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.

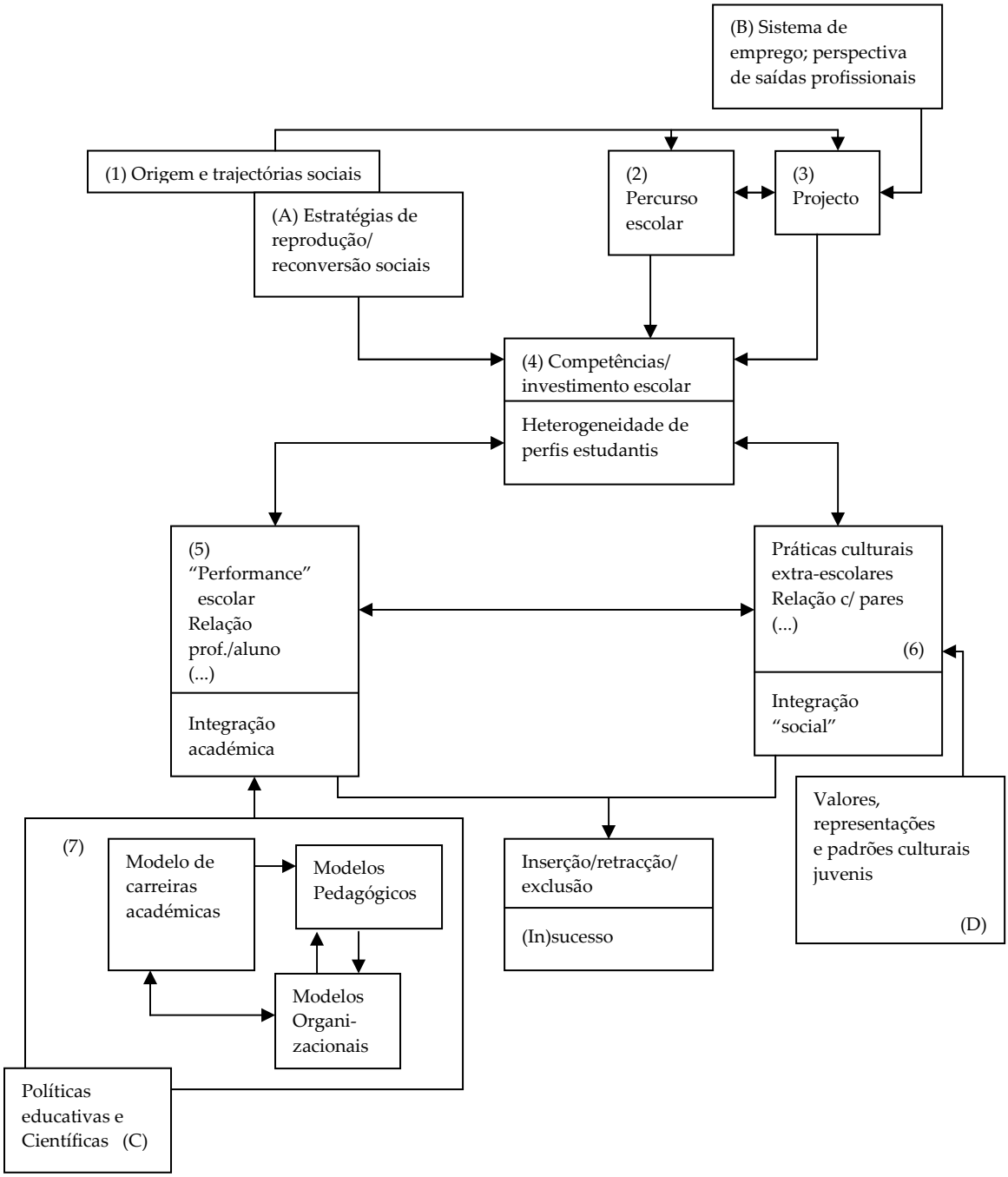


Figura 1.1: Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002)

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.

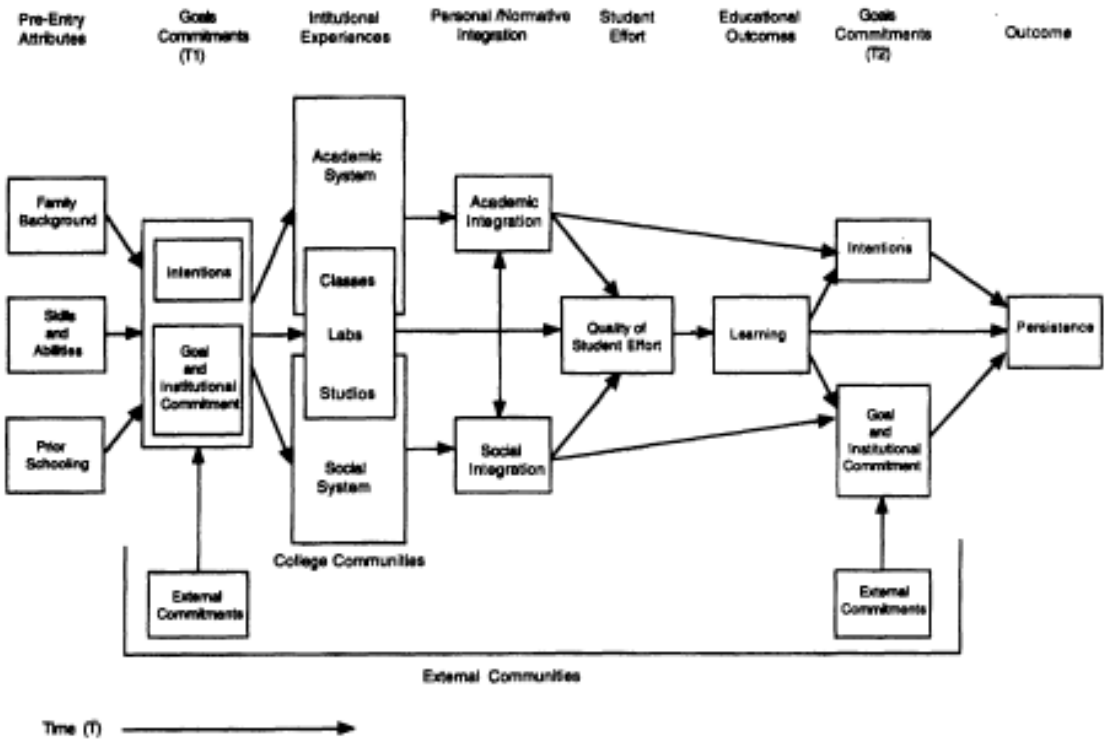


Figura 2.2: Modelo analítico de Vincent Tinto (1997)

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).

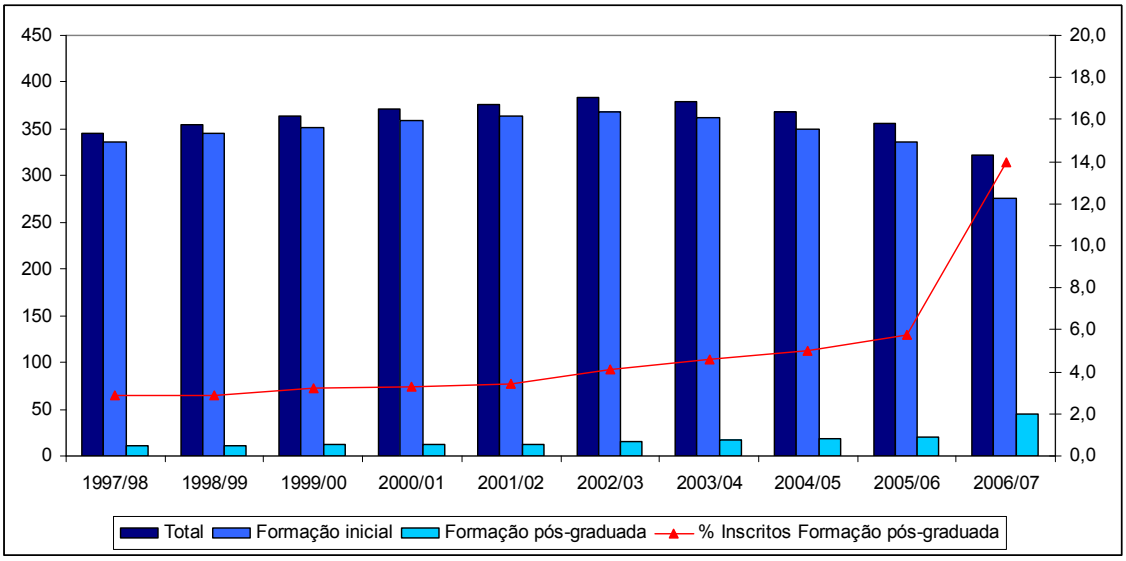
O número total de inscritos no ensino superior acompanhou o crescimento verificado no sistema até ao início do século XXI, embora com menor expressão do que o registado relativamente ao número de cursos (ver figura 2.1). A quebra verificada a partir do ano lectivo de 2003/04 é parcialmente recuperada 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

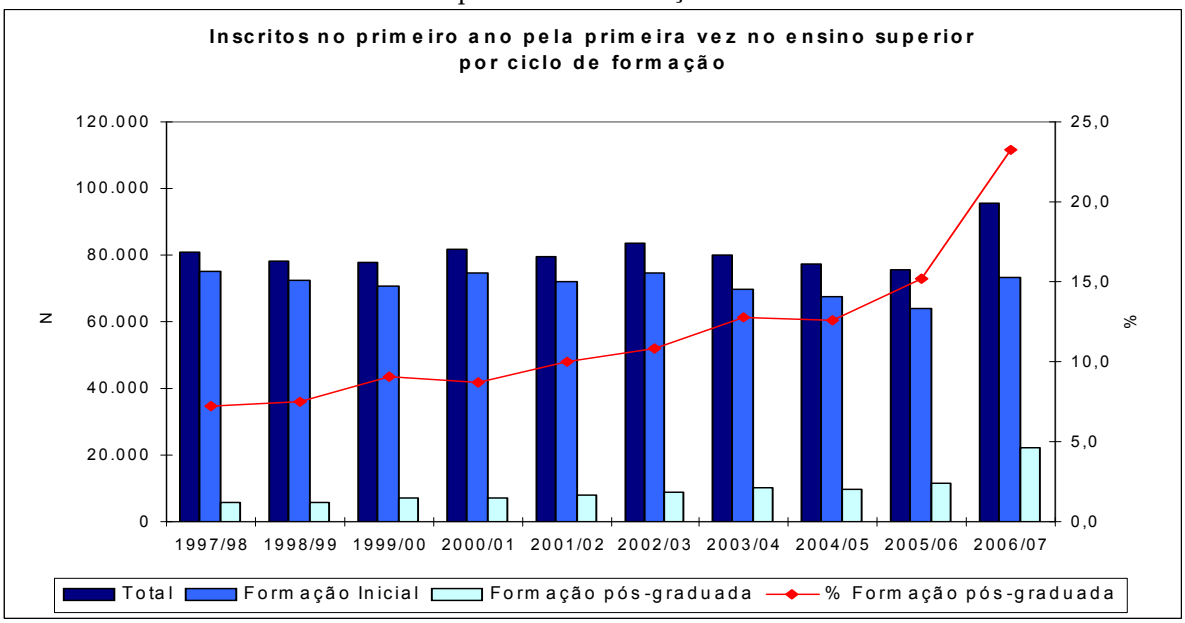
inicia um decréscimo ligeiro mas contínuo até ao ano lectivo de 2005/06. Neste período a perda de novas inscrições no primeiro ciclo é parcialmente sustida pelo acréscimo substancial de matrículas em cursos de pós-graduação.

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



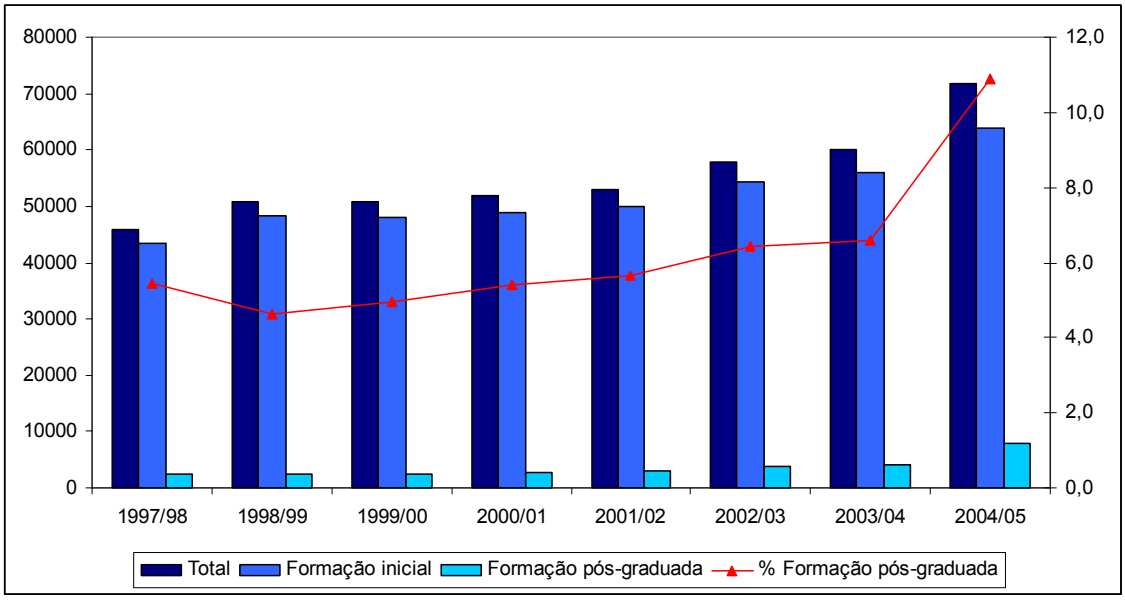
Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

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

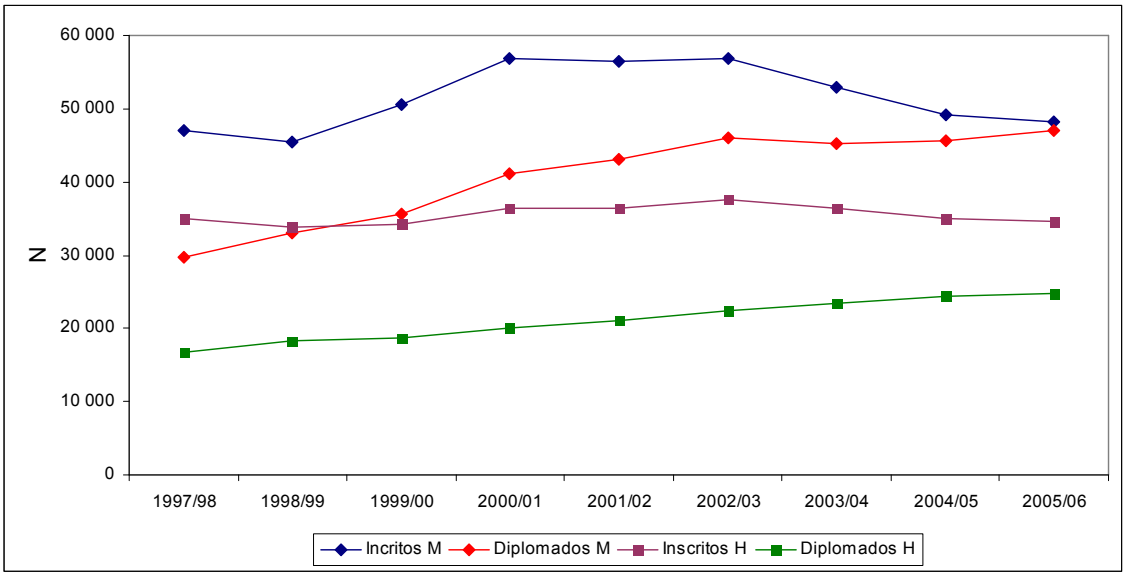


Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

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%).

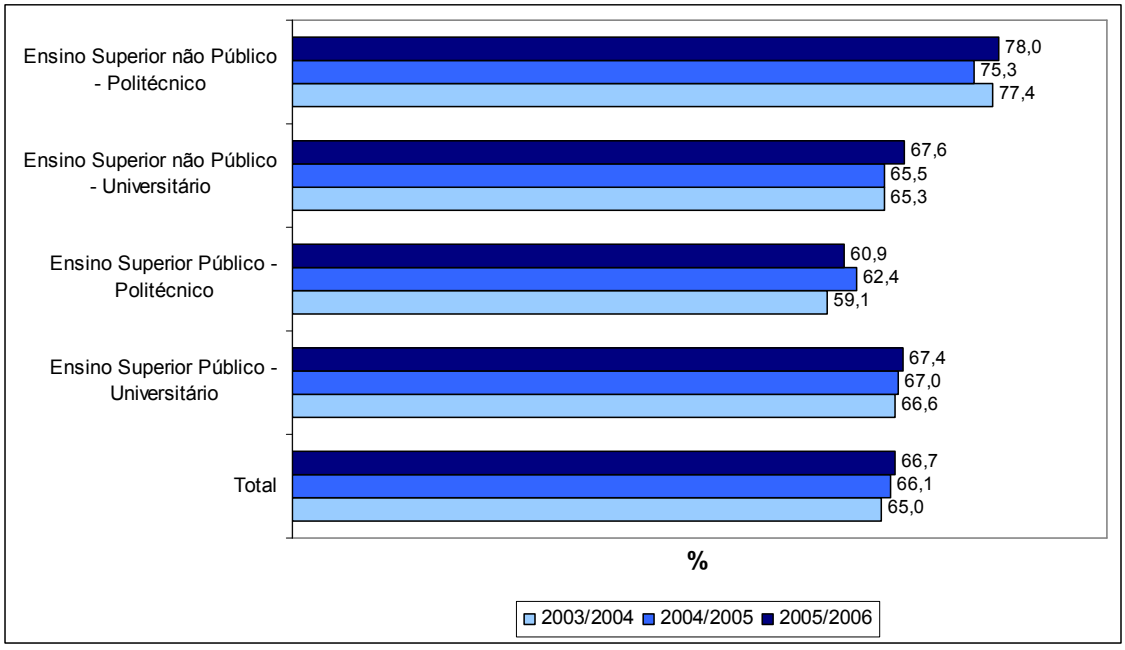
No conjunto dos indicadores internacionais apresentado, Portugal situa-se numa posição intermédia, distando cerca de 4% menos que a média calculada para ambos. É, portanto, uma situação relativamente confortável, sobretudo quando comparada com a distância que muitas vezes se verifica entre Portugal e 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

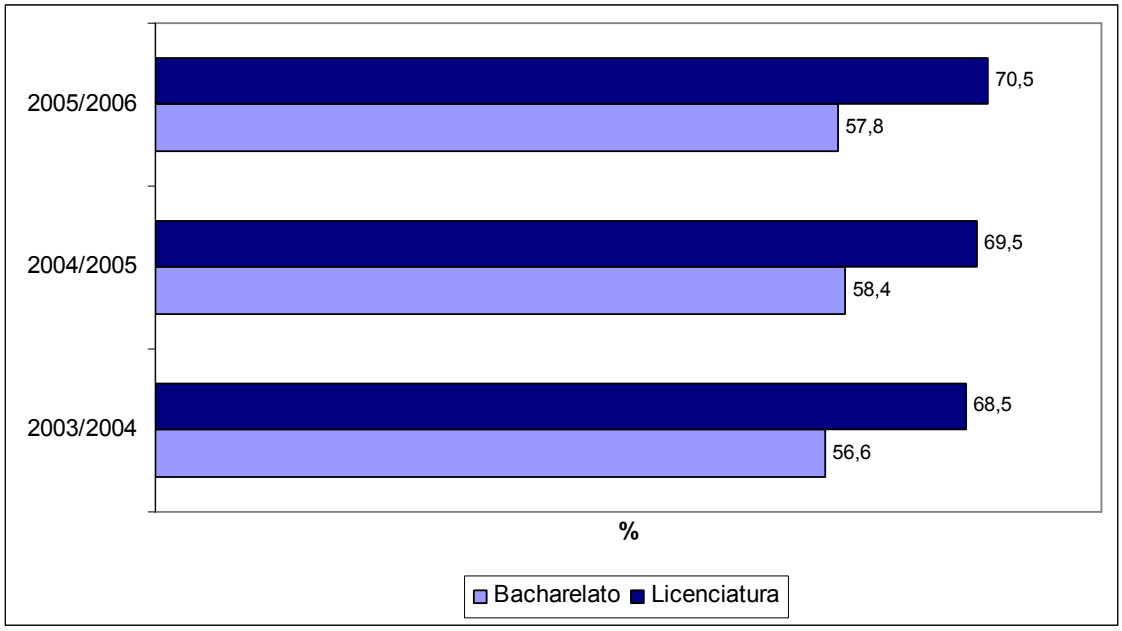
A segmentação da análise por via da natureza do ensino privilegia ligeiramente o ensino não público (69% contra 63%, cf. Quadro A2.1 em anexo), contudo este representa apenas cerca de um terço do conjunto de alunos em apreço. Tal deve-se especialmente à ocorrência de taxas de sobrevivência claramente 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



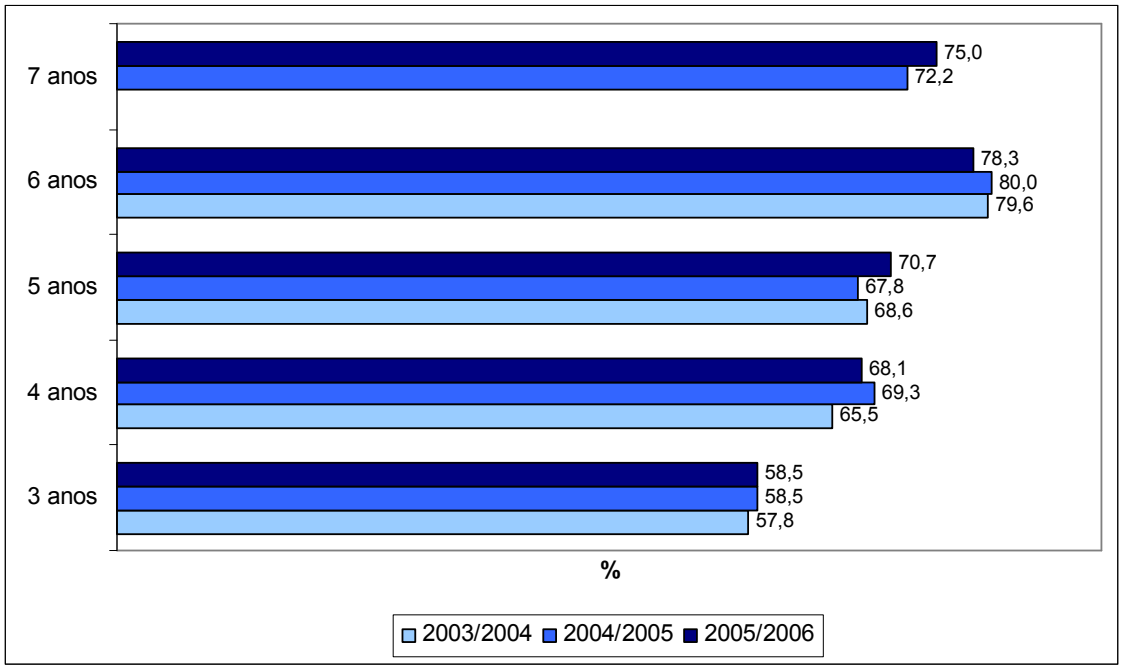
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

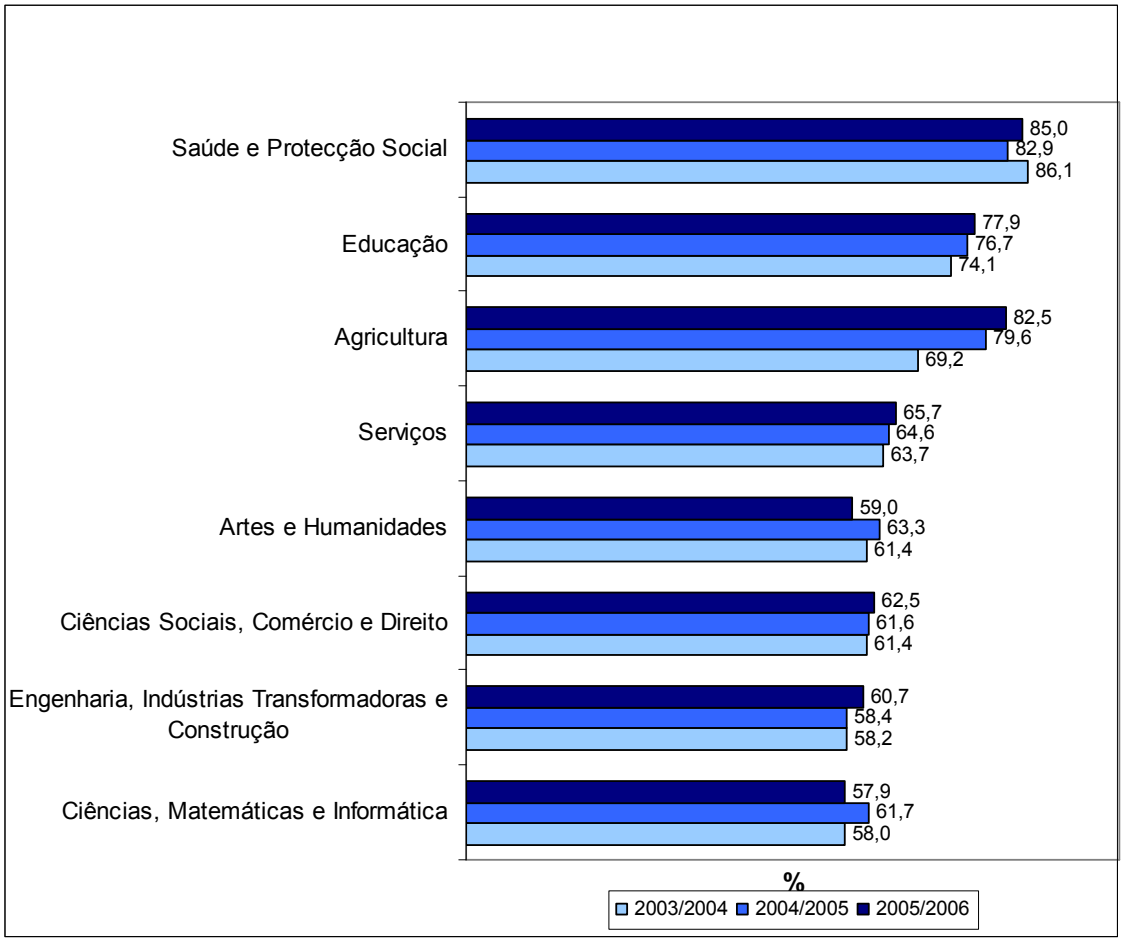
Áreas de Educação e Formação

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].

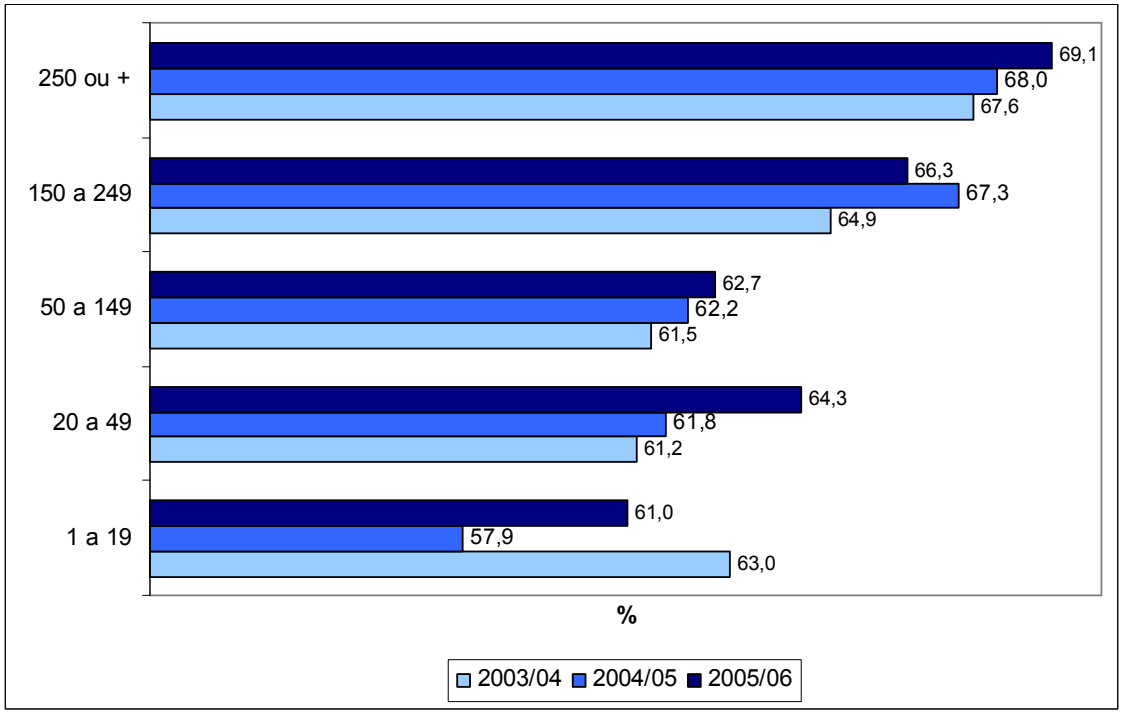
Outra das variáveis com algum potencial explicativo será a proporção de alunos inscritos nos cursos de 2º e 3º ciclo (ver figura 2.10). Tal medida poderá, de certa forma, fornecer uma caracterização suplementar do perfil das instituições do ensino superior aqui em consideração. Parte-se da hipótese de 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

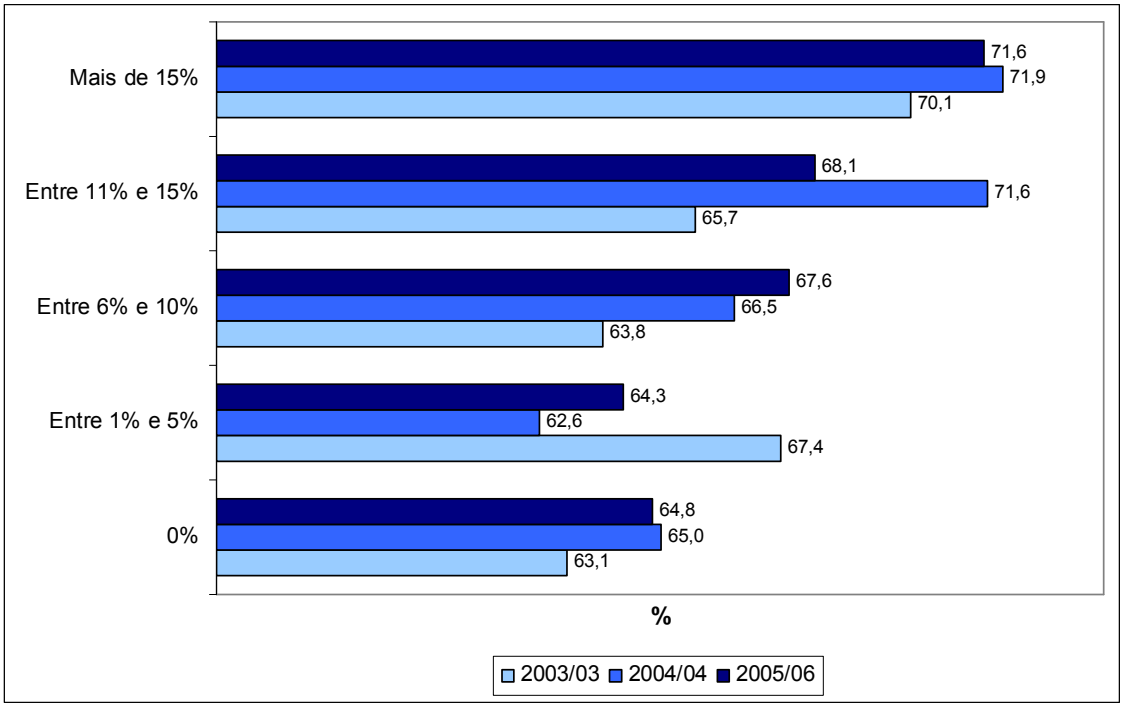
O argumento que sustenta a formulação da hipótese é simples. As instituições com mais elevados volumes de inscritos nos segundos e terceiros ciclos entre os seus alunos deterão, certamente, uma maior orientação para a investigação por parte do seu corpo docente. Tal circunstância proporcionará o seguinte 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

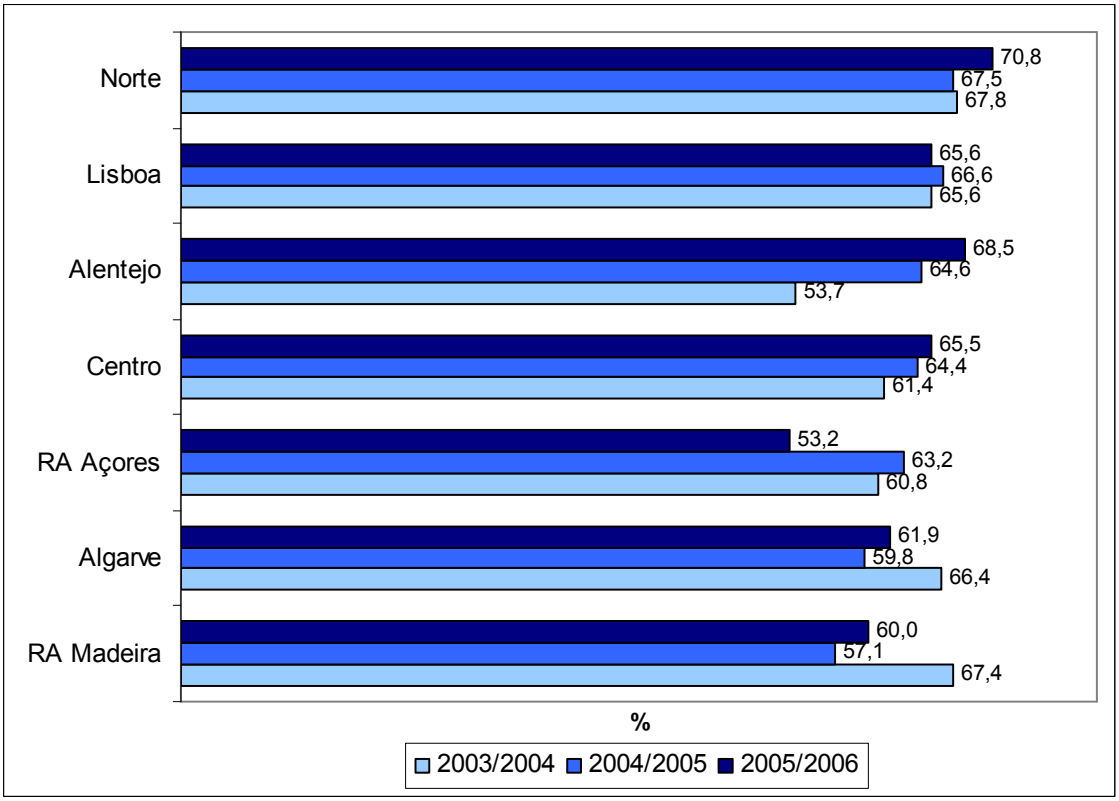
Regiões

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



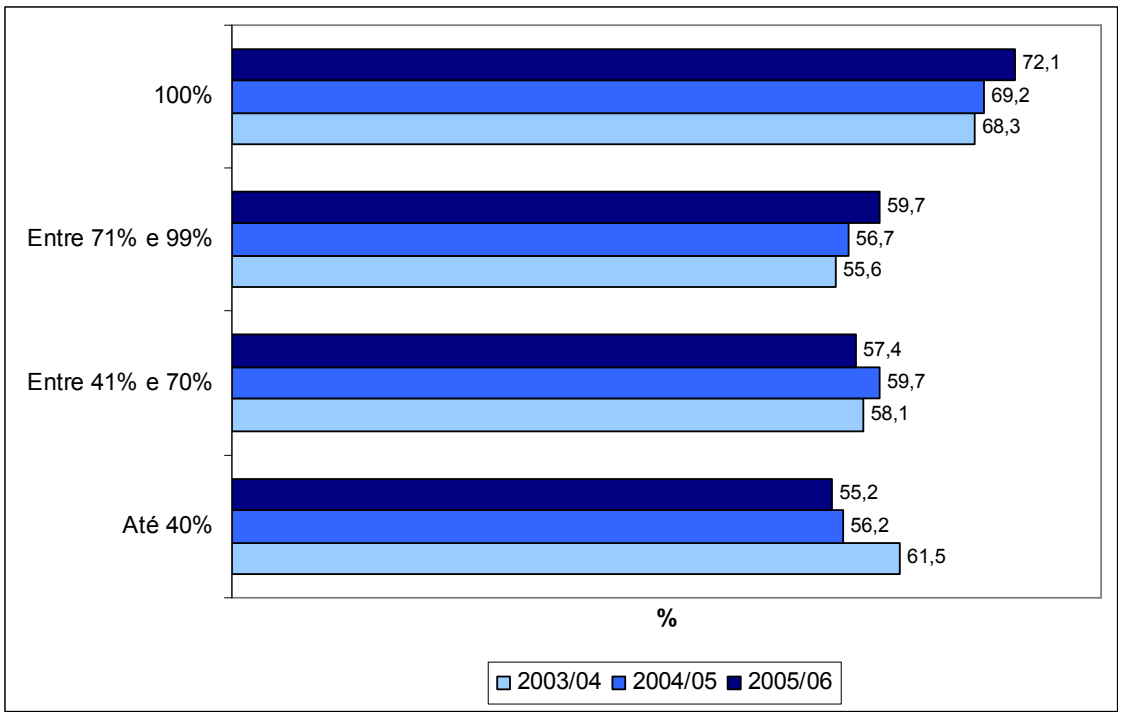
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

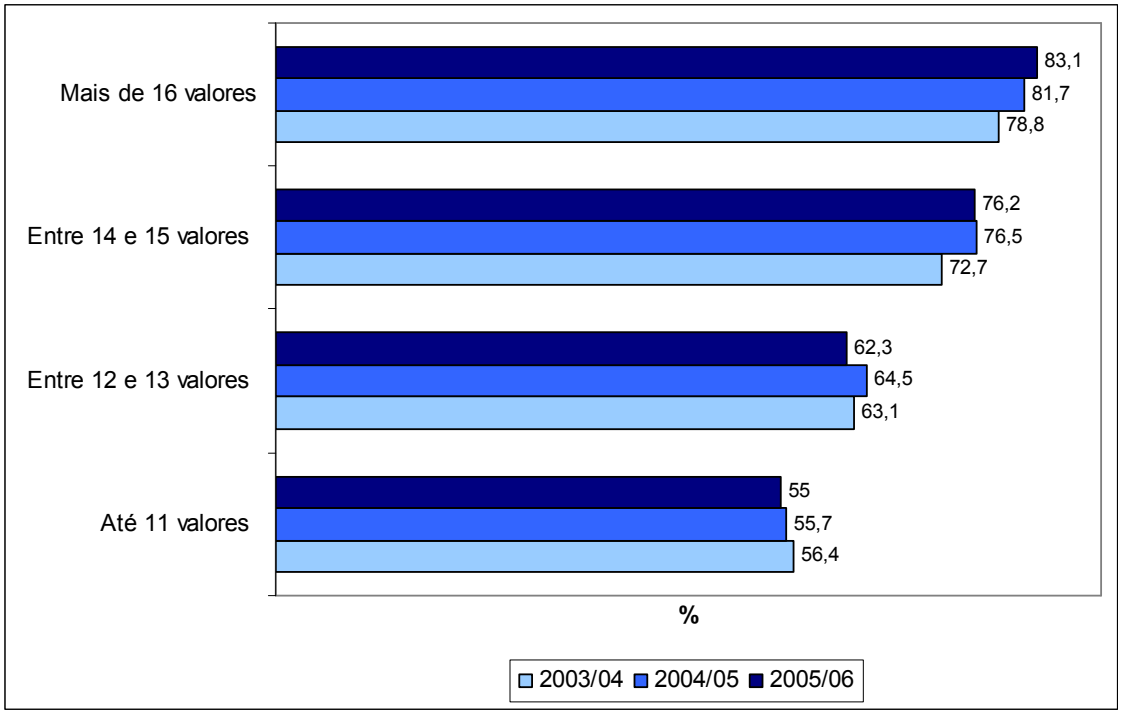
para os totais nacionais (entre 65% e 67%, tal como constante no figura 2.5). A diferença justifica-se pelo facto de aqui estar em questão apenas uma parcela (60%) do total de pares curso/estabelecimento, uma vez que o ensino particular e cooperativo não é aqui tido em conta, fazendo-se sentir com particular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

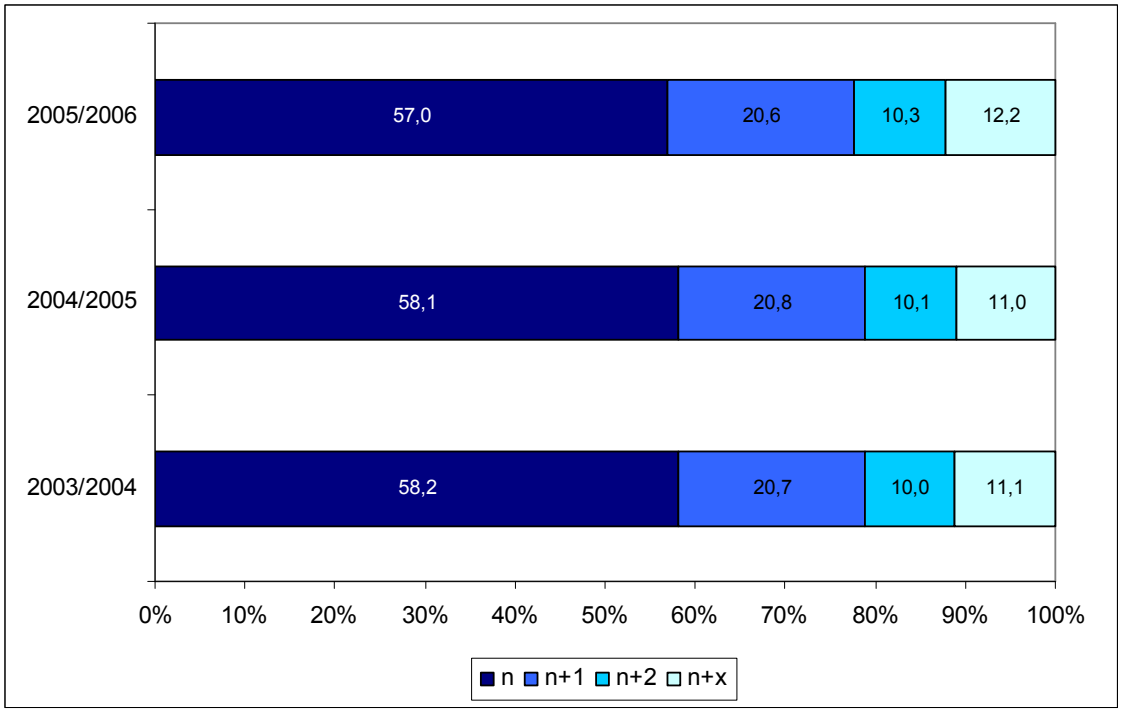
O cálculo da duração dos percursos formativos é efectuado com recurso à soma do número de diplomados consoante o número de matrículas efectuadas por par curso/estabelecimento de ensino (desde uma até mais de 10 matrículas)[10]. São categorias desta variável a "n", constituída pelo conjunto dos diplomados 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).

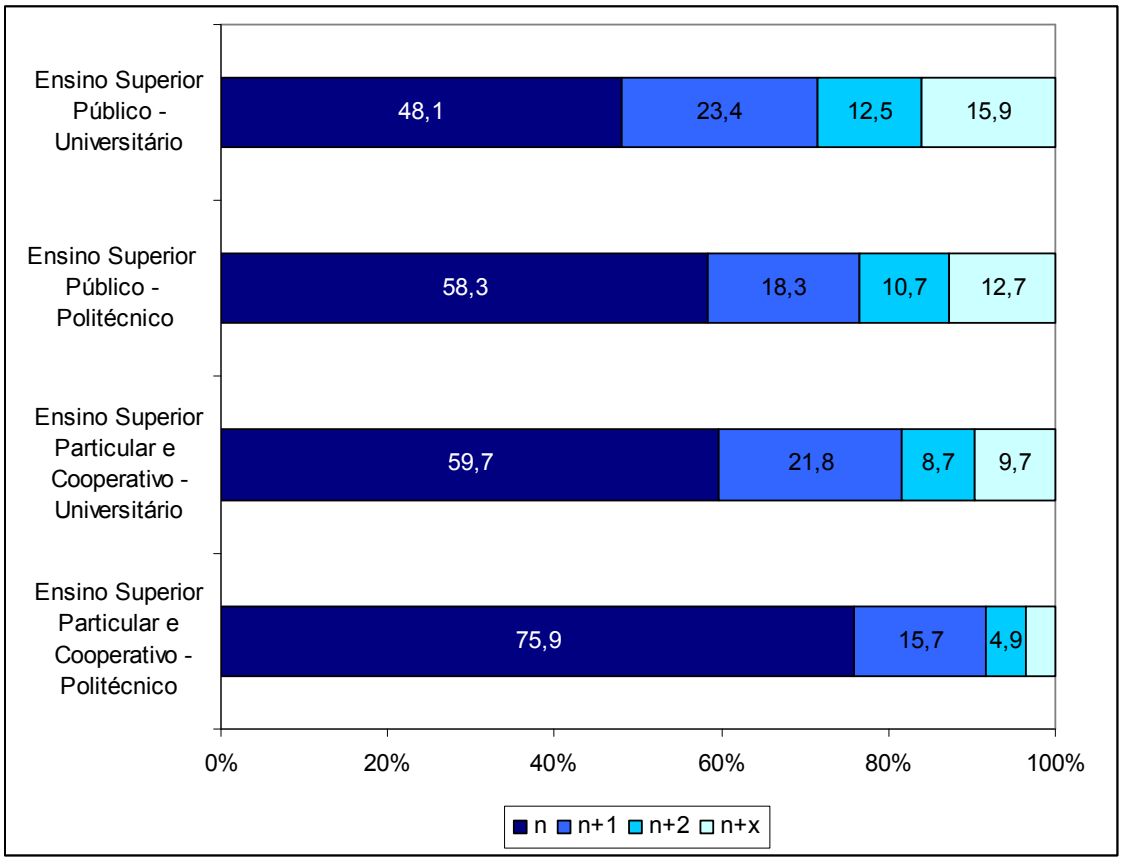
Tipo de Ensino

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



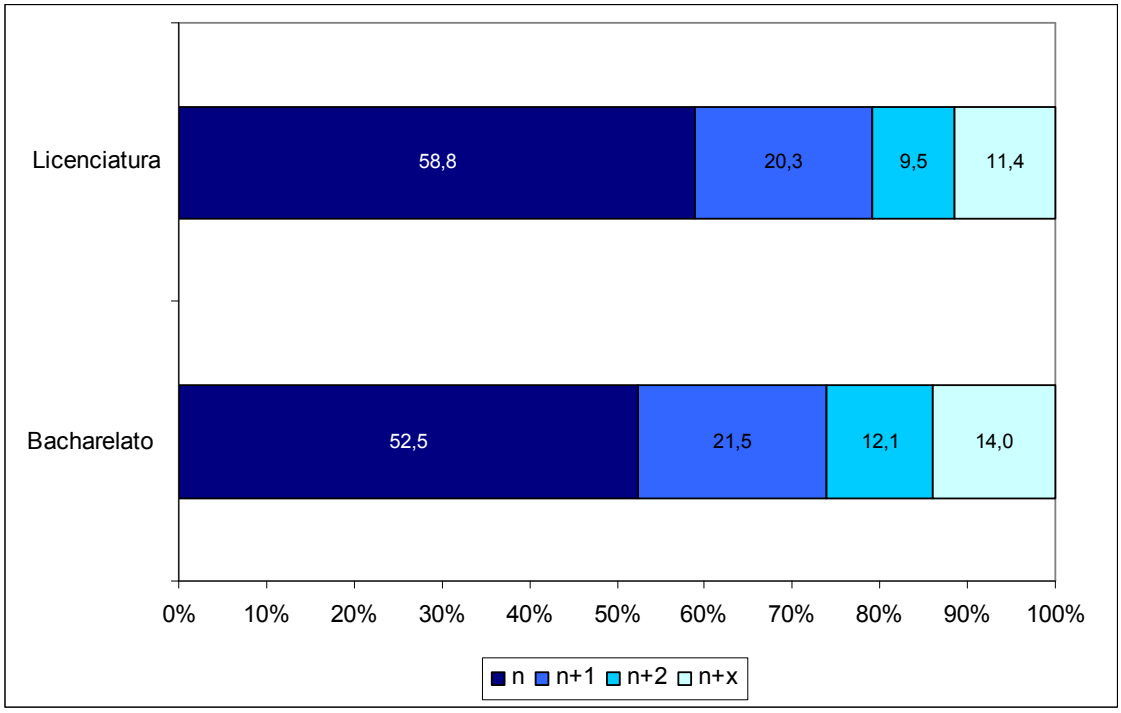
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

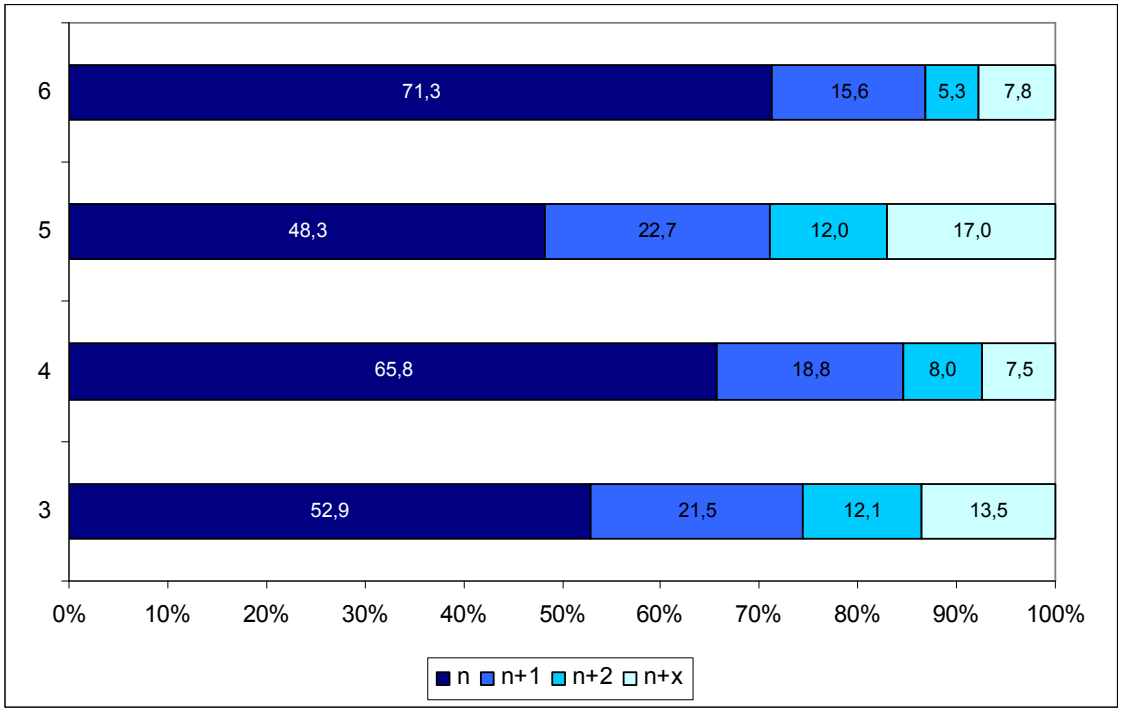


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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.

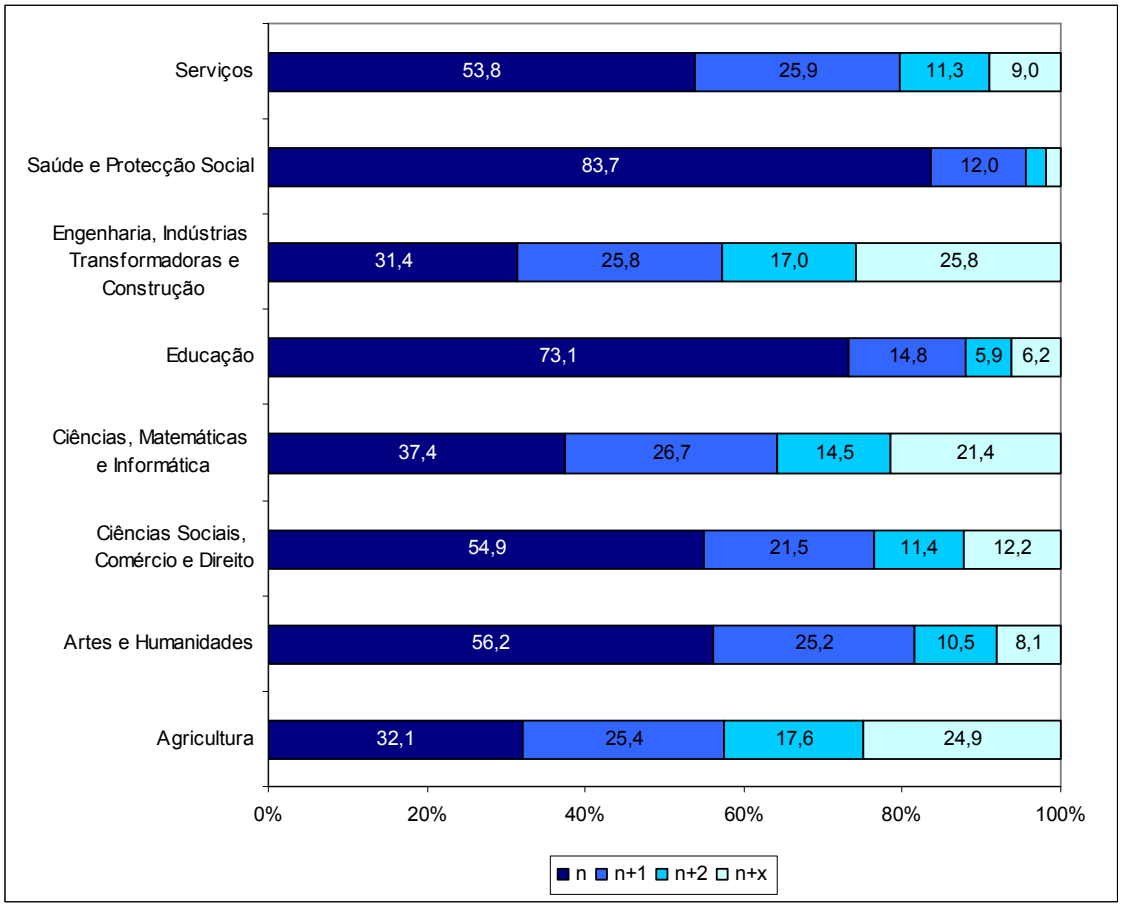
No segundo grupo, com percentagens de conclusão em "n" entre 50% e 60%, aproximadamente, estão as áreas das Artes e Humanidades, Serviços e Ciências Sociais, Comércio e Direito. Este alinhamento não difere, aliás, muito substancialmente do já verificado relativamente às taxas de sobrevivência e até com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

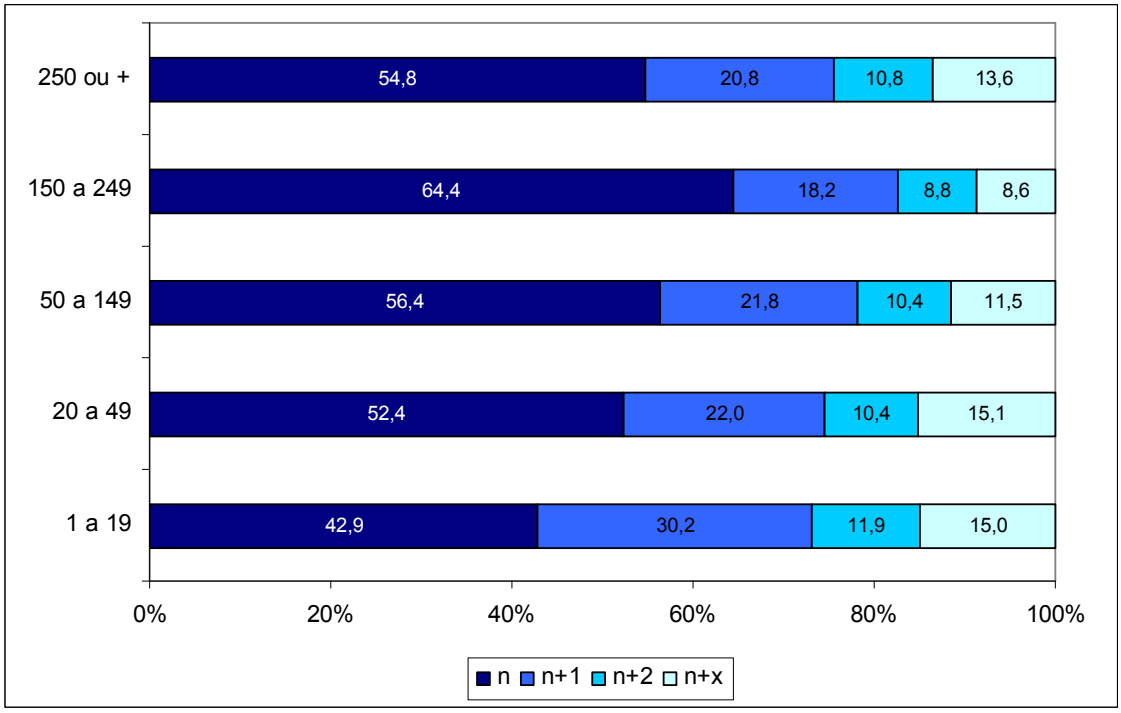


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

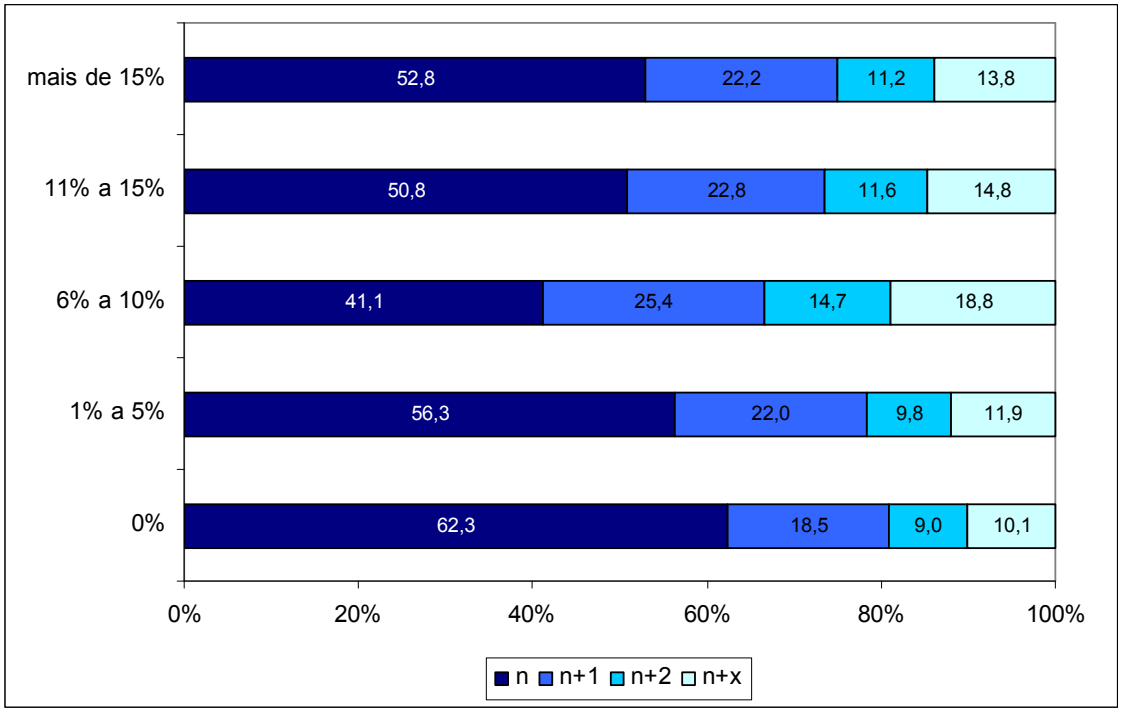


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

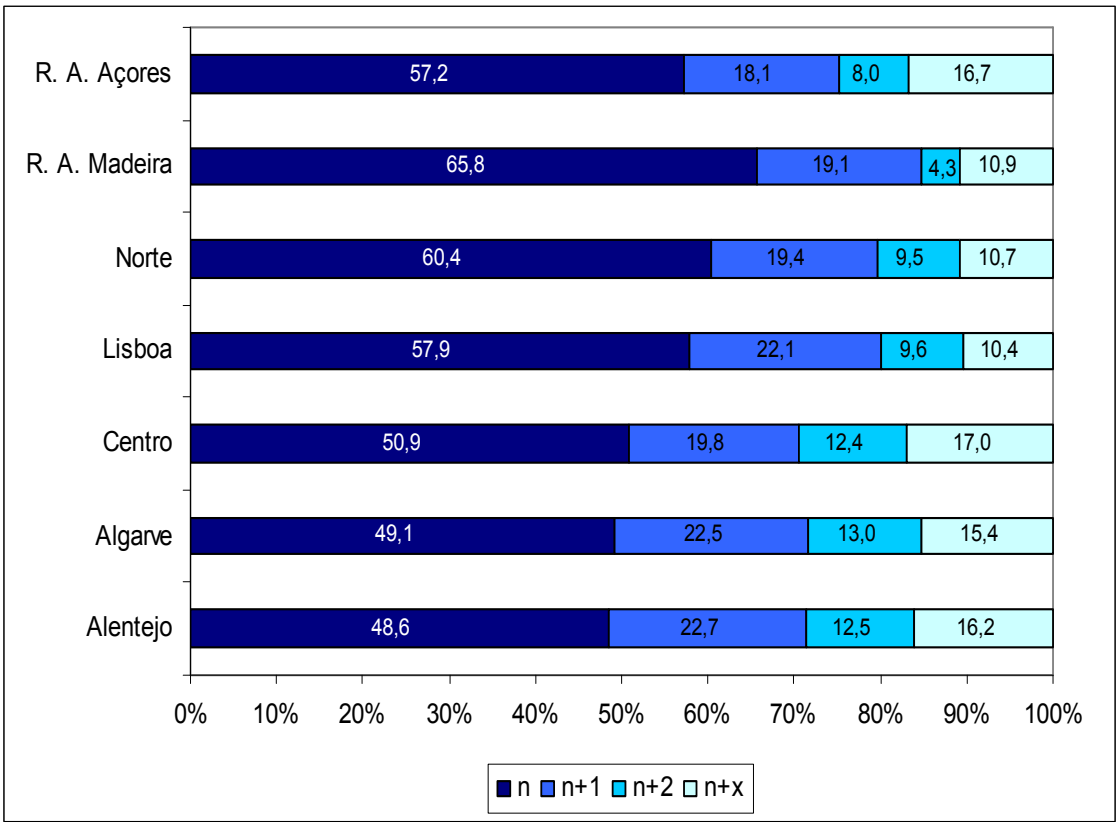


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

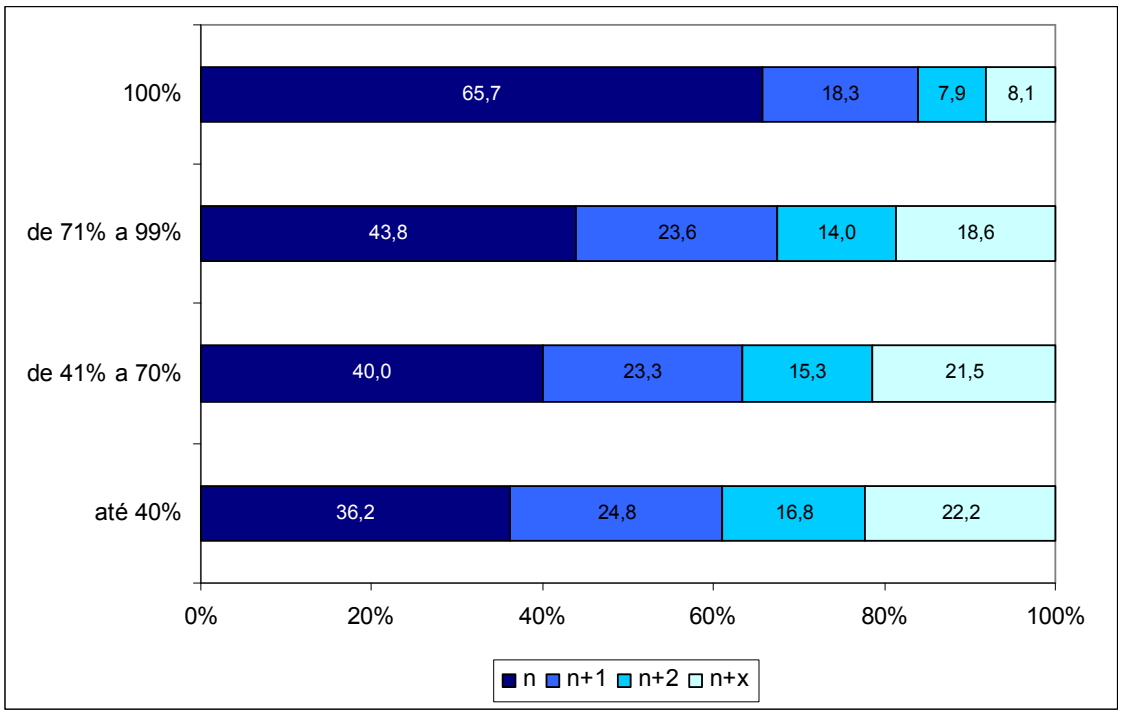


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

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

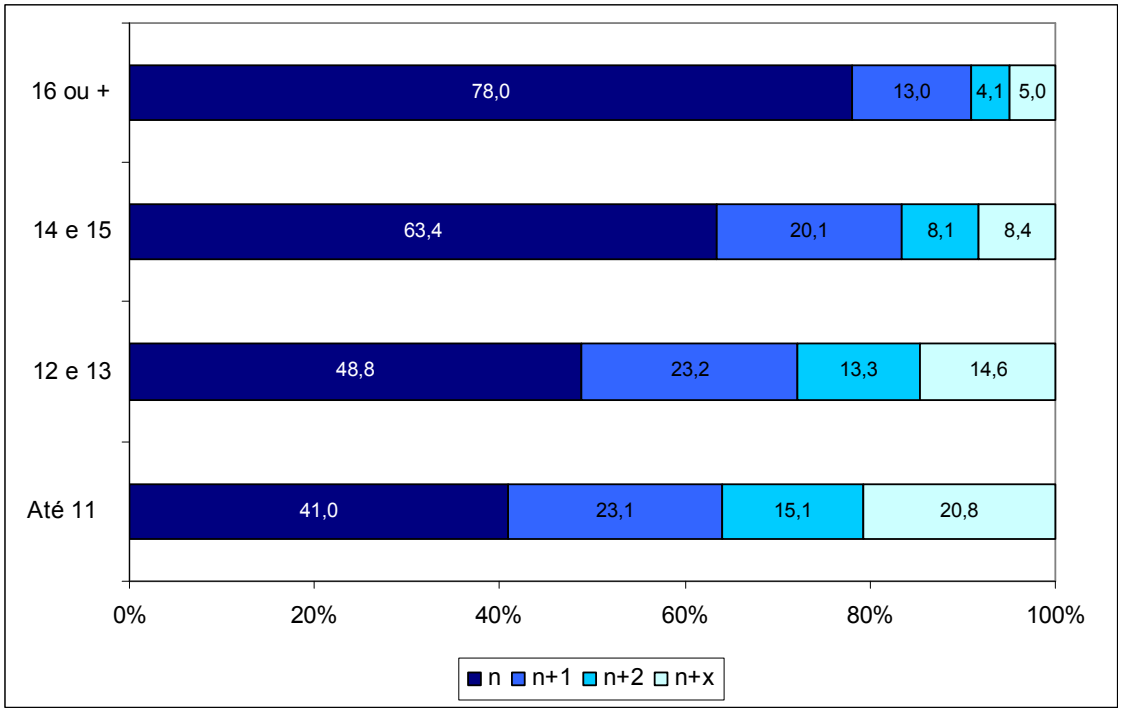
Figura 2.22: Duração dos Percursos por percentagem de vagas preenchidas no par curso/estabelecimento



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].

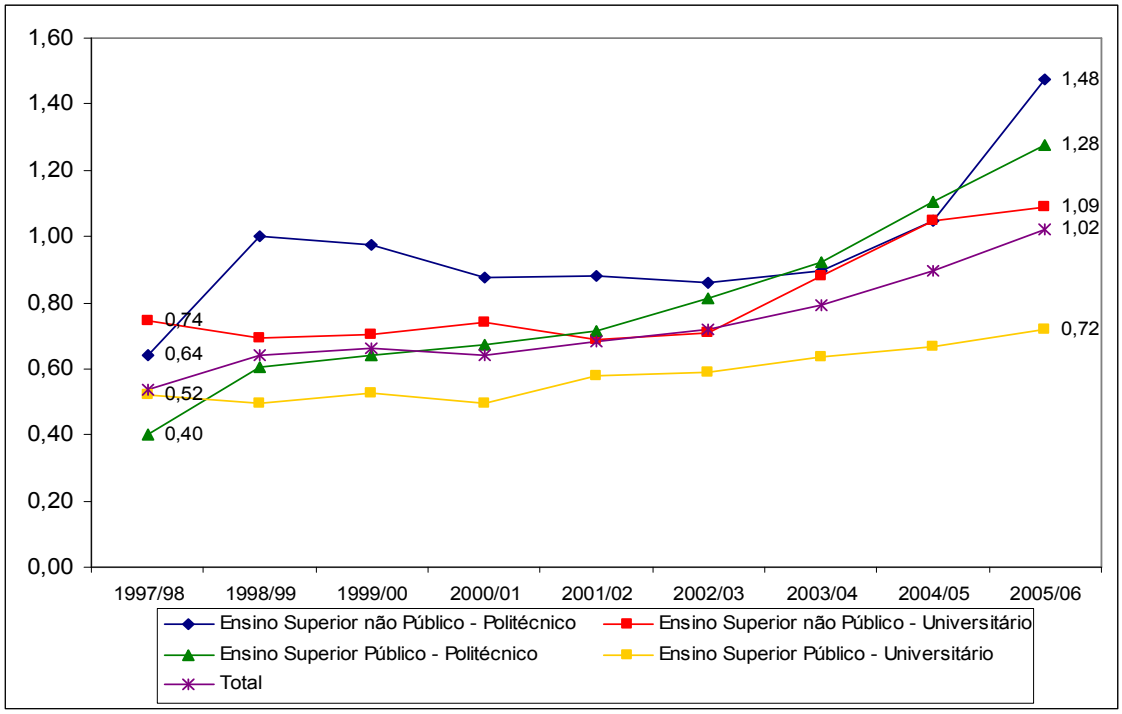
Trata-se, portanto, de uma medida em larga medida influenciada pelas circunstâncias do sistema de ensino superior e pelas alterações estruturais ou conjunturais que o percorreram no lapso de tempo considerado. No caso português, o final dos anos 90 marcou o final de uma das etapas de expansão massificadora (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

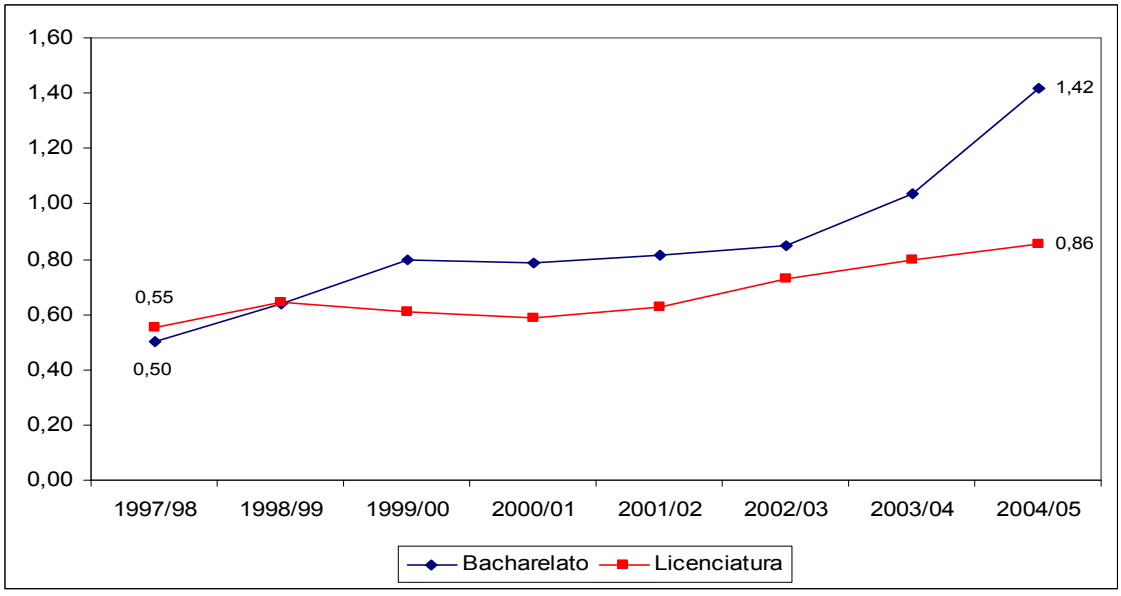
privado apresenta uma quebra de inscritos de cerca de 50% entre o pico (1998/99) e 2005/06. No respeitante aos volumes de diplomados, o sistema público apresenta um crescimento contínuo no conjunto dos anos em análise enquanto o ensino particular e cooperativo segue de forma relativamente estável até 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

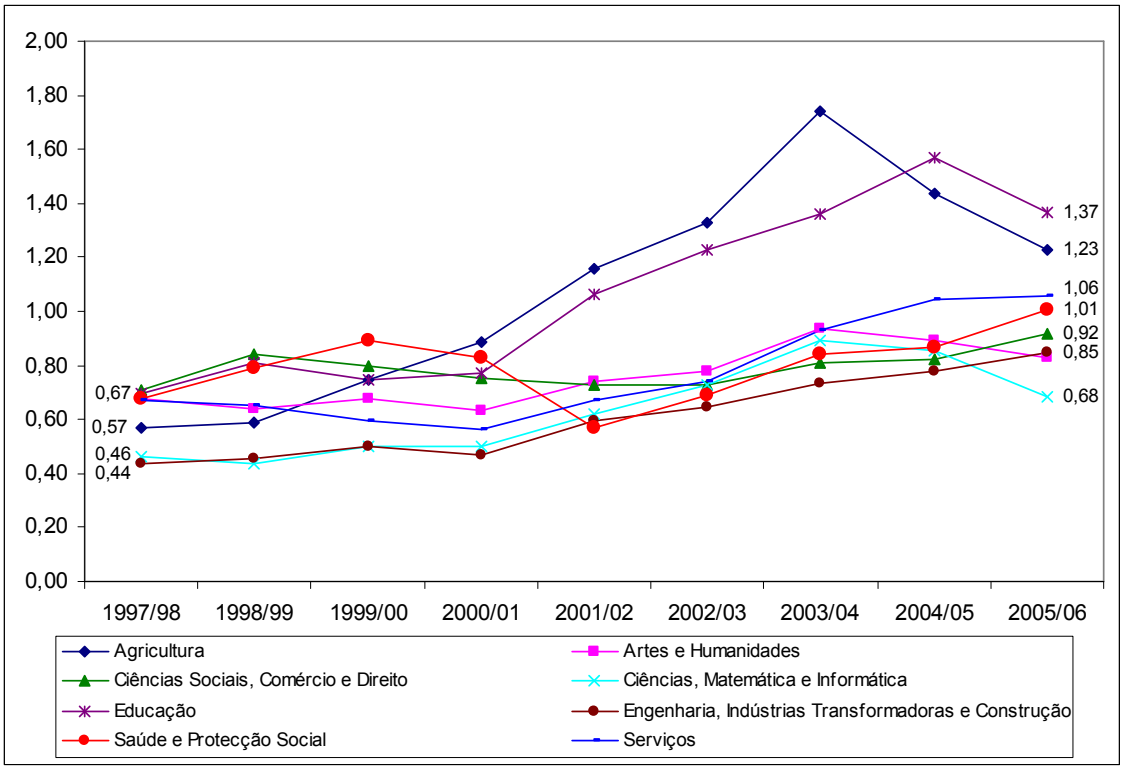
Áreas de Educação e Formação

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.

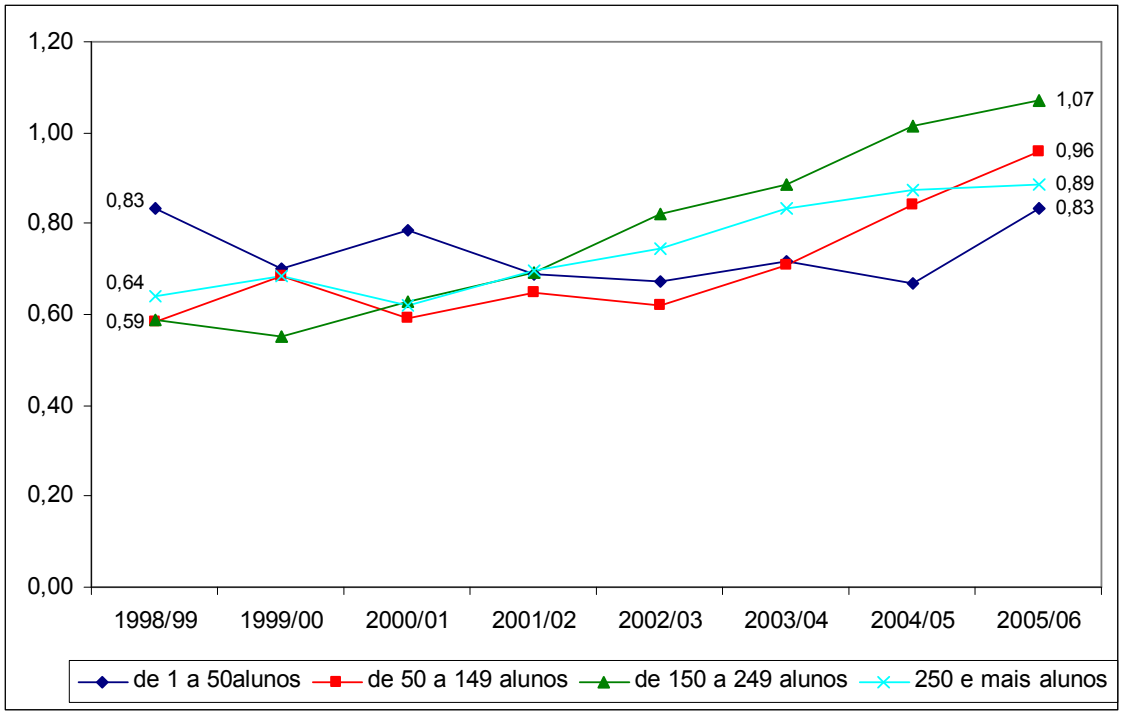
As restantes áreas científicas incluem-se numa banda de variação um pouco mais limitada embora algumas delas já se estejam a aproximar da quase correspondência entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, fruto do decréscimo assinalável destes últimos em todas as áreas científicas 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

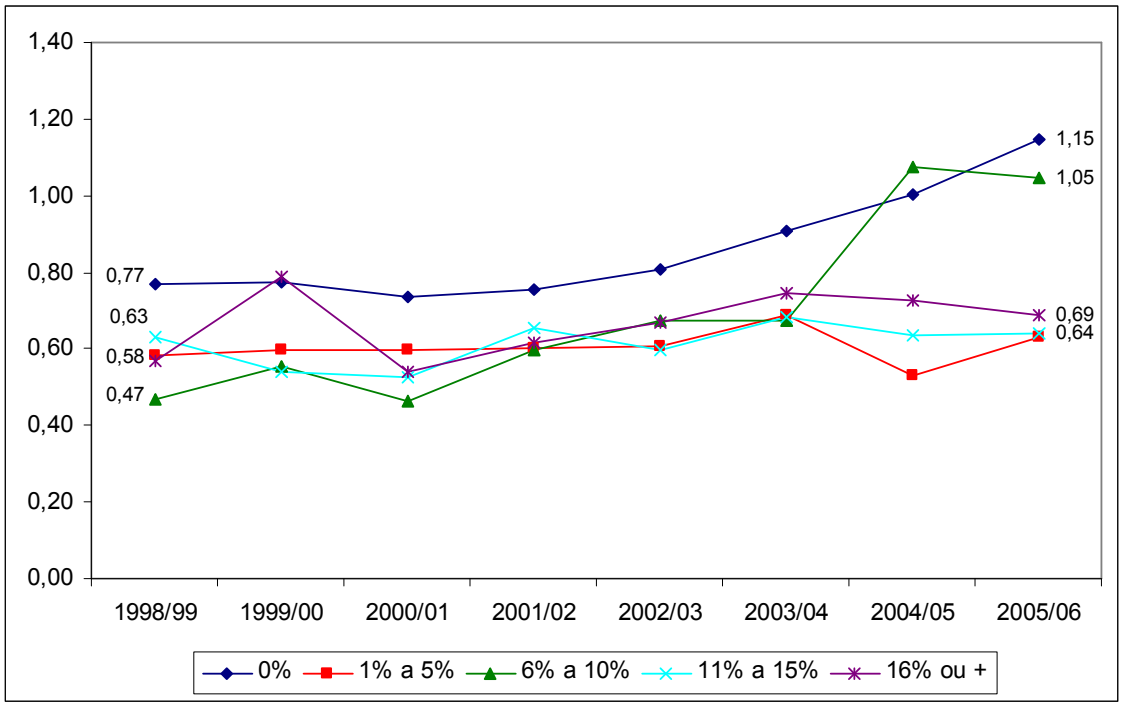
A estranheza perante este inusitado acréscimo do volume de diplomados não é resolvida com o auxílio das variáveis que poderiam fornecer informações complementares relativamente a este número. A distribuição por tipo de ensino, grau e área de educação e formação não fornece outras pistas interpretativas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

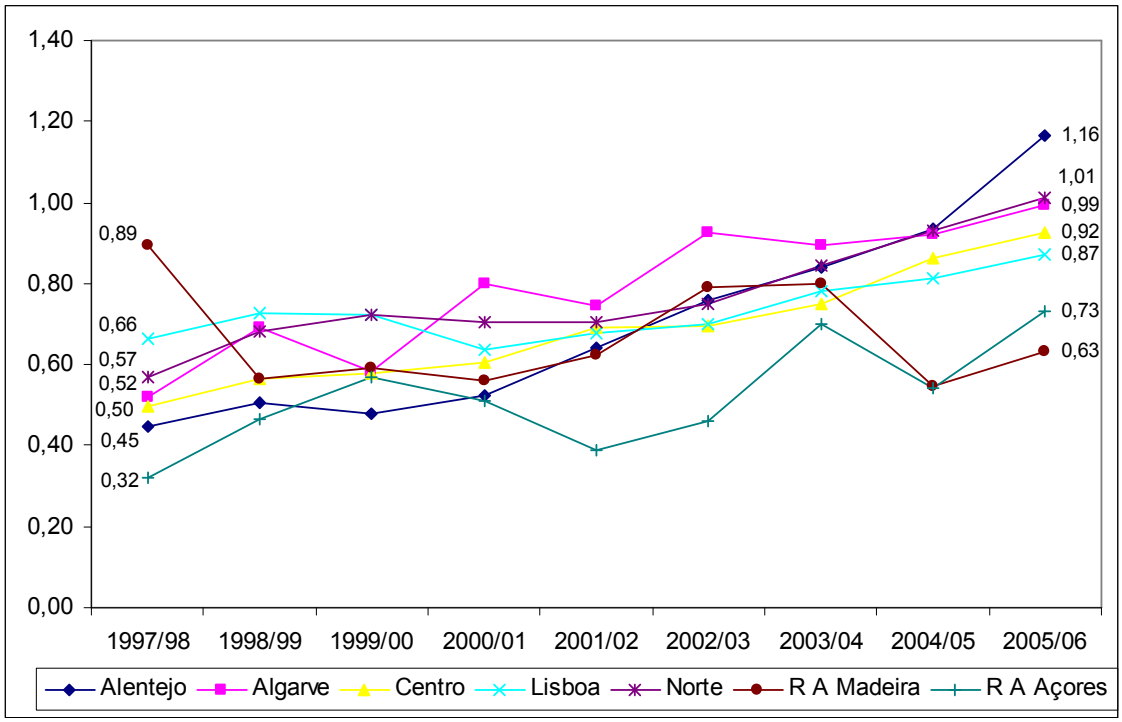
Anos Inscritos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
0%	37185	35995	38978	37636	38648	35185	33568	30066
Entre 1% e 5%	23498	21594	21527	18671	17176	13971	14448	13874
Entre 6% e 10%	8165	7406	9660	9242	10255	9745	9283	9173
Entre 11% e 15%	2377	5497	2956	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

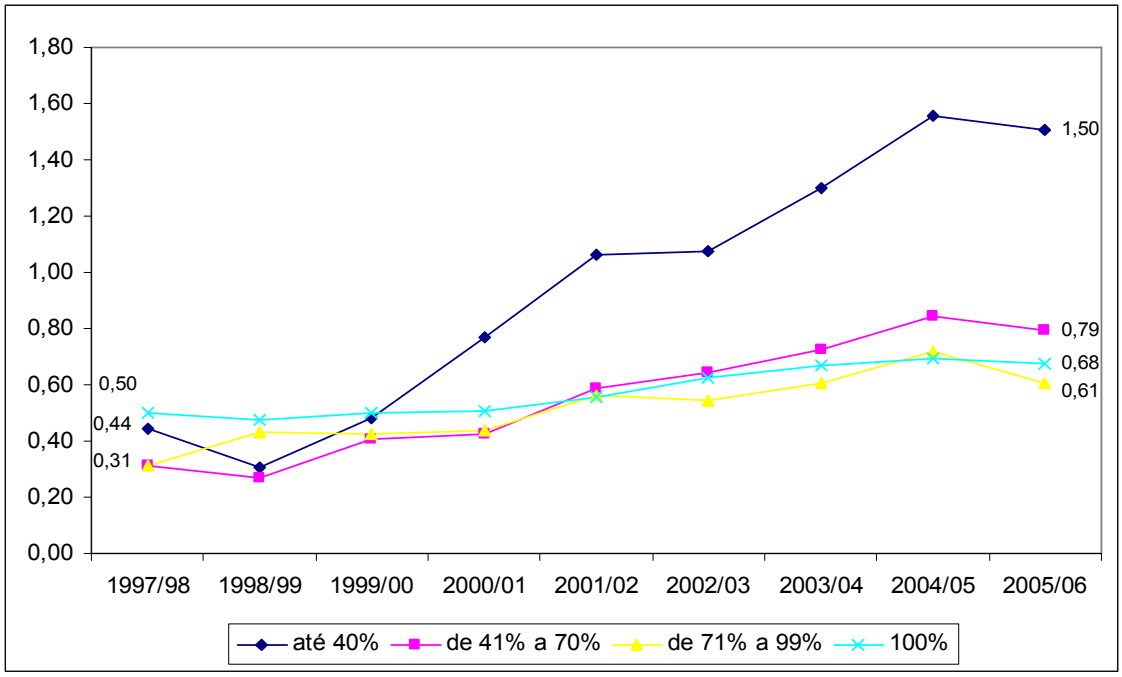
Este conjunto de resultados é também acompanhado por duas regiões com sistemas de ensino superior de base regional: o Alentejo e o Algarve. Ambas partem de posições relativamente desfavoráveis, com rácios entre diplomados e novos inscritos a rondar os 0,5 para, de forma mais ou menos acidentada se acercarem 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

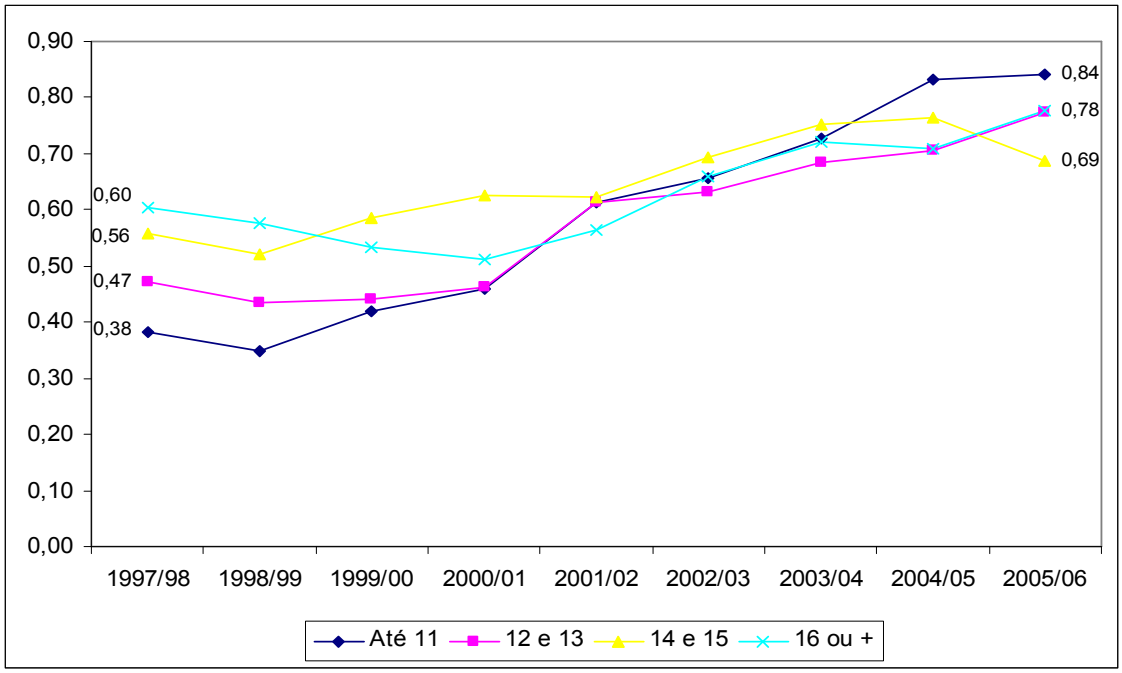
Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

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.

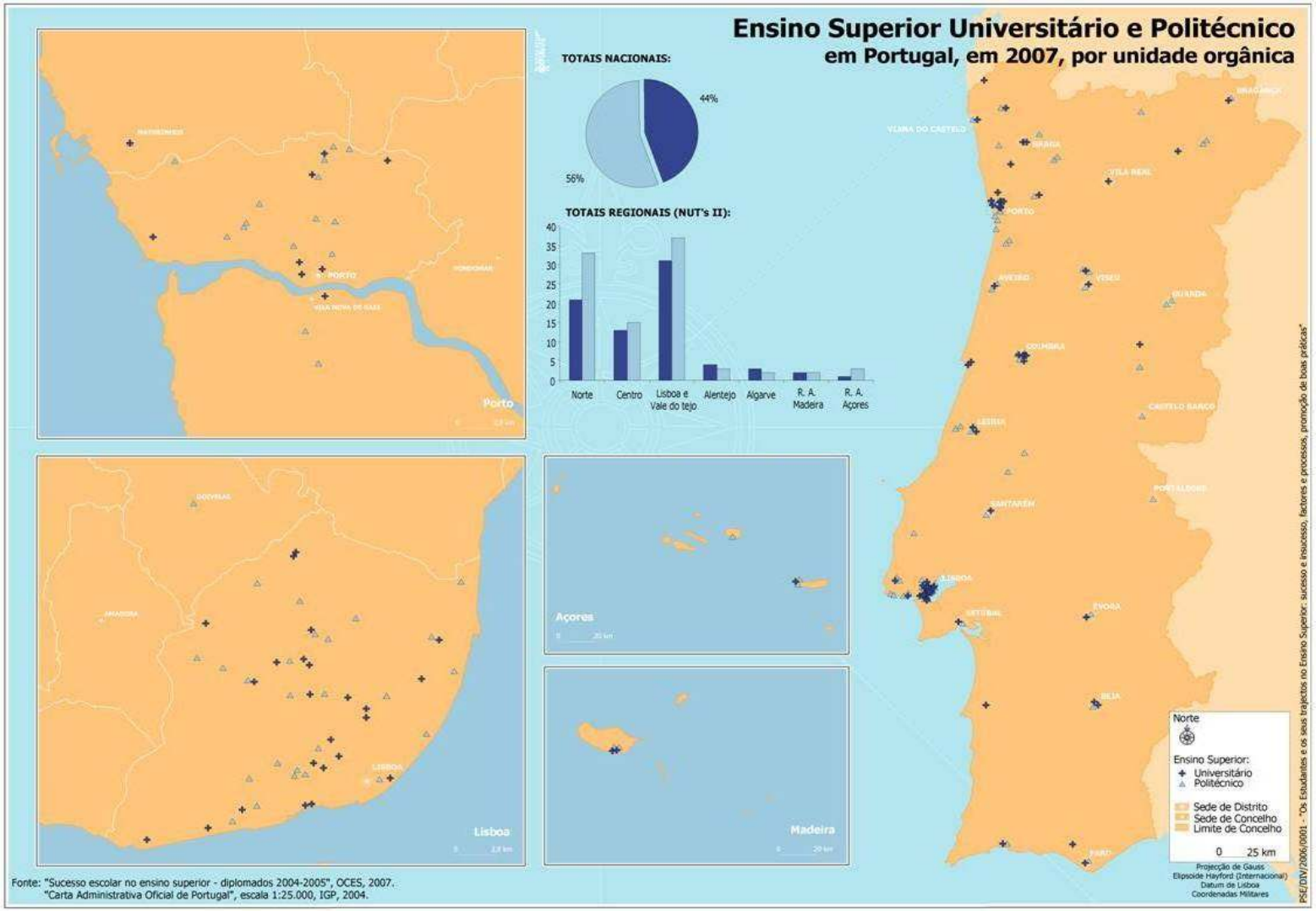
---

[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.

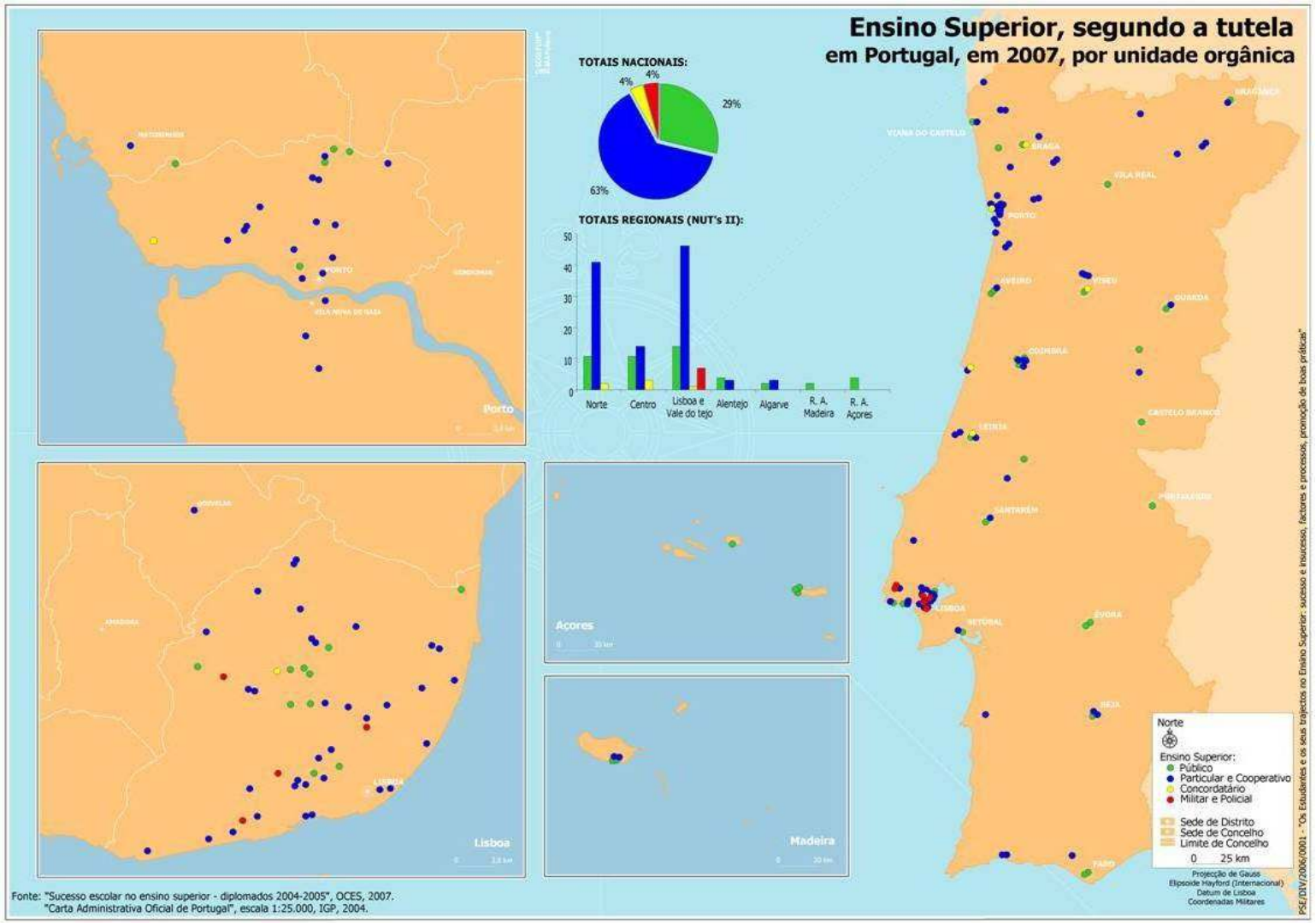
[2] O trabalho de representação cartográfica foi precedido por um trabalho de reestruturação as lógicas de codificação das instituições de ensino superior encontradas na bibliografia e bases de dados oficiais. Assim sendo, foi criado um sistema de codificação dos estabelecimento de ensino superior que 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.



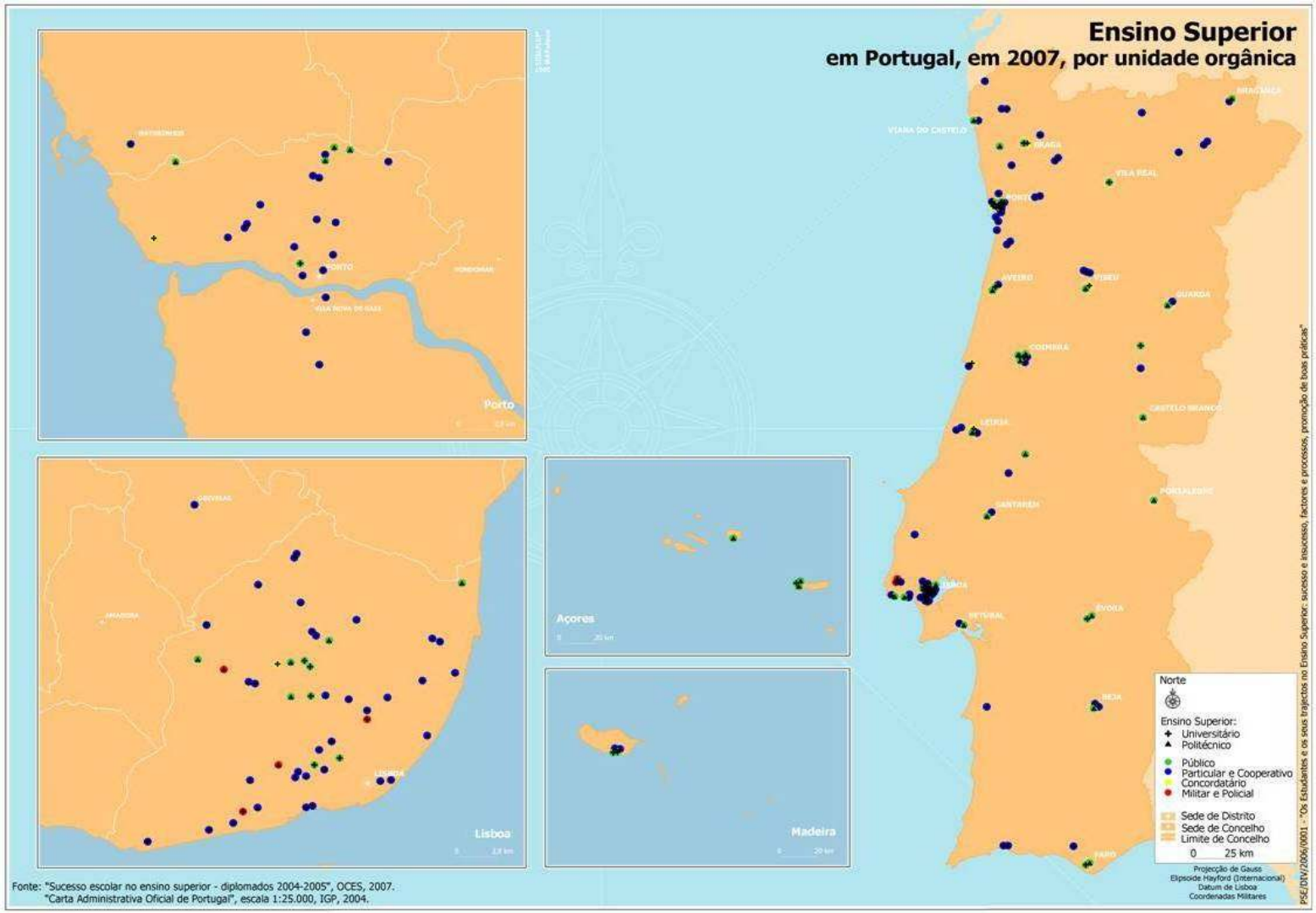
Cartograma 3.2: Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica e tipo de tutela.



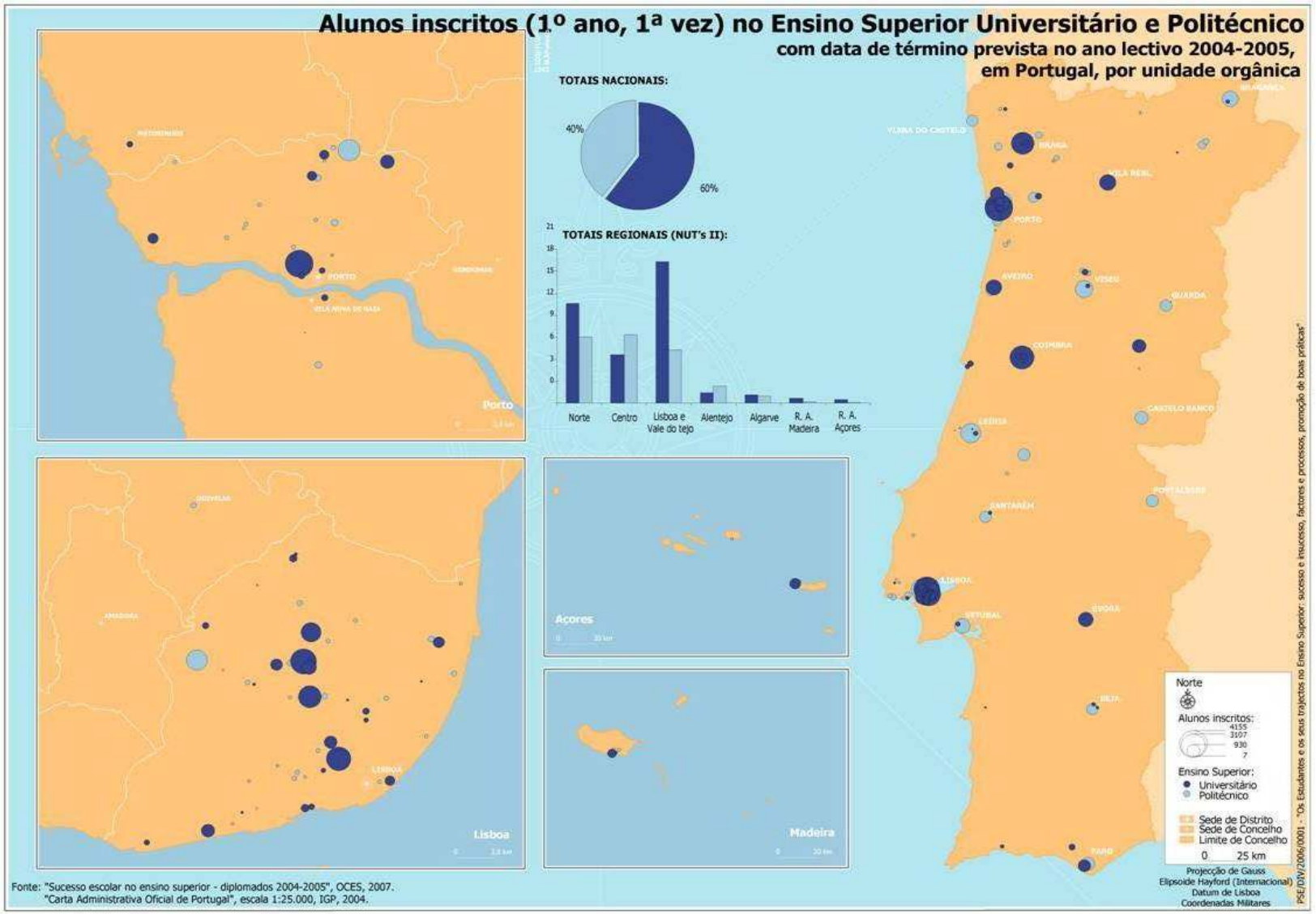
O cartograma 3.2 reflecte a localização das unidades orgânicas segundo o tipo de tutela dos estabelecimentos de ensino. É de realçar a densidade de instituições privadas. Movido por lógicas diferentes do ensino superior público, o particular e cooperativo tem uma aproximação espacial mais óbvia ao mercado 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.

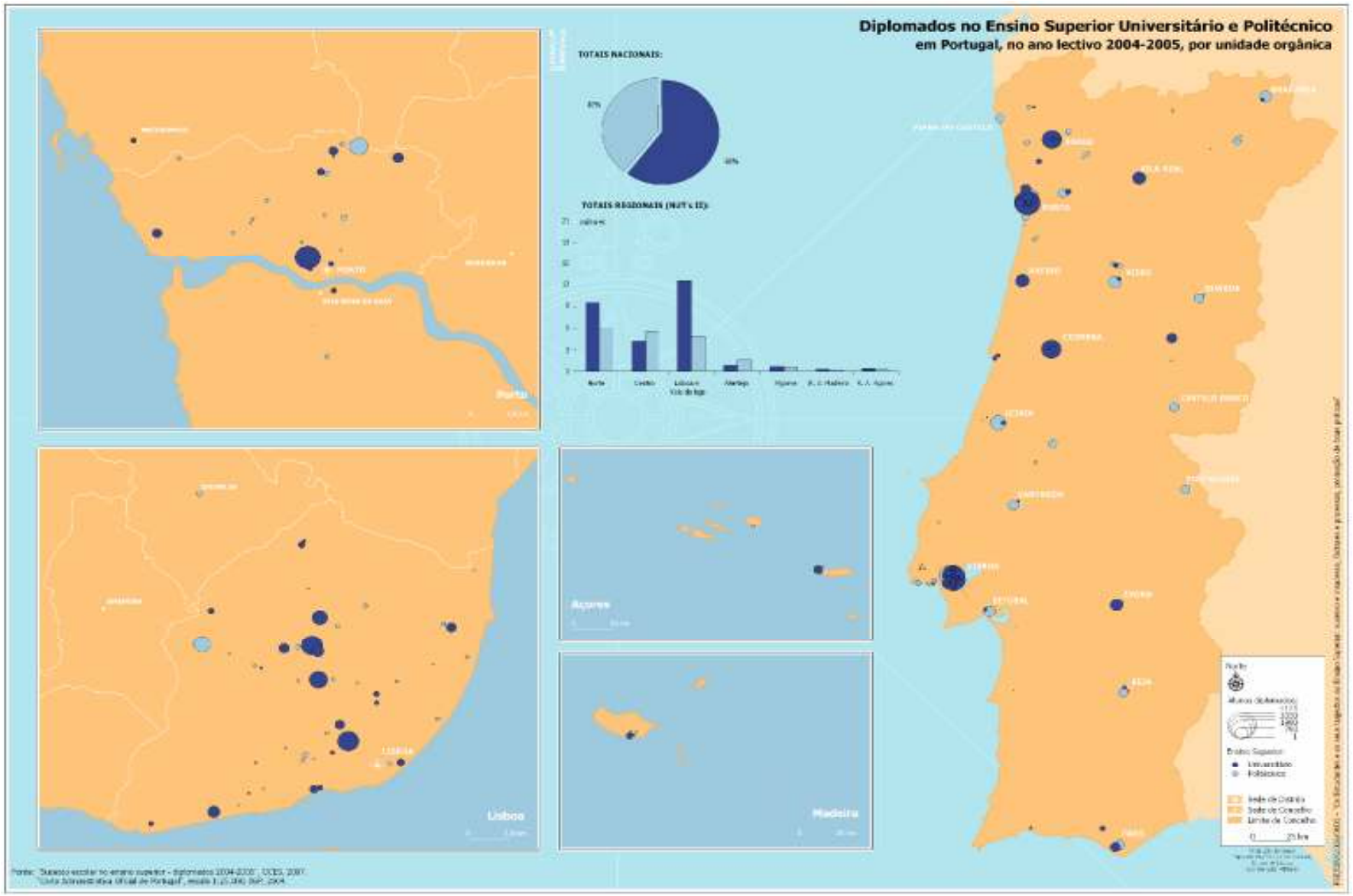


Para além da visão panorâmica com que ficámos sobre a estrutura da oferta do ensino superior, as soluções cartográficas aqui esboçadas têm como potencialidade monitorizar outro tipo dados. Neste sentido, o cartograma 3.5 apresenta o número de alunos com data de término do seu ciclo de estudos no ano 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		
	Sem reprovações %	Com reprovações %	Total
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

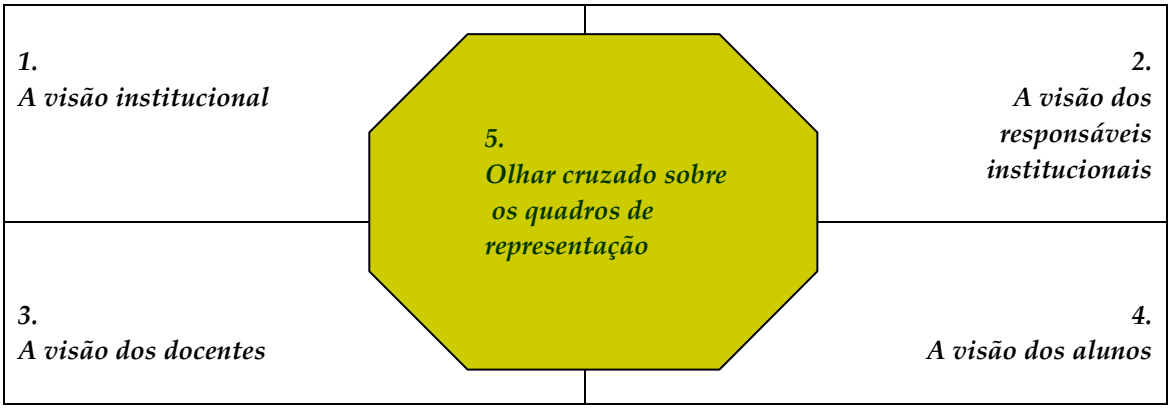
As instituições do ensino superior, enquanto organizações, compreendem estabelecimentos que transmitem conhecimentos das mais variadas áreas do saber, difundindo valores da cultura local e global. São organizações formadas por pessoas e para servir pessoas, caracterizando-se pela produção de símbolos, 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:

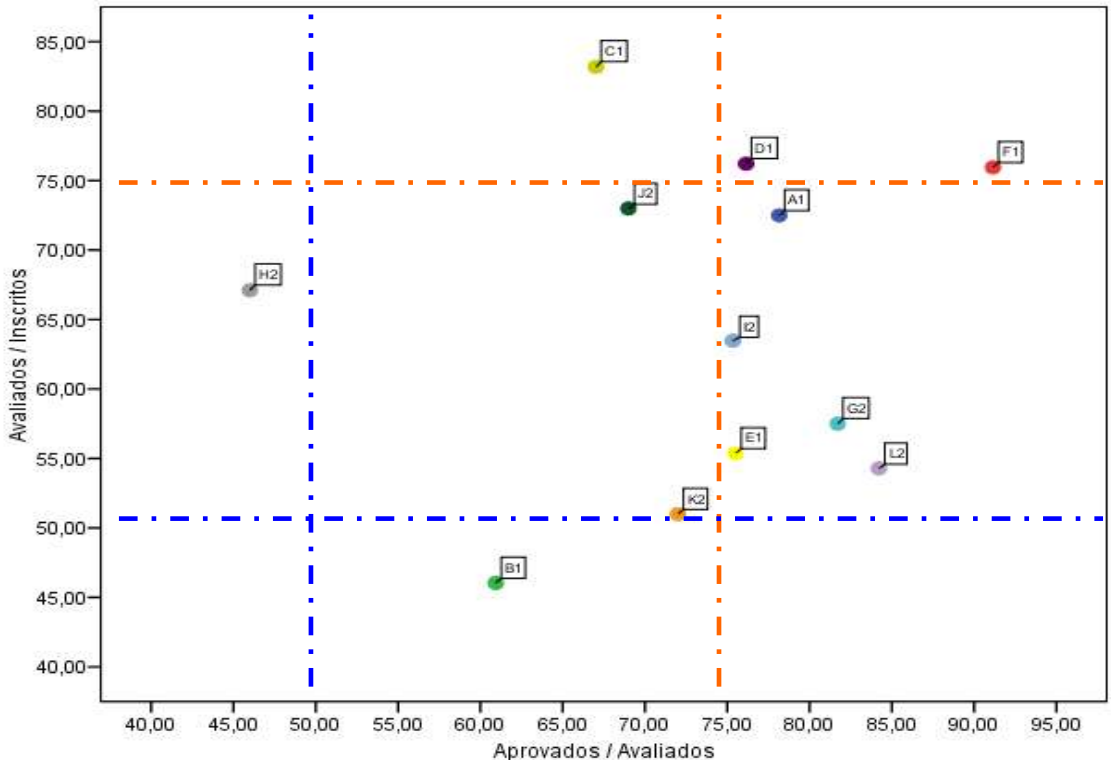
(i) Plano de estudos: reportando-se à oferta e ao programa formativa do curso, considerando a devida especificação das unidades curriculares que o integram;

(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)

= Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N
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)

= Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+1
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)

= Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+2
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)

= Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N>2
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

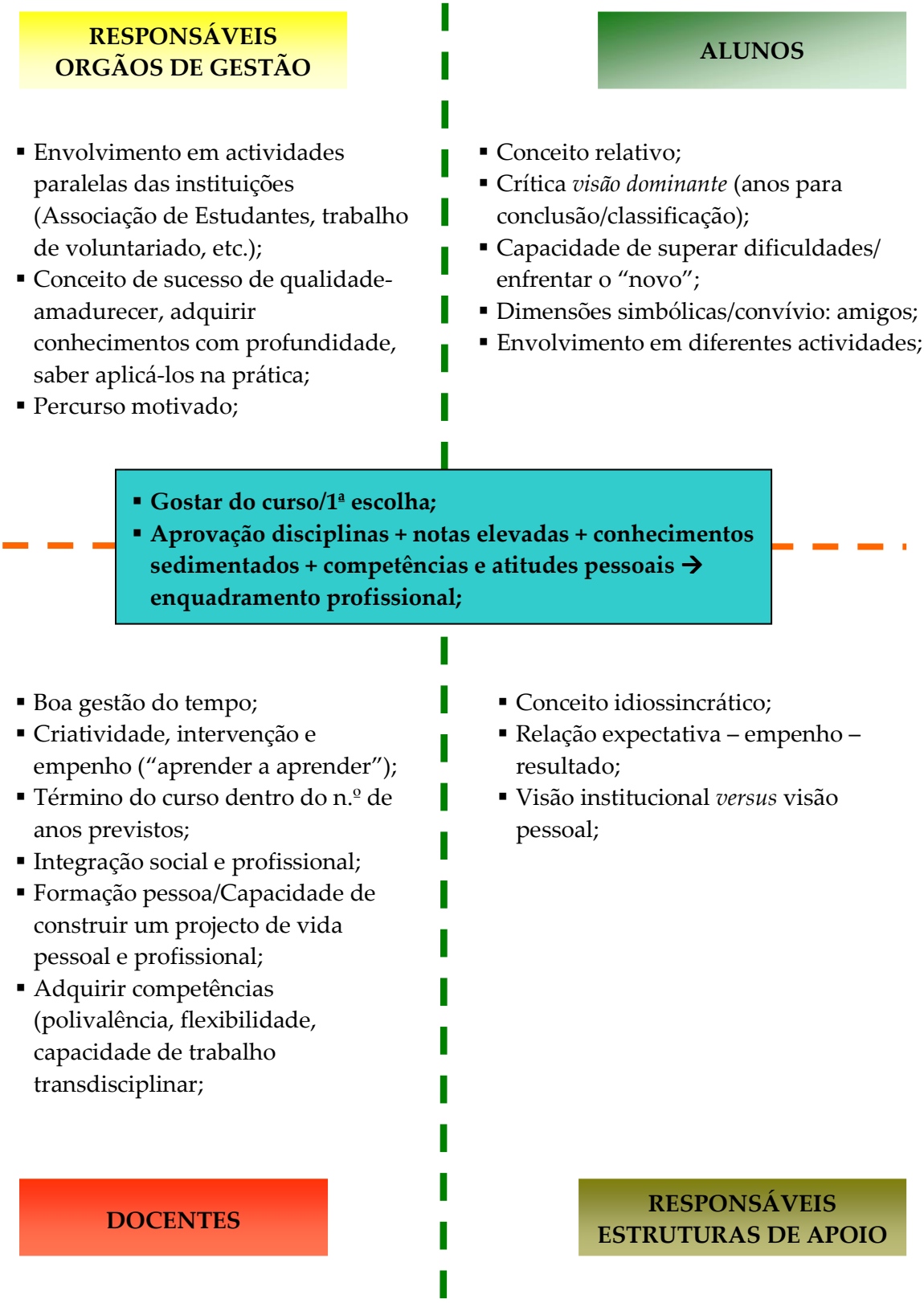
que impossibilite a agudização de problemas, com especial incidência na questão económica, colocando os alunos "*em posição de fazer frente aos custos inerentes ao ensino superior*", são procedimentos que os alunos propõem como susceptíveis de minorar as taxas de insucesso e abandono, constituindo o 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;**

DOCENTES

- 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;

RESPONSÁVEIS ESTRUTURAS DE APOIO

- Equilíbrio pessoal (bem-estar/saúde mental);
- Relação familiar;
- Correspondência de expectativas;
- Capacidades individuais;

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:

> "O resultado foi que tinha jeito para tudo o que tinha a ver com Electrónica: cabos, electricidade. Eu tinha duas vertentes, era essa e era Química, que também sempre adorei. Mas a psicóloga ajudou-me a ver que esta é mais forte que a Química. Era mais forte em termos de apetência, mesmo. E daí ter seguido".

Paulo identifica a visita à psicóloga como um momento-chave do seu percurso individual, determinante para a decisão em mudar-se para o Porto e frequentar uma escola profissional de Electrónica. O desejo de ingressar no ensino superior não era, todavia, tão premente ou antigo quanto a sua conhecida predisposição para aquela área. Desorientado e inseguro quanto ao valor efectivo do curso no mercado de trabalho ("Eu tinha o curso de Electrónica, gostava muito, mas a nível profissional não havia assim muitas saídas"), Paulo explica ter escolhido, entre todas as possibilidades, a que achava ter "mais peso do que as outras". Se é verdade que, como esclarece com alguma ironia, "as mães querem que os meninos vão para a faculdade", ele próprio, perante a encruzilhada em que se encontrava, cedeu ao desejo materno.

Em 1995 dá entrada no curso de Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), a sua primeira opção. Com uma média de candidatura de 14 valores, seleccionou as licenciaturas e as instituições a frequentar com uma dose assinalável de pragmatismo, insistindo apenas no domínio da formação ("Dentro dos cursos todos de Electrónica, Electricidade e não sei quê, que havia no país todo, escolhi uma faculdade e um curso em que eu sabia que a minha média cobria e dava."). Apesar de lhe ter sido concedida a oportunidade de aprofundar a área de conhecimento da sua preferência, a ténue convicção com que ingressou no instituto politécnico contribuiu para que desistisse após dois anos de frequência do curso.

Nesses dois anos lectivos, concluiu "uma cadeira anual e uma semestral", o que o levou a questionar se estaria disposto a "demorar para aí quinze anos a fazer o curso todo". Sem aproveitamento e pouco interessado em vir a ser "um Dux qualquer", Paulo repensa a sua opção inicial e opta por abandonar a licenciatura. Não chegou a haver, propriamente, um desencantamento com o ensino superior, com a instituição ou com o curso seleccionado (Paulo é muito claro ao afirmar que não alimentava quaisquer expectativas quanto ao resultado da sua estadia na faculdade); apenas a confirmação de que o universo do trabalho tinha mais peso na estruturação da sua identidade do que o escolar, com efeitos no fraco investimento académico.

> "[…] sempre achei que a minha apetência é mais para a prática e nunca para papéis. Engenharias não é meu forte. E na altura já se falava muito na dificuldade em arranjar emprego. Foram muitos os factores que me levaram a desistir daquilo. Por querer ingressar no mercado e trabalhar... Ainda bem que o fiz […] Decidi que não ia sacrificar mais os meus pais. E que, se um dia achar que eu quero tirar o curso, vou e tiro. Naquele momento quis trabalhar e sustentar-me a mim próprio. Tornar-me independente".

Mais de uma década após a sua entrada no ISEP, Paulo assegura ser "completamente contra as praxes". Mas a postura anti-praxe é recente, já que, enquanto caloiro, deixou-se contagiar pelas tradições académicas e pelos rituais de integração dos novos alunos, ao ponto de preterir a frequência das aulas a favor das "borgas". Declara ter-se destacado nas brincadeiras da praxe devido à sua natureza

afável e extrovertida, e a popularidade que arrecadou nesse nicho da vivência académica incitou-o a aprofundar o seu envolvimento ("imagina que eram cinco caloiros, eu estava sempre à frente"). Conhecia "toda a gente", de "todos os cursos da faculdade", e chegou mesmo a ter "dezasseis" padrinhos e madrinhas de praxe. No 1.º ano da licenciatura já fazia parte da Associação de Estudantes.

Mas a sua rápida integração na instituição circunscreveu-se à esfera social. É por isso que é incapaz de discorrer sobre as aulas, os professores, as modalidades de avaliação, a relação pedagógica, as condições de estudo ou demais aspectos directamente relacionados com o desempenho académico. Desse mundo, não chegou a participar. Os únicos momentos em que se permitia despertar do alheamento escolar, serviam para se submeter a avaliações. Mal preparado, viu-se aprovado, apenas, às disciplinas nucleares, que eram também consideradas as mais complexas.

> "Eu não ia às aulas. Eu ia à faculdade, mas à Associação de Estudantes. Raramente ia às aulas. Cheguei a conhecer professores, claro. E as únicas cadeiras que fiz eram as mais difíceis. Toda a gente ficava, tipo: 'Iah, meu, olha que isto são as mais difíceis e são as únicas que tu consegues fazer? '. Lá está, eram as cadeiras que tinham realmente a ver com o curso. Electrónica e coisas que eu tenho mesmo apetência e que nem preciso de estudar. […] Não sei, é um dom. […] Eu fui a meia dúzia de aulas, li o livro e passei na boa".

Do seu discurso é possível reter que distingue a vontade individual (o que deseja aprofundar), do que lhe é imposto (como algo que deve aprender). Se determinado conteúdo lhe apraz, então, não se trata realmente de estudo, porque o que o move, nesses casos, é o desejo de saber mais, a paixão. Por isso mesmo o estudo formal, sistemático e metódico, foi-lhe sempre estranho, distante. Durante a maioria do seu percurso estudantil, Paulo apoiou-se em capacidades aparentemente inatas, como a excelente memória ou uma espécie de saber prático, naturalizado, sobre um conjunto de matérias. Para tudo o que envolvesse Matemática, Biologia, Física ou Química, recorria ao que classifica de "condão especial" ou "dom", que lhe permitia passar às disciplinas "a brincar". Mas, se essa predisposição era suficiente no percurso anterior ao ensino superior – e foi, inclusive, potenciada durante a experiência profissionalizante do secundário –, na faculdade colidiu com uma formação que aliava a especialização a um ensino mais abrangente.

A sua decisão de abandonar o ensino superior não sofreu, garante, interferências exteriores. Ninguém se interpôs no seu caminho. Mas, mesmo que o fizessem, ser-lhe-ia natural repelir o que quer que viesse a considerar uma imposição externa. Paulo rejeita os aspectos impositivos do trabalho escolar, as exigências de horários ou de uma ordem demasiado restritiva, assim como directrizes ou avaliações não argumentadas ou infundadas. Abraça a liberdade de optar, e fá-lo com veemência.

Proveniente de uma família da classe média assalariada, com razoáveis recursos económicos e culturais (ambos os pais tiveram sempre as mesmas profissões: a mãe, licenciada, era professora primária e o pai, com o 12.º ano, caixa de um banco), cedo despertou em si o desejo de mobilidade geográfica, mais até do que social, cultural ou económica. Paulo, curioso e sonhador, sentia-se asfixiar pelos constrangimentos impostos pelas assimetrias regionais, capazes de transformar uns meros 50 quilómetros numa imensa barreira. As três gerações da família alargada vivem, ainda hoje, em

comunidade – pais, tios, avós e primos ("a minha casa é ao lado da casa da minha avó"). Coube aos descendentes mais novos romper com a tradição e, no núcleo familiar de Paulo, foi ele o prenunciador dessa tendência. Os seus pais, sempre presentes e apoiantes, procuraram transmitir aos filhos o desejo de que prosseguissem estudos até ao ensino superior, mas nunca o impuseram. Com uma postura, ao mesmo tempo, protectora e liberal, permitiram que os filhos traçassem percursos individualizados. A irmã mais nova concentrou-se numa trajectória mais linear – seguiu estudos até à faculdade, licenciou-se em Engenharia Civil e hoje "ganha muito dinheiro" – e o irmão optou pela vida militar. Na opinião de Paulo, é na diferença que reside a harmonia: "a felicidade (…) não vem do dinheiro que a gente ganha ao fim do mês. Vem de outras coisas".

Por força da intervenção materna, Paulo entrou na escola primária um ano mais cedo do que estava previsto. A mãe apoiou-se na sua influência como professora primária para retirar o filho do infantário e levá-lo para junto de si. Paulo garante que, devido a essa decisão, todo o percurso posterior ficou marcado por uma imaturidade acrescida. Veio para o Porto com 13 anos e ingressou no ensino superior com 17, ou seja, "era um puto" e, como tal, foi complicado transpor prematuramente ciclos de vida e enfrentar novos desafios.

O percurso escolar que antecedeu o ensino superior foi linear do ponto de vista das aprovações. Nunca deixou nenhum ano para trás, mas, enquanto estudante, era volúvel, muito permeável a solicitações extra-escolares. Embora considere ter sido um bom aluno, admite que o seu aproveitamento dependia da reacção a influências de estirpe variada, quase sempre associadas à esfera do lazer: "Eu era bom aluno. Depende do ano. Houve anos mais fracos. (…) Sabes como é. Os amigos, o rio, o calor, as namoradas… Uma pessoa tem fases em que se distrai". Por vezes faltava às aulas e os pais, atentos, mostravam-se apreensivos – "repreendiam e castigavam" – mas a sua veia hedonista tornava-o relutante em cumprir os avisos paternos. A postura relaxada face à escola espelhava-se ainda na ausência de hábitos de estudo o que, aliás, foi uma constante da sua trajectória escolar. A ida às aulas e a escuta atenta da matéria, a par da referida facilidade em assimilar conteúdos específicos, bastavam-lhe para garantir os resultados que pretendia, sem prescindir de outros interesses, que já não se enquadravam no domínio dos estudos. Paulo nega-se a apelidar a sua conduta de rebelde ou transgressora, na medida em que não considera ter falhado jamais com as suas responsabilidades (eram "fases", não era um comportamento sistemático): "Quando ia às aulas e me interessava por alguma coisa, não precisava de estudar. E as coisas faziam-se".

Porém, é o trabalho que está no centro da sua existência. A primeira vez que trabalhou foi quando concluiu o curso profissional. Participou em dois estágios onde pôde exercitar os recém-adquiridos conhecimentos de electrónica, experiência que não considerou estimulante. Quando abandonou o ISEP, empenhado em retornar ao mercado de trabalho, deambulou durante cerca de dois anos por empregos "bué de estranhos, bué diferentes", que cumpriam com o único propósito de garantir alguma independência financeira.

O sentimento de realização chegou com a profissão que desempenha há já mais de uma década: técnico de som. O primeiro contacto com este ofício foi informal e até mesmo inesperado. Um amigo de há muitos anos, um técnico de som com quem fumava "uns charritos", apresentou-o ao patrão e intercedeu por si, assim que soube

que vivia fascinado com "o mundo dos concertos e dos palcos". Funcionou. Hoje em dia considera-se bem sucedido e reconhecido enquanto profissional; no contexto adequado, a "vocação" voltou a manifestar-se, permitindo-lhe progredir muito rapidamente:

> "[…] fui trabalhar sem experiência nenhuma, sem saber nada. Fui basicamente para ajudar. Eu cheguei lá e foi tipo um burro a olhar para um palácio: 'O que é isto? Tantos cabos? Ah meu Deus, o que é que eu faço aqui?'. Comecei a trabalhar nessa empresa e seis meses depois era chefe de equipa. Porque, lá está, cabos, electrónica, são coisas que, por mais confusão que esteja, eu consigo. Faz sentido para mim".

É notório que Paulo aprecia o facto de ter um emprego que lhe confere uma margem considerável de liberdade. Ainda assim, lançou-se como *freelancer*, para se ir distanciando da obrigatoriedade de lidar com superiores hierárquicos. Ser trabalhador independente respondeu ao desejo de contactar mais directamente com os músicos, de estar mais próximo da esfera de criação artística. Valoriza o poder simbólico que a sua posição profissional lhe atribui, sobretudo nos meios em que se movimenta (ambientes lúdicos e marcados pela fruição musical). Ao estar próximo de ícones musicais que ele próprio e os grupos por onde circula admiram, lucra, indirectamente, do respeito e do reconhecimento que lhes está reservado. Daí demorar-se a enumerar, com indisfarçável orgulho, os detalhes da sua experiência profissional – trabalhou no *Hard Club*, colabora em regime regular com os *Mão Morta*, banda "super conhecida", etc. – numa tentativa de capitalizar o seu estatuto simbólico.

Não obstante considere "fantástico" trabalhar como técnico de som, é capaz de identificar vantagens e desvantagens na profissão. É vantajosa, por exemplo, a ausência de rotina, adequada à sua propensão para ser dinâmico, criativo e avesso a amarras. Mas há inconvenientes óbvios, como a precariedade, a instabilidade e a ausência de direitos fundamentais: "Infelizmente, este emprego ainda não é considerado um emprego, em Portugal". A vontade expressa de regressar ao ensino superior está, em parte, associada à vontade de ultrapassar essa instabilidade, já que a aquisição de novas competências torná-lo-iam mais competitivo. Mas prende-se, também, com o facto de considerar ter afinado a sua vocação com a prática. Actualmente, crê estar apto a identificar o que lhe seria útil reter da licenciatura em Engenharia Electrónica.

> "Sinto a necessidade – e quero, um dia, talvez na busca dessa estabilidade – de acabar o curso. […] No trabalho, nunca senti verdadeiramente falta de um curso superior. Porque a minha vertente nunca foi planear. A minha vertente é saber mexer nas coisas e construir. É só pegar nelas. Nunca fui de engenharia e cálculos. […] terminar o curso é conseguir abrir mais portas".

Depois de anos a partilhar o espaço habitacional com amigos, decidiu, há alguns meses, ter reunido as condições necessárias para residir sozinho. Na sua intimidade, continua a privilegiar a liberdade e a insubmissão às normas, mesmo que tal signifique caminhar no limiar entre a relativa desorganização e o caos absoluto. Tal como na escola, por exemplo, cumpre com as obrigações domésticas e com os encargos quotidianos, mas sempre no limite e ao seu ritmo, desafiando o método e a ordem ("Acho que tenho mão na minha vida. Quando quero").

Paulo desmultiplica-se por entre redes relacionais diversificadas, embora não se possa falar propriamente em heterogamia social. Convive com regularidade com um número considerável de pessoas, não só devido ao tipo de profissão que desempenha (itinerante e que envolve um certo grau de exposição), mas também por estar afastado do núcleo familiar há vários anos. No entanto, é perceptível existir, no seio dos seus amigos e dos contactos sociais em geral, uma certa homogeneidade, uma vez que estão essencialmente ligados ao universo da animação musical e aos espaços de lazer nocturnos. Enquanto consumidor de música, demarca-se de forma consciente do público vulgar, ordinário, numa clara tentativa de marcar a diferença e de salientar as suas competências de especialista musical ("Eu não sou nada aquela pessoa de ser fã daquele músico e dado a histerismos. (…) Eu não bato palmas nos concertos. Para bater palmas, aquilo tem que ser maravilhoso"). Absorvido pela música, acaba por não apostar na cumulatividade de práticas culturais. Na família ou nas relações que mantém com amigos (superficiais, velozes), não encontra as condições necessárias para desenvolver disposições culturais mais eclécticas ou exigentes. Por isso, reparte os tempos livres entre a televisão ("enroladinho no sofá") e as actividades conviviais (jantar, passear, sair à noite). Ler, não lê, porque é manifestamente incapaz de se concentrar em tarefas para as quais não se sente predisposto: " (...) acho que tenho preguicite aguda na parte de pegar num livro e começar a ler. Não sei dizer porquê. Eu começo a ler e depois, passado um bocado, já me distraí com outra coisa".

O caso de Paulo é, sem dúvida, singular, porque projecta uma reconfiguração das trajectórias mais comuns. Escapa quer aos modelos tradicionais de passagem para a vida adulta (assente em etapas pré-definidas e perfeitamente ordenadas – estudo, trabalho, vida conjugal), quer aos modelos mais contemporâneos, de transição tardia para a vida adulta. Iniciou prematuramente uma vida de autonomia, sem perseguir modelos ou estereótipos, sem aspirações ou expectativas demasiado rígidas a confinar a sua acção. Segue uma vocação e alimenta ilusões, investidas de razoabilidade, em relação ao futuro, numa dinâmica em que as rotinas se cruzam com as rupturas. O quotidiano é um espaço-tempo de desvios múltiplos, reflexo de uma vida que é explorada criativamente. Sem por isso desvalorizar a segurança e estabilidade, Paulo lançou-se cedo num caminho de aventura, risco e de fuga às rotinas institucionalizadas, onde a formação superior surge com uma importância relativizada, por ser algo que integrou – e pode vir a integrar novamente – a sua experiência de vida, mas que não a enforma.

Francisco Guedes (E67P): Retrato Sociológico
Realizado por Denise Esteves

A força constitutiva do grupo de pares – um percurso académico pautado por inflexões

Francisco Guedes é um jovem estudante do 3.º ano do curso de Design do Produto no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), cidade de onde é natural e onde actualmente habita com a sua mãe e irmã. Até ao ano transacto, o agregado familiar incluía o padrasto, entretanto falecido. A mãe é licenciada e é educadora de infância, tal como o seu pai biológico (Francisco conheceu-o quando tinha 18 anos de idade). O seu padrasto era licenciado em Marketing, apesar de exercer a profissão de empresário do ramo imobiliário.

Depois de ter frequentado, durante um ano, o curso de Arquitectura na Universidade Lusíada, Francisco optou por transferir-se para o IPVC. A inexistência de hábitos de estudo e uma difícil adaptação (institucional e académica), levaram-no a não transitar, no 1.º ano do curso de Arquitectura. Depois de redefinir as suas opções, decidiu candidatar-se a uma instituição pública de ensino superior mais próxima da sua residência, de forma a diminuir as despesas que a sua família (mãe e padastro) tinham com a sua educação.

O seu grupo de socialização eleito tem por base os seus amigos de infância. A prática do consumo de drogas leves como forma de manutenção das sociabilidades e de coesão social dentro do grupo marcou-o durante a adolescência, constituindo-se enquanto prática marcante, quer do grupo de pares, quer da sua vida privada e familiar.

Com um percurso pessoal e académico marcado por inflexões sucessivas, Francisco experimenta, actualmente, um sentimento de realização face ao seu recente sucesso académico, que apresenta repercussões ao nível pessoal, traduzido num aumento da sua auto-estima. Ao nível académico, espelha-se numa crescente motivação face ao curso.

Francisco Guedes ingressa no ensino superior, pela primeira vez, no ano lectivo 2003/2004, no curso de Arquitectura, na Universidade Lusíada, no Porto. A opção de ingressar numa universidade privada surgiu como hipótese de recurso face aos maus resultados obtidos durante o ensino secundário. Contudo, no curso de Arquitectura não esteve mais do que um ano. A dificuldade de adaptação a uma nova realidade institucional e académica ditou o fracasso do seu percurso nesta instituição. A este respeito diz: "(...) senti que se calhar não era aquilo e vim-me embora e fiquei um bocado duvidoso das minhas capacidades."

Encontra-se, desde o ano lectivo 2006/2007, a frequentar o curso de Design do Produto no Intituto Politécnico de Viana do Castelo. Actualmente, encontra-se no 2.º dos três anos do curso e é um aluno de sucesso ("sou um dos melhores da minha turma"), mas nem sempre o sucesso esteve presente no seu trajecto escolar. Francisco viveu uma adolescência conturbada e um percurso escolar com bastantes inflexões, instigado por vários episódios marcantes e definidores do seu trajecto individual e

académico. Natural de Viana do Castelo, viveu a sua adolescência entre esta cidade e Vila Praia de Âncora, mudando repetidamente de residência e de instituição de ensino.

Reprova pela 1ª vez na 4ª classe, "porque era muito infantil", segundo os responsáveis do colégio que frequentou. No 10.º ano volta a não transitar de ano (convém realçar que é neste ano que Francisco muda de cidade, de residência e de instituição de ensino) e fica retido, novamente, no 12.ºano, por não conseguir aprovação à disciplina de Geometria Descritiva. Já na faculdade, no curso de Arquitectura, reprova no 1.º ano, o que o faz reavaliar os seus objectivos de vida e as suas prioridades.

Francisco era encarado pelos seus professores do ensino secundário como um "miúdo inteligente", mas que "não estuda". Confessa que nunca foi um aluno aplicado, sendo a sua principal preocupação fazer apenas o esforço necessário para conseguir a transição de ano lectivo. Até ingressar no IPVC, esta postura foi recorrente no seu trajecto escolar.

Desde o ensino secundário Francisco sentiu uma afinidade maior pela área das Artes do que por qualquer outra: "(...) já a pensar na Arquitectura ou numa Engenharia Mecânica que também gostava (...)". Foi um dos seus professores do ensino secundário que o incentivou a escolher o curso de Arquitectura.

O seu ingresso na Universidade Lusíada constituiu um sacrifício económico familiar que Francisco sentiu obrigação de retribuir, constituindo-se enquanto factor de pressão e *stress* pessoal. Durante a sua fugaz incursão na Arquitectura, considera ter empreendido um esforço pessoal (que nunca havia feito) para ser bem sucedido. Fruto da desilusão de não conseguir cumprir os objectivos a que se havia proposto, Francisco pôs em causa as suas capacidades para concluir a licenciatura. Decepcionado com o curso, mas principalmente consigo próprio, opta pelo abandono no final do 1.º ano, e faz uma pausa para decidir as suas opções futuras.

Confessa que "(...) se calhar assistir a uma aula [antes de ingressar na Universidade Lusíada]" teria ajudado a fazer uma reflexão mais consciente sobre o curso que havia de escolher.

Durante um período de seis meses, procurou a ajuda de psicólogos e, em conjunto, chegaram à conclusão de que lhe faltavam hábitos de estudo e uma boa preparação para o ensino superior. O psicólogo aconselhou-o a fazer um esforço suplementar se quisesse ser bem sucedido no ensino superior.

Nessa altura, Francisco lembrou-se da sua experiência enquanto trabalhador num centro comercial da cidade de Viana do Castelo, experiência que não desejava repetir. Esta aproximação ao mundo laboral aconteceu quando estava apenas a frequentar a disciplina de Geometria Descritiva na sua 2ª matrícula no 12.º ano. Francisco trabalhou em várias lojas, nunca tendo posto a hipótese de deixar, definitivamente, os estudos. A este respeito afirma: "Eu sabia que nessa altura que depois ia continuar os estudos, estava ali para ganhar algum dinheiro". A incompatibilidade com os horários escolares, a percepção da precariedade do trabalho e a falta de um futuro profissional satisfatório, bem como a escassez de tempo para estar com os amigos foram os motivos apontados para que desistisse de trabalhar em *part-time* e se dedicasse exclusivamente aos estudos, conseguindo terminar a disciplina de Geometria Descritiva e, consequentemente, ingressar na Universidade Lusíada.

O desajuste entre os resultados obtidos e o esforço que Francisco afirma ter feito na Universidade Lusíada, levam-no a tentar esquecer este período e a manter um

silêncio revelador sobre essa experiência"(...) quando as coisas correm mal uma pessoa quer apagar e seguir em frente (...)".

Francisco tomou conhecimento do IPVC e do curso de Design de Produto por intermédio de um amigo. Por ter boas referências quer da instituição, quer do curso em causa, decidiu pedir transferência para essa instituição de ensino.

Quando ingressou nesta instituição estava bastante inseguro em relação às suas capacidades, devido aos maus resultados das suas experiências académicas anteriores. Por esse motivo afirma ter-se esforçado bastante para obter bons resultados. É nesta instituição que adquire hábitos de estudo e um bom comportamento dentro da sala de aula ("aprendi a engolir uns sapos e a falar baixinho e a respeitar"). Este investimento pessoal começa a surtir efeitos quase de imediato, e Francisco sente-se muito satisfeito por ver o seu trabalho e o seu esforço reconhecidos.

A comparação entre as duas instituições de ensino é constante no seu discurso e é operacionalizada por oposição. As principais diferenças fazem-se sentir na proximidade e na entreajuda entre os colegas (na altura dos exames e das avaliações sente maior ajuda e solidariedade); na relação entre docente e discente, sendo que esta relação é positiva no IPVC e negativa na Universidade Lusíada. Outro aspecto importante para Francisco é o facto de estudar numa instituição pública, o que representa menores encargos familiares com a sua educação.

Quando questionado sobre os episódios que marcaram de forma negativa o seu trajecto no ensino superior, sem hesitação Francisco refere-se ao facto de não ter conseguido atingir os objectivos a que se havia proposto inicialmente, isto é, tirar o curso de Arquitectura na Universidade Lusíada. Quanto aos episódios positivos, menciona o facto de ter conseguido, no IPVC, o reconhecimento do seu trabalho, considerando, inclusivamente, que esse é o objectivo último de qualquer estudante, e mesmo dos futuros profissionais:

> "(...) queremos agradar o professor e eu acho que essa atitude é importante porque quando formos para o mundo do trabalho vamos ter de agradar a um patrão".

Mais uma vez, esta avaliação é feita por oposição com a Universidade Lusíada: "(...) eu não me queixo de nada porque eu na Lusíada pagava muito mais e não tinha estas condições nem nada que se parecesse".

Francisco sente-se satisfeito com o curso e confiante no seu futuro profissional. Um dos elementos centrais para um aumento da sua auto-estima, motivação e dedicação académica consistiu nos convites que lhe foram dirigidos para participar em concursos de Design com alguns dos trabalhos académicos que realizou. A profissão de professor sempre esteve fora das suas opções para o seu futuro profissional. Contudo, o ambiente académico e institucional com que Francisco se deparou no IPVC fá-lo considerar com seriedade essa hipótese. Em jeito de confissão, afirma:

> "(...) havia uma coisa que eu gostava de fazer, era dar aulas no Ensino Superior porque durante toda a minha vida sempre pensei que nunca iria dar aulas (...). Imagina que tu nunca quiseste dar aulas em toda a tua vida e, a partir do momento que vens para uma escola como esta, gostavas de dar aulas aqui!"

Por outro lado, Francisco confessa a sua paixão pelo ramo automóvel, um dos seus *hobbies* que gostaria de ver reconvertido em ocupação profissional.

É com a mecânica e com o restauro dos automóveis da família que ocupa grande parte do seu tempo livre. Além disto, Francisco gosta especialmente de fazer maquetes e protótipos de produtos acabando, muitas vezes, por imiscuir os tempos e espaços de lazer com os de trabalho académico. Contudo, a maioria dos seus fins-de-semana estão reservados ao convívio com o seu grupo de socialização de eleição, os amigos.

A maioria dos seus amigos encontra-se a frequentar o ensino superior ou profissional em diversos pontos do país. Por isso, é durante o fim-de-semana que se encontram, em Viana do Castelo, cidade de onde todos são oriundos. Contudo, nem Francisco nem a maioria dos seus amigos teve um percurso escolar linear durante a adolescência. Considera normal ter estado "perdido" durante esse período: "naquelas idades dos 15, 16 anos que pensas que a vida é noite e é curtir".

Por ter a sua rede de socialização constituída, e para ficar próximo da sua família, Francisco gostaria de trabalhar em Viana do Castelo. Por outro lado, considera a cidade um excelente local para viver, por ser uma cidade calma e segura, elementos que considera fundamentais para ter qualidade de vida.

Francisco sempre viveu com a sua mãe e o padrasto, e a irmã, de cinco anos de idade, fruto deste cenário de recomposição familiar. Contudo, no ano passado o agregado familiar diminuiu, por motivo do falecimento do padrasto. Dessa altura, Francisco recorda como foi estruturante o apoio dos seus amigos e da família, os pilares fundamentais da sua vida.

Com o seu pai biológico nunca estabeleceu uma relação próxima. Aliás, Francisco conheceu-o quando tinha 18 anos de idade, altura em que decidiu pôr-lhe uma acção em tribunal por este nunca ter cumprido as suas obrigações legais enquanto pai. Foi nesse momento que o pai fez a primeira aproximação ao filho, na tentativa de o demover da acção em tribunal. Actualmente, pai e filho relacionam-se, embora de forma muito distante. Francisco justifica a existência desta relação, com o respeito que sente pela sua avó paterna:

> "Eu falo com ele, às vezes liga-me e falo com ele, mas não temos uma relação chegada e nem o considero meu pai. Mas faço um bocado isso só para agradar à minha avô (...). A mãe dele foi a única pessoa da família que sempre me procurou e sempre se preocupou e sempre veio ter comigo (...)".

A sua mãe é educadora de infância, assim como o seu pai biológico. O seu padrasto era licenciado em Marketing, apesar de se ter estabelecido profissionalmente enquanto empresário no ramo imobiliário e Francisco considera-o o seu verdadeiro pai: "(...) era como se fosse meu pai, porque era ele que me chateava e, aquelas cenas normais".

A atitude de Francisco face às suas obrigações académicas alterou-se, aquando do seu ingresso no IPVC. Prova disso, além dos resultados bastante positivos que tem tido, foi a insistência em melhorar a nota de Inglês, poucos dias depois do falecimento do seu padrasto. "Tirei 12 a Inglês e disse 'eu consigo mais', então fui fazer o exame. Vim e tirei 14", afirma com orgulho.

De forma indirecta, foi por influência da sua rede familiar que ingressou no ensino superior. Francisco tem uma família extensa e, por isso, tem muitos primos da sua faixa etária. Todos eles prosseguiram os estudos, ingressando no ensino superior. Vivendo com a sua mãe, mas passando bastante tempo em casa da sua avó (materna), eram frequentes as comparações entre o seu percurso escolar e o dos seus primos. Várias vezes ouvia da sua avó: "os teus primos, já viste? Os teus primos é que estudam (...)."

Francisco considera ter uma relação "muito boa" com a sua mãe. Contudo, durante a sua adolescência, episódios recorrentes de consumo de drogas leves destabilizaram essa relação de confiança familiar. Depois de contornar os resultados das primeiras análises médicas, comprovou-se o consumo regular de substâncias canabinóides e a confiança e a "liberdade total" que a sua mãe e o seu padrasto lhe concebiam, terminou. Seguiu-se um longo período de desconfiança e de castigos, difíceis de superar, mas actualmente entendidos como benéficos para o seu crescimento pessoal.

O consumo de drogas leves é entendido, neste contexto, enquanto agente de socialização e de identificação entre pares, numa referência da cultura juvenil. A sua função socializadora fez-se sentir de forma bastante vincada no grupo de amigos de Francisco.

> "(...) quase todos fumavam erva e haxixe (...) só que naquela altura juntava-me com tanta gente que às vezes no meio daquelas loucuras podia passar alguma coisa que não soubesses muito bem o que é que era (...) o médico de família, que é conhecido perguntou-me se eu tinha tomado cocaína deliberadamente, à frente da minha mãe. Isto lixou muito lá em casa".

As análises efectuadas apresentavam elevados valores de substâncias alcalóides (cocaína) que Francisco assegura não ter consumido deliberadamente.

No longo período de castigo, Francisco ficou privado das regulares saídas com os amigos, pôs de lado a hipótese de ter o prometido carro, e ficou sem acesso à Internet e televisão. Mas foi a privação de uma das principais actividades paralelas às suas obrigações académicas, a música, a mais difícil de superar. Nessa altura, Francisco era DJ nas festas que, entre amigos, organizava. Para isso, tinha todo o equipamento necessário e passava grande parte do seu tempo "à volta da música". Quando fica de castigo, Francisco vê-se privado de todas as suas práticas de lazer.

> "Tinha o tempo todo do mundo para pensar, só, em casa, sem música, sem computador, sem nada e a dar cabeçadas na parede porque querias mais alguma coisa, querias estar bem! Querias-te rir um bocado e não tinhas motivo para te rir. É triste e é a partir daí foi o corte."

Francisco considera que, a partir desse momento, tomou consciência das suas prioridades e dos seus projectos de vida: "Foi o acordar para uma realidade e o mundo está à tua frente e aquilo que não existia passou a existir (...) é um choque grande".

Com o passar do tempo e no final de 6 meses, Francisco foi reconquistando a confiança da mãe. Afirma nunca mais ter consumido drogas, apesar de manter as mesmas redes de sociabilidade dessa altura.

Na Escola Secundária, em Caminha, Francisco e o seu grupo de amigos eram conhecidos por ser os piores alunos, "os casos mais complicados" e, nas palavras da sua professora, "a pior turma que passou naquela escola". Actualmente, Francisco orgulha-se de dizer que a maioria dos seus amigos estão a estudar e, recordando-se do tempo do secundário, afirma que "os perdidos acabaram por se safar", ao contrário do que todos haviam preconizado.

Confessa que quando tinha que estudar "era nessa parte que eu não me safava". Vivendo em Caminha, Francisco tinha dificuldade em contornar as múltiplas solicitações festivas da animada vila. Por outro lado, a liberdade que a mãe lhe concedia permitia que Francisco descurasse os estudos em função da convivialidade com os amigos que, no seu caso, era cimentada pela prática do consumo de drogas leves "à semana nas aulas e ao fim-de-semana era a destruição completa porque estávamos sozinhos e tínhamos ali tudo".

Apesar de ser um dos melhores alunos da sua turma, entende que poderia ter tido um percurso académico de maior sucesso. Considera que, em grande parte, as dificuldades que sentiu no ensino superior se devem à falta de bases do ensino secundário, factor que diminui a possibiliadde de construção de um percurso académico de sucesso.

Por outro lado, considera que a sua 1ª opção de ingresso no ensino superior não foi a mais acertada: "Eu enganei-me no curso, e tive uma série de coisas que me fizeram pensar, se calhar há pessoas que não têm".

Francisco revê no curso e na instituição de ensino superior que actualmente frequenta a possibilidade de contrariar aquele que parecia o fatídico destino do adolescente "indisciplinado" e "preguiçoso", como tantas vezes o chamaram durante a maior parte do seu trajecto escolar. Agora que obtém bons resultados escolares, instigados por uma forte identificação com os dois, sente-se motivado e gosta de trabalhar. Foi importante para a definição do seu percurso a percepção das suas prioridades, desencadeadas por episódios marcantes que permitiram a ruptura com práticas anteriores.

Rui Marques (E75P): Retrato Sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

Dentro da Universidade, nas margens da Universidade

Rui Marques percorreu de forma regular o ensino básico e secundário, sem qualquer entusiasmo particular pelos estudos, mas conseguindo sempre aprovação. Em 2003, ingressa na Faculdade de Economia do Porto, numa estada marcada por múltiplas contradições: avanços e recuos na integração social e insucesso académico. No final de três anos, tinha apenas completado o equivalente a dois, abandonando o Porto em direcção ao Departamento de Economia da Universidade de Aveiro, cidade onde moram os pais, facto não despiciendo para alguma poupança de dinheiro, uma vez que a irmã também é estudante.

A enorme pressão dos pais, nomeadamente do pai, não lhe permitiu, sequer, equacionar a hipótese de abandono dos estudos. Os pais têm ambos o equivalente ao 11.º ano, e trabalham como funcionários públicos (ele já reformado), formando um casal tradicional de assimétrica divisão de papéis e tarefas e absoluto controle da autoridade por parte do homem. Rui, irmão do meio, incorporou a noção de que, desta vez, é imperioso acabar o curso. Não existem outros caminhos possíveis no seu horizonte.

Rui tem, actualmente, 22 anos. Depois de um percurso «silencioso» pelo ensino básico e secundário (com notas médias, sem atritos e algum isolamento hetero e autoimposto), ingressa, em 2003, no curso de Economia da Universidade do Porto, impelido pelo valor simbólico da imagem do curso. Aí ficará durante dois anos, findo os quais vê-se compelido a regressar a Aveiro, à casa dos pais, quer devido ao insucesso escolar acumulado, quer por motivos de poupança económica, num contexto de alguma austeridade, já que os pais suportam o estudo de dois dos filhos.

Ao avaliar esses três anos, Rui não se permite qualquer condescendência: "os dois primeiros anos não estavam a correr bem e o terceiro ano foi catastrófico. Não tendo, tendo muito pouco sucesso escolar. De modo que achei que não estava a fazer nada no Porto, e decidi regressar à minha terra natal, Aveiro."

Na verdade, sobressai um discurso de uma latente desistência: "uma pessoa acaba por deixar um dia, acaba por deixar outro, quando se apercebe já no final dos exames, eh, já está nos exames e pronto. Nada foi feito e olha para trás e acabou por não fazer nada. Sempre naquela expectativa: ah, mais um dia não faz mal".

De certa forma, parece ser a pressão dos pais, *maxime* a do pai, que o obriga a prosseguir. Na verdade, a família de origem inculcou fortemente a ideologia espontânea de adesão à cultura escolar como trampolim social. Rui é peremptório: os pais (especialmente o pai…) não se limitaram a conversar ou a sugerir: "Exigiram que eu continuasse os meus estudos. Não apoiaram, exigiram… enquanto eles forem vivos, existirá sempre essa pressão". Mas Rui distingue, lucidamente, entre o papel expressivo da mãe, a quem, mesmo não poupando uma imagem deteriorada ("não é uma das pessoas mais inteligentes que eu conheço e lá está, nem todas as pessoas podem ser inteligentes. Como nem todas as pessoas podem ser muito organizadas. E

ela não tem assim muitas qualificações e não é assim muito organizada. De modo que ela não tem assim muitas ideias próprias e ela desde que os filhos estejam bem…") reconhece o apoio afectivo nas situações de sofrimento e dificuldade e o pai, omnipotente, decisor soberano nas questões «sérias» ("o homem é que manda e basicamente é isso. É ele o encarregado de educação, apesar de encarregado de educação só pagava"). Rui sofre, por isso, uma dupla ausência: a da mãe, nas questões relacionadas com os estudos e o seu futuro profissional, e a do pai, em tudo o resto, excepto, precisamente, nessa esfera instrumental.

Rui resigna-se a um modo de relação contrariado e desistente com os estudos. Da Faculdade de Economia da Universidade do Porto, recordações quase fantasmagóricas ("Era olhar para aqueles corredores todos, ver toda a gente, sem vontade de ir para as aulas e mesmo assim ser obrigado. Sei lá, entrar nos anfiteatros e rezar para que o professor não esteja lá e não venha. Mas é, é entrar naqueles corredores enormes e…"); de Aveiro, o desalento por uma quebra de qualidade na cultura organizacional, na relação pedagógica e no nível de qualidade do ensino/aprendizagem. Estar em Aveiro não deixa de significar, ainda que em termos quase inconscientes, mas aqui e ali latentes nas entrelinhas do discurso, uma espécie de despromoção/punição.

Apesar das fortes dificuldades relacionais que sempre sentiu, Rui não mostra, nesta esfera, a mesma resignação. No Porto, para além de uma intensa movimentação na praxe, integra o teatro universitário onde se sente reconhecido pelos seus dotes organizativos e administrativos. Faz alguns amigos, apesar de experimentar certas quezílias (com os primeiros companheiros de habitação) e desenvolve algumas actividades de lazer: passeava de bicicleta ("era uma grande coisa que nós gostávamos, andar, conhecer as coisas, conhecer os vários sítios e tudo mais"), jogava às cartas, ia ao café, via televisão, por vezes filmes, uma vez ou outra ia a um concerto, mas muito raramente a bares e discotecas, em parte por escassez de recursos. Outra tentativa parcialmente bem sucedida de integração consistiu na assunção do papel de tutor de estudantes Erasmus. Estas várias actividades, na verdade, compensavam a falta de adesão às aulas, mas também se alimentavam dela. Os novos espaços de liberdade eram, pois, vividos de forma ambivalente: "havia o facto de não termos faltas. O que, parecendo que não, é muita liberdade num curto espaço de tempo. Uma pessoa não sabe muito bem como, não é como gerir, mas não sente, não é adulto o suficiente para saber gerir bem isso. E acaba muitas vezes por cair em muitos buracos que não faz a mínima ideia como é que há-de sair de lá".

Em Aveiro, a integração começa do zero e já não passa pela praxe, encarada como *déjà-vu*. Um grupo de estudo a quatro pode revelar inusitados encantos quando se descobre uma paixão. Mas essa paixão, porque efémera, transformou a vivência na Universidade num lugar de sofrimento: "Afastei-me dela e acabei por me afastar do grupo". Ainda assim, Rui tenta outros espaços de socialização e ingressa no voluntariado missionário pelo Centro Universitário de Cultura e Fé da Universidade de Aveiro. De qualquer forma, pressentem-se fracas as disposições para agir nesta esfera: "Eles agora estão a organizar missões. Até ao ano passado todos os anos iam, eh, eles faziam um grupo e iam dois meses ou três. Agora connosco é o primeiro ano que eles estão a fazer isso, eles criaram uma instituição privada, uma organização privada, chamada ORBIS. Que vim a saber que é mundo em timorense. Acho eu. Ou é mundo em moçambicano. Não interessa. É um desses países. Mas quer dizer mundo".

O mundo parece ainda não ter encontrado Rui. Ou o inverso. O certo é que se mantém a desafeição pelas aulas, a falta de «auto-disciplina», a «preguiça» (classificações que partem de Rui). Mas sem alternativas. Por vezes, na consciência dos limites do possível, não se deseja o que se sabe improvável de conseguir.

Liliana Pires (E82P): retrato sociológico
Realizada por Vanessa Rodrigues

Do mercado de trabalho para a universidade: o prolongamento dos estudos com vista à requalificação profissional

Liliana Pires tem 36 anos e vive em Aveiro com o marido e os dois filhos. Encontra-se a terminar a licenciatura de Documentação e Arquivística, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro. O marido, detentor do 9º ano de escolaridade, é operário numa empresa de esquentadores.

As suas origens são fracamente escolarizadas e detentoras de parcos recursos económicos. A mãe é auxiliar de acção educativa e completou o 1º ciclo do ensino básico. O pai, com a mesma escolaridade, é operário metalúrgico. Liliana é a mais nova de três irmãs. A mais velha, já falecida, era detentora do 3º ciclo do ensino básico. A outra frequenta o programa Novas Oportunidades no sentido de concluir o 12º ano.

No final do ensino secundário, Liliana deparou-se com graves lacunas de informação, que lhe barraram de forma definitiva uma continuidade de níveis de estudo sem rupturas. Após várias tentativas de ingresso através de processos de candidatura mal conduzidos, Liliana abandona o "sonho" e ruma em direcção ao mercado de trabalho. Após algumas experiências laborais em áreas diversas, Liliana inicia a sua carreira na Universidade de Aveiro, como telefonista. Após tirar o curso de especialização tecnológica de Documentação e Informação, passa a exercer funções de Técnica Profissional de Biblioteca e Arquivo e sente que tinha chegado a altura de retomar o projecto de obter um diploma superior, deixado em suspenso durante cerca de quinze anos. O contacto consolidado com o mercado de trabalho e a respectiva experimentação desencobriu horizontes já distantes, reactivou disposições até então adormecidas. A requalificação profissional tornou-se no seu grande projecto, e o prolongamento dos estudos num meio para atingir esse fim.

Na escolaridade anterior ao Ensino Superior, Liliana percorreu uma trajectória modesta, caracterizada até por algum desinteresse relativamente à escola ("Nunca fui muito boa aluna. Não era das piores, mas não era assim uma boa aluna. Era um bocadinho… andava a passear um bocadinho os livros… nunca gostei, não gostava assim muito de estudar"). Apesar do forte acompanhamento da mãe nesta fase (a mãe sempre trabalhou nas escolas que Liliana frequentou), refugiava-se em si mesma, cultivando uma postura tímida e reservada, onde tanto os estudos como as sociabilidades pouco se evidenciavam ("Queria era tirar um três para fazer a disciplina e o resto não me preocupava muito com isso").

No período de transição entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, a propósito da escolha do agrupamento, realizou testes psicotécnicos, que acabou por desvalorizar. Liliana queria seguir a área de Desporto, mas confrontada com as disciplinas de Matemática e Física, facilmente desiste desta opção. Segue então o agrupamento de Humanidades.

Já no ensino secundário, o Alemão tornou-se a disciplina-problema, e ficou um ano retida apenas para fazer essa disciplina. Não obstante o desinteresse que caracterizou a trajectória escolar de Liliana até então, o ensino superior fazia parte das suas expectativas ("Na altura já pensava ir para a faculdade"), funcionando como uma espécie de socialização por antecipação relativamente à posição que desejava atingir.

As suas áreas de eleição eram Educação de Infância ou Professora Primária. A média de 11 valores não era elevada, mas não a excluía à partida do prolongamento imediato dos estudos. No entanto, sérias lacunas ao nível da informação relativa aos processos de candidatura ao ensino superior desempenharam um papel de verdadeira inibição de possibilidades:

> "Eu achava que fazendo a Prova Geral de Acesso não precisava de ir fazer as outras disciplinas específicas e então nunca fiz nenhuma".
> "Nunca tive uma informação acerca disso e então como nunca fazia nenhuma específica nunca podia entrar (…) E só agora, talvez por estar aqui na Universidade, comecei a ter acesso à informação e tive consciência que nunca podia ter entrado, porque nunca fazia as provas específicas que as Universidades pediam. Candidatei-me para aí duas ou três vezes e depois, entretanto, desisti".

Liliana acaba por responsabilizar a sua condição de relativo isolamento na escola secundária, admitindo que pouco comunicava, quer com alunos, quer com professores ou representantes dos serviços escolares ("Fazia sempre as coisas sozinha"). Aliado à falta de informação relativa ao ensino superior oferecida pela escola, este cenário encaminhou Liliana para o mercado de trabalho, deixando em suspenso o prolongamento dos estudos.

Em 1990 inicia-se numa empresa de telecomunicações, passa sete anos numa empresa de vestuário, muda de actividade para um óptica e, até aos dias de hoje, trabalha na Universidade de Aveiro. É neste último contexto, como telefonista, que Liliana recupera disposições voltadas para o alongamento dos estudos. Aliciada por uma amiga, inscreveu-se no curso de especialização tecnológica de Documentação e Informação, na Escola Profissional de Aveiro, o qual conclui no tempo previsto três semestres, com a média final de 16 valores. Com a devida autorização, realiza o estágio em contexto de trabalho no Arquivo da Universidade de Aveiro. O seu objectivo é cumprido e Liliana vê as suas funções serem requalificadas:

> "Passei de Telefonista para Técnica Profissional de Biblioteca e Arquivo e depois pensei: 'Porque não ir mais além e tirar uma formação mesmo na área onde eu estou?'. Já tinha o sonho de tirar um curso na altura em que andava a estudar, mas não se proporcionou e, então, foi sempre um sonho que ficou. E, então, porque não?"

É na organização diária e gestão do tempo que mais sentiu dificuldades ao longo do curso. Já casada e com dois filhos pequenos, Liliana para além de trabalhar, agora também estudava. Mas um projecto começava a desenhar-se e a ganhar contornos mais definidos, mais assertivos, e, apesar de ter consciência do esforço que ele exigia, avança sem receios e com a vontade que nunca antes a tinha acompanhado. Se por um lado o facto da entrada de Liliana no ensino superior ter sido antecedida de outra formação, possibilitando uma integração e inculcação de códigos escolares

facilitada, por outro, a experiência profissional no ramo proporciona-lhe segurança em momentos de avaliação:

> "O que eu senti mais dificuldade foi no gerir o tempo, porque as disciplinas já não eram novas, já tinha tido a minha preparação no CET. Depois o facto de estares a trabalhar dentro da área em que estás a tirar o teu curso é uma mais-valia muito grande, porque já tens muitas noções e tens, por exemplo, testes em que o professor te pergunta o que é que tu farias ou quais as atitudes a tomar e tu estás sempre um passo à frente dos teus colegas que só estão a fazer a formação escolar que não têm ainda a experiência profissional.

No ano lectivo de 2005/2006 ingressa no Ensino Superior, no curso de Documentação e Arquivística na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTG), Ensino Politécnico da Universidade de Aveiro. A integração escolar ocorre sem sobressaltos, ao contrário do que esperava (sentia receio por ser uma aluna mais velha e sem disponibilidade para participar em actividades académicas extra-curriculares). As turmas eram pequenas e todos se conheciam. A relação com os professores é bastante positiva ("Sempre senti apoio"), algo que lhe parece estar associado à proximidade de idades.

Passados cerca de quinze anos após o término do ensino secundário, Liliana retoma rotinas escolares, o que não deixou de representar algum choque, que se reflectiu no 1º ano da licenciatura ("Custou um bocadinho voltar a estudar"). Os primeiros exames foram negativos e algum desânimo assaltou Liliana nesta fase. A gestão do tempo, mais uma vez, revelou-se a principal contrariedade que, após um período de adaptação aos tempos de estudo e aulas, acaba por se estabilizar:

> "O 1º ano é sempre essa fase para tu aperfeiçoares essas técnicas e saberes quanto tempo é que demoras para fazeres um trabalho, quanto tempo é que tens para estudar e vais orientando o teu tempo para isso e depois no 2º ano as coisas já correm melhor".

É igualmente no 1º ano que Liliana se depara com limitações ao nível das instalações do pólo de Águeda. As salas eram exíguas e a biblioteca inexistente. De resto, Liliana afirma que o curso está bem estruturado ao nível dos conteúdos programáticos e bem organizado no seu todo, apesar de alguma confusão instalada com as novidades do processo de Bolonha, com o qual se deparou apenas no 3º e último ano, que actualmente frequenta.

O seu percurso está a ser linear, sem qualquer reprovação ou cadeiras deixadas para trás. Ainda revelando alguma da timidez e reserva que a caracterizava na escolaridade anterior ao ensino superior, Liliana privilegia o estudo solitário e em total silêncio. Sempre que necessita de se concentrar nos estudos, "os filhos ficam com as avós ou vão passear com o pai", de forma a proporcionar um ambiente de concentração, obtida através de separação entre as esferas de vida em que se move.

Liliana fez muitas amizades ao longo da passagem pelo ensino superior, que se encontra actualmente na fase final, e afirma que é da sua rede de amigos que mais vai sentir falta quando deixar de estudar na Universidade. O tempo não lhe permite acompanha-los nas actividades praxísticas, por exemplo, algo que lamenta.

A materialização do diploma de nível superior, ou seja, as consequências reais em contexto laboral que Liliana prevê com a subida de qualificações e de capital

escolar estiveram na base da sua opção de, aos 34 anos, se tornar estudante universitária. Esta instrumentalização surge do contacto com o mercado de trabalho e do desejo de uma requalificação profissional.

As suas origens são humildes e Liliana, ainda que tardiamente, é o primeiro membro do seio familiar a ingressar no ensino superior. Tanto da parte da família de origem, como do marido, Liliana sempre recebeu apoio no que diz respeito às suas escolhas direccionadas aos estudos e formação ("Sempre senti apoio dos meus pais, tanto é que a minha mãe sente muita alegria por me ver agora a dar este passo que eu devia ter dado há uns anos atrás e não consegui"). Aliás, foi este passo que serviu de estímulo à irmã e ao marido, como que se o precedente de Liliana desempenhasse o papel de abertura de uma nova porta para novos caminhos. Ambos encontram-se a apostar na qualificação escolar (através da revalidação de competências), também com o intuito de progressão na carreira profissional, sob sua influência, admite Liliana, que define o seu trajecto, em relação ao dos seus pares e familiares, como "diferente".

Daniel Pereira (E83P): retrato sociológico
Realizada por Vanessa Rodrigues

Ruptura familiar em contexto descapitalizado: do abandono à ânsia de regressar

Daniel Pereira tem 26 anos e vive em Guimarães com a mãe e três das suas quatro irmãs. As suas origens são humildes e fracamente escolarizadas. Somente uma das irmãs tem a escolaridade obrigatória, e no seio familiar alargado apenas um primo frequentou e concluiu o ensino superior. A mãe é operária fabril e completou o 1º ciclo do ensino básico. O pai, falecido há 2 anos, era igualmente operário fabril com o 1º ciclo do ensino básico.

Não obstante as origens sociais pouco escolarizadas, a entrada de Daniel no Ensino Superior não constituiu um sucesso inesperado. Daniel sempre tencionou atingir um nível superior de escolaridade, apoiado pelo pai que depositava nele elevadíssimas expectativas de ascensão social. Ingressa no curso de Estudos Europeus na Universidade de Lisboa, mas acaba por não efectivar a matrícula. No ano seguinte, ingressa no curso de Direito na Universidade do Minho. Ambos os cursos representaram a 1ª opção de candidatura. Após quatro anos de frequência e completado o 2.º ano do curso de Direito, Daniel abandona o Ensino Superior. A ruptura relacional com o pai, juntamente com uma situação económica frágil, inflacionada pela subida acentuada do valor das propinas, concorreu para um cenário de ausência de estruturas que amparassem a continuidade dos estudos.

Daniel percorreu a escolaridade anterior ao ensino superior de forma linear, sem nunca ter reprovado. Porém, apesar de ter sobressaído como bom aluno, era também problemático e foi protagonista de alguns episódios com contornos polémicos (alguns já no Ensino Superior). Associa a esta postura controversa uma necessidade de "defesa da justiça", reagindo sempre que sentia que ele ou os colegas estariam a ser alvo de abuso de poder por parte dos professores ou das instituições.

Com 18 anos, entra na Universidade de Lisboa, no curso de Estudos Europeus. O gosto por esta área advinha dos proveitos económicos que poderiam provir duma colocação no Parlamento Europeu. Aliciava-o a possibilidade de representar um cargo de grande importância, o qual comportaria elevados ganhos. No entanto, rapidamente essa visão se dissipou. As expectativas de Daniel relativamente à cidade, ao curso e à instituição não encontram correspondência na realidade que se apresentava. Não chega a matricular-se e regressa a Guimarães.

No ano seguinte faz uma nova candidatura e entra na primeira opção, Direito, na Universidade do Minho. A entrada nesta Universidade aconteceu sem sobressaltos. Identificou-se com o ambiente académico que encontrou, participou na praxe e fez amigos com facilidade. O Direito atraía-o pela componente penal de argumentação, nomeadamente pelos desafios que encontraria no exercício da profissão. Apesar de demonstrar poucas expectativas relativamente às retribuições monetárias que um advogado normalmente aufere, Daniel não deixa de assumir algum instrumentalismo na escolha do curso. Teria que encontrar algo que o recompensasse financeiramente e,

perante este objectivo, concorrer à Polícia Judiciária após a conclusão da licenciatura torna-se o seu grande objectivo.

Um aspecto que Daniel isola com bastante frequência no seu discurso, é o papel de "pilar" que o pai sempre assumiu na sua vida, sobressaindo sobre qualquer outro familiar ou amigo. Ao nível da dimensão escolar, o investimento é evidente e associa-se ao desejo do atingir de uma posição socialmente privilegiada por parte do filho:

> "Se há coisa que ele adorava era ir ao café comigo e dizer: 'ele tirou a melhor nota da turma, é o melhor aluno da turma, entrou na universidade, vai tirar um curso, vai ser isto, vai ser aquilo'. Pronto, lá está, quando me zanguei com o meu pai, senti muito, muita diferença, mesmo muito".

É no início da trajectória pelo ensino superior que se dá a ruptura entre pai e filho. Uma discussão violenta fez com que Daniel saísse de casa (aluga um apartamento em Guimarães) e rompesse qualquer laço de comunicação com o pai ("Aí mudou totalmente a minha vida, porque o meu pai éramos unha com carne, éramos os melhores amigos, éramos os confidentes, mas houve a primeira discussão, acabou"). A família não recupera do episódio e os pais acabam por se divorciar alguns anos depois. Todo o seu percurso vai reflectir este rompimento. De bom aluno no ensino secundário passa a aluno sem métodos de estudo regulados, com dificuldades económicas acentuadas, já que deixa de usufruir da ajuda monetária do pai. As despesas elevadas com o aluguer de um apartamento acentuaram as contrariedades. A mãe de Daniel, que vivia uma situação laboral frágil e com escassos recursos económicos, passou a sustentá-lo, após a ruptura. A bolsa de acção social era insuficiente para cobrir as despesas de deslocação, habitação e alimentação que se impunham.

O 1.º ano na Universidade do Minho foi o ano da "borga". Não consegue conciliar os estudos com os jantares, as saídas, os convívios com os amigos, e acaba por reprovar. Apesar de se considerar um aluno responsável, admite não ter regras consolidadas ao nível dos estudos, postura que se agrava significativamente com a ausência do pai. Desestrutura os espaços-tempo e desorganiza as prioridades. Completa o 2.º ano e, confrontado com o aumento do valor das propinas, o abandono torna-se iminente. A lacuna ao nível do apoio e motivação vai afastando Daniel da realidade académica e, depois de quatro matrículas, abandona o ensino superior:

> "O porquê de eu ter desistido, por dois motivos: primeiro porque eu não tinha o meu pilar que era o meu pai. A minha mãe nunca ligou muito, o meu pai era: 'o meu filho é dos melhores alunos, o meu filho nunca reprovou, o meu filho vai ser isto, o meu filho vai ser aquilo'. Actualmente, a outra razão é a falta de dinheiro".

Durante todo o percurso não houve qualquer aproximação ou comunicação entre pai e filho. Daniel justifica-o nos traços de personalidade que, esses sim, os aproximavam: o orgulho e incapacidade de perdoar ("O meu pai era assim e eu provavelmente também serei sempre assim"). Afirma que nunca sentiu necessidade de restabelecer os laços, contudo, admite inúmeras vezes que esse era o elo que o teria mantido no ensino superior.

As opiniões que tece sobre a instituição de ensino que frequentou dividem-se entre elogios e críticas. Relativamente às condições físicas, infra-estruturas, serviços de apoio, Daniel considera-as bastante boas. Quanto às questões pedagógicas, posturas

dos professores, critérios de avaliação, conteúdos programáticos das cadeiras, assevera que não respondiam às necessidades de aprendizagem do estudante. As turmas eram grandes, e os professores não conheciam os seus alunos. A principal crítica dirigida relaciona-se com o pagamento de propinas. Defende a diferenciação dos valores consoante as necessidades de cada curso.

Actualmente, Daniel trabalha esporadicamente como *dj*, após ter frequentado alguns cursos especializados na área da música. Desta experiência, mais do que prazer associado à actividade, Daniel realça o instrumentalismo que lhe associa. Ao verificar que amigos seus que desempenhavam esta actividade conseguiam alguma independência económica que lhes permitia, por exemplo, pagar os estudos superiores, Daniel percebeu que seria uma forma "fácil" de ganhar dinheiro e de, possivelmente, ter possibilidade de retomar os estudos sem se iniciar numa actividade profissional mais estável ou que requeresse mais responsabilidades e intensidade de trabalho (já tinha experimentado trabalhar como comercial, mas cedo criou um sentimento de que as suas capacidades estariam a ser desaproveitadas). Sente que o seu lugar é na faculdade e que o seu futuro pertence a uma posição socialmente superior. Perante o grupo de amigos ou conhecidos que frequentam ou concluíram o nível de ensino superior, Daniel revela-se inconformado:

> "Neste momento começa-me a afectar um bocado, todos os meus amigos estão licenciados, eu não, eu não me considero mais burro do que eles, pelo contrário. (…) Começa-me a afectar a qualidade de vida deles perante a minha. E sei perfeitamente da maneira como eu sou, custa-me ouvi-los dizer: 'eu sou licenciado', e eu dizer, eu nem digo que tenho frequência universitária, eu digo que tenho o 12.º ano porque é aquilo que eu tenho".

Em vários momentos das suas reflexões, Daniel deixa transparecer fortes disposições para a incorporação duma hierarquização social a partir do título escolar. A clara frustração em relação ao abandono acompanha-o diariamente, e acaba por desenvolver um sentimento de resignação perante situações em que essa distinção não é evidente. Quando se referiu (após alguma insistência) à escolaridade dos pais (1º ciclo do ensino básico), Daniel deixou transparecer a crença do lugar pouco prestigiado que ela significa, principalmente ao sentir necessidade de acrescentar, como que a tentar minorar o seu peso, "mas são muito inteligentes".

Daniel não tem referências familiares próximas no que diz respeito ao ensino superior e, apesar de ainda não ter contrariado o histórico escolar da família (Daniel é o filho mais novo duma família numerosa e fracamente escolarizada), encaixa-se, ao nível do discurso, mais no grupo de referência do que no grupo de pertença. Em termos práticos, nenhuma actividade o distancia do contexto de origem. No entanto, em ambiente familiar, a distinção entre o seu futuro e o das irmãs, por exemplo, estava bastante incorporada. "Eu sou o maior", antecipa Daniel, quando questionado acerca da escolaridade e situação profissional dos seus pais e irmãs. "Sou o maior porque seria o orgulho da família (…) sempre souberam que o meu objectivo sempre foi estudar, tirar um curso". Apesar de actualmente não se encontrar a estudar, nem com um actividade laboral estável (voltou para a casa da mãe após o divórcio), Daniel parece continuar a ser o "orgulho" da família, ou, pelo menos, ele próprio acredita nisso. E é isso que ele quer materializar. Mais do que no seio familiar, quer distinguir-

se no seio amical, social e profissional. As práticas de lazer de Daniel, por sua vez, nunca se associaram a consumos ou actividades culturais, mas antes a rotinas de convívio, entre jantares, saídas à noite e práticas doméstico-receptivas.

O seu projecto, actualmente, não se reveste de grande solidez. Sabe que quer voltar a estudar, mas admite que a escassez de capital económico lhe barra o reingresso. Sabe que quer concluir o curso de Direito e ingressar na Polícia Judiciária, mas nem por isso sem transportar consigo grandes cargas de incerteza. Mais uma vez, o pai aparece aqui como elemento decisivo, com o qual havia um cruzamento de expectativas relativamente ao seu sucesso pessoal e profissional, e nele deposita todo o sonho que ainda está por cumprir:

> "Eu tenho noção de que só não sou licenciado pela chatice que tive com o meu pai, mas isso como dois e dois serem quatro (…) não teria dificuldades económicas nem eu me permitiria reprovar porque eu sempre disse que ia tirar o meu curso sem reprovar e estatelei-me logo… e estatelei-me quando já não falava com o meu pai porque com o meu pai era andar na linha".

Daniel não cria ilusões relativamente ao título académico como concretizador de uma inserção profissional de sucesso, principalmente a nível monetário. Contudo, sem ele, Daniel sente-se desprestigiado, frustrado, pois acredita que as suas capacidades chamam a si um nível superior. O título é, em última instância, o elemento potenciador duma posição social de reconhecimento e de distinção. Daniel parte duma posição de origem desprestigiada, desenvolveu desejos de ascensão social, incorporando fortemente a hierarquização social. Porém, ainda não concretizou a tão desejada mobilidade e, aqui, as origens sociais descapitalizadas e a ruptura com o pai (elemento de motivação e investimento nos estudos) ditaram a ausência de condições estruturais e motivacionais que o amparassem.

Emília Araújo (E84P): Retrato Sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

Quando a mudança de contextos reactiva disposições reprimidas

Emília Araújo tem 34 anos e encontra-se prestes a terminar a licenciatura de Direito na Universidade Lusófona, fruto de um reingresso que põe fim a dez anos de interrupção por motivos económicos.

Na verdade, Emília vive desde há muito com a sua mãe, avó e irmã, uma vez que os pais se divorciaram quando era pequena. Dessa situação resultaram dificuldades económicas que tiveram em Emília o efeito de uma pressão tentacular, que redundou em insucesso escolar e na opção de entrar precocemente no mercado de trabalho, inicialmente em ocupações precárias e, desde há seis anos, numa situação estável de administrativa bancária.

A família de Emília, apesar das referidas dificuldades económicas, sentidas numa fase inicial do seu percurso académico, possui um alto capital escolar. A mãe, actualmente administradora de uma empresa marítima, chegou a frequentar o ensino superior, e a irmã prepara o doutoramento em Ciências do Meio Aquático. Mesmo o pai, presentemente reformado, possui o 12.º ano.

Direito foi a sua primeira opção, para a qual entrou em 1991, na Universidade Lusíada. Confessa a sua forte adesão à universidade, nesta nova fase da sua vida em que a maturidade e a independência económica retiraram a «pressão» que a impedia de prosseguir.

Emília Araújo foi sempre uma aluna regular: sem notas elevadas, mas também sem sobressaltos, cumpre o trajecto anterior ao ensino superior sem uma única reprovação.

Do mesmo modo aparentemente linear, ingressa em Direito, na Universidade Lusíada, a sua primeira opção (apesar de ter ponderado a entrada na Universidade Católica), em 1991. Tem, então, 18 anos.

A afeição pelo Direito não resulta, segundo a própria, de qualquer dom ou vocação. Emília admite que construiu uma relação de gosto e proximidade pela disciplina: "Não era aquele curso que queria ser desde pequenina. Nunca tive essa opção. Foi com o tempo. Tive Direito no secundário. E depois, gostei. Interessei-me e foi a minha escolha. Não foi daquelas profissões que desde pequenino gostava de ser. Não foi".

Esta convicção fortemente enraizada leva-a a demonstrar uma forte descrença nos testes psicotécnicos ("Todo o dia. Que eu já não podia. Já estava farta de fazer os testes. E depois tive uma reunião com o psicólogo porque como eu disse uma coisa e deu outra, não é? Porque eu queria Direito e deu Matemática. Ele ainda disse à minha mãe que se eu quisesse que repetia tudo de novo, sem qualquer custo. E eu, não, não, não. (risos) Vou para Direito, vou para Direito"). Se estes indicavam Matemática, Emília sabia que desejava Direito. E assim escolheu.

Apesar de uma integração sem rupturas, da adesão à praxe e de uma forte disposição relacional, traduzida em redes de sociabilidade com forte vínculo afectivo, o

2.º ano revela-se como um ponto de viragem. Na bifurcação entre o investimento nos estudos e a entrada no mercado de trabalho (inicialmente, em actividades intermitentes e precárias), Emília escolhe a segunda via. Sente intensamente uma invisível espada de Dâmocles: "Então, eu tinha muita pressão na altura, não é? E principalmente a parte económica, que sabia que não estava, que não dependia de mim. Dependia de outra pessoa. E então eu tinha essa pressão económica porque o dinheiro na família, naquela altura, era muito importante. Eu sabia que havia muitas pessoas a fazerem um esforço para eu estudar. Então eu sobre pressão não funciono. Foi por isso que eu acabei por desistir. Porque achava que estava a ser um encargo muito grande para a família e que não estava a dar frutos".

Uma vez alcançada a estabilidade económica, ao entrar como administrativa num banco, o «feitiço» desaparece e Emília reactiva a disposição de uma adesão relativamente forte ao universo académico, mudando de instituição (da Lusíada para a Moderna, entretanto adquirida pela Moderna).

Aprecia agora as matérias e os professores, tanto os que surpreendem pelo carisma ("E eu admirava aquele professor porque ele não levava um único livro. Nem um apontamento. Ele chegava lá, pura e simples pessoa e dava uma aula extraordinária"), como os que se dedicam aos alunos ("tenho tido professores extraordinários, que nos ajudam imenso. Porque nós temos de, trabalhamos e estudamos à noite. E eles aceitam e mesmo alertaram-nos, estejam à vontade, podem chegar atrasados. Se a gente está mais cansado, têm a preocupação de perguntar, de fazer intervalo. Têm a preocupação de nos indicar bibliografia mais fácil de leitura e mais resumida").

Emília revela-se, inclusivamente, como uma aluna que frequenta o máximo de aulas que consegue, sacrificando o Sábado. Apercebe-se, aliás, que a presença nas aulas facilita sobremaneira o estudo, actividade a que se dedica sozinha: "o professor teve ali a falar, muito bonito, mas tu não sabes. Não percebes o que ele diz. E depois quando comecei a estudar para a frequência, liguei a uma colega minha e disse, pá isto está a fazer sentido".

Associa as suas actuais disposições à maturidade e à estabilidade. Sublinha mesmo o contributo da experiência profissional para um novo conjunto de atitudes. Apesar de partilhar uma turma com colegas mais velhos ("Não tem nada a ver. (risos) Posso-te dizer que as pessoas mais novas, devo ser eu, por isso. Mais nova, 34, 35 anos. O resto é tudo mais velho. São pessoas… Tenho colegas que devem ter para aí os seus 50 e tal anos"), vive a Queima das Fitas com a intensidade de uma novata. A intensidade que, no entanto, resulta de todo um trajecto.

Emília deixa transparecer aqui e ali a influência de um universo feminino onde a ausência do pai causou problemas e forçou emancipações ("O meu pai nunca ajudou para as despesas das filhas, não é? E a minha mãe foi sempre sozinha a ganhar") e onde a presença materna se revela uma matriz fundamental. Uma mãe que compreende e aceita as decisões que a filha toma perante as bifurcações, mas que não esconde o regozijo pelo regresso ao meio académico: "tem uma esperança enorme que eu termine o curso. Como acho que todas as mães querem que termine. Por isso, quando retomei que foi assim de um momento para o outro, claro que ela ficou muito contente. Ficou". Esta valorização expressiva do núcleo familiar feminino encontra, ainda, ramificações no sentido de uma perda do «eu» em relação ao «nós»: Emília frequentava o ensino superior privado, sem aproveitamento; entretanto, a irmã

ingressa no ensino superior público, o que significa um peso acrescido no parco orçamento familiar, o que a leva a considerar o abandono, para permitir que a irmã prossiga os estudos. Por outro lado, aquando do momento de escolha do curso e apesar da sua já referida preferência pelo Direito, Emília questiona a mãe sobre um eventual ingresso em Engenharia Química, curso frequentado pela progenitora, para concretizar, de certa forma, o percurso frustrado da figura materna no ensino superior

Emília centra agora a sua vida entre os estudos e o trabalho. Gosta de ambos e apesar de rejeitar uma visão puramente instrumental da licenciatura, não enjeita a esperança de ascender ao departamento jurídico do banco onde trabalha.

Sacrificando os fins-de-semana às aulas e ao descanso, sobra muito pouco tempo para os amigos e praticamente nenhum para a cultura de saídas. Em momentos de maior disponibilidade, acciona a sua rede de sociabilidades com fins conviviais. Finalmente apaziguada, Emília desfruta de um duplo reencontro: com a serenidade e com o Direito.

8.6. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)

8.6.1. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) – CIES-ISCTE

Ana Caetano

Nelson Aparecido (E2L; 32 anos; Engenharia Electrotécnica no IST-UTL e ISEL-IPL), **Andreia Campos** (E18L; 28 anos; Geologia na FC-UL e Ciências do Ambiente na UE), **Mariana Lima** (E56L; 21 anos; Serviço Social na ESE-IPL), **Martinho Salvador** (E65L; 27 anos; História de Arte na FL-UP), **Rute Pereira** (E68L; 21 anos; Engenharia Civil no IST-UTL), **Anabela Durão** (E74L; 22 anos; Línguas e Literaturas Modernas na FCSH-UNL)

Os *percursos com problemas de transição* tipificam trajectos estudantis pelo ensino superior demarcados pelas dificuldades decorrentes de complexos processos de passagem para a vida adulta em geral e para o ensino superior em particular. As dinâmicas específicas destas duas vertentes devem, como se verá, ser pensadas em conjunto, uma vez que a frequência do ensino superior coincide, muitas vezes, com processos de autonomização e de semi-autonomização familiar, residencial e profissional. Os problemas que os estudantes enfrentam a este respeito podem assumir três configurações distintas.

O primeiro grupo de percursos caracteriza-se pelas dificuldades encontradas pelos estudantes na fase particular de candidatura ao ensino superior. São, geralmente, trajectos estudantis marcados pela escassez de informação sobre cursos e instituições e por um período inicial, mais ou menos longo, de indefinição e de incerteza quanto à escolha da área de formação e do estabelecimento de ensino. Podem caracterizar-se por processos de candidatura atribulados, nos quais a não colocação, na primeira fase, no curso pretendido conduz os estudantes a reequacionarem as suas opções e a tomarem decisões pouco certas e por vezes precipitadas. O caso de Mariana Lima ilustra bem este tipo de percurso, na medida em que a jovem recorreu às três fases de candidatura até ficar colocada num curso próximo dos seus interesses pessoais. A surpresa com que tomou conhecimento da não colocação no curso que pretendia na primeira fase de candidatura levou-a a atravessar um período complicado de indefinição, optando por áreas de formação sobre as quais não tinha informação suficiente e candidatando-se a cursos que exigiam classificações médias superiores à que Mariana tinha obtido. Como a própria afirma, efectuou escolhas pouco reflectidas que decorreram do que considera ter sido falta de maturidade por um lado, e falta de informação e orientação, por outro. Este período de indefinição deve também ser compreendido atendendo ao facto de Mariana pretender ingressar num curso que lhe possibilitasse autonomizar-se dos pais em termos residenciais. A procura de adequação entre o ingresso numa instituição fora da sua área de residência e a frequência de um curso que lhe interessava, contribuiu para tornar o processo de candidatura mais moroso e complicado. Acabou por ser colocada num estabelecimento de ensino superior na cidade onde residia. Apesar dos problemas enfrentados na fase de candidatura, Mariana não sentiu dificuldades ao

longo do seu trajecto, encontrando-se na fase de conclusão do curso, com uma classificação média elevada.

Num segundo grupo é possível identificar estudantes que têm em comum o prolongamento dos seus percursos pelo ensino superior devido às dificuldades de transição que enfrentaram, configurando casos formalmente classificados como insucesso. Atente-se aos trajectos de Nelson Aparecido e de Andreia Campos. Os problemas de transição que Nelson experienciou podem ser, em parte, compreendidos pelo contraste acentuado entre a sua trajectória escolar anterior, na qual frequentou um colégio privado dos 3 aos 18 anos, e as dinâmicas de ensino-aprendizagem com que se deparou na instituição de ensino superior em que ingressou. Numa primeira fase, Nelson encarou de forma positiva essa passagem para um contexto escolar onde lhe era exigido maior grau de autonomia, na medida em que se sentia mais liberto não só das restrições e normas escolares, como também do controlo parental. Atravessou, neste âmbito, uma fase bastante prolongada de valorização prioritária das sociabilidades e lazeres, em detrimento dos estudos. O ingresso precoce no mercado de trabalho agravou a sua situação, passando a enfrentar também dificuldades de conciliação entre vida profissional e trabalho académico. A transferência para outra instituição de ensino superior não implicou mudanças relativamente à sua atitude face ao estudo, tendo inclusive piorado com a ocorrência de uma ruptura amorosa. Nelson esteve dois anos sem frequentar as aulas, sem que os seus pais tivessem conhecimento, ainda que fossem eles a custear todas as despesas associadas à frequência do ensino superior. Actualmente, assume uma posição mais interessada e dedicada ao estudo, o que pode ser compreendido no quadro do seu contexto de vida actual, na medida em que se encontra a estudar em horário nocturno, tendo contacto com colegas com vidas profissionais e familiares já estabelecidas, vive em situação de coabitação com a sua namorada e assume, nesse contexto, novas responsabilidades familiares e económicas.

As dificuldades de transição sentidas por Andreia Campos e Rute Pereira assumem, em parte, características semelhantes às de Nelson, mas reportam-se sobretudo aos problemas derivados da passagem para um novo contexto de vida. O ingresso no ensino superior implicou a saída de casa dos pais e a deslocação para um novo contexto residencial. Andreia teve de adequar as suas opções de cursos e instituições à classificação média com que se candidatou ao ensino superior, o que resultou no ingresso num curso com o qual manteve sempre uma relação negativa. O contacto com uma nova cidade não foi também do seu agrado e acabou por pedir transferência de Lisboa para outro curso na Universidade de Évora. Num novo contexto académico, Andreia passou a valorizar de forma prioritária a esfera dos lazeres e as sociabilidades, bem como, de forma indissociável, as actividades associativas em que se envolveu. No caso de Rute, apesar de ter ingressado na sua primeira opção, tem vindo a manter uma relação pouco positiva com o curso que frequenta, situação agravada pelo facto de ter investido privilegiadamente numa relação amorosa no início do seu trajecto pelo ensino superior e de, por conseguinte, ter sentido dificuldades de integração com os seus colegas de curso. Andreia, Rute e Nelson têm, portanto, em comum a fraca motivação com que se dedicaram aos seus cursos, bem como a valorização prioritária de outras esferas das suas vidas em detrimento dos estudos. Diferem sobretudo no facto de Andreia já ter concluído o curso, depois de oito anos de frequência, e de Rute e Nelson permanecerem no ensino superior há 5 e 14 anos, respectivamente.

O último grupo de percursos caracteriza-se pelos problemas de transição decorrentes da passagem para um novo contexto escolar e para uma nova fase de vida marcada pela indefinição de objectivos e pelo afastamento das redes de apoio. São os casos de Martinho Salvador e de Anabela Durão, que configuram situações de abandono. Martinho e Anabela não acalentaram durante muito tempo vontade de ingressarem no ensino superior, tendo a prossecução dos estudos resultado de uma decisão mais tardia nos seus trajectos escolares. Na procura de adequação das suas classificações médias às que eram exigidas pelas áreas de formação que pretendiam, acabaram por ingressar em cursos com os quais não mantiveram uma relação positiva, sentindo-se desmotivados e sem vontade de investir no trabalho académico. Para além disso, o ingresso no ensino superior coincidiu com a autonomização residencial e com o afastamento das redes de apoio quotidiano, ainda que para ambos os casos essa separação se tenha processado de forma diferente. Martinho, tendo de se deslocar para outra cidade do país, não se sentia preparado para assumir as responsabilidades de um quotidiano gerido por si mesmo, sem a presença quotidiana das suas estruturas de apoio. Afastado da família e dos amigos, não conseguiu criar novas relações afectivas e entrou em estado depressivo, acabando por abandonar o ensino superior e regressar a casa dos pais, após a morte do pai. Anabela optou por ir viver com o namorado no decorrer do 1º ano de frequência do ensino superior, entrando em ruptura com a sua família de origem, particularmente com a mãe, com quem mantinha uma relação conflituosa. Num novo contexto residencial, passou a articular os estudos com uma actividade profissional e com a vida conjugal. Face aos problemas económicos que enfrentava e às dificuldades de conciliação entre esferas de vida, viu-se forçada a abandonar o ensino superior.

Como é possível verificar, os trajectos dos estudantes aqui em análise decorrem de processos complexos de transição (para o ensino superior, para a vida adulta, para um novo contexto residencial, para um novo quadro de interacção), muitas vezes inter-relacionados e com múltiplos eixos de contacto e de sobreposição. De facto, a frequência do ensino superior coincide temporalmente com transformações das próprias condições de existência dos jovens. O ingresso numa determinada instituição pode significar, para muitos estudantes, em simultâneo, a saída da casa dos pais e consequente inserção num novo contexto residencial (o que implica a adopção de novas responsabilidades quotidianas), a criação de novas sociabilidades (e lazeres), a inserção num novo ciclo de ensino e contexto institucional e mesmo o enquadramento no mercado de trabalho. A participação simultânea nestas diferentes esferas pode ainda acarretar dificuldades de conciliação, nomeadamente através do papel concorrente que as sociabilidades e os lazeres desempenham face aos estudos, em particular na fase de vida em que se inserem estes jovens.

O período de ingresso no ensino superior é uma fase crucial de elaboração de escolhas e de projectos de futuro, tarefas para as quais muitos estudantes afirmam não se sentir preparados. Martinho Salvador e Anabela Durão ingressaram no ensino superior sem estarem certos quanto às suas decisões e face aos problemas que encontraram acabaram por abandonar. Por outro lado, o caso de Mariana Lima permite ilustrar as inúmeras dificuldades que muitos estudantes enfrentam na definição das suas opções. A escassez de informação sobre cursos, instituições e actividades profissionais associadas a cada área de formação, em estreita articulação com objectivos pouco claros, podem contribuir para configurar períodos mais ou menos longos de indefinição e de incerteza. Os

estudantes referem a falta de maturidade que permeou todo o processo de candidatura e mesmo algumas fases dos seus percursos pelo ensino superior. Estes períodos tendem também a estar associados ao facto de muitos estudantes não ingressarem nas áreas de formação pretendidas por não terem as classificações médias exigidas pelos cursos a que se candidatam. Na realidade, à excepção de Nelson, a generalidade dos estudantes não conseguiu colocação na sua primeira opção. Esta situação permite também evidenciar que face à incerteza que os estudantes enfrentaram quanto à escolha do curso e da instituição, não contaram com acompanhamento continuado e orientação que os apoiassem na elaboração das suas opções.

Os problemas de transição, por definição, remetem também para o trajecto escolar dos estudantes prévio ao ingresso no ensino superior. Apesar de os jovens não terem encontrado muitas dificuldades nas suas trajectórias escolares até à conclusão do ensino secundário, na realidade experienciaram um contraste acentuado entre os dois níveis de ensino, o que teve implicações na forma como se adaptaram a um novo contexto de ensino-aprendizagem. Esta diferença, não se reportando principalmente ao tipo e volume de conteúdos, remete sobretudo para formas de organização pessoal quotidiana do trabalho académico. Como afirma a generalidade dos estudantes, até ao ensino secundário o nível de exigência não só não é tão elevado, como o trabalho escolar assenta fundamentalmente nas orientações e materiais facultados pelos professores. O ingresso no ensino superior exigiu aos jovens a adopção de um maior nível de autonomia no sentido de definirem os seus próprios horários e métodos de trabalho, bem como reunirem os materiais necessários para trabalharem. A inexistência de acompanhamento do período de transição, quer por parte de gabinetes especializados, quer por parte de docentes, particularmente no decorrer do 1º ano, contribuiu para delinear este quadro de transições mais difíceis para o ensino superior. Esta situação é particularmente visível no caso de Nelson Aparecido, que frequentou um colégio privado entre os 3 e os 18 anos, não se sentido suficientemente autónomo para definir por si mesmo ritmos e métodos de trabalho para dar resposta às exigências do curso que frequentava. Trata-se neste caso, mas também nos de Andreia Campos, Martinho Salvador, Rute Pereira e Anabela Durão, de desajuste de expectativas face ao que esperavam encontrar nos cursos e instituições em que ingressaram, não só em termos de apoio e acompanhamento, como também no que diz respeito à própria configuração dos cursos.

Por outro lado, as dificuldades de transição estão também associadas, como se viu nos casos de Andreia Campos, Rute Pereira, Martinho Salvador e Anabela Durão, à adaptação a novos contextos de vida. A deslocação de residência pode implicar uma forte valorização das sociabilidades enquanto rede de apoio quotidiana mais próxima. O centramento nesta esfera actua, neste sentido, como instrumento de estabilização inicial nas novas circunstâncias de vida e, por conseguinte, de integração no contexto académico, como se viu no caso de Andreia. A ausência de redes de apoio pode actuar precisamente no sentido inverso e contribuir para agravar os problemas de transição. Atente-se à situação de Martinho, cujo isolamento no novo contexto de vida, em estreita articulação com um contacto menos positivo com o curso, o fizeram sentir-se perdido e sem coordenadas para orientar o seu quotidiano. No mesmo sentido, a criação de um novo quadro familiar por parte de Anabela, tendo implicado a ruptura com a família de origem e significado o afastamento das suas redes de sociabilidade, colocou-a numa situação complicada em termos económicos e emocionais.

A valorização prioritária das sociabilidades ocorre também em situações distintas, como a de Nelson Aparecido, para quem a libertação das restrições do colégio que

frequentava e do controlo parental passou também pelo investimento acentuado na esfera dos lazeres e nos amigos. Neste caso, assim como no de Andreia Campos, a primazia concedida a estes domínios acabou por actuar de forma concorrente com os estudos e contribuir para tornar os seus percursos mais morosos.

É também evidente neste tipo de percursos dificuldades decorrentes da conciliação entre esferas de vida, em parte devido ao facto de as sociabilidades e lazeres serem bastante valorizados nos trajectos dos estudantes pelo ensino superior. Por outro lado, o ingresso de Nelson Aparecido e de Anabela Durão no mercado de trabalho logo no início dos seus trajectos pelo ensino superior acarretou uma menor disponibilidade para os estudos e contribuiu para dificultar o processo de transição para um novo contexto escolar.

Os percursos dos estudantes que enfrentaram problemas de transição para o ensino superior devem ainda ser compreendidos por referência às suas origens sociais, particularmente no que aos recursos económicos diz respeito. É possível encontrar a este nível duas situações contrastantes. Por um lado, Nelson Aparecido, Andreia Campos e Rute Pereira contam com segurança económica por parte dos pais, que têm vindo a custear todas as despesas dos filhos referentes à frequência do ensino superior, ainda que os seus percursos se prolonguem por 14, 8 anos e 5 anos, respectivamente. Estes estudantes sentem ter condições para investirem de forma prioritária noutras esferas das suas vidas, relegando para segundo plano os estudos e não sentindo pressões muito acentuadas das suas famílias para concluírem os cursos no tempo institucionalmente previsto. Por outro lado, Anabela Durão, face à autonomização residencial e à consequente ausência de redes de apoio, ingressou no mercado de trabalho para poder custear as despesas do seu novo contexto de vida. Contudo, os rendimentos que auferia revelaram-se insuficientes para pagar as propinas do curso que frequentava, o que, em articulação com dificuldades de conciliação entre esferas de vida e ausência de redes de apoio, a levou a abandonar o ensino superior. A posse de recursos económicos pode, assim, actuar de forma decisiva nos percursos dos estudantes, limitando, no caso de Anabela, ou possibilitando, nos casos de Nelson e de Andreia, determinados cursos de acção.

Com base na análise deste tipo de percursos é possível identificar processos complexos de transição marcados, em muitos casos, por indefinição e momentos de crise, nos quais os estudantes têm de lidar com a necessidade de efectuarem escolhas, não dispondo sempre das melhores condições para o levarem a cabo, seja por falta de informação sobre cursos e instituições, seja pela ausência de orientação das suas opções. Nestes contextos, como se viu, os jovens enfrentam, muitas vezes, dificuldades que podem ter implicações decisivas nos seus trajectos, o que traduz em processos de candidatura mais atribulados e morosos (Mariana Lima), em percursos mais prolongados (Nelson Aparecido, Andreia Campos e Rute Pereira) ou em abandono do ensino superior (Martinho Salvador e Anabela Durão). O contraste experienciado entre o ensino secundário e o ensino superior, a adaptação a novos contextos de vida (escolares, residenciais, sociabilidades), bem como a influência das condições económicas contribuem, em estreita articulação para compreender os trajectos destes estudantes.

Os percursos aqui analisados evidenciam dois aspectos importantes. Por um lado, permitem perceber que para alguns estudantes o curso que frequentam não é assumido como prioridade, na medida em que os jovens têm outros objectivos e projectos de vida (Nelson Aparecido, Andreia Campos, Martinho Salvador, Anabela Durão e Rute Pereira). Por outro lado, casos de insucesso prolongado no ensino superior não se traduzem necessariamente em percursos menos bem sucedidos noutras esferas de vida,

nomeadamente na profissional. O caso de Nelson ilustra bem essa situação, na medida em que desde o 2º ano de frequência do curso que trabalha na sua área de formação.

A análise dos percursos com problemas de transição permite ainda evidenciar a ambiguidade que permeia estes processos de passagem. Alguns estudantes tinham como objectivo paralelo ao ingresso no ensino superior a saída de casa dos pais (atente-se em particular aos casos de Mariana Lima e de Anabela Durão), contudo, nem sempre conseguiram reunir as condições necessárias para concretizarem essa autonomia residencial. Martinho Salvador, por exemplo, não se sentiu capaz de lidar com a ausência de redes de apoio quotidianas e, depois de quatro anos a residir no Porto, abandonou o ensino superior e regressou a casa dos pais, na Moita. Num outro sentido, Anabela precipitou a sua autonomia residencial devido aos conflitos que mantinha com a mãe, não reunindo as condições económicas necessárias para levar a cabo a sua opção, acabando por ir residir com o namorado e com os seus pais. Estas situações são reveladoras das condições sociais associadas à juventude nas sociedades contemporâneas. A saída de casa dos pais nem sempre é acompanhada de condições para concretizá-la e apesar de lhe subjazer a ideia de autonomia, a mesma deve apenas ser entendida como semi-autonomia, já que continuam a ser os pais a custear as despesas associadas à frequência do ensino superior e, nalguns casos, os estudantes regressam a casa da família de origem ou a contextos semelhantes de dependência económica e residencial. Importa ainda referir que o ingresso no mercado de trabalho não é necessariamente seguido de autonomia residencial, já que alguns estudantes iniciam uma actividade profissional encontrando-se ainda dependentes dos pais não só em termos residenciais, como também económicos.

A passagem para contextos de autonomia residencial e económica mais estáveis pode assumir implicações positivas nos percursos dos estudantes, como é possível verificar no caso de Nelson Aparecido. A saída de casa dos pais para viver com a namorada implicou a assunção de novas responsabilidades familiares e económicas, nomeadamente o pagamento das despesas do curso que frequenta, e coincidiu com a adopção de uma atitude mais interessada e motivada para os estudos, encontrando-se na fase final do seu trajecto pelo ensino superior.

É ainda importante ter em conta que os períodos de transição, para além de estarem associados à escassez de informação sobre cursos e instituições, à inexistência de orientação nas escolhas, à falta de maturidade declarada pelos estudantes, ao contraste entre ensino secundário e ensino superior e à adaptação a novos contextos de vida, coincidem também com períodos mais ou menos longos de valorização identitária de experiências ao nível dos afectos e dos lazeres, o que contribui para complexificar estes processos de passagem.

Nelson Aparecido (E2L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Em busca do tempo perdido num trajecto a duas velocidades

Nelson Aparecido tem 32 anos, nasceu em Lisboa e viveu com os pais em Odivelas até início de 2007, altura em que foi morar com a namorada na mesma cidade. Actualmente, trabalha como técnico de electrotécnica numa empresa privada em Lisboa. A sua mãe, nascida em 1952, é oriunda do concelho de Penamacor e o seu pai nasceu em 1947 no concelho da Covilhã. Ambos completaram o bacharelato em Enfermagem, sendo que a sua mãe trabalha como enfermeira num hospital privado em Lisboa e o seu pai é proprietário de um centro de enfermagem. Tem um irmão mais novo, nascido em 1979, que se encontra agora a terminar o 12º ano e que trabalha como distribuidor de medicamentos.

Nelson ingressou no ensino superior aos 18 anos, em 1993, na licenciatura de Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior Técnico (IST). Porque corria o risco de prescrição, em 2001 mudou para o mesmo curso no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), onde se encontra a estudar no presente ano lectivo de 2007/2008. Embora tivesse, à partida, recursos escolares e económicos favoráveis para prosseguir o seu trajecto sem interrupções, na realidade frequenta o ensino superior há 14 anos. A entrada precoce no mercado de trabalho acarretou um corte acentuado na sua disponibilidade para estudar, colocando-o numa situação delicada do ponto de vista do acompanhamento dos conteúdos programáticos do curso. Na sua passagem pelo IST passou a valorizar mais as sociabilidades e os lazeres e, simultaneamente, a colocar em segundo plano a vertente académica. Esta postura acabou por ser transposta para a sua vivência no ISEL, à qual acresceu ainda o forte impacto da ruptura amorosa com a ex-namorada. Contudo, Nelson encontra-se actualmente numa outra fase do seu percurso, frequentando em horário nocturno o último ano da licenciatura com a motivação que nunca teve em momentos anteriores. Esta nova atitude não é dissociável do seu contexto de vida actual, já que se encontra em situação de coabitação e com novas responsabilidades financeiras e familiares. No fundo, o seu trajecto tem vindo a pautar-se por opções e situações que não favoreceram uma conclusão mais célere do curso, mas que, contudo, se enquadram em contextos sociais favoráveis (familiares, económicos, de sociabilidades) que as têm suportado e que permitiram a Nelson, apesar das dificuldades, prosseguir e estar agora na fase final do seu percurso.

Nelson ingressou no ensino superior em 1993, aos 18 anos, na licenciatura de cinco anos de Engenharia Electrotécnica no Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Candidatou-se com média de 14,6 e conseguiu entrar na sua primeira opção. Apesar de ter tido acesso a toda a informação que necessitava sobre o curso e a instituição, entrou no IST com expectativas desajustadas relativamente às vivências quotidianas dos estudantes universitários. Nelson foi o único do colégio que frequentava a ingressar no IST, o que, em articulação com a sua dificuldade em fazer novas amizades, tornou a sua integração mais complicada,

embora isso tenha sido ultrapassado. Porque vinha de um colégio privado, não estava também habituado a não ter coordenadas que orientassem o seu quotidiano escolar.

> "No Técnico entrei com expectativas que não se concretizaram. No fundo, estava à espera que as pessoas fossem mais abertas. Eu vim de um colégio privado, onde nos faziam a papinha toda, onde nós não tínhamos que ir ter com o professor a uma determinada sala para ter uma aula, não precisávamos de correr para lado nenhum. Portanto, quando fui para o Técnico fui um bocadinho lançado aos lobos: «Vamos ver o que é que isto vai dar». Foi completamente diferente porque eu é que tinha que correr atrás dos professores. No 1º ano comprei os livros todos, o que foi uma estupidez! Eu não sabia que se podiam fazer as fabulosas fotocópias e não gastar tanto dinheiro. Para além disso, fui o único do meu colégio que foi para o Técnico, ou seja, fui completamente sozinho. Então isso ainda piorou um bocadinho mais a situação. Tive que fazer novas amizades e não consigo fazer novas amizades com muita facilidade. Então foi um bocado complicado."

No 1º ano de frequência do IST conseguiu manter um ritmo de trabalho que considera razoável, tendo concluído seis cadeiras. Contudo, a partir do 2º ano, a sua atitude perante o curso e o seu nível de aproveitamento escolar alteraram-se significativamente. Foi nessa altura que Nelson iniciou o seu percurso profissional, com a abertura de uma loja de informática com dois colegas de curso, o que reduziu acentuadamente a sua disponibilidade para se dedicar aos estudos. Mesmo depois de deixar a loja, continuou sempre inserido profissionalmente, ainda que trabalhasse à noite, o que lhe possibilitava manter um horário diurno no IST. Nos oito anos de frequência do curso, completou apenas o 1º ano curricular e quando saiu, em 2001, encontrava-se a frequentar cadeiras do 2º e do 3º ano. As cadeiras que não concluiu são, segundo o próprio, as de cariz teórico, que correspondem, no fundo, àquelas cujos conteúdos menos aprecia.

Um factor muito importante para perceber o percurso de Nelson pelo IST é a rede de sociabilidades que desenvolveu nesse contexto. Entusiasmado por não ter no ensino superior o controlo dos pais relativamente à frequência das aulas e ao acompanhamento do trabalho que aí que desenvolvia, procurou aproveitar a sua autonomia para se libertar das obrigações que caracterizaram o seu percurso escolar anterior, por exemplo, faltando às aulas sem informar os pais. Adoptando esta atitude, acabou por se aproximar de um grupo de colegas com uma postura semelhante, que ocupava geralmente o seu tempo no IST com jogos de cartas, prática também associada ao consumo de álcool.

> "A minha mãe sempre foi super protectora e eu quando cheguei ao Técnico vi-me livre. A primeira vez que me baldei a uma aula tive a melhor sensação da minha vida: «Baldei-me a uma aula! Impressionante, a minha mãe não vai saber que eu me baldei à aula». (...) Eu queria acabar o curso, tinha esse objectivo, mas deixei-me levar um bocadinho. Não digo que tenham sido más companhias. (...) Não são más amizades, nós é que tomamos as nossas opções e na altura eu tomei algumas más opções. (...) Houve uma coisa que eu consegui fazer logo, que foi a licenciatura em cartas. Essa ficou logo tirada e ninguém ma tira já! As pessoas com quem me comecei a dar são pessoas que estavam mais viradas para a outra vertente do estudo, que é mais copos, cartas e afins. Eu deixei-me levar um bocado e quando me apercebi disso as coisas já estavam um bocado complicadas demais para conseguir apanhar o comboio novamente."

Nelson faltava frequentemente às aulas, passando muito tempo com esse grupo de colegas nas esplanadas do IST e, consequentemente, dedicando pouco tempo e atenção aos estudos, que tinha também dificuldade em articular com a actividade profissional que desenvolvia. Numa fase inicial procurava estudar quotidianamente, contudo, passou a fazê-lo apenas para os momentos de avaliação, geralmente com uma semana de antecedência e recorrendo, fundamentalmente, à resolução de frequências e exames de semestres anteriores. Era também comum utilizar cábulas nos testes, materiais que considera, aliás, constituírem um importante instrumento de estudo, já que a sua elaboração implica a revisão dos conteúdos programáticos. Nelson estudava principalmente em grupo, utilizando o espaço do IST, embora, como o próprio afirme: "estudava-se durante uma hora e depois passávamos duas horas na galhofa".

Esta situação prolongou-se por vários anos e em 2001, porque corria o risco de prescrição no IST, pediu transferência para o mesmo curso no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), ainda que numa área de especialização diferente. Em termos gerais, Nelson destaca de forma positiva esta mudança de instituição, valorizando a sua experiência no ISEL, em detrimento das suas vivências no IST. Esta diferença é fundamentalmente identificada em duas vertentes. Antes de mais, e em termos académicos, o ensino no ISEL caracteriza-se por ter uma componente mais prática do que no IST. É nesse sentido, que, passando a estudar na área de projecto electrotécnico associado à iluminação, desenvolveu um maior interesse pelos conteúdos do curso. Numa outra vertente, sentiu uma grande diferença no que diz respeito às diversas relações interpessoais que se estabelecem na instituição. Inicialmente preocupado com a sua integração, devido à rivalidade existente entre as duas instituições, sentiu-se plenamente integrado e satisfeito com os contextos escolares e relacionais que encontrou. Não só da parte dos colegas, mais acessíveis, solidários e interessados no curso, como também dos professores, com quem se tornou mais fácil comunicar, já que facultam mais apoio e revelam ser mais compreensivos.

> "Estou a gostar muito mais da minha experiência no ISEL. Completamente! Já para não falar do tipo de pessoas, que também é completamente diferente. No Técnico as pessoas são muito fechadas, aquilo é cada um por si, é uma guerra total. No Técnico cada um é inimigo. No ISEL não, no ISEL cada um pode ser amigo, qualquer um pode ajudar. Há aqui uma pequena diferença. Quando fui para o ISEL estava com medo de dizer que vinha do Técnico por causa da guerra que existe entre o ISEL e o Técnico. Existe uma guerra muito grande e vai continuar a existir. Mas quando disse que vinha do Técnico, a primeira coisa que me disseram foi: «Finalmente, mais um que deu um passo em frente». Por isso fui muito bem recebido. (...) Para quem já esteve num sítio e mudou para outro, sabe e nota que há diferença. E nota que no ISEL as coisas são mais fáceis porque são mais práticas. É muito mais fácil uma pessoa saber resolver uma coisa do que estar a explicar como é que se resolve, obviamente."

Portanto, ainda que considerasse o funcionamento geral do ISEL se assemelhasse ao do IST e apesar de neste último os espaços e os recursos serem significativamente melhores do que no ISEL, Nelson ficou bastante satisfeito com esta mudança.

Contudo, é necessário ter em conta que a atitude de Nelson durante a frequência do IST não se alterou radicalmente na transição para o ISEL, mantendo ainda alguns traços dos seus anteriores hábitos escolares. Para além disso, quando já frequentava o ISEL ingressou numa nova actividade profissional que lhe ocupava o período da tarde e da noite, o que comprometeu fortemente o investimento no curso. Situação agravada pelo facto de, em 2004, ter experienciado uma ruptura amorosa, o que o abalou bastante em termos emocionais. A partir dessa altura, e durante um período de dois anos, Nelson deixou de frequentar o ISEL, mantendo, contudo, a inscrição no curso e pagando as respectivas propinas. Nesse período, dedicou-se à sua vida profissional e às suas sociabilidades e lazeres.

> "Eu tive um momento da minha vida um bocado complicado. Infelizmente, sou daquelas pessoas que liga muito aos sentimentos e, na altura, a minha ex-namorada acabou comigo e as coisas não correram muito bem. Então, aparvalhei por completo e fiz coisas que não devia. Nessa altura, para mim tudo era uma desculpa para não ter que ir para as aulas. Quando se chega a esse ponto, mais vale ficar em casa, mais vale uma pessoa não se chatear. Não se gasta gasóleo, não se tem tanta despesa, sai mais barato. (...) Na altura, queria poupar dinheiro porque assim podia sair mais uma vez à noite e beber mais uns copos."

Em 2006 retomou a frequência do curso, mas em regime nocturno e já inserido no modelo de Bolonha, sendo que o bacharelato que frequentava passou a licenciatura, mantendo-se a duração de três anos. Neste momento, encontra-se a frequentar o 3º ano, faltando-lhe completar algumas cadeiras, que pensa concluir ainda no presente ano lectivo. A decisão de retomar a sua vida escolar é indissociável do relacionamento que mantém com a sua actual namorada, que o tem vindo a pressionar para concluir o curso. O facto de actualmente viverem juntos e de, por conseguinte, Nelson ter novas responsabilidades económicas e familiares, contribuiu também para que passasse a encarar os estudos de outra forma. Para além disso, para progredir em termos profissionais e obter estabilidade económica, torna-se cada vez mais premente terminar a licenciatura e obter o grau de engenheiro. Indissociável de tudo isto, é o cansaço provocado pelo esforço de articulação entre estas três esferas de vida (familiar, profissional e escolar), que Nelson espera que seja atenuado com a conclusão da licenciatura.

> "Devo essa mudança, em parte, à minha namorada e ao facto de estar praticamente a viver com ela e de querer melhorar a nossa vida também. Quero uma evolução da minha vida. Por isso é que estou com mais vontade e mais energia para fazer as coisas. (...) Se ela não tivesse aparecido, parece-me que eu ia andar aí um bocado à deriva, a deixar andar, a pensar: «Um dia acaba-se e tal». Agora não, agora quero mesmo acabar aquilo rapidamente. E também porque estou cansado de andar de um lado para o outro, sempre a correr. Quero reduzir os meus horários. (...) Custou-me muito naquele dia em que o meu patrão se virou para mim e disse: «Ainda não tens o curso acabado, pois não, Nelson?». E eu: «Não». Ele disse: «Então olha, tenho que ir arranjar um engenheiro para me assinar este projecto»."

Com uma nova atitude face aos estudos, Nelson sente-se ainda mais motivado com os conteúdos do curso, não falta às aulas e procura nunca deixar cadeiras para trás. O facto de se encontrar neste momento a estudar à noite é também importante para

que mantenha uma atitude positiva e interessada, já que os colegas, com idades muito semelhantes à sua, têm um nível de responsabilidade que não encontrou nos colegas que frequentavam o curso em horário diurno.

> "Senti uma grande diferença no horário de aulas nocturno. O pessoal durante o dia era muito mais tresloucado e pensava muito mais em copos. O pessoal da noite pensa é nos filhos que estão em casa para se educar, no trabalho que é preciso fazer no dia a seguir para se entregar. (...) Quem estuda à noite já tem idades mais próximas, são pessoas com quem é mais fácil lidar porque acabam por ter praticamente os mesmos objectivos que nós."

Esta nova atitude de Nelson reflecte-se nas classificações que obtém em cada cadeira. Embora, em termos gerais, as suas notas, desde que ingressou no ensino superior, se tenham sempre situado entre o 10 e o 14, desde que frequenta o ISEL tem obtido classificações como 17 e 18 nas cadeiras de projecto, que são, no fundo, as que mais aprecia e para as quais se sente mais motivado para trabalhar.

Os seus métodos de estudo também se têm vindo a alterar. Actualmente, procura rentabilizar todos os momentos livres, estudando fundamentalmente sozinho, em casa. Ocasionalmente, estuda em grupo com os colegas no ISEL, contudo, quando o faz sente necessidade de preparar primeiro o estudo em casa individualmente para poder aproveitar melhor a discussão com os colegas. Continua a elaborar cábulas, contudo, confessa-se mais receoso em utilizá-las, já que não quer comprometer a conclusão do curso numa altura em que está tão próximo de concretizá-la. Mas, acima de tudo, Nelson procura aproveitar o melhor possível as aulas, uma vez que a sua actividade profissional lhe retira tempo e força para conseguir estudar em casa.

Outro aspecto que lhe agrada particularmente no ISEL é a existência da Comissão Pedagógica, constituída por alunos que prestam apoio aos colegas. Embora nunca tenha sentido necessidade de recorrer a esse serviço, considera ser fundamental a prestação desse apoio por quem, segundo o próprio, melhor compreende as situações dos estudantes. No IST não teve conhecimento da existência de serviços de apoio.

Nelson nunca procurou esse tipo de serviços por considerar ter todo o apoio necessário por parte da família. Em muitas circunstâncias, esse apoio foi, aliás, na sua opinião, excessivo, na medida em que não lhe permitiu perceber o real valor das coisas que detinha e o esforço necessário para obtê-las. Terá sido nesse sentido que manteve uma relação despreocupada com a vertente escolar, não tendo em conta a despesa que o prolongamento do seu percurso pelo ensino superior acarretou para os seus pais.

> "Os meus pais sempre me deram mais do que aquilo que eu precisava. Acho que foi um erro. Se eu precisava de cinco, os meus pais davam-me dez. Não deviam ter feito isso. Deviam ter-me obrigado a passar por algumas dificuldades para eu saber que as coisas são complicadas e que temos que trabalhar por elas. (...) Hoje em dia sinto que devia ter sido eu a lutar mais por aquilo que tenho. Como, hoje em dia, sou eu que pago as minhas coisas, tenho que lutar mais um bocadinho."

Os pais de Nelson estão descontentes com o seu percurso, pressionando-o para terminar a licenciatura rapidamente. Este sentimento de descontentamento relativamente ao seu trajecto e às suas opções agravou-se quando as expectativas que direccionavam para o seu irmão não se concretizaram, já que o mesmo não prosseguiu

os estudos, não concluindo o ensino secundário. Foi neste sentido que, para evitar conflitos, Nelson optou por não contar aos pais que esteve dois anos sem ir às aulas no ISEL. Ainda assim, facultaram-lhe sempre todo o apoio necessário, o que leva Nelson a sentir que a conclusão do curso se assume também como o cumprimento de uma obrigação relativamente aos pais.

> "Os meus pais não estão contentes comigo, obviamente. Lá está, acabando o curso tiro um peso de cima de mim que é uma coisa louca! (...) Para além de acabar o meu curso, uma das coisas que também me faz mover, neste momento, é o querer dar essa alegria aos meus pais. É a minha «obrigação» para com eles."

As expectativas dos pais relativamente ao seu ingresso no ensino superior fundam-se no facto de Nelson ter sido bom aluno durante todo o seu percurso escolar anterior. Frequentou um colégio privado em Lisboa dos três aos 18 anos, nunca chumbando e não tendo negativas nas classificações finais das disciplinas, embora o possa ter tido nalguns testes. Teve algumas dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa no 5º e no 6º ano e os pais inscreveram-no num centro de explicações em Odivelas. No 12º ano, e apesar de, geralmente, não ter problemas com Matemática, já que se tratava da sua disciplina favorita, recorreu também ao auxílio de uma explicadora que o preparou para o respectivo exame nacional.

Durante todo o seu trajecto escolar anterior à entrada no ensino superior, Nelson apreciava bastante a escola, não só pelo processo de aprendizagem, como também pelo convívio com os colegas. Relatou também episódios associados a professores que o marcaram de forma positiva. A única dificuldade criada neste trajecto deriva do facto de ter frequentado sempre uma escola privada, que apesar de lhe ter facultado as competências básicas para responder às exigências dos conteúdos do curso, não o preparou para o que seria o quotidiano académico no IST, como já referido.

Nelson trabalhou durante praticamente todo o seu percurso pelo ensino superior. No 2º ano de frequência do IST abriu uma loja de informática com dois colegas de curso, negócio que manteve por dois anos e que se arrepende actualmente de ter iniciado, já que considera que foi a partir daí que todo o seu trajecto escolar se desorientou. Porque a vertente académica ficou bastante prejudicada com esta actividade profissional, esteve alguns anos sem inserção profissional, apenas dedicado aos estudos. Mais tarde, ainda no IST ingressou numa empresa privada, onde trabalhou durante cerca de um ano na facturação. Em seguida, foi para um estabelecimento bancário trabalhar no departamento de telemarketing, actividade que manteve aquando da sua transferência para o ISEL. Entretanto, trabalhou também durante quatro meses numa empresa de telecomunicações como técnico especializado de Internet, tendo depois, aos 29 anos, mudado para outra empresa privada para trabalhar como técnico electrotécnico, actividade que ainda hoje mantém.

A opção de iniciar uma actividade profissional durante os estudos não derivou da necessidade de complementar o apoio financeiro que os pais lhe facultavam, até porque inicialmente ambos não concordavam com essa decisão, mas sim da vontade de Nelson ter alguma autonomia financeira. Para além disso, sentia-se culpado por estar a sobrecarregar os pais com o prolongamento do seu percurso escolar.

Nelson foi viver na casa da namorada em Odivelas no início de 2007, embora continue a fazer algumas refeições na casa dos pais e a contar com o apoio financeiro e emocional dos mesmos. A sua namorada tem 25 anos e é licenciada em Ensino do 1º ciclo, apesar de nunca ter conseguido ser colocada em nenhuma escola. Actualmente trabalha em telemarketing e abriu uma loja de artesanato num centro comercial em Odivelas. Porque não tem conseguido trabalhar na sua área de formação tem desenvolvido actividades profissionais muito diversificadas, como por exemplo lavar carros, para conseguir suportar as suas despesas.

As redes de sociabilidades de Nelson têm sido criadas, essencialmente, fora dos contextos quer do IST, quer do ISEL. Quando frequentava o IST mantinha um grupo de amigos constituído por colegas do colégio que frequentou até ao ensino secundário e pela sua ex-namorada, sendo que todos eles se encontravam também a frequentar o ensino superior, ainda que apenas uma das suas amigas tenha concluído o curso. Dois anos depois de ingressar no IST começou a criar um novo grupo de amigos que ainda hoje mantém e que se localiza essencialmente na zona de Odivelas. Os seus amigos sempre o aconselharam e incentivaram a concluir o curso rapidamente, contudo, isso não exerceu influência sobre Nelson. No contexto académico, manteve relações mais fugazes, particularmente no IST.

> "A minha vida a nível de amizades é um pouco como um passador. Passaram muitos e alguns ficaram na rede. Aqueles meus colegas do Técnico, com quem jogava às cartas, são daqueles que passaram pelo passador. Se calhar, nem lá estiveram!"

No ISEL mantém boas relações com os seus colegas, embora não transponha esse relacionamento para fora do contexto académico, devido à indisponibilidade de tempo.

É precisamente pela falta de tempo que Nelson não consegue investir em actividades de tempos livres. Actualmente, joga futebol ao domingo com os amigos em Odivelas e sai pouco à noite devido ao cansaço e à necessidade de aproveitar todos os momentos para estudar.

Reflectindo sobre o seu percurso pelo ensino superior, revela-se arrependido de ter optado pelo IST no processo de candidatura, em detrimento do ISEL, já que isso poderia ter alterado significativamente o seu trajecto.

> "Estou arrependido, se pudesse voltar atrás alterava algumas coisas, mas não alterava assim muito, atenção! Alterava apenas uma coisa. Gostava de voltar ao dia em que preenchi a ficha de inscrição da faculdade, para concorrer ao ensino superior. A minha primeira opção tinha sido o ISEL. Daí para a frente provavelmente não conhecia a minha namorada, mas de certeza absoluta que não tinha cometido metade dos erros que cometi até hoje. É a única coisa que alterava no meu percurso, porque alterando isso, alterava tudo. As pessoas com quem me dava não seriam as mesmas e, de certeza absoluta, que tinha o meu curso acabado."

Neste momento, assume como prioridade máxima concluir o curso, não só para melhorar a sua vida, como também para alegrar as pessoas que o rodeiam e que sempre o apoiaram.

> "Portanto, neste momento, se não acabar o curso não só fico eu desiludido, fica também a minha namorada, ficam os pais dela, ficam os meus pais, fica o meu irmão, fica a

> minha cunhada, ficam os meus amigos todos. Eu não me vou prejudicar só a mim. Se não acabar o curso vou prejudicar uma série de pessoas, vou tornar muita gente infeliz e não quero isso. Neste momento tenho obrigação para com esta gente toda, para lhes dar uma alegria a todos, especialmente a mim, especialmente à minha namorada e depois aos meus pais."

Procurando avaliar o seu percurso, Nelson considera que a responsabilidade pelo facto de o seu trajecto se ter vindo a prolongar é apenas sua e deriva, nesse sentido, das opções que tem vindo a tomar, nem sempre as mais acertadas. Apesar de reconhecer alguns obstáculos – como a sua menor preparação para o quotidiano académico, o facto de ter entrado no curso sozinho, de se ter associado no IST a colegas que valorizavam mais os lazeres e as sociabilidades do que a vertente escolar, de ter sofrido uma ruptura amorosa e de ter começado precocemente o seu trajecto profissional –, considera ter encontrado todo o apoio necessário para superá-los, nomeadamente na esfera familiar, na namorada, no grupo de amigos e nos colegas no ISEL.

> "Os erros que cometi aconteceram porque fui eu que fiz as minhas opções, não foi mais ninguém. Fiz as minhas opções, cometi os erros e estou a pagar por isso. A razão do meu insucesso sou eu mesmo, não é mais ninguém. Tudo aquilo que eu precisei, tive. (...) Portanto, no ensino superior, quem cometeu os erros fui eu. E agora estou a pagar bem caro pelos erros que cometi."

Neste sentido, considera que o seu percurso, apesar de se ter prolongado por 14 anos, se pode também caracterizar como sendo bem sucedido, já que lhe permitiu reconhecer os seus erros e lutar para ultrapassá-los.

> "Eu acho que o meu percurso de insucesso teve tudo e de sucesso também. Porque se, por um lado, o meu curso me ensinou a reconhecer os meus erros, que acabaram por ser insucesso, teve, por outro lado, o sucesso de me ensinar a perceber esses erros e de tentar não cometê-los outra vez."

Andreia Campos (E18L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Um percurso vagaroso amparado por um suporte económico: convicções afinadas e desfocagem dos estudos

Andreia Campos é natural de Abrantes e está prestes a completar 29 anos. Acabou recentemente uma pós-graduação em Biologia da Conservação e encontra-se actualmente a ultimar um projecto LIFE, em consórcio com a Universidade de Évora. Os seus pais encontram-se ambos na reforma. O seu pai tem 63 anos e era oficial da GNR, enquanto que a sua mãe, actualmente com 59 anos, era bancária. Tem ainda um irmão com 27 anos que se licenciou em Economia na Universidade de Évora.

Andreia ingressou no ensino superior com 19 anos, em 1998, na licenciatura em Geologia da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, na esperança de conseguir o trampolim para o curso ansiado, Biologia, para o qual não tinha tido nota de acesso. Contudo, não só nunca veio a conseguir efectivar as suas pretensões, como também nunca desenvolveu um gosto particular pelo curso e pela instituição, o que terá contaminado os seus resultados escolares que se revelaram bastante fracos. Neste contexto, veio a abandonar o curso dois anos volvidos, transitando para o curso de quatro anos em Ciências do Ambiente da Universidade de Évora.

Andreia nunca manteve laços de afinidade muito estreitos com a sua família. Apesar de possuírem culturas de formação e de profissionalização distintas, e de, por isso, as expectativas e aspirações dos seus familiares colidirem com as suas, tal não obstou a que se licenciasse em Ciências do Ambiente, em 2006, após uma passagem de oito anos pelo ensino superior. Para a morosidade do seu percurso parece ter sido, assim, determinante a almofada económica dos seus pais, a qual terá simultaneamente permitido a Andreia não entrever nos estudos um objectivo prioritário, antes fazendo incidir os seus focos no convívio e no associativismo, aos quais era conferida primazia na organização do seu quotidiano, mormente em Évora. Numa fase final do seu percurso, quando Andreia experimentava um crescendo de desmotivação, conseguiu ver outorgada a solicitação que fez para uma certificação de competências o que veio a permitir que concluísse o seu curso, precipitando, com isso, o acesso ao ensino pós-graduado.

Apesar de Andreia transitar do secundário para o ensino superior com uma média de 15 valores, os exames às cadeiras específicas não lhe correram de feição, razão pela qual viu a nota da sua candidatura diminuir. Por conseguinte, as notas de acesso que transportava mostraram-se insuficientes para ingressar em Biologia, pelo que procurou, em alternativa, concorrer para o curso de Geologia na Universidade dos Açores e para o seu homólogo da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FC-UL), "porque sempre tive a ideia que eram os melhores sítios em termos de Biologia".

É assim que surge, em 1998, a primeira incursão de Andreia pelo ensino superior, quando, com 19 anos, ingressou no curso de Geologia da FC-UL, motivada

unicamente pela esperança em conseguir ver concedida uma solicitação de transferência de curso para Biologia que era ministrado na mesma instituição.

Andreia acreditava que quem entrava para Geologia o fazia por vocação e não pelas mesmas razões que estiveram na origem da sua candidatura para esse curso. Contudo, rodeada de muitos colegas de curso que acalentavam a mesma aspiração, criando com isto um curso pautado por um clima de competição muito acentuada, viu rapidamente as suas ambições goradas.

> "quando eu cheguei lá dei por mim a ter 99 colegas que estavam exactamente na mesma situação: toda a gente queria Biologia e não tinham conseguido entrar. Como foi um ano em que as médias dispararam brutalmente, Biologia teve média de 18, pelo que ninguém ficou nos cursos que quis, ficaram todos noutros cursos."

Durante a estadia em Lisboa, Andreia manifestou sempre uma pré-disposição para desistir de um curso que não a realizava, pelo que em termos de rendimento escolar apenas logrou completar quatro cadeiras em dois anos, as quais corresponderam às "cadeiras que gostava", não se esforçando por ter aproveitamento às outras. Perante tal cenário, o desajuste vocacional era evidente, de onde decorre que a ruptura se lhe afigurava como um passo iminente e incontornável. É nesse cenário que, dois anos volvidos, transita para o curso de Ciências do Ambiente da Universidade de Évora, sem solicitar qualquer equivalência pelas cadeiras que havia feito.

Os seus pais não se terão oposto a esta mudança de curso, na medida em que o pai e o irmão de Andreia residiam em Évora, sendo que o seu irmão se licenciou em Economia na Universidade dessa cidade, seguindo, segundo Andreia, um percurso mais linear e regular do que o seu, uma vez que completou o curso no número de anos institucionalmente prescrito.

Por altura da segunda matrícula em Geologia, Andreia encontrava-se profundamente agastada com a vivência na cidade de Lisboa, onde deambulava frequentemente sozinha, apesar de ter lá a residir o namorado (com quem manteve uma ligação duradoura, que se prolongou até há cerca de três anos), mas também com o curso de Geologia, pelo qual nutria profunda acrimónia. Vai neste sentido que, quando instada a contrastar a vivência em Évora face à de Lisboa, coloque o acento tónico no convívio proporcionado pelas festas, "jantaradas" e nas múltiplas incursões pelo campo, as quais representam uma expressão significativa no domínio dos lazeres:

> "Cá é diferente. Cá é como se toda a gente fosse uma grande família. Também é um meio muito mais pequenino e toda a gente se conhece. Existem vários bons momentos, daí considerar que estes seis anos foram os melhores da minha vida. (…) a dinâmica da própria universidade é muito familiar, toda a gente se conhece."

Quando concorreu para o curso de Geologia na FC-UL não aprofundou a informação sobre o curso de Ciências do Ambiente porque a média de acesso era muito elevada, não sendo, por isso, verosímil pensar que poderia entrar num curso que não o de Geologia. Contudo, a nota de acesso ao curso ministrado na Universidade de Évora veio progressivamente a reduzir, permitindo que Andreia entrasse por transferência de curso. Assim, apenas recolheu informação mais detalhada sobre esse curso quando,

algum tempo depois, ajudou o seu irmão mais novo, hoje com 27 anos, a escolher um curso de Economia que apresentasse uma nota de ingresso baixa. Foi por isso na sequência da ajuda que prestou ao irmão que mais aprofundadamente e detalhadamente se deteve sobre o curso de Ciências do Ambiente.

É justamente por ter reunido alguma informação sobre o acesso ao ensino superior que Andreia critica o facto de os currículos divulgados pelos meios de comunicação social, nomeadamente pela Internet, induzirem em erro quem os visualiza, ao comportarem e difundirem ideias enviesadas do que será a organização curricular, a estruturação do curso ou mesmo as potenciais saídas profissionais, não sendo, a este respeito, de desprezar que Andreia teria equacionado concorrer para outros cursos se a informação se lhe tivesse afigurado clara à partida.

> "Mudei para Ciências do Ambiente porque gostei do curriculum. Contudo, o curriculum que estava na página da Universidade era enganoso. Ainda vi um outro curso que era Engenharia Biofísica e quando eu pensei «Biologia associada à Física», achei que «nem pensar» e no entanto o curso é espectacular em termos de dinâmica, de trabalho de aplicabilidade, enquanto que o curso de Ciências do Ambiente é muito voltado para as questões dos aterros e dos resíduos. Hoje em dia, se eu tivesse tido consciência do nome do curso, se calhar tinha pensado duas vezes quando optei por Ciências do Ambiente em detrimento de Engenharia Biofísica que era muito mais dinâmico e onde as coisas são muito mais aplicadas."

Tanto em Évora como em Lisboa, Andreia aderiu às práticas dominantes de integração académica, comummente conhecidas como praxes, às quais reconhece significativa importância para a integração social no curso e na universidade. Ainda assim, diferencia a importância e a substância dos sistemas de acolhimento aos caloiros nas duas instituições e contextos territoriais. "[Em Lisboa] não faz grande diferença ser praxado ou não. Mas cá sim. Cá a praxe (…) é muito importante". Na sua óptica, os mecanismos de integração aos caloiros são, em Lisboa, normalmente inconsequentes, e funcionam apenas de forma muito pontual, ao passo que em Évora adquirem um carácter prolongado, consubstanciando um importante mecanismo de entrosamento dos alunos que será tanto mais relevante quanto estes não sejam autóctones: "em Évora, a pessoa que anda a praxar vai com o caloiro à procura de casa, vai ao banco, vai tratar de tudo e mais alguma coisa."

Andreia esteve seis anos a frequentar o curso de quatro anos de Ciências do Ambiente (ao qual acrescia um ano de estágio). Completou-o recorrendo a um sistema de creditação de competências, o qual permitiu que transitasse para a pós-graduação, que finalizou recentemente, sem frequentar o estágio atinente ao curso de licenciatura.

Este processo de creditação de competências foi um mecanismo instaurado em 2006, no âmbito do qual, se um aluno fizesse prova que tinha trabalhado durante um ano na sua área, e se tivesse completado quase todas as disciplinas do curso, poderia automaticamente solicitar o diploma de licenciatura.

Andreia reconhece que lhe ocorreu desistir do curso de Ciências do Ambiente nos últimos anos de frequência deste. Tem-se assim que a criação do sistema de certificação de competências não deixou de prefigurar um lenitivo para o percurso de oito anos que Andreia trilhou pelo ensino superior, uma vez que já não manifestava força de vontade para completar as cadeiras que restavam, sentindo inclusive que estas

lhe eram tautológicas. Esta fase não deixa de sintetizar um processo de desencantamento e de crítica crescente para com o curso.

> "Já estava ali há seis anos e já sentia que era como se eu tivesse o curso acabado. Andava a marcar passo com cadeiras que não me serviam para nada, que não me interessavam. E andava ali, quando já me sentia licenciada, e aquilo que eu precisava já estava noutro nível que não na licenciatura. Por isso, a creditação de competências caiu que nem uma luva e assim pude ir para a pós-graduação que é onde estou agora."

Gizando diversos paralelismos entre os dois cursos frequentados, reconhece que, em geral, tinha mais condições materiais em Lisboa do que em Évora. Contudo, esta consideração global não é isenta de algumas excepções, como o número de microscópios que era superior na Universidade de Évora.

No mesmo sentido, quando contrasta Lisboa e Évora em função das relações pedagógicas vividas, a segunda cidade surge como contexto no qual se mantêm relações muito mais próximas com os professores.

Importa a este respeito indicar que, em função do estatuto que Andreia granjeou na Universidade de Évora, em particular devido ao exercício de funções directivas de grande visibilidade na associação de estudantes, manteve sempre uma boa relação com todo o corpo docente: "era por causa disso que eu, ao fim de dois ou três anos, podia ir ao gabinete deles e dizer: «olhe, deixe-me lá imprimir isso»"

Vai no mesmo sentido a explicação para o facto de estabelecer relações próximas com a generalidade dos funcionários da Universidade de Évora, com quem frequentemente entabulava "conversas proveitosas".

À semelhança do que sucedia em Lisboa, Andreia nunca fez muitas cadeiras do plano de estudos em cada ano de frequência do curso de Ciências do Ambiente. As disciplinas que ia deixando para trás faziam parte de uma estratégia concertada por Andreia, que procurava, propositadamente, fazer uma gestão mais moderada do seu esforço, procurando despachar as cadeiras mais difíceis no início, deixando "as mais fáceis para depois."

Andreia não fazia quaisquer concessões no que respeita ao desenvolvimento de actividades paralelas à universidade, participando nomeadamente nos assuntos académicos, relegando com isto para segundo plano o foco no estudo. Esta militância associativa na associação de Alunos e Licenciados em Ciências do Ambiente, a ALCA, da qual fez parte de uma lista logo no seu 1º ano, tendo chegado a presidente no seu 2º ano de frequência do curso de Ciências do Ambiente, não deixou assim de se repercutir negativamente nos seus resultados escolares e no número de disciplinas que completou. Ainda assim, revelou-se relativamente participativa e interessada nas aulas do curso de Ciências do Ambiente, sendo frequentemente eleita delegada de turma.

Estes primeiros três anos foram também aqueles em que Andreia residiu com o seu pai em Évora. Mas, como refere, viveu "como se ele nunca estivesse cá", fruto do acordo tácito que consagrava larga margem para Andreia gerir o seu percurso conforme entendesse, desde que fosse apresentando alguns resultados escolares.

Andreia ainda viria a residir em outras três casas durante a licenciatura em Ciências do Ambiente. Sendo particularmente apreciadora do estudo individualizado, Andreia gosta de o levar a cabo nas casas onde tem vindo a residir, não só porque sempre contou com bons recursos materiais, nunca tendo, por isso, que recorrer a

equipamentos como salas de computadores oferecidos pela universidade, mas também porque encontra em casa o silêncio que não tem na biblioteca da Universidade de Évora, que apresenta más condições de insonorização.

Num plano geral, Andreia nunca se mostrou muito assídua às aulas. Contudo, o seu desinteresse pela frequência das aulas não pode ser imputável à organização dos horários dos cursos, uma vez que em Lisboa tinha um horário compacto e faltava com frequência às aulas. A este respeito, interessa sinalizar que a existência de um horário com furos, apesar de positivamente avaliado por Andreia (pois estes eram devedores do sistema de cadeiras optativas que é por ela enaltecido como uma mais-valia), fazia com que privilegiasse com frequência o convívio com os colegas.

No fundo, Andreia considera que o interesse pelas aulas era tributário de três condições: o número de alunos; os professores; e o contexto das aulas. A este respeito, tece a ideia que, quanto mais dinâmicas fossem as aulas, ou seja, quanto mais os professores procurassem cativar e implicar os alunos nas suas aulas, maior seria o interesse que fariam emergir nos alunos; quanto ao formato das aulas, intimamente associado ao número de alunos presentes nelas presentes, mostra preferência por aulas leccionadas em salas pequenas, onde o ruído e os elementos de distracção são menores.

A avaliação das cadeiras semestrais do curso de Ciências do Ambiente é composta, na maioria das vezes, por um único momento de avaliação, frequentemente materializado por um trabalho. Andreia exalta este modelo de avaliação, crendo que os trabalhos traduzem a melhor modalidade avaliativa, já que assim os alunos se apropriam da matéria. Porém, aqui reside, correlatamente, a força e a fraqueza do curso:

> "nós desde o primeiro momento fazemos trabalhos de fim de curso autênticos; os nossos trabalhos são mesmo considerados trabalhos de fim de curso; o problema é que teres cinco ou seis trabalhos por semestre que são considerados de fim de curso é bastante duro. Aqui nunca há relatórios finais, aqui há mesmo um trabalho. Mas acho que isso é mesmo a melhor maneira de se avaliar, a partir de trabalhos, porque aprendemos e assim temos que lidar com o assunto."

Andreia normalmente estudava pouco e com pouca antecedência face à data dos exames, tendo inclusive chegado a estudar apenas uma hora para alguns momentos de avaliação e nunca tendo feito, a este respeito, uma noitada de estudo. Mantém, ainda assim, uma boa relação com os livros, pelo que os privilegia em detrimento das fotocópias quando chamada a imergir no estudo para as frequências e trabalhos. Em termos da estruturação das suas práticas de estudo, interessa evocar ainda a importância da sua filiação ao Centro de Estudos de Avifauna Ibérica (CEAI) para a multiplicação das suas fontes de estudo, nomeadamente com recurso a artigos científicos sobre matéria pertinente para o curso:

> "na altura já estava no CEAI e apercebi-me que havia revistas que tinham artigos sobre aqueles assuntos que nós andávamos a ler, pelo que comecei a ler esses artigos todos e pronto, comecei a perceber porque é que as coisas eram como eram e foi extremamente interessante."

Com efeito, o seu percurso em Évora é profundamente marcado pela sua associação ao CEAI, o qual, afiança, "marca a vida de uma pessoa". Começou a

colaborar com este centro de estudos aquando do seu 3º ano, tendo vindo, uns anos depois, a desempenhar funções na direcção.

Pelas incursões ao campo que promove, o CEAI constituiu um complemento prático à matriz teórica do curso de Ciências do Ambiente. Por outro lado, promovendo uma bateria de cursos levados a cabo em regime pós-laboral e aos fins-de-semana, as actividades no CEAI foram as que mais contribuíram para a sua realização pessoal e onde veio a encontrar os seus maiores amigos.

Andreia considera que "não era possível fazer as cadeiras todas" que o plano de estudos elencava para cada ano lectivo. Reconhece, contudo, que existiam alunos que tinham dificuldades financeiras e que, por isso, lhes eram afectadas bolsas de estudo, donde que tinham mesmo que ter aproveitamento a todas as disciplinas.

Parece ser aqui profundamente determinante a disponibilidade financeira de que os pais de Andreia são portadores, porquanto afiança: "eu nunca me preocupei muito, nunca pensei: «tenho que me despachar para ir começar a trabalhar»".

Andreia é natural de Abrantes. Os seus pais encontram-se ambos na reforma, sendo que o seu pai tem 63 anos e era oficial da GNR, enquanto que a sua mãe, actualmente com 59 anos, era bancária.

Apesar de lhe facultarem um bom suporte financeiro, os pais nunca lhe terão prestado grande apoio afectivo. Neste quadro, Andreia admite que nunca teve grandes laços de afinidade com os pais: "apesar de serem família, não há muito diálogo." Esta experiência juvenil terá sem dúvida influído na formação das suas disposições a respeito do mundo social. Perante um contexto familiar pautado pela cultura militar regrada imposta pelo pai que tinha um alto cargo na GNR e que pretendia moderar o carácter expansivo de Andreia, esta não só fertilizou uma boa relação com os livros, encontrando neles uma forma de colmatar os défices relacionais que mantinha com os pais, como entrevia na escola o local onde poderia exacerbar a sua criatividade e expansividade.

> "Eu gostava imenso de ir para a escola. Adorava! Na primária, isso era tudo o que eu queria, porque passava o Verão fechada em casa e eu sempre tive muita energia, sempre fui muito expansiva e precisava muito de ir para a rua."

Munida de uma manifesta vocação para as questões do ambiente, fruto de uma consciência ecológica amadurecida muito precocemente, cultivou desde muito nova uma cultura de intransigência face ao mapa cultural hierarquizado das formações e das profissões da sua família que a motivava no sentido de seguir para as áreas mais duras, onde poderia encontrar "esses cursos que davam dinheiro."

> "A minha família tem uma ideia muito errada de mim, além de que eu estava numa área completamente oposta à dinâmica da própria família, não é? A minha tia é professora de matemática e o meu padrinho é gestor de recursos humanos."

Foi no secundário que Andreia teve o único professor que a marcou. Era um biólogo que leccionava várias cadeiras, entre as quais Biologia, e que pelo seu entusiasmo e experiência profissional conseguia estimular o interesse de Andreia por este domínio do conhecimento: "ele terá sido importante para o facto de ter concorrido

para Biologia". Nota, contudo, que, em geral, os professores do secundário não falavam nem trocavam impressões sobre o acesso ao ensino superior.

Enquanto que em Lisboa Andreia não criou elos afectivos significativos com ninguém, parece ter sido relevante o contacto precoce com alunos de anos mais avançados do curso de Ciências do Ambiente em Évora, no que isso representou em termos de apontamentos e coordenadas orientadoras. Assim, e porque estava numa etapa de vida distinta da dos seus colegas de turma, criou uma relação preferencial que mantém com pessoas mais velhas do seu curso.

> "No 1º ano conheci muitas pessoas de anos mais avançados do curso. Mas eu sempre me dei bem com pessoas mais velhas do que eu. Para já, quando eu entrei, já vinha com três anos de diferença da minha turma, logo à partida procurei pessoas da minha idade."

Nos últimos anos do curso ocorreram, porém, transformações no seu círculo de amizades, fazendo com que a este se ligassem cada vez mais os seus amigos do CEAI, os quais são provenientes de diversos cursos afectos à Universidade de Évora.

Relativamente ao período escolar que antecedeu ao ensino superior, Andreia regista sobretudo a depressão sentida quando ficou retida no 12º, tendo o seu quotidiano se alterado substancialmente pelo facto de estar apenas inscrita numa disciplina e de, por isso, ter perdido algum contacto com colegas que transitaram para o ensino superior.

Apesar de ter manifestado intenção de o fazer, Andreia nunca trabalhou de forma remunerada até aos últimos anos do curso, apenas colaborando em feiras de artesanato da FC-UL. A razão para isso ter-se-á prendido com o sistema de assistência médica militar de que Andreia poderia usufruir, perdendo-o se trabalhasse de forma profissional. Assim, apenas desenvolveu esse tipo de actividade a partir do momento em que saiu do sistema por limite de idade, quando apoiou o trabalho de campo de um projecto de investigação de um amigo seu. Veio ainda a desenvolver actividade como monitora de educação ambiental no CEAI; bem como no âmbito do projecto que está presentemente a ultimar, que resulta de uma iniciativa europeia para a conservação da natureza e que tem como parceira a Universidade de Évora.

Foi aliás quando foi chamada à realização desse projecto que Andreia sentiu-se carecida de algumas competências, mormente em gestão de projectos, já que o seu curso se encontra muito vocacionado para a execução de trabalho de gestão ambiental no ramo empresarial ou em estações de tratamento de resíduos (ETAR). Em suma, segundo a apreciação de Andreia, o curso de Ciências do Ambiente é muito heterogéneo e abrangente nos seus enfoques e abordagens, mas carece de algum aprofundamento, daqui resultando a necessidade de se inscrever na pós-graduação em Biologia da Conservação.

Com o final do projecto a se avizinhar, Andreia debate-se presentemente com um impasse, vacilando entre a conclusão do mestrado (que corresponderá à realização da tese que sucede à pós-graduação) e a criação de uma empresa de divulgação científica, projecto que Andreia pretende abraçar a breve trecho e que corresponde às suas perspectivas profissionais futuras.

Mariana Lima (E56L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Uma trajectória hesitante amparada pelo enquadramento familiar

Mariana Lima tem 21 anos, e é natural de Leiria, onde vive ainda hoje, com os pais e o irmão. Actualmente, encontra-se no último ano do curso de Serviço Social na Escola Superior de Educação de Leiria, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria. Efectua voluntariado num lar de terceira idade, para fortalecer os alicerces adquiridos durante os três anos da licenciatura. O pai é oriundo de Lisboa, licenciado em Engenharia e a mãe, originária de Leiria, é professora de português e inglês no 2º ciclo do ensino básico. Tem um irmão mais velho com 24 anos, que frequenta o último ano do curso de Geografia do Ambiente, na Universidade de Coimbra.

Ingressou em 2005, com 18 anos, no ensino superior, tendo concorrido nas três fases de candidatura a cursos distintos. Durante o ensino secundário descreveu um percurso irregular, quando optou por uma área com a qual não se identificava, demonstrando que o seu projecto de vida na altura tinha objectivos bastante indefinidos. Enquanto estava inscrita no 12º ano, as pesquisas que fez relativamente ao ensino superior revelaram-se insuficientes ou até mesmo equivocadas, pois na 1ª fase de candidatura colocou como uma das optativas a licenciatura em Enfermagem, quando a sua média de ensino secundário era inferior a 14 valores. Revelando nesta fase alguma imaturidade, quer nas suas escolhas, quer na transição para o ensino superior. Sendo oriunda de uma família com elevados recursos, principalmente com referências de escolarização superior, Mariana, com o apoio dos pais, nomeadamente a mãe que teve um papel marcante em várias fases do seu percurso, repensou na área de formação, que pretendia realizar durante os três anos seguintes, entrando assim, na 3ª fase de candidatura, em Serviço Social. Ao ingressar com dois meses de atraso, Mariana, que revelou alguma ansiedade, desenvolveu novas práticas de estudos tão evolutivos que permitiram uma recuperação positiva, contabilizando no 3º ano, uma média de 16 valores. Motivada e vocacionada pela área social conseguiu colmatar as dificuldades iniciais, o que contribuiu para a sua posterior integração bem sucedida no Ensino Superior.

Mariana candidatou-se pela primeira vez ao ensino superior em 2005, quando tinha 18 anos. Escolheu como primeira opção o bacharelato em Gerontologia, na Escola Superior de Saúde de Bragança (ESSa), tendo realizado para esse efeito exames nacionais de Química e Biologia. Tinha como preferência este curso, pois as suas áreas de interesse sempre estiveram associadas à população mais envelhecida. Considera-se privilegiada, pois o acesso à informação sobre o ensino superior permitiu-lhe ter um conhecimento das médias referentes ao ano anterior e o nome das cadeiras associadas que integravam o curso, bem como o conteúdo das mesmas. Apesar do conhecimento prévio em relação às médias deparou-se com o aumento de três décimas no curso de Gerontologia, impedindo a sua entrada no Ensino Superior nessa 1ª fase. Efectuou nova candidatura na 2ª fase, acrescentando à opção de Gerontologia, o curso de

Tecnologia Veterinária, na Escola Superior Agrária de Bragança (ESA), opção que actualmente considera irreflectida. Foi então confrontada com uma entrada na segunda opção, em Tecnologia Veterinária. Mariana encontrava-se pressionada, por um lado, para prosseguir os estudos, pois o desejo de ingressar no ensino superior tornara-se muito intenso, e, por outro lado, pelo tom jocoso e desencorajador do pai, que a fazia pensar melhor em que área poderia aspirar a uma trajectória de sucesso.

> "Achei que ia, entrar (…) então coloquei como opção Enfermagem, que tinha uma média elevada, só para não deixar aquilo em branco, mas brinquei mesmo com a situação, foi uma parvoíce"

Na 3ª fase reformula a sua candidatura, acrescentando os cursos de Solicitadoria e Serviço Social, aos quais concorre com o exame nacional de Psicologia, aumentando a sua média de candidatura para 14 valores. Ambos os cursos contrastam com as suas opções iniciais, tanto ao nível da formação do secundário como das opções efectuadas na 1ª e 2ª fase de candidatura ao ensino superior. Desta feita, conseguiu entrar em todas as opções seleccionadas, inscrevendo-se em Solicitadoria, na Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova (ESG), onde permaneceu somente um dia.

A necessidade de criar novas redes de sociabilidades e tornar-se mais independente dos pais teve um peso muito grande nas suas escolhas iniciais, pois a emancipação do quadro familiar tornou-se um factor central para Mariana, enunciando em vários momentos que queria viver fora de Leiria para testar a sua capacidade de subsistência. Contudo, após diversos momentos de impasse e receio de não conseguir, a tal autonomia desejada, opta pela licenciatura de Serviço Social na ESEL a sua última opção, refugiando-se num curso que almejava efectivamente prosseguir desde do 9º ano, tendo a orientação escolar confirmado a sua vertente social.

> "Se tivesse corrido como planeava, que era obter uma boa média a Gerontologia, nunca tinha vindo para aqui. E acho que ia sentir-me frustrada, porque este era mesmo o curso que queria, só que o tinha deixado para trás, já tinha bloqueado. Então ainda bem que aconteceu assim (…)."

Mariana trazia uma média de 13 valores do ensino secundário, realidade díspar da prestação na ESEL, pois as suas notas de licenciatura rondam, em média, os 16 valores. Actualmente, as notas têm sido um vector que espelha o aumento das suas capacidades de enquadramento, pois comparando o desempenho no ensino secundário e no ensino superior sente-se agora uma estudante mais empenhada e aplicada. Com as bases obtidas no ensino secundário que, segundo Mariana, eram exigentes, quer pelos conteúdos programáticos, quer pelos professores, conseguiu facilmente obter resultados elevados à disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, no 1º semestre do 1º ano.

Apesar da inserção tardia na licenciatura obteve resultados positivos em todas as disciplinas, inclusive as que foram efectuadas em exame.

> "Apesar de estar com dois meses de atraso, não sei como tirei boas notas no 1º semestre, e melhor que a maioria dos meus colegas, que já estavam cá desde do início do ano (…) Em relação às minhas notas, acho que tenho média de 16 e tal, mas não tenho muito

bem definido, mas sim, as minhas notas sempre foram à volta, dos 16, 17, acho que tirava 15, depois tirava 18"

As expectativas em relação ao curso eram, inicialmente, reduzidas. Contudo foram superadas pelo apoio dos professores, que qualifica como sendo "cinco estrelas". Deu como exemplo a disponibilidade de dois professores que facilitaram, durante o primeiro semestre, a entrega de trabalhos em avaliação contínua. Em relação a outros momentos de avaliação, o professor de Matemática Aplicada às Ciências Sociais permitiu-lhe a realização das frequências em atraso, tendo em conta o seu ingresso tardio. Quanto à relação com os colegas realça o apoio imprescindível de uma colega e amiga, que tinha em comum com o irmão, como sendo o elo de ligação que facilitou a sua integração.

No seu percurso escolar vislumbra que no 1º e no 2º ano tinha uma maior flexibilidade de horário, pois a forma como estava organizado permitia um bom aproveitamento do tempo para investir nos estudos. No entanto, viu esta situação alterada no 3º ano, pois durante três dias intensivos tinha que conciliar o seu projecto de voluntariado num lar de Terceira Idade, a que se dedicava duas vezes por semana, com um curso de formação de Relações Interpessoais, ambos intercalados com o período das aulas. Mariana assume que definia uma divisão entre frequências e exames, ou seja, das seis cadeiras semestrais, pelo menos uma era efectuada na época de exames, pois era a melhor forma de rentabilizar o tempo e de se preparar para as outras frequências.

A facilidade com que produz os seus apontamentos considera uma mais-valia, pois indica que auxilia o entendimento da matéria dada pelos professores, que muitas vezes os materiais facultados nas diferentes disciplinas, não eram os mais apropriados.

Em vez de um estudo acompanhado, que envolvesse os colegas, optava sempre por efectuar um estudo individual, assumindo isto como sendo uma das suas características pessoais, justificando-se que para estudar "precisa de estar concentrada e assimilar as coisas, não é como a Matemática, que tu vais falando, que vais fazendo exercícios, é diferente". Estes princípios mantêm-se quer em trabalhos individuais, quer em trabalhos de grupo, onde realça a divisão de tarefas, justificando-se inclusive que seria extremamente difícil efectuá-los em conjunto, sem originar grandes distracções no desenvolvimento dos mesmos. Não faz grande alusão aos recursos internos da ESEL, como uso da biblioteca, ou mesmo das salas de estudo. Como locais preferidos para estudar, elegeu o café, como espaço público indispensável para uma maior concentração. Resumindo, considera que no café tem menos distracções do que na escola ou mesmo em casa, e que assim era obrigada a estudar. No entanto, considera que, ao nível de equipamentos informáticos, o número de computadores na escola não equivalem à quantidade de alunos inscritos na ESEL, apesar do valor das propinas pagas pelos alunos.

Mariana relata que os pais conheceram-se quando estudavam na faculdade, e quando decidiram prosseguir a vida em conjunto optaram em residir na terra natal da mãe. Hoje são uma família de classe média, em que ambos os pais têm capitais escolares elevados, o pai assume um cargo de engenheiro técnico, uma profissão que permite deslocações diárias dentro do país. A mãe é professora do 2º ciclo do ensino básico, com a vertente em português e inglês. Ambos inseridos no mercado de trabalho, com um rendimento familiar superior à média nacional, tal situação permitiu a

Mariana ter uma boa qualidade de vida que incluía actividades extra-curriculares, frequentando aulas de dança desde os quatro até aos 13 anos. Considera importante, pois "faz com que nós interajamos com outras pessoas, convivamos, então permitiu-me que não fosse tão tímida". Desde muito cedo, recebia uma mesada, a qual tinha a responsabilidade de gerir em função dos seus gastos mais essenciais, uma realidade que mantêm até aos dias de hoje, assumindo que a mesada é aumentada à medida que evolui no seu percurso escolar, algo que vê como um reforço positivo.

Mariana tem um irmão de 24 anos que se encontra no último ano do curso de Geografia do Ambiente, na Universidade de Coimbra. Adiou os estudos por mais um ano, pois não tinha média para entrar no curso pretendido e grande parte dos seus amigos eram mais novos, o que implicava que entrassem um ano mais tarde. Nesse ano Mariana relata que os pais sentiram uma grande tensão, ao terem de aceitar a decisão de entrada tardia do irmão no ensino superior. Pela descrição feita por Mariana, o irmão seguiu uma trajectória diferente da sua, optando por estudar fora de Leiria, e durante o percurso repetiu pelo menos um ano do curso de Geografia do Ambiente.

> "Quando ingressou em Coimbra deixou algumas cadeiras do 1º ano por fazer, porque ficou assim bocadinho, como era Coimbra achou tudo muito engraçado. Ele gostou tanto que perdeu-se assim um bocadinho, mas agora está no 4º ano e eu estou no 3º ano. Neste momento está no último ano, porque o curso dele não entrou no Processo de Bolonha e eu estou um ano atrás dele. Mas ele vai acabar este ano, por isso somos os dois finalistas."

Em relação aos pais sente que a tranquilidade do relacionamento com ambos a favorece em todos os sentidos, embora, pelo que deu a entender, a relação que mantém há três anos com um jovem estudante de Antropologia não seja bem aceite no seio da família, pelo que prefere mantê-la privada, preservando assim a harmonia que é fundamental para a manutenção de um bom desempenho ao nível escolar.

O seu percurso escolar anterior desenrolou-se sempre em escolas públicas no centro de Leiria, onde beneficiou de um acompanhamento constante por parte da mãe, cuja profissão permitia um olhar minucioso sobre a sua educação, e também um apoio efectivo ao nível emocional. Durante o 2º ciclo conseguiu obter notas elevadas, atingindo a média de quatro. Sentiu alguma dificuldade em Matemática, no 7º ano, mas superou-a com o recurso a explicações, conseguindo rapidamente ultrapassar esse obstáculo. No 10º ano, escolhe o agrupamento científico-natural, que contém disciplinas com as quais não se identifica. Acaba por sentir alguma dificuldade de adaptação, pois integrava a turma mais conceituada da escola, considerando-se uma aluna mediana ao longo dos três anos de ensino secundário. Enquadra-se num grupo de amigos composto, sobretudo, por colegas do ensino secundário que prosseguiram estudos ao nível superior, sendo que a grande maioria ingressou em cursos na área da saúde. Uma das suas melhores amigas, após ter iniciado o curso de Medicina, passou por algumas dificuldades, que a acabaram por levá-la a abandonar no 2º ano, tendo reingressado somente este ano em Nutrição, no Porto.

Actualmente, Mariana encontra-se no último ano do curso de Serviço Social e planeia no 2º semestre efectuar um estágio curricular no IPO de Coimbra, assumindo que nesta fase se encontra melhor preparada para concretizar um objectivo que almeja desde o 1º ano, que é viver fora de Leiria e ser independente da sua estrutura familiar.

" (…) Só sei que gosto muito da área de terceira idade, porque faço voluntariado desde o 2º ano. Actualmente, acho que preciso de ter uma certa maturidade, por isso quando iniciar o estágio no 2º semestre vou estagiar para Coimbra. Tentei não escolher aqui, porque acho mesmo que preciso de me deslocar e sentir-me mais independente."

Reflectindo sobre os factores que podem ter contribuído para delinear o seu trajecto no ensino superior, Mariana destaca que o apoio dos pais a encorajou a atingir os seus objectivos, pois conseguiu ultrapassar as hesitações iniciais sem grandes dificuldades e considera mesmo que esta é a melhor fase da sua vida.

"Se os meus pais, não tivessem um curso superior ou se eles não fizessem grande questão que eu fosse para o ensino superior, eu não sei, mas acho que tinha desistido no secundário. Não gostei, achei muito difícil. Acho que tinha desistido, sinceramente. (…) Desde que entrei para o ensino superior sou mesmo feliz, sinceramente, porque no secundário, não era. (…) Como é óbvio, não tirava boas notas, porque se não estudava, também não havia milagres, não é? E quando eu entrei para o ensino superior houve uma grande alteração, comecei a tirar muito boas notas, comecei a estudar mais, comecei a gostar do curso, não sei a sério, acho que nunca fui tão feliz, como fui agora nestes três anos, sem dúvida. Gostei muito."

Quando questionada quanto à continuidade dos estudos assume que não obstante a rotina estudantil, o ingresso numa pós-graduação ou num mestrado ainda se encontra em análise, pelo menos enquanto não tiver a noção plena de qual será área que deseja seguir no futuro.

Prosseguir os estudos ao nível superior reveste-se de grande importância para Mariana, que vislumbra nesse investimento a oportunidade de aliar o melhor dos dois mundos: por um lado, produzindo sabedoria, conhecimento e alterando a sua própria maneira de pensar; por outro, obtendo destaque na carreira profissional, de modo a manter e elevar o nível de vida que tem actualmente.

Quanto à organização do curso, Mariana considera que as alterações referentes ao Processo de Bolonha vieram apenas compactá-lo em três anos, provocando assim um aumento da carga horária e a supressão de cadeiras que, na sua opinião, eram importantes para a compreensão da própria ciência.

" (…) Com as alterações do Processo de Bolonha perdemos algumas disciplinas que eram importantes. Como é que avalio? Sinceramente, acho que vou cair de pára-quedas no estágio, acho que damos muita teoria. O estágio é quase de quatro meses, de Março a Junho. Ainda bem que fiz voluntariado, se não tivesse feito, sinceramente, não tinha noção das coisas, porque me ajudou imenso a perceber melhor o papel das assistentes sociais e a realidade da população de Terceira Idade."

O conhecimento que Mariana tem da realidade nacional, no que diz respeito ao sucesso e insucesso escolar no ensino superior, espelha um pouco a sua experiência. Defende que o empreendedorismo seria um factor importante para o aumento do sucesso ao nível superior, sendo apologista de que só o enquadramento teórico não chega e que seria útil complementá-lo com uma componente prática como o voluntariado. Considera que essa medida seria uma solução para colmatar as lacunas

que advêm da redução de cursos que eram organizados em cinco ou quatro anos e agora se resumem apenas a três.

Em relação ao insucesso, Mariana é mais taxativa, considerando que, com o processo de Bolonha, os alunos tenderão a abandonar menos o ensino superior, pois os cursos reduzidos a três anos facilitam a entrada e diminuem o abandono e o insucesso, mas, por outro lado, o insucesso passará a ser avaliado ao nível da inserção na vida activa.

Martinho Salvador (E65L): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Quando as redes se rompem

Martinho Salvador tem 27 anos, nasceu em Lisboa e viveu com os pais na Moita, na casa em que habita actualmente, até ao ingresso no ensino superior. Os seus pais são naturais de Dalvares, uma aldeia do Conselho de Tarouca. O seu pai completou o ensino secundário e ocupava o cargo de Comandante da PSP de Lamego, vindo a falecer quando Martinho estava no ensino superior. A sua mãe fez apenas o 1º ciclo do ensino básico. Sempre foi doméstica até regressar à região de onde é originária, onde se empregou como ajudante de cozinha na cantina da Câmara Municipal de Lamego, deixando o usufruto da casa a Martinho.

O seu ingresso no ensino superior dá-se em 2002, na licenciatura de História de Arte da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Frequentou o curso durante quatro anos mas apenas concluiu nove cadeiras, que não perfazem um ano curricular completo. Martinho não tinha objectivos ou projectos de vida muito definidos: a entrada no ensino superior foi a continuação natural do seu trajecto do secundário. A escolha do curso foi influenciada por um professor do secundário da disciplina de História de Arte mas, caso tivesse uma média que lho permitisse, Martinho teria enveredado pelo curso de Belas Artes num instituto público. Martinho valoriza na sua vida a componente da criação artística e dedica-se à pintura, escultura e escrita, e acreditava que o curso no qual ingressou iria conferir maior legitimidade à sua criação. No entanto, sentiu imensa frustração ao deparar-se com um programa curricular eminentemente teórico, com fraca componente prática. Essa frustração agravou o mal-estar causado pela ruptura brusca que acompanhou o seu ingresso: a mudança para uma outra cidade e a consequente perda das redes sociais em que se encontrava inserido. Como consequência, Martinho entrou num estado depressivo que culminou num isolamento quase total e num estado de espírito apático que o impedia de estudar e de sair do quarto. Manteve-se inscrito para agradar aos pais e, quando o pai faleceu, desistiu de tentar estudar.

Aquando o ingresso no ensino superior, Martinho escolheu o curso de História de Arte da Faculdade de Letras da Universidade do Porto porque não tinha média para entrar no curso de Belas Artes. No entanto, o curso que frequentou também ia de encontro aos seus interesses. Já havia tido contacto com a disciplina durante o secundário dado que lhe foi leccionada por um professor cuja forma de dar aulas lhe era apelativa e acabou por influenciar a sua decisão de ingresso no curso. Porém, depressa se desiludiu com a fraca componente prática do curso.

> "A desilusão com o curso não foi porque os professores não fossem interessantes ou as aulas não fossem interessantes mas foi, para mim, frustrante não ter uma componente prática. (…) Se tu não souberes como se cria uma tinta ou como se martela numa pedra ou como se molda o barro tu nunca vais perceber a obra de Miguel Ângelo ou Leonardo da Vinci..."

Considera a sua faceta criativa como a sua verdadeira vocação e, baseado nos horários que discriminavam aulas práticas e teóricas, criou expectativas de que o curso fosse mais prático.

A sua escolha estava relacionada com os seus projectos de vida; não tanto através de uma componente profissionalizante, mas pela ideia da busca de reconhecimento enquanto artista através da legitimação, conferida pelo grau académico, às suas criações. Para além disso, Martinho tinha interesse pela investigação na área da teoria da arte, para a qual queria contribuir com os seus próprios desenvolvimentos.

Só completou nove cadeiras, oito das quais no 1º ano de frequência do curso. Martinho considera que o 1º ano lhe correu bem, embora não tenha completado as 12 disciplinas correspondentes a esse ano curricular. As suas notas na Universidade perfaziam uma média de 15 valores. Tinha gosto e interesse na matéria, porém a mudança para uma outra cidade e a consequente ruptura com os laços sociais anteriores, levaram a um sentimento de isolamento que culminou numa depressão de três anos. Durante esse período, Martinho apenas concluiu mais uma cadeira.

> "O 1º ano foi um bom ano! E em termos das disciplinas que eu fiz, fiz com muito gosto e com muito prazer! Mesmo no 2º ano ainda assisti a muitas aulas; só não fui aos exames, pronto. Só fui a um exame, passei... Mas eu sei que se não fosse a questão psicológica, tenho a perfeita noção que poderia ter acabado o curso e com uma boa média. (…) A diferença entre o 1º e o 2º ano é que a partir do momento que eu procuro o isolamento total, deixo de ser capaz de interagir com as pessoas, só ia às aulas pontualmente. (…) Criei uma barreira psicológica em que não me deixava fazer os exames e pronto, deixei de ir às aulas por sentir mal comigo, por me sentir envergonhado... Tem tudo a ver com o estado da depressão..."

Martinho admirava os seus professores e tinha gosto pelas cadeiras cujos conteúdos não se limitassem às áreas da História Geral ou à História da Literatura. No geral, afirma que "os conteúdos estavam bem elaborados e eram bastante acessíveis", e "as cadeiras estavam bem elaboradas, bem estruturadas, até de certa forma a facilitar um bocadinho o trabalho dos alunos". No seu entendimento era fácil concluir as cadeiras com uma boa nota. Justifica o facto de não ter aproveitamento a algumas cadeiras com a falta de interesse pela temática e consequente falta de estudo, salvaguardando que não "é uma questão de má organização do professor, é só uma questão de gosto pessoal".

Acreditava que os professores empregavam uma boa pedagogia, trabalhavam para tornar a matéria acessível aos alunos e eram preocupados em ajudá-los no que precisassem. Nas suas palavras: "História de Arte tem realmente professores muito bons, pessoas muito interessantes." Embora refira que, no geral, os professores o marcaram positivamente, relatou um episódio menos agradável com um professor do 1º ano que terá dado negativa nesse ano a todos os alunos de História de Arte, o qual terá mesmo saído da Faculdade no ano seguinte.

Avaliava positivamente a estruturação do curso, nomeadamente a reestruturação da disciplina de Cultura Clássica que era eminentemente literária e foi direccionada para o contexto mais geral de História de Arte. Segundo Martinho, a Universidade oferecia boas condições aos estudantes a vários níveis, como os serviços da biblioteca, acesso a computadores, salas de estudo. No entanto, acha que por vezes

as salas eram pequenas para as aulas em que se conjugavam vários cursos, havendo alunos que ficavam sem lugar para se sentar.

A relação com os colegas era de camaradagem, havia espírito de entreajuda e, caso algum não fosse a uma aula, havia sempre alguém que disponibilizava os seus apontamentos. No entanto dá a entender que a sua integração não foi tão forte como a dos seus colegas. Fala da forma como a praxe pode ser determinante no aspecto da integração.

> "Sem dúvida nenhuma que facilita, e eles fazem um bom processo de integração porque fazem uma praxe suave, em que te dá a possibilidade de tu conheceres algumas pessoas de uma forma mais ou menos serena, sem grandes tumultos nem exageros. Só que no meu curso, por exemplo, a maior parte dos alunos decidiram ser anti-praxe. E eu como não era interessado, não era anti-praxe ou pro-praxe, acabei por não ir à praxe. Admito hoje em dia que foi um erro, colegas meus participaram e realmente integraram-se muito melhor. Não é que eu não me tivesse integrado mal mas eles integraram-se muito melhor. Eu falava com os meus colegas de turma, eles falavam com quase toda a faculdade."

Martinho mantinha relações de amizade, principalmente, com duas colegas suas que viviam fora do Porto, mas sempre se posicionou um pouco à margem da convivialidade entre pares. Não estava inscrito nas actividades que funcionavam na instituição nem frequentava os locais nocturnos ou as festas a que os seus colegas iam:

> "(…) porque aqueles com que eu poderia conviver, conviviam uns com os outros naquelas festas habituais entre universitários e não sei quê, que é uma coisa a que eu também nunca fui dado e continuo a não ser não é? A questão de beber, de fumar... A partir do momento em que eu não faço isso, sinto-me deslocado e, a partir do momento em que me sinto deslocado, isolo-me! As faculdades vivem muito a noite não é? Lá no Porto então, aquilo é muito vivido... e como nunca fui assim, facilitou-se um bocadinho essa questão de me sentir desintegrado."

Os seus hábitos de estudo resumiam-se a começar a estudar dois dias antes do exame, apenas algumas horas. Sentia que trazia uma boa preparação do ensino secundário e que o seu curso era um aprofundar das temáticas que já havia estudado. Tinha prazer em estudar as matérias que lhe interessavam mas, com o desenvolvimento da depressão, perdeu a capacidade de se concentrar e de estudar.

Até ingressar no ensino superior Martinho viveu com os pais e a irmã mais nova na Moita, vila do Distrito de Setúbal. Quando ingressou mudou-se para um quarto alugado, na cidade do Porto. A sua família tem origem no Norte Interior. Os seus pais são de Dalvares, uma freguesia do concelho de Tarouca, distrito de Viseu. Após casarem, decidiram mudar-se para perto de Lisboa, para a Moita. Os avôs de Martinho eram agricultores por conta de outrem enquanto as suas avós cuidavam da casa. O seu pai era agente da PSP e havia concluído o 6º ano (2º Ciclo do Ensino Básico) quando era novo. Já em idade adulta, concluiu o 12º ano. A sua mãe apenas concluiu a escola primária e, após ter estado desempregada durante 20 anos, trabalha agora como ajudante de cozinha na cantina da Câmara Municipal de Lamego. A sua irmã tem 16 anos e está no 11º ano.

Foi sempre, nas suas próprias palavras, "um aluno preguiçoso médio" até completar o ensino secundário. Uma vez que sentia facilidade em assimilar a matéria, só estudava o necessário para ter o aproveitamento mínimo. Devido a essa falta de esforço, ingressou no ensino superior com uma média de 14,2, o que impossibilitava a entrada no curso de Belas Artes. Só teve dificuldades a Matemática, que pôs de parte, e a Geometria Descritiva, ambas disciplinas cujas matérias exigiam maior acompanhamento. As disciplinas a que tinha maior aproveitamento eram as de Letras, como Língua Portuguesa e História, e aquelas com forte componente prática, como Oficina de Artes e Expressão Plástica.

Nunca trabalhou durante os estudos nem beneficiou de subsídios ou outros serviços de acção social. Depois de desistir do curso trabalhou, ainda no Porto, como Técnico Comercial para a Portugal Telecom e como vendedor de livros. Regressou para a casa que os pais possuíam na Moita após o falecimento do seu pai, onde reside sozinho, e não voltou a empregar-se. É actualmente dependente financeiramente da mãe, envolvendo-se em actividades performativas que não lhe trazem rendimentