faculdade e a música tivesse sido sempre bem sucedida, o mesmo não aconteceu entre o universo da faculdade e o universo do trabalho, o que, com o tempo, lhe trouxe alguns dissabores. Os primeiros anos do curso de Piano foram "razoáveis" no que toca às classificações, mas foi sempre deixando algumas disciplinas em atraso que tinha de recuperar nos anos seguintes.

João está actualmente no 4.º e último ano da licenciatura de Piano, a fazer quatro disciplinas. O curso exige-lhe uma gestão muito individual do trabalho e muita auto-disciplina: "temos de chegar ao exame e estar prontos para tocar". Reconhece que o seu estudo tem sido "inconstante", por isso avalia deste modo a sua dedicação académica:

> "O que vejo, neste momento, é que durante todo o curso houve uma grande falta de estudo. Sinto que não me dediquei a 100%, foi sempre muito um percurso razoável, se bem que o ano passado apostei muito em Música de Câmara e aí correu bastante bem."

Na altura dos exames faz um esforço maior e "dá o tudo por tudo" porque sente que tira melhor rendimento quando está sob pressão. João considera que as horas de estudo ideais seriam uma média de seis horas diárias e intensas, mas a maioria das vezes o trabalho só lhe permite uma hora, o que na sua opinião é uma "miséria" e "impensável", não lhe permitindo evoluir mas tão-só uma "manutenção". Todavia, o seu interesse pelo curso tem vindo a aumentar, permitindo-lhe maior liberdade para desenvolver os seus próprios projectos. João tem como objectivo dedicar-se mais à música contemporânea, na sua opinião bastante esquecida sobretudo nos primeiros anos do curso.

Em termos de condições de estudo tem sentido melhorias e esforço por parte da ESMAE. Porém, existem aspectos que condicionam os estudantes de Piano. Por exemplo, as salas de instrumentos disponíveis, equipadas com bons pianos de cauda, são muito requisitadas e por isso insuficientes para dar resposta às necessidades, sobretudo na altura dos exames em que a corrida às salas não é "pacífica". Assim, prefere estudar na escola à noite, uma vez que está aberta 24 horas por dia.

Durante o dia, João divide o seu tempo entre a faculdade e o trabalho, apesar de não ter o estatuto de trabalhador-estudante, pois a maioria dos trabalhos que arranja são já depois do prazo previsto para requerer o estatuto. No seu caso em particular considera que: "(…) encontrar seis horas de estudo diário é muito complicado e é fácil para outro aluno que não trabalhe. E essas situações não são muito previstas e há… assim, uma certa rigidez".

O primeiro trabalho que assumiu, ainda estava inscrito em Arquitectura, foi como professor de Educação Auditiva a crianças num ATL, uma experiência que adorou. Seguiram-se outras experiências em escolas de ballet, onde fazia acompanhamento musical nas aulas, uma tentativa na sua opinião difícil, apesar do ambiente ser muito agradável: "desiludiu-me porque era muito complicado e os horários também eram uma loucura e conjugar aquilo com a ESMAE era um filme!". Trabalhou ainda como empregado de balcão num bar do Porto, aos fins-de-semana, que acumulava com trabalhos pontuais no serviço educativo da Casa da Música, durante a semana. Há três anos que está a fazer acompanhamento musical numa Escola de Bailado, e mais recentemente aceitou o desafio de dar aulas numa escola de música. Encara estes trabalhos como uma oportunidade de ter mais independência económica e ganhar experiência de molde a preparar-se para o mercado de trabalho: "Estou muito mais apto, porque a escola não nos proporciona estágio".

Os pais de João são detentores de capital escolar e económico e proporcionaram aos seus filhos condições materiais e culturais privilegiadas que lhes permitiram fazer um percurso escolar sem inquietações. Condições que os próprios pais não conheceram, pois os avós de João eram pessoas pouco escolarizadas e que enfrentaram dificuldades económicas. Numa trajectória social ascendente, a mãe do João é farmacêutica e proprietária de uma farmácia que se transformou num negócio familiar, no qual trabalham o pai e o irmão. João foi o único que fez uma opção vocacional bastante distinta.

O pai concluiu o 12.º ano de escolaridade na Marinha, onde trabalhou cerca de vinte anos, e actualmente gere o negócio da família. O irmão também ajuda enquanto termina o curso de Farmácia, mas com uma trajectória académica mais irregular e com maiores dificuldades, tendo ingressado no curso através do estatuto de alta competição por praticar vela.

Com elevado sucesso e classificações sempre máximas no seu percurso escolar, João frequentou desde o 1.º ciclo escolas públicas em Leça da Palmeira. Salienta que na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos teve professores muito bons e as turmas eram muito "estáveis", com colegas que já vinham do 1.º ciclo. Quando passou para o 3.º ciclo teve a hipótese de mudar para a escola secundária, mas os pais não concordaram porque corriam rumores de que o "ambiente era um bocadinho dúbio, mais velhos".

Todavia, no 10.º ano mudou para a Escola Secundária da Boa Nova e teve inicialmente alguns problemas de integração, pois as turmas eram constituídas por alunos com origens sociais mais heterogéneas e menos selectivas socialmente. Foram rotulados de "betinhos" e "intelectuais" quando saíram as primeiras classificações elevadas. Com o decorrer do ano lectivo as diferenças foram-se esbatendo e João acabou por se integrar e gostar de conhecer "pessoas muito diferentes da experiência que tinha". Foi também no ensino secundário que João teve Internet pela primeira vez, o que significou para ele uma "abertura ao mundo", e lhe permitiu conhecer muitas pessoas com gostos e interesses comuns aos seus. Foi através dos canais de conversação da Internet que conheceu o seu primeiro namorado. Foi também esse namorado que o incentivou a seguir Arquitectura e lhe deu a conhecer ambientes sociais com uma marcada identidade g*ay*, nos quais se sente mais integrado e próximo.

A sua rede de sociabilidade sempre foi alargada, mas socialmente homogénea. Mantém vários círculos de amigos de diferentes contextos sociais: da música, da escola e da vela, um desporto que praticou durante vários anos com o irmão. Já no ensino superior, João adopta uma vida social mais activa, frequentando mais regularmente espaços nocturnos onde alarga a sua rede de amigos homossexuais.

Nessa altura enfrentou algumas tensões familiares. Os seus pais até aí habituados a conhecer os seus amigos sentiram um maior fechamento da sua parte e uma diminuição do investimento escolar. Nesta fase da sua vida, João sente os pais mais afastados e incomoda-o ter de ocultar as suas preferências sexuais e não poder partilhar com eles os seus actuais amigos, à semelhança do que acontecia quando era mais novo. Os pais encararam o curso de Arquitectura como a continuidade do *status* social e atribuíam um enorme valor simbólico ao curso e à faculdade.

João descreve o pai como "austero" e associa a sua rigidez à esfera socioprofissional à qual esteve muitos anos ligado, a Marinha. Foi também o pai quem menos compreendeu a desistência do curso de Arquitectura e a mudança para Piano: "(…) então a única coisa que ele me disse antes de ficar quinze dias sem falar comigo foi "tu não tens futuro como músico" e saiu porta fora.". Valeu-lhe a compreensão da mãe que, apesar de achar que João estava "perdido" nas suas opções, nunca deixou de o apoiar, e contou ainda com o suporte da professora de piano que mediou esta decisão junto dos pais e o acompanhou intensamente.

Passado o "choque" da mudança, João reconhece que os pais o apoiaram muito na sua decisão. Para além de assistirem aos seus concertos proporcionaram-lhe todos os recursos materiais necessários à concretização dos seus objectivos, nomeadamente a aquisição de um piano de cauda pouco tempo depois de ingressar no curso de Piano.

Em relação ao futuro, João perspectiva boas saídas profissionais depois de terminar o curso, mas pondera ainda dar continuidade aos estudos e prosseguir para o Mestrado de Música Contemporânea em Londres ou em Amesterdão: "onde as mentalidade são mais abertas".

João declara que foi fundamental no seu percurso no ensino superior uma boa preparação anterior, bem como a estratégia de escolher ciências no ensino secundário em vez de optar pelas artes, aumentando assim a "margem de manobra". No entanto, salienta que a falta de estudo e de auto-disciplina no curso de Piano deveu-se ao "cansaço" que trazia do esforço que fez durante o ensino secundário e mesmo do curso de Arquitectura. Na sua opinião a forma como passou a ver a ESMAE também se alterou depois de ingressar na Escola, "desmistificado" a ideia que tinha de ser uma das mais prestigiadas no ensino da música.

Para João o insucesso no ensino superior está directamente relacionado com a falta de dedicação tanto dos alunos como dos professores. Dá o exemplo de como a falta de bases e de exigência no ensino artístico até ao 3.º ciclo pode condicionar um percurso escolar. Considera que o ensino da música, à semelhança da matemática, pode ajudar ao sucesso, uma vez que mobiliza competências de abstracção e de concentração. Sugere ainda que o trabalho mais intenso não se pode reportar apenas ao contexto da sala de aula, mas a um trabalho intenso fora da faculdade.

O percurso de João no ensino superior foi marcado por uma ruptura com o ensino básico e secundário, de elevado sucesso. O afinamento vocacional no ensino superior foi feito ainda assim com segurança, de forma pensada e planeada, ainda que nos possa parecer num primeiro momento uma escolha emocional. Uma lógica de equilíbrio entre o suporte socio-económico da sua família de origem e o forte investimento que João fez nas suas sociabilidades e nas sucessivas e cumulativas experiências profissionais contribuíram para um sucesso razoável na faculdade, feito de esforços parciais e controlados.

Natália Araújo (E29P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Trajecto escolar a tracejado: conciliação entre esferas de vida

Natália Araújo, natural da Covilhã, tem 32 anos e vive em Águeda com o marido e dois filhos. A família de origem é detentora de fracos capitais económicos e escolares. A mãe, actualmente a concluir o 12º ano através do programa Novas Oportunidades, antes de se reformar teve como última profissão a de secretária, na Câmara Municipal da Covilhã. O pai, falecido há 4 anos, tinha a 4ª classe e trabalhava na área da venda de automóveis. Natália tem uma irmã mais velha, que vive em Nova Iorque com o marido, onde trabalha num banco, sem nunca ter exercido a licenciatura em Direito, curso que concluiu em Portugal.

Em 1995 ingressou no Ensino Superior, na quarta opção, no curso de Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP) e quase sempre foi trabalhadora-estudante. Passados cinco anos, e ainda a frequentar o 3º ano da licenciatura, Natália resolve fazer uma paragem e, apesar de continuar inscrita na faculdade, é no curso profissional de Topografia que aposta, área que se foi revelando de grande interesse na sua vida. Após alguma experiência nesta nova área no mercado de trabalho, Natália decide voltar a dedicar-se ao Ensino Superior, mas não sem antes proceder a um ajustamento vocacional e a uma redefinição do projecto escolar que entretanto se impunham. Neste sentido, efectiva uma transferência de curso, e em 2001 passa a frequentar Engenharia Geográfica, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTG). Num cenário de importantes actualizações e estratégicas adaptações, também ao nível conjugal e familiar se vão operar consolidações significativas. O ensino, o trabalho, a família revelam-se esferas mais complementares do que competitivas. Sempre com uma atitude bastante activa e dinâmica, Natália constrói e reconstrói o seu trajecto de forma não linear, contudo, sem isso criar rupturas que signifiquem o insucesso na consecução dos seus objectivos, ou que ponham em causa a obtenção de um diploma no Ensino Superior.

Enquanto ainda frequentava o ensino secundário, Natália Araújo alimentava o desejo de frequentar um curso relacionado com a área das próteses, no âmbito da medicina dentária. A irmã, mais velha, frequentava o Ensino Superior privado e estava a ser suportada pelos pais, e Natália não teve "oportunidade de escolha (…), poder ir para uma privada e tirar o que quisesse". Neste sentido, o processo de candidatura ao Ensino Superior direccionou-se unicamente para o ensino público. A primeira opção era o curso de Engenharia Química. Porém, e devido a uma média insuficiente, Natália é colocada na quarta opção. É em 1995 que ingressa no curso de Geologia, na FCUP.

Várias descoincidências e desencontros relacionados com a área de estudo marcaram o início do percurso de Natália no Ensino Superior. Desde logo, o curso que gostaria de frequentar não faz parte do seu universo de possibilidades. Dentro dos seus possíveis, ou seja, aliada a média modesta à inevitabilidade do ensino público, Natália não consegue entrar na primeira opção. Encara a Geologia, a quarta opção, com

motivação. Contudo, cedo se desencanta, tanto do curso que frequenta, como da primeira opção, que não chegou a ingressar, a Engenharia Química.

Influenciada pela imagem do geólogo apregoada pelo cinema, a ideia que Natália tinha do curso de Geologia baseava-se no carácter eminentemente técnico e de trabalho de campo, e tinha a expectativa de que fosse realmente um curso prático. De facto, aquando da candidatura ao Ensino Superior, a recolha de informação relevante para a formação de uma escolha fundamentada resumiu-se aos planos de estudo, os quais não foram analisados de forma detalhada ou aprofundada. Neste contexto, as expectativas criadas não encontraram materialização correspondente o que, ao longo da sua passagem pela Geologia, se vai reflectindo no seu empenho e dedicação ao curso.

A integração escolar protagonizada pela praxe foi bastante bem sucedida. Cedo aderiu a esta esfera académica de acção colectiva, participando activamente na Comissão de Praxe. É no seio desta dimensão que Natália desenvolve actividades extra-curriculares, nomeadamente ao nível dos rituais praxísticos e das práticas conviviais regulares, por exemplo, as "jantaradas". Faz um grupo de amigos que, mais do que ligado a uma vertente afectiva e de companheirismo, se cinge a uma dimensão hedonística. Em geral, podemos falar em sucesso nas experiências e vivências académicas complementares à formação. Contudo, o mesmo grau de satisfação não é encontrado no âmbito desta última. Logo no 1º ano de frequência, Natália sentiu a insuficiência dos recursos didácticos que, associada uma concentração de disciplinas básicas no primeiro ano, sem ligação directa ao curso e profissão desejados, foi agravando este processo de não correspondência entre expectativas formuladas e contextos encontrados.

Natália reprova todos os anos e, quando transita, deixa sempre cadeiras em atraso, nunca ultrapassando uma média de 12 valores. A forma tradicional e desactualizada como era exposta a matéria pela grande maioria dos professores do curso de Geologia, aponta Natália, reproduzindo práticas de unilateralidade de comunicação inscritas nas aulas, reflecte a desarticulação entre os programas do curso e as metodologias de ensino, assim como no relacionamento professor-aluno. O desequilíbrio entre a partilha do tempo de trabalho e de orientação do investimento profissional dos professores universitários, com prejuízo para a qualidade das actividades de docência impede, segundo Natália, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e do seu processo de aprendizagem. Concomitantemente, a predominância de práticas avaliativas de cariz final, e não contínuo, produz efeitos no aproveitamento escolar de Natália. O acumular excessivo de matéria até à época de exame, nunca dissociado das questões didáctico-pedagógicas, apontadas de forma crítica, concorre para o desenvolvimento de processos de desmotivação e diminuição do grau de empenho aplicado ao curso.

Alicerçada à desmotivação instalada estava a condição de trabalhador-estudante que, na sua opinião, foi "outra coisa que contribui para a minha falta de sucesso, digamos assim". Natália desliga-se do núcleo familiar ascendente com a entrada no Ensino Superior. Este processo de separação entre o local de residência e o local da Universidade acciona uma dupla ruptura. Para além da ruptura física e simbólica activada pela distância física acentuada, inicia-se um processo de independência ao nível económico. Os pais separaram-se nesta fase inicial da trajectória pelo Ensino Superior, e a mãe estava a suportar as despesas sozinha. Em

1997, Natália começa a trabalhar numa loja de artigos têxteis para o lar, como caixeira, no Arrábida Shopping, em Vila Nova de Gaia.

A condição de estudante em *part-time* e trabalhadora a *full-time* obrigou Natália a desenvolver uma gestão de tempo nem sempre a favor da faculdade: "A dada altura, vi-me obrigada a faltar às aulas para não faltar ao trabalho". A rotina era a seguinte: de manhã frequentava as aulas, maioritariamente práticas (obrigatórias, com regime de faltas), e chegadas as três horas da tarde, independentemente de ter aulas ou não, dirigia-se para o local de trabalho. Chegava a passar "noites em branco" e a levar os apontamentos de sebentas para o local de trabalho para conseguir acompanhar a matéria. Contudo, a falta de tempo para dedicar a esta esfera fazia com que fosse para os exames sempre com parte da matéria por estudar. É no cerne desta dualidade que Natália começa a reflectir sobre a sua condição:

> "Eu também não tinha muito tempo depois, e a motivação na faculdade não era muita, e eu acabava por desculpar uma coisa com a outra, «Tenho que ir trabalhar, não tenho tempo para estudar», mas a motivação também não era muita, porque também não era uma coisa que me entusiasmasse assim muito. Daí também ter pensado que tenho que mudar de rumo, senão não faço uma coisa nem outra e não queria ficar eternamente a trabalhar numa loja de *shopping*, nem vou deixar o curso".

Desafiada por um amigo topógrafo, Natália decide explorar uma área do seu interesse e perante a qual tinha perspectivas de emprego. A decisão de colocar o Ensino Superior em *stand-by* e de avançar para um curso profissional de Topografia não foi ancorada por Natália a lógicas de insucesso escolar ou de falhanço pessoal. Procurava realização pessoal e, acima de tudo, alguma segurança ao nível de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho. O abandono efectivo do Ensino Superior nunca se apresentou como uma opção – apesar de demonstrar sempre um investimento parcial nesta esfera –, e é nesta interrupção voluntária e deliberada que Natália activa processos de auto-descoberta e reajustamento vocacional. Interrompe o curso de Geologia, no quinto ano de frequência, inscrita no 3º ano, ainda com cadeiras do 1º e 2º anos. A retirada do sistema do Ensino Superior para abraçar uma outra vertente de aprendizagem foi totalmente consciente e, de certa forma, afirmativa de uma atitude activa, flexível e receptiva à mudança. Estava em causa a construção de um projecto pessoal e profissional que nunca deixou de prever a obtenção de um diploma académico, mas que tentava perceber que caminhos se desenhavam a cada nova etapa:

> "Quando tirei o curso de Topografia mantive a inscrição na faculdade e continuei a pagar as propinas. Na altura estava com intenção de retomar, ou ver o que se passava, esperar para ver o que vinha a seguir".

Efectivamente, os resultados obtidos no curso de Topografia revelaram-se bastante positivos, comparativamente com os que tinha alcançado no curso de Geologia. No seguimento deste cenário que se aparentava promissor, Natália inicia actividade profissional nesta área de formação. Claramente satisfeita com o novo rumo que accionou na sua trajectória, opta por migrar dentro do Ensino Superior. Decide voltar a frequentar a faculdade e, em 2001, pede transferência para o curso de Engenharia Geográfica, na ESTG. Este curso tinha maior ligação com a formação que

tinha recebido em Topografia, e o contacto que já mantinha com o mercado de trabalho condicionou este afinamento vocacional. A transferência de curso desejada, ainda que signifique um adiamento da obtenção de um diploma, acaba por revelar um reforço do compromisso, e não uma quebra do mesmo. Durante a frequência deste curso, continua a trabalhar.

De facto, neste segundo curso, Engenharia Geográfica, o grau de encontro entre as expectativas e a realidade encontrada é, realmente, satisfatório. A forma de organização do curso coaduna-se com aquilo que Natália considera importante para o desenvolvimento dos estudantes, e que passa, principalmente, por uma maior aproximação aluno-professor, maior liberdade na gestão do tempo por parte dos alunos, e por uma vertente mais significativa de trabalhos práticos e relatórios: "Era muito mais interessante, e motivava-nos muito mais e ouvíamos muito mais e prendia-nos muito mais".

Paralelamente a todas estas transições ao nível escolar e profissional, operam-se na vida de Natália transições de ordem conjugal e familiar. Em 2001 casa-se, e vai morar para Águeda e tem dois filhos, um em 2004, outro em 2006. Divorciada de qualquer lógica de competição, a actuação nas diferentes esferas de actuação da vida de Natália desenvolve-se dentro de lógicas de complementaridade. Natália sempre quis estudar, trabalhar e apostar, em simultâneo, na construção de uma família: "Tirar a formação e ter uma formação superior era sempre o meu objectivo, mas também não queria deixar de viver o outro lado da vida, não é? E sempre tentei conciliar".

Apesar do resultado feliz da conciliação de várias esferas, a gestão de tempo e dedicação nem sempre foi fácil. Contudo, e recorrendo, principalmente, ao apoio familiar, Natália tentou sempre ajustar todas as suas acções conforme as prioridades que estabelecia nas várias fases do seu trajecto:

> "E também foi um dos principais motivos que me levou a não querer renovar o contrato, ao fim dos seis meses, na empresa em que trabalhava como topógrafa, porque eu pensei mesmo, os projectos vão ocupar-me muito tempo, e eu também quero acabar o curso o mais rápido possível. Então, tive que fazer uma escolha e fiz a escolha".

Natália é oriunda de uma família da Covilhã com fraco capital económico e um modesto capital escolar. A irmã, licenciada em Direito, vive em Nova Iorque, com o marido, onde trabalha num banco. A mãe tem o 9º ano e, hoje reformada, ao longo da sua trajectória desempenhou variadas funções no mercado de trabalho. Começou por ser modista, passa pela empresa do marido, como telefonista. Algum tempo depois, decide abrir lojas de artigos para o lar, e torna-se comerciante. Após uma fase menos favorável, trespassa o espaço comercial que manteve durante mais tempo e vai trabalhar como secretária para a Universidade da Covilhã, numa primeira fase através de um Programa Ocupacional no âmbito do Centro de Emprego local, e numa segunda fase, já com contrato de trabalho. Reforma-se aos 60 anos. O pai, com a 4ª classe, era vendedor de automóveis. Faleceu aos 57 anos, aquando do término do Curso de Topografia. Na sua família existem alguns familiares, nomeadamente nas gerações mais jovens, com cursos superiores em áreas de estudo distintas das de Natália.

As expectativas depositadas no capital escolar de Natália estavam presentes na sua família, principalmente na sua mãe:

> "Nunca me passou pela cabeça desistir do ensino superior. Era uma meta que eu tinha, não só para mim, mas para a minha mãe também, eu sabia que era um gosto que ela tinha e também nunca quis desistir por ela. Ela sempre me incentivou. E foi uma coisa que ela sempre gostou, e o meu avô não a deixou estudar, o ano passado até acabou o 9º ano, e está a tirar o 12º agora. Ela achava que devíamos ter, e como ela não teve essa possibilidade, queria que a tivéssemos nós".

A tentativa de cumprimento das expectativas familiares sempre acompanhou Natália, que igualmente aspirava concretizar uma ascensão veiculada à obtenção de um título escolar de nível superior.

O marido é dez anos mais velho e a sua formação base é a de técnico de desenho. Este curso profissional especializou-o em desenho de máquinas industriais e deu-lhe equivalência ao 12º ano. Iniciou a sua vida profissional na área da mecânica e, após ter passado por várias empresas, em 2005 criou a sua própria empresa de fabrico de ferramentas para a indústria. Esta é uma figura bastante marcante na vida de Natália, ao nível do apoio e acompanhamento em todos os momentos de decisões e mudança, e desempenha um papel de muita importância durante todo o processo de (re)construção do trajecto escolar.

O ensino anterior à entrada na faculdade foi atravessado por Natália com bom aproveitamento e sem rupturas, até ao 10º ano. Aí, o nível de exigência era maior, alega Natália, e as suas notas sofrem um decréscimo que culmina na retenção no 12º ano. Durante um ano fica a fazer uma única cadeira, Biologia, enquanto tem explicações privadas de Química, no sentido de se preparar para as específicas requeridas para a candidatura ao Ensino Superior. Também durante esse período o tempo de Natália é dividido entre o estudo e o trabalho, sendo que ajudou os pais nos respectivos locais de trabalho de forma regular.

Já no Ensino Superior, começou a trabalhar com a intenção de pagar as propinas e todas as despesas adjacentes à frequência universitária, para aliviar o esforço da mãe. Actualmente, já com o bacharelato em Engenharia Geográfica, dá formação no CICCOPN e na ESTG. A conclusão da licenciatura é um dos seus projectos futuros.

Relativamente às redes de sociabilidades consolidadas por Natália ao longo da sua trajectória, percebe-se que, apesar de haver ainda algum contacto, actualmente os seus momentos de convívio e lazer acontecem no seio de um grupo de amigos do marido. Continua a conversar com alguns colegas do curso de Geologia, principalmente através da Internet, o que já não acontece com os colegas do curso de Engenharia Geográfica, com os quais não concretizou grandes aproximações: "Se calhar porque a minha disponibilidade na altura ser diferente, estava com família, não havia aquela disponibilidade". É a rede social dos amigos do marido que passa a constituir a sua própria rede de amigos. A distância física, a iniciação ao papel de esposa e mãe ainda durante os estudos, juntamente com uma afinidade encontrada nestes novos pares, fazem parte dum conjunto de factores que contribuíram para a separação de dois mundos outrora mais conectados.

A trajectória de Natália caracteriza-se pela interpenetração de diferentes esferas de actividade, e pela gestão calculada da conciliação entre as mesmas. Mais do que fenómenos de concorrência, assistimos a uma complementaridade entre investimentos sociais. O Ensino Superior é encarado de forma instrumental, sendo o principal motor

da vida de Natália a estabilidade laboral, embora nunca dissociada da satisfação e realização pessoal. A linearidade não está presente neste trajecto, assim como também não se encontram rupturas negativas e reveladoras de insucesso irreversível. Apesar de, no primeiro curso, andar um pouco à deriva, reprovando várias vezes, esta transição para a vida activa, marcada pela adaptação a diferentes etapas, esteve sempre ancorada a objectivos definidos, ainda que alcançados num período mais prolongado do que o previsto, e intercalados por investimentos parciais e redefinições constantes.

André Pereira (E30P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

O desajustamento vocacional e a desvalorização do título académico como caminho para o abandono

André Pereira tem 27 anos e é filho único. Viveu desde sempre com os pais, primeiro no coração do Porto e, mais tarde, em Rio Tinto. Cultiva uma relação de intensa afectividade com os progenitores, ambos com o 4.º ano de escolaridade e actualmente reformados. Enquanto activos, desempenharam funções congruentes com as suas escassas qualificações escolares, a mãe trabalhando como empregada de balcão e o pai como motorista. Numa tentativa de promoção social e de melhoria das condições familiares, o pai de André aventurou-se como empresário em nome individual, investindo num estabelecimento de restauração que acabou por falir. A pequena família, de três elementos, é animada por uma dinâmica de contínua entreajuda, em que os sacrifícios individuais, vividos em nome do bem-estar conjunto, foram sempre encarados com naturalidade.

No período da adolescência, André atravessou momentos de crise emocional aguda, relacionados com a formação da sua identidade pessoal, sexual e psicossocial, e que terão contribuído para o decréscimo do rendimento escolar. Com duas reprovações e um ano de retenção (para concluir disciplinas em atraso) a pontuarem o seu percurso anterior ao Ensino superior, ingressou no Instituto Superior da Maia (ISMAI) em 2001, no Curso de Tecnologias de Comunicação e Multimédia. Além de não ter propriamente alimentado o sonho de uma formação superior, entrou naquela que não era a sua primeira opção. O desfasamento vocacional, juntamente com problemas familiares, emocionais e económicos, ampliados pela descrença no valor simbólico do título académico (tão distante do retorno proporcionado por uma actividade laboral remunerada), foram factores que concorreram para que André tivesse abandonado a licenciatura no 2.º ano, após três anos dedicados à faculdade. Hoje em dia é colaborador numa loja de vestuário num centro comercial e aspira a ser promovido a um cargo de responsável. A continuação dos estudos ficou em suspenso, enquanto aguarda pelo desenlace do seu novo investimento. Considera-se realizado, pessoal e profissionalmente.

André ingressou com 21 anos no Instituto Superior da Maia (ISMAI), no ano lectivo de 2001/2002. Escolheu o curso de Tecnologias da Comunicação e Multimédia e frequentou-o ao longo de três anos, no final dos quais acabou por abandonar o ensino superior e seguir com a sua vida profissional. A licenciatura que elegeu foi, nas suas palavras, uma "segunda opção", que considerou mais exequível e vantajosa do que a sua inclinação mais antiga, o Desporto. André começou por investir na sua aptidão para a actividade desportiva no 10.º ano, altura em que enveredou pela área disciplinar correspondente. Tratou-se de uma decisão solitária e desacompanhada, razão pela qual declara ter-se sentido pouco apoiado nesse momento decisivo do seu trajecto escolar. Não hesita em apontar o dedo ao sistema educativo e ao distanciamento dos actores

que aí operavam, ineficazes perante a desorientação sentida por alunos em idades críticas e de grande vulnerabilidade:

> "Eu sentia-me um bocadinho perdido, quando foi a altura da escola. Na altura da opção, a nível do ensino superior. E tentei procurar ajuda, a nível do psicólogo do ensino secundário. Falta muito arcaboiço para esse tipo de pessoas que estão nas escolas, a tentar ajudar."

Chegou a concorrer para Desporto na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), mas afirma ter falhado duplamente: realizou um conjunto de pré-requisitos, exigidos, que "não correram muito bem" e a sua média, de 14 valores, não era suficiente para que fosse aceite. Ao antever a inoperância dos seus esforços e a dificuldade em aceder ao curso pretendido, devido aos resultados medianos que tinha vindo a acumular, André forçou-se a afastar o sonho do Desporto. Para facilitar, reuniu um conjunto de argumentos que depreciassem, aos seus olhos, o futuro com que há muito sonhava: a dura realidade dos professores de Desporto, muitos deles desempregados ("toda a gente dizia que não conseguia ficar colocado") ou o facto de preferir ser professor num clube ou ginásio, sendo que para tal lhe bastaria frequentar um breve curso profissional ("não havia a necessidade de tirar um curso de cinco anos, um curso superior, porque ia para o desemprego"). Argumentos que, em tom de desabafo, André classificou de "pequenas desculpas" que serviam para ocultar a descrença nas suas capacidades, verdadeira razão para não ter acalentado a possibilidade de se formar em Desporto numa instituição privada. Convocando o seu espírito prático, decidiu procurar um curso diferente, que em simultâneo lhe "interessasse", fosse "mais útil" e "uma forma mais rápida de arranjar emprego". Se o Desporto era uma vocação assumida, o curso que depois escolheu pareceu-lhe uma opção inteligente, já que anunciava afinidades com alguns dos seus principais traços de personalidade. André considera-se um comunicador nato, alguém com um feitio expansivo e muito sociável, interessando-se por áreas como a "publicidade", o "cinema", a "televisão", o "jornalismo" e os "computadores" (temáticas que lhe eram garantidas na licenciatura em Comunicação e Multimédia).

Durante cerca de um ano, André empenhou-se na recolha de informação sobre determinados estabelecimentos de ensino – as faculdades que lhe "interessavam" – e os cursos aí existentes. A sua escolha recaiu numa licenciatura que existia tanto no ensino público (na Universidade de Aveiro) como no privado (no ISMAI). A distância geográfica imposta por Aveiro acabava por equilibrar os encargos económicos com o curso superior, razão pela qual refere ter escolhido o ISMAI: "com os custos que iria ter em Aveiro, mais valia ficar em casa, junto dos meus pais". A devoção aos pais é algo muito presente no discurso de André, a par do apego a círculos restritos de amizades, alguns deles também estudantes no ISMAI. De resto, a familiarização com a instituição estendia-se a alguns parentes seus: " dois dos meus primos (…) entraram também para o ISMAI. Não foi conjunto, os três entrámos em cursos diferentes. Mas foi engraçado".

Da passagem de três anos pelo ISMAI, que André qualifica de "saudável" e "razoável", mantém quase só boas recordações. O 1.º ano do curso, pela novidade da experiência, terá sido o que mais o marcou pela positiva ("Eu entrei com muita força, entrei com muito ânimo, muito bem disposto. Super animado e com força de vontade para fazer o curso"), embora também viesse a ser determinante para o desfecho final.

André deixou para trás duas cadeiras no seu ano de caloiro que, por estarem sujeitas a um regime de precedência, transitaram para o ano seguinte. No final do 2.º ano reprovou, com quatro cadeiras em atraso. Consequentemente, a frequência do 3.º ano tornou-se atípica, porque circunscrita à tentativa de concluir com sucesso as disciplinas atrasadas. Esta paragem impôs um corte com a cadência normal da licenciatura: "Se eu não tivesse que parar aquele ano, devido a não conseguir passar para o 3.º, por causa de ter as cadeiras atrasadas, se calhar já tinha acabado o curso".

Mas a retenção, forçada, no 3.º ano, foi apenas uma entre várias razões apontadas para a ruptura com o ensino superior. André identifica, de forma maquinal, um conjunto de constrangimentos externos – de ordem familiar, económica e emocional – responsáveis por ter abandonado a licenciatura. O momento chave terá sido quando o seu pai se viu obrigado a declarar a falência do negócio de restauração que geria, adoecendo gravemente, ao ponto de ser hospitalizado. Com a mãe reformada e a família restringida a um magro rendimento mensal, André não teve outra opção senão esquecer temporariamente a faculdade, "tomar as rédeas do negócio" do pai e tentar encontrar um rumo para o desnorte familiar:

> "Tive que assumir e responder perante tudo. [...] Ele estava no hospital e não podia. Advogados, Câmara, contabilistas, tudo. [...] Foi um bocadinho um choque, aos 21, 22 anos ter que responder perante tanta coisa, não saber como se trata de nada".

A transição abrupta para a vida adulta, já de si complexa, foi agravada pela súbita carência económica do agregado familiar e pelo desgaste provocado por uma relação amorosa em fase terminal. A tenacidade e o sentido de auto e hetero-preservação com que enfrentou esse período da sua vida deu lugar à fragilidade emocional, no momento em que a saúde do seu pai estabilizou. Com a retoma da rotina familiar veio a depressão e o esmorecimento psicológico: " (...) quando o meu pai saiu do hospital, aí sim, quem entrou no hospital fui eu. Não num hospital físico, mas num hospital psicológico. Precisei de ajuda".

Com o adensar da conversa, André vai apontando novos factores para o insucesso da sua trajectória, ligados à percepção que tem de si e das suas capacidades e, por isso mesmo, menos imediatos do que os que enunciara inicialmente. Salienta o sentimento de "desmotivação", alimentado pelo facto de não ter seguido a sua opção inicial, assim como a falta de "maturidade" e de "força de querer vencer". Intimamente, atribui à sua fraqueza de carácter a responsabilidade por não ter sido capaz de contrariar os obstáculos que dificultaram a continuidade na faculdade. Ao fazê-lo, desmistifica o peso das contrariedades:

> "O erro é meu! Porque eu é que não tive a força suficiente. E aí fico triste, mas admito. E depois, se calhar, foi tudo muito junto. Acabei por aproveitar-me de determinadas coisas que foram acontecendo à minha vida – a situação dos meus pais, a situação da própria empresa deles – para desistir".

Apesar de tudo, no caso de André parece mais correcto falar-se em indefinição conjuntural do que numa completa desmobilização académica. Há cerca de um ano atrás, tentou de novo a sua sorte ao concorrer, por intermédio de uma troca inter-faculdades, ao curso Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras do Porto

(FLUP). Desprovido da base de sustentação económica anterior, procurou ingressar numa licenciatura pública, menos dispendiosa e que integrasse as vertentes da Comunicação e Multimédia, mas não foi bem sucedido. Mais recentemente, a ambição de seguir com a formação superior foi colocada entre parênteses, dando lugar a uma outra modalidade de investimento – profissional – que parece já ter superado em importância quaisquer aspirações académicas que restassem: "Não quero pensar nisso, porque se eles [no trabalho] notarem que eu estou interessado, de novo, em ir para a faculdade ou em seguir em frente com outro projecto, pode não ser favorável para mim".

Quando chegou ao ISMAI, o estado de espírito de André alternava entre a esperança e a desconfiança relativamente ao futuro, entre a autoconfiança e a incerteza sobre as suas capacidades. Acalentava expectativas elevadas em relação ao momento em que concluiria a licenciatura e à possibilidade do diploma lhe servir como cartão de visita para ir "trabalhar numa empresa". Encarava o curso como um instrumento para atingir um determinado fim, que passaria pelo desempenho de uma profissão qualificada.

Pouco familiarizado com o ensino superior e, por isso mesmo, preso a um conhecimento virtual (difuso, especulativo) que foi absorvendo dos seus círculos de amizade e de outros encontros sociais, André não tinha uma visão clara, definida, e um projecto sólido para o tempo da faculdade. A sua manifesta incapacidade para projectar planos e estratégias para os anos vindouros, resultante de uma socialização escolar pouco consistente, fez com que a conclusão da licenciatura não fosse, para si, um dado adquirido, mas antes uma interrogação. A incerteza propiciava um tom derrotista: "nunca me vi a acabar o curso", "as esperanças que tinha em mim não eram tantas quanto isso". Essa forma de olhar, hesitante, para si, remete novamente para a questão motivacional e para a não consolidação de um plano pessoal. Ciente de não ter acarinhado uma estratégia académica consistente ("devia ter um objectivo, traçar objectivos"), sente-se parcialmente responsável pelo percurso mal sucedido.

As disposições mais vibrantes em André, adquiridas por via da socialização familiar, reenviaram-no, desde muito cedo, para o meio laboral. A frequência do ensino superior não resultou de uma ambição individual, mas sim de uma asfixiante "pressão social", exercida pelos pais, por outros familiares e amigos (eles próprios, alerta André, manipulados pela "sociedade"). O seu ideal passava por adquirir os conhecimentos suficientes para poder exercitar uma profissão ligada à prática desportiva. Ao ter-lhe sido vedado esse sonho, declara ter-se deixado conduzir pela "opressão" das expectativas circundantes, num momento em que "não estava preparado para a escolha":

> "O curso era interessante. Mas o que me apaixona é o Desporto. É movimento, é dinamismo, é alegria, é aulas, é conversa. E acabei por optar por aquele curso, se calhar, como uma forma de escape. Já que eu não vou para Desporto a nível do ensino superior, vou tentar fazer isto. Se calhar foi uma ideia errada ter feito essa escolha".

A adaptação ao ensino superior foi simples. Deixou-se contagiar levemente pelo espírito académico, participando na praxe ("foi engraçado, achei piada"), embora sempre com algum distanciamento, motivado pela desconfiança suscitada por "uma coisa ou outra" a que não gostou de assistir. André interiorizou um forte dispositivo de

rejeição a qualquer manifestação de injustiça social ou de desprezo humanitário, como resultado da discriminação a que ele próprio foi sujeito em alguns momentos da vida. Destaca, por isso, o 2.º ano da faculdade, em que, na qualidade de "doutor", já teve a oportunidade de dinamizar o grupo dos recém-chegados caloiros. Não praxava, propriamente, "andava sempre na brincadeira", e exultava com a oportunidade de desempenhar o papel de "integrador", exercitando as suas claras competências relacionais ("foi mais giro passar para o outro papel, de integrar os outros colegas, do que me integrar a mim").

Embora na sua opinião o curso fosse "muito interessante", a relação que estabelece com as matérias é desigual. Sente-se, desde o 1.º ano, defraudado, já que acreditava ir encontrar uma licenciatura mais adequada a algumas das suas qualidades intrínsecas, como a aptidão comunicacional, a extroversão ou o dinamismo ("Eu sou mais ligado à Comunicação e a toda a parte que envolve. A parte técnica, para mim, é bom, eu gosto, mas não é aquilo que me interessa"). Preferia matérias como a sociologia, o cinema ou a semiótica da imagem e não gostava da componente tecnológica do curso, negligenciando propositadamente matérias mais técnicas como, por exemplo, a programação. Foi o que sucedeu com as cadeiras a que reprovou, com que não se identificava e em relação às quais se "desmotivou" por completo.

Define como "boa" a relação que manteve com o corpo docente e descreve os professores como pessoas "afáveis" e "abertas". Contudo, abstém-se de analisar criticamente a sua prestação individual. Na avaliação que faz, deixa-se influenciar pela afeição por determinadas matérias em detrimento de outras, afirmando gostar mais dos professores das cadeiras que "mais gostava" e menos dos restantes. Fala com sentida admiração de um professor, de Sociologia, que deixou nele uma marca profunda: "Nunca pensei que houvesse professores assim". Era uma pessoa "de cor" e com "muito carácter", que transformava a sala de aula num espaço livre para debater e reflectir sobre múltiplas questões sociais. A vivência de André dotou-o de uma forte consciência social e extrema sensibilidade às problemáticas comuns a determinados grupos minoritários. No caso do professor que nomeia, mais do que ter criado um laço afectivo, deixou-se conquistar pela aproximação empática à luta pelo reconhecimento de ideais, já que o docente revelava um nível de amadurecimento activista que André acreditava não ter alcançado plenamente:

> "Não que eu seja racista, de forma alguma, mas eu gosto de ver pessoas que lutam pelos ideais. Isto é um bocadinho um reflexo. Tentar-me reflectir naquilo que eu não consegui. Ver nos outros isso. E dou a mão à palmatória. E dou os meus parabéns a quem o consegue".

Apesar dos elogios à abertura e disponibilidade dos professores, avalia negativamente a aproximação pedagógica a algumas das matérias leccionadas: "Quer dizer, o conteúdo já não me interessava e eles também não faziam com que o conteúdo fosse interessante". No entanto, tudo indica que o desinteresse que André manifestava por conteúdos específicos ultrapassava a questão da competência dos professores para os leccionar, estando estreitamente relacionado com as suas próprias limitações na aprendizagem de assuntos de natureza mais exacta e matemática. Considerava vaga a teorização em torno de matérias técnicas e difícil a assimilação dos conteúdos, devido à celeridade exigida na transposição entre teoria e prática:

> "As aulas práticas, ela dava um exercício e nós tínhamos que fazer o exercício e tínhamos que tentar lá chegar. E depois a explicação dela, era: 'Fazem assim, assim, assim, assim e assim'. Tudo bem, mas nem toda a gente consegue lá chegar assim, de uma forma rápida".

Em contrapartida, tinha mais facilidade em acompanhar aulas teóricas e mais subjectivas, uma vez que sempre foi "pessoa de tirar muitos apontamentos", exercício que o disciplinava – a ele, sempre tão "aéreo" – e auxiliava a memorizar a informação. Por isso mesmo era um aluno assíduo, embora faltasse "às vezes", às aulas das cadeiras a que reprovou. Nessas cadeiras, o seu desinvestimento era quase absoluto.

Adepto da modalidade de avaliação contínua, preferia ir gerindo esforços ao longo do ano, de maneira a tirar o melhor partido possível do ritmo compassado da sua aprendizagem, mesmo que os resultados raramente fossem excepcionais ("fazia os trabalhos, fazia as frequências e passava"). O esforço, supremo, dos exames anuais, era uma provação reservada para as disciplinas a que reprovava. André era um aluno responsável e cumpridor, mas pouco concentrado e aguerrido no trabalho escolar. À medida que discorre sobre a sua experiência no ensino superior, detectam-se inúmeras constatações que revelam um distanciamento face aos valores propriamente escolares. Logo, o seu empenho equivalia às expectativas, medianas e precárias, que o orientavam.

Era na relação com os colegas que André encontrava o seu contexto preferencial de expressão. A amplitude da sua rede relacional permitiu-lhe, por exemplo, que ao entrar no ISMAI não fosse um total "desconhecido". Garante que "conhecia bastante gente" e indica o 2.º ano como o "melhor", por ter sido aquele em que mais se desmultiplicou em contactos. Mas o carácter expansivo e o gosto pelo contacto interpessoal eram contrabalançados por uma conduta por vezes "defensiva" e auto-protectora, mais evidente nos contactos iniciais. André procurava o contacto humano para suprir a sua necessidade de convívio e de partilha, ajustando posteriormente essa necessidade a constrangimentos emocionais que o tornavam rigoroso e selectivo no momento em que era chamado a distinguir o mero "colega" do verdadeiro "amigo":

> "Enquanto estudei, era bastante sociável. Conhecidos não faltam. Apesar de na faculdade ter ficado com um ou dois. Ao nível da faculdade, fiquei com muito poucos. Tinha muitos conhecidos, amigos de borga, cafés, sair à noite e ir para festas da faculdade. Isso há sempre. Agora, amigos, pessoas que valem mesmo a pena, são poucos, muito poucos".

Durante o tempo da faculdade, capitalizou ao máximo o seu património social, investindo em actividades extra-curriculares desligadas, na sua grande maioria, do universo académico. Além das raras idas a "palestras e colóquios", as actividades em que se envolvia eram quase sempre de lazer – "saídas", "festas da faculdade", passeios ou "tardes passadas na esplanada". A dinâmica grupal contagiava os próprios momentos de estudo ("gosto de estudar sempre acompanhado, para tirar dúvidas, debater a matéria"), que se estendiam por espaços também associados a práticas de convivialidade, como era o caso do "café" e do "shopping". A sua presença nas aulas e o hábito de anotar exaustivamente as informações que iam sendo transmitidas ("eu

nem olhava para os professores, estava sempre, sempre a escrever"), substituíam uma prática de estudo regular e metódica.

A permanência na faculdade era pouco mais do que fugaz: "ia às aulas, fazia os apontamentos e depois vinha embora". Em casa, também passava pouco tempo, visto ter os pais quase sempre ausentes, a trabalhar. O apoio escolar de que necessitava, obtinha-o entre os colegas e não nos familiares, nos docentes ou quaisquer outras estruturas de apoio disponibilizadas pela instituição. O maior entrosamento com as diferentes valências da instituição implicaria, aliás, um grau de envolvimento e de empenho mais efectivo.

André avalia a instituição que o acolheu de uma forma globalmente positiva (ao nível de "procedimentos, aulas, professores"), distanciando-se apenas de parte do seu público-alvo. Expressa um vincado desprezo pelos estudantes que insistiam em afirmar a sua pertença classista privilegiada através da ostentação de bens materiais elitistas ("carros", "sapatilhas" e "roupas de marca"), comportamento que considerava reprovável e estigmatizante.

A humildade das suas origens sociais justificava o sentimento de alienação relativamente a esse universo exclusivo. André é o único filho de um casal pouco escolarizado e economicamente remediado. Pai e mãe não estudaram além do 4.º ano de escolaridade, trabalhando desde muito cedo em profissões pouco qualificadas: a mãe "sempre trabalhou como empregada de balcão" e o pai como "motorista". Foram as restrições económicas familiares que fundamentaram, entre outras coisas, a deslocação familiar do centro do Porto para Rio Tinto, resultando numa vivência suburbana que desagradava a André e à sua índole cosmopolita. O esquema que encontrou para superar a distância geográfica foi manter-se, permanentemente, em trânsito: "Sempre disse: 'Vou viver para fora do Porto, mas venho estudar para dentro do Porto'". Apesar de terem sido pouco presentes em momentos fulcrais do seu desenvolvimento, por exigência do trabalho, os pais de André representam, ao mesmo tempo, um modelo positivo de esforço e de abnegação. Depositaram no filho a esperança de que não reproduzisse o modesto horizonte familiar, acreditando, ainda hoje, na importância do diploma académico para a concretização de um salto social qualitativo: "A minha mãe continua: 'Porque é que não vais estudar? Porque é que não vais estudar? Hoje em dia, não se faz nada sem um canudo!'".

André é, ao mesmo tempo, crítico e indulgente em relação à forma como os pais o incentivaram a obter uma formação superior. Critica a sua permeabilidade às pressões externas e às expectativas socialmente impostas, o que fez com que depusessem em si aspirações desencontradas da sua vontade. Mas compreende o alcance do sacrifício parental, que permitiu que estudasse numa instituição privada, apesar de considerar que esse sacrifício se apoiou numa apreciação obsoleta da sociedade:

> "De certa forma era um presente, para eles, ver-me formado em algo. Acho que as pessoas anteriores à nossa geração pensam um bocadinho assim. Vêem a licenciatura e estudar… Porque na altura deles quase ninguém estudava, só estudava quem tinha muito dinheiro. E é um bocado a ideia que eles têm. Mas qualquer um, hoje em dia, consegue tirar um curso superior."

A desconfiança com que André encara a utilidade da formação superior, contribuiu para que nunca tivesse contestado em demasia o abandono do curso. O mesmo não se poderá dizer dos progenitores, e em particular da mãe –"Quando eu vim trabalhar, para eles, foi desconcertante" – que, além de terem visto o seu sonho dissipar-se, têm vindo a lidar com um forte sentimento de incompetência, "por não poderem ter dado o que inicialmente (...) estavam a dar".

O percurso anterior ao Ensino Superior ficara assinalado por algumas dificuldades na aprendizagem, pela obtenção de resultados razoáveis (por vezes, medíocres) e, principalmente, por uma grande instabilidade. André frequentou um número anormalmente elevado de estabelecimentos de ensino, devido quer a mudanças de residência, quer a motivos de ordem pessoal. O período turbulento da adolescência, em particular, constituiu para ele um desafio:

> "Aos 15 anos [...] tive uma depressão muito grande. A nível de me auto-reconhecer e de me auto-assumir, perante a sociedade e perante os meus pais. Para além de já não andar bem comigo próprio, foi um choque muito grande ter de mudar de escola. Mas a decisão foi minha".

Nessa altura, a carência de reconhecimento social e de reforço positivo foi de tal modo pungente, que André assegura ter sentido o habitual "período de transição entre o ensino secundário e o ensino superior" prematuramente, "entre a preparatória e a secundária". O sentimento de inadaptação acompanhava-o nas várias dimensões do quotidiano, sendo a escola aquela em que se sentia mais frágil. Num dos estabelecimentos por onde passou esteve apenas "uma semana", porque não se "enquadrava" com o "ambiente" ou com "as pessoas". A ansiedade, a angústia, a pressão social, o desejo de se provar válido, capaz e de ser reconhecido (em especial, pelos familiares mais próximos), marcou de forma indelével esta fase da sua vida: "no 10.º ano (...) o meu receio era tão grande de reprovar de ano… Por ter mudado de escola, por ter mudado de casa. Por ter feito essa transição. Eu não queria deixar ficar ninguém mal". Hoje em dia considera ter saído fortalecido, mas a sua trajectória escolar futura moldou-se a partir dos acontecimentos desse período. Para além de ter reprovado duas vezes, na primária e no 5.º ano, e de ter ficado retido um ano, para concluir disciplinas em atraso, os seus resultados nunca foram mais do que "razoáveis". Já na altura era pouco aplicado, o que atribui à falta de concentração e à tendência para a dispersão.

A transposição para o mercado laboral, apesar de apressada por um acontecimento inesperado e que abalou a tranquilidade familiar, ocorreu sem grandes dramas. A postura hesitante e volúvel é substituída por um discurso que revela um André confiante e seguro de si, no mundo do trabalho. Colabora há três anos com uma loja de vestuário de um centro comercial e, porque sabe que é competente no que faz, sente-se "reconhecido", validado e confiante para apostar na progressão profissional: "O único projecto que neste momento eu faço para o meu futuro, a nível profissional, é subir na carreira". Ambicioso, não se sente lesado por ter interrompido os estudos e não vislumbra qualquer hipótese de vir a exercer profissionalmente na área em que estudou ("Nunca concorri, nem nunca tentei").

Para o sucesso profissional conta, sem dúvida, a sua agilidade relacional e a capacidade para criar laços com indivíduos dos mais diversos quadrantes sociais. A

ascensão social com que os seus pais fantasiavam tem vindo lentamente a acontecer, não por via do capital escolar tradicionalmente instituído, mas através da capitalização social. André declara dar-se "com muita gente", mantendo "pequenos núcleos" de amigos e conhecidos (dos locais onde residiu, da escola secundária, da faculdade, dos ginásios por onde passou, etc.): "sou uma pessoa que me dou muito e falo muito e converso muito e gosto muito do contacto pessoal". A heterogeneidade do seu grupo de amigos potencia a absorção de propriedades económicas, sociais e culturais distintas, permitindo a André a aquisição de hábitos e valores distantes dos seus grupos de pertença.

A vivência cultural que relata, apesar de afastada de manifestações mais cultivadas e exigentes e assente, sobretudo, em práticas conviviais, é relativamente ecléctica. Mais do que de práticas endo-domiciliares (como a televisão ou a Internet), aprecia o convívio com amigos, os jantares, as idas ao café ou à esplanada, as viagens. Amante de cinema, não é adepto da sua prática solitária, vai "pela companhia". Frequenta o teatro, "quando vale a pena", e foi com os amigos que descobriu o gosto pela leitura: "não gostava nada de ler. Foi através de uns amigos que me ofereceram um livro. Que falava sobre uma história social, uma história de uma pessoa com quem eu me identificava, de certa forma. E a partir daí, sim, comecei a ler bastante." O consumo cultural que pratica não é desinteressado, ou meramente contemplativo. Para André, é importante encontrar um sentido nas suas actividades, uma afinidade com a sua experiência de vida, daí preferir, entre as diversas formas artísticas, aquelas que exploram conteúdos políticos e sociais.

A sua condição de opositor à ordem social vigente, leva-o a responsabilizar nada mais, nada menos, do que a sociedade e o peso da normatividade social pelos casos de insucesso escolar ("Acho que o mal não está no ensino superior, mas sim na sociedade"). É da opinião de que, nos dias que correm, a mentalidade reinante incentiva a que se veja "o ensino superior como obrigatório", de uma forma autista e em desprezo da vocação individual. Mais grave, ainda, é a inexistência de uma ponte segura entre o corpo de saberes teóricos adquirido e um posto de trabalho, o que pode criar desfasamentos complicados, já que "depois as pessoas querem-se cingir àquilo para que estão preparadas, não querem fazer mais nada". A solução passaria, a seu ver, pelo investimento nas "escolas profissionais", embora ironize dizendo que, porque "não é uma licenciatura", a consequência seria ficar-se "mal visto na sociedade".

O percurso descrito por André revela a sua distância relativamente à realidade escolar e a maior afinidade com um tipo de formação específica e profissionalizante. Na sua conduta detecta-se o efeito de uma socialização familiar em que o investimento no património económico teve um efeito mais estrutural do que o património cultural, levando-o a preferir o útil ao gratuito, o político e social ao estético. Contudo, a necessidade de se superar para combater o estigma da diferença, tornou-o resiliente. Por isso mesmo, apresenta-se com um projecto de vida inacabado, sendo provável que o seu espírito curioso, sociável, ambicioso e aventureiro lhe permita quebrar com a precariedade da herança familiar.

Filipa Cardoso (E54P): retrato sociológico
Realizada por Vanessa Rodrigues

Uma breve passagem pelo ensino superior ou como fragilidades estruturais condicionam o reingresso

Filipa Cardoso, vendedora de livros numa loja de uma grande superfície comercial, tem 29 anos e vive há 3 anos na Maia com o marido, que completou o 12ºano e trabalha no mesmo local, como vendedor da secção televisores e hi-fi. As suas origens são humildes e descapitalizadas: a mãe foi empregada fabril e o pai comerciante, ambos com o 1º ciclo do ensino básico e, actualmente, reformados. Tem uma irmã e dois irmãos, todos mais velhos (40, 41 e 42 anos), e com baixos níveis de escolaridade (1º e 2º ciclo do ensino básico).

Filipa faz parte da primeira geração da sua família alargada a ingressar no Ensino Superior (todos os seus primos frequentam ou concluíram este nível de escolaridade). Ingressa em 1998 no curso de Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. As premissas "gosto de ensinar" e "gosto de crianças" acompanharam todo o seu processo de decisão, fazendo-a acreditar que estaria no caminho certo. No entanto, no 2º ano do curso, Filipa abandona o Ensino Superior, no momento em que começa a estagiar e tem contacto com um contexto real de trabalho, afirmando ter descoberto que, afinal, lidar com "crianças pequenas" não era a sua "vocação". Mais tarde, volta a tentar ingressar no ensino superior público, desta vez para ser professora do 2º ciclo do ensino básico, mas não consegue entrar. Outras prioridades ganham forma na sua vida (a vida conjugal, o trabalho, e a relação indissociável entre estas duas esferas) e a inexistência de suportes materiais e simbólicos dita um regresso muito improvável ao ensino superior.

Após um percurso linear, ainda que modesto, pela escolaridade anterior ao Ensino Superior, Filipa Cardoso ingressa em 1998, com 19 anos, no curso de Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, entrada esta antecedida por uma tentativa de ingresso no ensino público, para o qual concorreu para Educação de Infância e Professora de Ensino Básico, com variante Português/Francês, no Porto.

Nos momentos que antecederam a formalização da candidatura, tanto para o ensino público como para o privado, Filipa não recolheu qualquer informação sobre a instituição ou sobre os conteúdos programáticos do curso. O seu objectivo era estudar no Porto e no curso de Educação de Infância. Este processo inicial mal fundamentado não se revelou negativo ao nível da instituição de destino, pois acaba por confirmar a ideia que ouvia, recorrentemente, sobre a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: "é realmente uma das melhores faculdades desse curso".

O 1º ano corre bem. Apesar de oriunda de uma família com escassos capitais escolares, Filipa não colide com os referentes culturais do meio académico e a integração escolar foi bem sucedida. Identifica-se com os conteúdos programáticos, considera que as componentes teóricas e práticas são bem doseadas e tem um bom

aproveitamento. Participou na praxe e não se recorda de nenhum episódio ou figura que a tivesse marcado negativamente nesta fase de adaptação. Consolidou amizades e desenvolveu práticas de lazer com a rede de sociabilidades que criou no seio da vida académica.

A transição de nível de ensino, do secundário para o superior não constituiu, para Filipa, um momento de ruptura ou de fragilidade. Considera que encontrou, no ensino superior, professores bastante acessíveis e com métodos de ensinamento que correspondiam às suas necessidades ("Nós participávamos nas aulas, exactamente como no secundário"). Tendo em mente o relato dos amigos que frequentam o ensino público, que ia no sentido de sublinhar a postura distante que os professores universitários desenvolvem no acto de ensino, Filipa questiona-se, sem avançar com determinismos, acerca da existência ou não de uma causalidade, mais ou menos verificável, entre a qualidade pedagógica dos professores e o tipo de tutela dos estabelecimentos de ensino.

Relativamente às instalações e infra-estruturas da instituição que frequentou, Filipa elogia o facto de irem ao encontro das necessidades dos estudantes e do bom funcionamento da mesma, a nível mais geral. Focando-se nos conteúdos programáticos do curso de Educação de Infância, destaca a quantidade e qualidade de cadeiras com uma vertente predominantemente prática, como a Expressão Musical, a Expressão Dramática e Educação Visual. Para Filipa, esta representa uma dimensão extremamente importante de preparação para uma posterior inserção no mercado de trabalho.

Ia sempre às aulas, era empenhada e participativa, mas sem se evidenciar. Nos primeiros tempos de estudante, estudava continuamente e sempre sozinha, e quando começa a trabalhar em *part-time*, ainda no 1º ano, na área da restauração, passa a concentrar os estudos nas épocas dos exames. Não obstante o acumular da condição de estudante e de trabalhadora, não encontrou dificuldades em gerir estas duas actividades, pois conseguia frequentar as aulas e, como a maior parte das cadeiras eram práticas e a avaliação era contínua, não havia muitas disciplinas que a obrigassem a desenvolver um estudo sistemático. A opção de começar a trabalhar aquando da frequência universitária prendeu-se não com a necessidade de financiar os seus estudos (os pais faziam-no, ainda que com dificuldades), mas para atingir o grau mínimo de independência que lhe permitisse responder a chamamentos sociais rotineiros decorrentes das sociabilidades e a outras necessidades mais imediatas.

As expectativas, a motivação com que entrou e a crença de que estava no curso certo mantêm-se no decorrer do 1º ano, até ao primeiro estágio no 2º ano. É ao nível da experiência prática e do contacto com um cenário real de trabalho que Filipa encontra as contrariedades que se revelarão decisivas. Este momento representou a ruptura abrupta com tudo aquilo que acreditava constituir o seu projecto de vida. A convivência com um grupo alargado de crianças numa sala de aula apresenta-se como uma tarefa delicada:

> "Porque para ser educadora é preciso mesmo ter vocação, não é? Não basta só gostar de crianças. É preciso ter mesmo muita paciência para estar com muitos miúdos numa só sala. E eu cheguei à conclusão que não era aquilo que eu queria para mim. Foi mesmo «não, não aguento, não consigo, não quero isto para mim» (…) a convivência com quinze crianças ou às vezes mais, numa sala, fazia-me imensa confusão, porque

> agora eles não param quietos, agora um grita, agora outro chora, entendes? (…) Não era aquilo que eu queria todos os dias ter que fazer, percebes? Não ia conseguir lidar. E depois as crianças não têm culpa nenhuma, não é? Fui-me apercebendo que realmente não, não era mesmo aquilo que eu queria."

Após este confronto com a realidade laboral que a esperava, a tomada de decisão não se apresentou como um processo moroso e difícil, pois tornou-se imediata. Filipa abandona o curso de Educação de Infância no 2º ano.

As expectativas que os pais e os irmãos depositaram na possível conquista de um capital escolar e económico mais elevado por parte do membro mais novo da família fizeram com que lamentassem, verdadeiramente, este retrocesso. Apesar dos pais não terem assumido uma posição de pedagogos ("eles não sabiam muitas coisas"), nem terem desenvolvido um acompanhamento regular e interventivo, Filipa encontrou condições para que os estudos fossem uma prioridade na sua vida. Aluna de Humanidades durante o ensino secundário, Filipa vivencia uma coincidência de projectos tanto com o seu grupo de amigos, já que todos tencionavam ingressar no ensino superior, como com os primos, pois fazia parte da primeira geração da família alargada já encaminhada para o ensino superior. Continuar os estudos era uma etapa previsível, que aconteceu sem qualquer questionamento. Apesar das carências económicas, os pais apoiaram a decisão da entrada no ensino privado, não questionando este investimento sem precedentes no núcleo familiar ("Eles ficaram muito felizes. Até porque eu tenho mais irmãos e mais nenhum, nenhum dos meus irmãos seguiu o Ensino Superior. E então eles ficaram contentes por ter optado").

Se, por um lado, o abandono do Ensino Superior foi encarado pela sua família como um projecto que ficou incompleto (Filipa ouviu recorrentemente: "podias ter seguido, podias ter continuado"), por outro lado, um conjunto de factores concorreram para que não fossem criados ou reforçados pilares de apoio e segurança que permitissem uma reincidência no Ensino Superior. Era o único exemplo do núcleo familiar, caracterizado por condições económicas frágeis, a ultrapassar o histórico de baixos níveis de escolaridade. Não obstante uma segunda tentativa falhada de ingressar no ensino público (Filipa concorreu para Professora do 2º ciclo do ensino básico, variante Português/Francês, pois acreditava que conseguiria lidar com alunos mais velhos), o seu projecto de vida estava já redefinido, onde o ensino superior não ocupa um lugar de relevância:

> "Depois as prioridades começam a ser outras, não é? E a partir daí já tinha de ser eu a pagar os meus estudos, depois já queria comprar casa e ir viver com o meu namorado (…)".

Actualmente, apesar de transportar um sentimento de pena relativamente à não obtenção do diploma do ensino superior, a actividade profissional que este lhe permitiria não era a que desejava e, principalmente, não lhe reconhece a capacidade directa de inserção do licenciado no mercado de trabalho:

> "Mas, hoje em dia, não sinto que me tenha feito muita falta, porque eu vejo com as pessoas que trabalham comigo, são pessoas que têm cursos superiores e que estão a fazer exactamente o mesmo trabalho que eu, não é? E às vezes, por aí, penso que não, às

vezes estar a tirar um curso superior para depois não conseguir colocação ou não conseguir arranjar emprego…".

Em 2000 começa a trabalhar como vendedora de livros numa loja de uma grande superfície comercial, juntamente com o namorado (actual marido), e o trabalho começa a ser a sua grande esfera de investimento, não encontrando paralelo em qualquer outra da sua vida. Está casada há 3 anos e a sua prioridade é continuar a ter condições financeiras para responder aos gastos que se impõem. A dada altura, quando sentiu a que a sua situação laboral estável poderia estar em risco, Filipa recuperou disposições, ainda que ténues, para avançar para uma formação. Ponderou ingressar num curso de estilismo, mas rapidamente desactivou a motivação frágil que fugazmente a assaltou. A vivência conjugal, a necessidade de continuar a trabalhar, juntamente com um período menos positivo ao nível da saúde (uma depressão nos primeiros tempos do casamento), concorreram para este regressar às prioridades que se afirmavam.

Filipa afirma que, neste momento, um curso superior não faz parte do seu projecto de vida, ainda que o divórcio com a formação possa não ser definitivo. Quando questionada sobre a possibilidade de voltar a estudar, não coloca de parte a possibilidade de se especializar numa área, claramente orientada para cursos de cariz mais prático e profissionalizante, e não obrigatoriamente de nível superior.

O contacto com o mercado de trabalho e a iniciação da vida adulta contribuíram para uma espécie de desmistificação do papel do ensino superior e das suas capacidades práticas para promover uma ascensão social e segurança económica, através da elevação do capital escolar. O posicionamento descapitalizado das suas origens sociais, apesar de não ter barrado o acesso ao ensino superior, parece marcar, juntamente com outros factores, a sua posição no desenrolar dum processo de ruptura com este nível de ensino. As condições estruturais não contribuíram para que o afinamento vocacional realmente se operasse mais tarde. Faltou a Filipa todo um conjunto de suportes materiais e simbólicos que confluíssem num contexto favorável ao reingresso.

Rui Soeiro (E58P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

"Ceder para vencer" e afastar para juntar: quando o abandono escolar é o caminho de aproximação à escrita.

Rui Soeiro, de 28 anos, é o mais novo filho de quatro irmãos de uma família de Setúbal. O pai, engenheiro mecânico é director de uma unidade fabril de compostos orgânicos e a mãe é enfermeira. Apesar de ser mais frequente encontrarmos nos filhos mas novos trajectos escolares mais longos e que privilegiam a aquisição de capital escolar, no caso da família de Rui passa-se o inverso: o irmão, 11 anos mais velho, é o único com curso superior, as irmãs não o frequentaram e Rui é um caso de abandono.

O seu trajecto no ensino superior começa no ano de 1998/1999 quando entrou na licenciatura em Engenharia Informática, no Instituto Superior Técnico de Lisboa (ISEL). Durou pouco essa pertença pois rapidamente rompeu com a cidade de Lisboa e com a licenciatura para perseguir conteúdos teórico-disciplinares inspiradores da ocupação que aspira: ser escritor. Candidata-se no ano seguinte à licenciatura de Sociologia, na Faculdade de Economia de Coimbra, na qual entrou na 2ª fase de colocação. No par de meses anterior à efectivação da sua ligação a Sociologia, esteve inscrito na licenciatura em Antropologia, onde travou redes estruturantes das felizes vivências que a cidade lhe permitiu.

No ano lectivo de 2005/2006, Rui assume formalmente o seu desligamento face ao curso e decide procurar emprego. O *part-time* encontrado numa loja em poucos meses se transformou num emprego a *full-time*. Desde então, dedica os seus dias ao emprego e à escrita. A blogosfera absorve muito do material escrito, embora Rui também se dedique à construção de estórias, potenciais romances, forjados, algures no tempo, sob influência, difusa, do curso de Sociologia que frequentou.

No ano de 1998, após concluir o ensino secundário em Setúbal, cidade onde nasceu, Rui ingressa no ISEL no curso de Engenharia Informática e de Computadores, seguindo o seu gosto pessoal por informática. Tal mudança obrigou a deslocações pendulares diárias durante algumas semanas entre Lisboa e Setúbal. A cidade grande não o seduziu: a dimensão, a impessoalidade, distanciamento relacional, o desfasamento entre expectativas criadas e realidade encontrada, divorciaram Rui e Lisboa por tempo indeterminado. Arrepende-se "grandemente"e regressa a casa passados dois breves meses. Decidido a entrar no ensino superior, novamente, no ano seguinte, inscreve-se em disciplinas específicas necessárias ao ingresso em Sociologia na Universidade de Coimbra, designadamente Matemática e Filosofia. A viragem de rumo que destacou a opção do curso de Sociologia baseia-se no desejo de se tornar escritor e de, por via da sociologia, se inspirar para as estórias e reflexões criadas.

Pertencendo no ensino secundário ao agrupamento científico-natural, não encontra dificuldades de maior no retorno à Matemática; a novidade seria a disciplina de filosofia, que gostou e acentuou o desejo de ingressar em Sociologia na Universidade de Coimbra ("Eu não tinha gostado nada de Lisboa, do pouco tempo que

lá estive e quis-me candidatar a um sítio em que soubesse que tinha bom ambiente. Estar longe de casa, também era bom").

Dirigindo os esforços de candidatura para Sociologia, Rui acaba por entrar em Antropologia na cidade onde queria viver: Coimbra. O desejo de experienciar uma saída de casa sob pretexto académico, o fito de alargar o seu leque de conhecimentos gerais sobre a sociedade que o ajudassem na escrita, a preferência por cidades pequenas e acolhedoras marcaram a decisão. Parte dos objectivos foram alcançados nos resultados da 1ª fase de colocação ao conseguir vaga no curso de Antropologia. Rui muda-se para a cidade e passa a viver com colegas estudantes.

A integração com os colegas de Antropologia teceu definitivamente os afectos na academia. Ainda que não fosse aluno muito assíduo, e por isso não criar grande enraizamento com os conteúdos do curso, a praxe, em que participou, e outros contextos de sociabilidade académica prenderam a sua pertença ("Fui à praxe nunca tive problemas com isso e gostei muito, foi lá que fiz os meus melhores amigos de Coimbra, ainda hoje em dia são de Antropologia; em Sociologia não criei assim muitas relações").

No entanto, os resultados da 2ª fase de colocação ditaram a mudança para o curso de Sociologia. Dada a feliz integração no curso de Antropologia, não deu seguimento a esta área de formação devido às penalizações previstas pelo regulamento de acesso ao ensino superior (na altura, o não acatamento dos resultados de colocação penalizavam fortemente o estudante), e formaliza a sua inscrição em Sociologia. Apesar das fracas relações aí estabelecidas, ajudadas pelo registo pouco assíduo às aulas, "O 1º ano foi o que correu melhor, apesar de tudo". Rui conclui algumas cadeiras, acolhe com entusiasmo a sua integração na cidade enquanto estudante deslocado.

> "Há uma 1ª fase em que, sei lá, foi de muito divertimento mas também de alguma responsabilidade em fazer alguma coisa. Mas pronto, depois começou a descambar para aí na 3ª, na 3ª matrícula ou 4ª matrícula, e aí entrei na fase em que o curso já se começava a tornar num peso. O facto de não fazer, de não estar a conseguir levar a coisa adiante, começava a pesar-me demasiado na minha vontade, já estava a achar que me estava a enganar a mim, e aos meus pais, e realmente cheguei à conclusão que o meu grande problema é que não queria fazer aquilo, não me imaginava trabalhar em Sociologia, não sei, ao princípio parecia-me interessante e tal, mas depois existiu claramente um desencantamento. Na verdade é que eu não me conseguia imaginar num trabalho que tivesse a ver com a área, não sei, não me estava a ver a fazer investigação, não me estava a ver a dar aulas, não me estava a ver a trabalhar numa Câmara, não sei, quer dizer, a minha razão para tentar tirar um curso era só, por um lado, para satisfazer os meus pais."

O desencantamento com o curso foi-se instalando e progressivamente Rui abandona também o desejo de um dia concluir o curso. Ainda assim, conclui algumas cadeiras com sucesso, com notas aproximadas aos 15 valores. Com baixos níveis de assiduidade assumidos, Rui, apesar da ausência nunca valorizou muito a influência dos apontamentos dos colegas assíduos. Sempre que se apresentou a um momento de avaliação preferia as fontes primárias de explicação da matéria, ou seja, os livros e artigos da bibliografia da disciplina. No pouco que se dedicou, cumpriu objectivos bem satisfatórios: "nunca chumbei, nunca fui a um exame e chumbei, sempre que lá fui

passei. Estudava, se achava que estava preparado – também tendo em conta os exames como já tinha dito – se achava que estava preparado ia lá, se achava que não, não ia".

No 1º ano concluiu cerca de sete disciplinas, deixando poucas para o ano seguinte. No entanto, a partir do 2º ano, Rui começa a acumular um número elevado e crescente de disciplinas em atraso que o foram impedindo de passar de ano continuadamente. Por volta da quarta matrícula, o curso e a responsabilidade de o concluir tornava-se um "peso" cada vez maior, que nem o desejo e agradar e corresponder às expectativas criadas pelos pais atenuavam a desmotivação ("Eles nunca me pressionaram muito para tirar um curso mas eu mesmo sentia algum dever.").

Os pais, que sempre o apoiaram na sua trajectória escolar, insistiam "naturalmente" na conclusão da licenciatura, pois "dá jeito para o Mercado de trabalho".

Se Rui já pouco frequentava as aulas, ao decidir encontrar um trabalho, cortou radicalmente com o seu papel de estudante. O objectivo de se tornar escritor mantém – se e "não consta que os escritores tenham que ter curso para escrever". A leitura e a capacidade de escrita foram providenciais para o sucesso académico relativo encontrado.

Desde o início que o compromisso estabelecido com o curso não passava pelo deslumbramento pelo ofício da profissão: o património sociológico encontrado seria húmus inspirador da(s) narrativas(s) ficcionais. O contexto sócio-cultural aí encontrado poderia ser mais um pólo de integração positiva no curso. Porém, à experiência extremamente positiva vivida nos meses em que frequentou Antropologia (recorde-se que Rui viveu a praxe enquanto aluno desta licenciatura), sucedeu-se um curso de Sociologia e uma faculdade (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra) com um ambiente fechado e "competitivo". Assim sendo, previsivelmente, Rui não fez "muitas relações", apenas somou "dois ou três amigos" aos que tinha do curso de Antropologia.

Estando num curso em que a presença não era obrigatória, Rui acaba por "entrar numa onda de ficar em casa muito tempo ("Eu não gostava de ir, nunca gostei de ir às aulas, chateava-me, apanhava grandes secas, gostava mais de estudar em casa se fosse caso disso"). A rotina de festas e mero convívio é contrariada pela procura de uma actividade profissional. Das duas entrevistas a que compareceu, Rui consegue um *part-time* numa loja de música. Em três meses passa de um horário de 4 horas diárias para um horário a *full-time*, quem ainda hoje mantém e com responsabilidades acrescidas.

> "Hoje em dia faço tudo, faço atendimento, trato de encomendas, tudo o que houver para fazer faço, nesse aspecto já faço um bocado o meu trabalho e o trabalho do patrão, porque ele confia em mim, pôs-me um título, honorário, mas pôs-me como chefe de loja, embora não seja chefe de loja nenhum... no contrato está empregado de balcão. Sou chefe dos meus colegas em *part-time*. Trato dos horários, das folgas, só que é um bocado a brincar. É um trabalho de brincar, não posso dizer que seja um trabalho sério, já tive trabalhos mais complicados do que este."

Os trabalhos "mais complicados" remontam aos tempos em que Rui vivia em Setúbal. Seguindo os incentivos dos pais e os trilhos do irmão mais velho ("porque

todos os meus irmãos trabalharam cedo, o meu irmão inclusive com 12 anos na altura, foi trabalhar, na altura acho que era normal, e no Verão também foi trabalhar para umas salinas ou qualquer coisa assim"), Rui teve oportunidade de ter um emprego de Verão na unidade fabril de compostos orgânicos em que o pai trabalhava. Aos 16 anos tinha um contrato de trabalho com todos os direitos previstos na lei ("nunca ganhei tão bem na minha vida, (...) eu e todos os outros que tinham um posto mais baixo, ganhávamos em média 120 contos por mês, em 96"). Para além da satisfação sentida em conseguir concretizar alguns desejos (um computador e umas férias), Rui acentua o valor simbólico dessa experiência: "todo orgulhoso" agradece a pai o sucedido ("ainda hoje lhe agradeço por isso, o meu pai sempre nos deu essa educação, sinceramente acho que foi bastante bom. E então com 16 anos, que era a idade legal para trabalhar, sugeriu-me que eu fosse para lá, para o posto mais baixo possível, avisou-me logo que tinha que trabalhar o dobro dos outros porque era filho do patrão [o pai era director da fábrica], (…) matei-me a trabalhar naqueles 2 ou 3 meses").

Uma outra experiência de destaque foi a sua participação como *roadie*, ou assistente de palco em vários espectáculos, surgidos dos contactos e da actividade da sua namorada na altura, bailarina. As experiências laborais terminaram ao mudar-se para Coimbra.

Cidade de estudantes, em Coimbra Rui não teve dificuldade em encontrar alojamento. Durante o 1º ano partilhou casa com colegas na mesma situação e no 2º muda-se para um contexto habitacional que muito contribuiu para o seu desempenho escolar, apesar das disposições intrínsecas para subalternizar o papel de estudante. Nesse 2º ano, ao mudar-se para uma casa partilhada por mais sete pessoas, estava a assegurar um clima de festa permanente, muito efusivo e convivial. Reconhecendo o carácter "caótico" dessa experiência, Rui, no ano seguinte, muda-se para outro espaço, dividido com mais três amigos. A amizade e agregado doméstico prolongaram-se nos anos seguintes. "Entretanto o pessoal acabou os cursos, e não sei o quê, cada um seguiu a sua vida" e Rui e a namorada, na linha da maturidade da sua relação, passaram a viver em união de facto. Actualmente, Rui vive sozinho.

A relação com a escrita e aspiração a escritor mantém-se inabalável na paixão e variável na produção: o mundo vivido, em que a loja de música ocupa um lugar fulcral, fornece fragmentos a integrar na estórias que constrói.

> "Eu acho que agora estou no melhor momento, em termos de actividade de escrita, porque tenho tido algumas regras. Obviamente, nem de perto nem de longe vou dizer que sou um escritor, nem pensar nisso, especialmente porque um escritor, a sério não é, escreve profissionalmente. Escreve, se for preciso, como diria o outro, o Lobo Antunes escreve doze horas por dia, eu não sei se isto é verdade, mas se é, dá-me vontade de me atirar de um prédio... mas parece que escrevem muitas horas por dia. Eu obviamente não escrevo muitas horas por dia, e durante muito tempo não me era fácil escrever quando não estava inspirado, porque há... e isso é obrigatório. Sem trabalho não se vai a lado nenhum!"

Os blogues que criou, alimentados com alguma regularidade variável, provam, em Rui, os benefícios da escrita militante. O desejo de ser escritor foi surgindo ao longo do tempo, distinguindo-se sempre de uma eventual opção em estudar literatura. Já nos tempos longínquos do ISEL, Rui traçava esse horizonte.

Descontraído, recorda a escolaridade feita em Setúbal com a tranquilidade do seu ritmo de vida na sua cidade. Episódios menos agradáveis, como os tempos em que era abordado "dia sim, dia não" a pretexto de um "dá-me trocos!", ainda que importantes no impacto que tiveram na altura ("ia sempre com medo para a escola"), não deixaram marcas profundas ("eu também não faço grande alarido porque hoje em dia isso não me interessa para nada). O ingresso no Judo e o avançar da idade transferiram outras preocupações. A relação com a escola fez-se sempre "[n]um percurso certinho, fiz sempre escola pública, na primária era facílimo, eu acho que fui deixando correr a escola conforme os anos iam avançando, porque dava mais trabalho... então, a primária era facílimo, o ciclo também, os primeiros anos de liceu também, os últimos anos de liceu, prontos, estudava nas vésperas e tal, às vezes... corria sempre bem, nunca tive assim grandes sobressaltos.

O "sobressalto" surge com a entrada no ensino superior, com a não adaptação a Lisboa e ao curso de Engenharia Informática e de Computadores. Inspirando-se nos seus gostos e conselhos dos pais e irmão, Rui ao prosseguir para o ISEL cala o apelo à escrita, surgido no ensino secundário cala a vontade de enveredar pela escrita, despoletado pela leitura do livro Aparição, que teve um alto impacto na construção identitária que marca a adolescência.

Os pais e os irmãos enformam um quadro familiar unido e feliz. Sendo o filho mais novo, sempre se considerou "protegido" pelos restantes membros da família, onde encontra sintonia nos valores e compreensão nos actos, apesar do previsível desagrado notado quando assumiu o abandono do curso. Romper com as expectativas que os pais e família criaram no Rui- Estudante do ensino superior foi mais um exercício de assumpção de responsabilidades e de maturidade.

As expectativas profissionais de Rui não se esgotam na loja de música onde trabalha. Apesar de já não ser um trabalhador precário, augura uma actividade profissional melhor, se possível que o aproxime de um eventual rotina de escrita a tempo inteiro. Enquanto esses dias não chegam, o tempo reparte-se pela actividade profissional, por tempos livres marcados pelo convívio juvenil, o "futebol" de todas as semanas ("é a única coisa saudável que faço."), filmes, copos com os amigos, que à medida que o tempo passa, e a cidade de Coimbra se instala neste percurso, vão tendo cada vez menos uma raiz académica que os una.

Passados quase dez anos desde sua entrada no ensino superior, o retorno a uma rotina estudantil parece um horizonte improvável para Rui. Um dos princípios do Judo baseia-se na máxima "ceder para vencer" referindo-se ao mínimo esforço para atingir o máximo de objectivos, aproveitando a força do adversário para a vitória do jogador. Rui, judoca em tempos, poderia ter aplicado, em parte, este princípio à sua passagem pelo ensino superior: a distância e o ambiente activamente "competitivo" do curso eclipsaram o interesse de Rui no mesmo sem com isso existir um conflito interno traumático e/ou de ruptura; por outro lado, a força da rotina do emprego, as responsabilidades formais inerentes, a estruturação dos espaços tempo, a relação com alguns clientes (de outros até se tornou amigo) poderiam ser motives de esvaziamento da sua disposição para a escrita e, pelo contrário, tornou-se contexto inspirador e disciplinador do *habitus* aspirado pelo escritor latente, cada vez mais visível.

Paulo Freire (E59P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Se tenho um "dom", porque devo estudar? Abandono e insucesso, a rigidez conceptual espelhada numa trajectória diferente

Paulo Freire tem 31 anos e passou a infância no lugar de Casais Novos, a cerca de 50 quilómetros do Porto. Mudou-se para a Invicta aos 13 anos, sozinho, para estudar. Residiu em casa de uns primos até perfazer os 16 anos, altura em que se achou apto a dispensar a supervisão familiar e a partilhar uma casa com amigos. Os pais de Paulo nunca acalentaram o desejo de deixar Casais Novos, onde mantêm fortes raízes. O seu pai completou o 12.º ano e, até se aposentar, trabalhava como caixa de um banco; a mãe era professora primária. Pertencentes à classe média assalariada, sacrificaram, por vezes, o orçamento familiar em prol dos sonhos dos filhos. Paulo tem dois irmãos mais novos e, os três traçaram percursos de vida muito diferenciados, que espelham a liberdade de acção que lhes foi concedida: a irmã concluiu a licenciatura em Engenharia Civil, em Bragança, o irmão interrompeu os estudos no 12.º ano e optou por uma carreira militar, e Paulo abandonou o ensino superior para trabalhar como técnico de som.

Após concluir um curso profissional em Electrónica e realizar dois estágios na mesma área, Paulo decide ingressar no ensino superior. Consegue-o à primeira tentativa, em 1995, e na primeira opção – Engenharia Electrotécnica, no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). Durante os dois anos que se seguiram, é assíduo da faculdade, mas muito pouco das aulas. Sociável, participa da Associação de Estudantes e de inúmeras actividades académicas, que o desviam do propósito inicial. Conclui apenas duas cadeiras. Ao fim desse período de tempo, que hoje considera inútil, decide abandonar a faculdade para trabalhar e pagar uma renda, já que lhe custava sentir-se um fardo para os pais. Algum tempo depois, começou a trabalhar como técnico de som e a viajar pelo país e pelo mundo, numa profissão que, para si, é um sonho tornado realidade. Paulo é um profissional dedicado, que ambiciona aperfeiçoar-se e chegar cada vez mais longe. E é com essa perspectiva que pondera voltar a estudar.

Desde muito cedo, Paulo entendeu a instituição escolar como uma agência do mercado de trabalho: responsável pela produção de mão-de-obra mais qualificada, mas dependente de uma correcta orientação vocacional. Tinha apenas 12 anos quando, por sua iniciativa, procurou a psicóloga da escola que frequentava, em Penafiel. Inquietava-o a infinidade de percursos possíveis, a incerteza do futuro. Paulo admitia estar em vantagem em relação aos seus colegas, já que nutria um interesse profundo por matérias relacionadas com a Electrónica e a Química, mas não sossegou enquanto não viu confirmada a sua "apetência". Determinado, permaneceu indiferente ao tom depreciativo que os colegas empregavam quando se referiam à psicóloga ("Eh pá, psicólogo é para malucos e o carago, eu não vou à psicóloga"). Por isso, e porque, acima de tudo, estava empenhado em não escolher "um curso ao acaso", dirigiu-se ao gabinete da profissional, que o assegurou quanto à exequibilidade da sua inclinação: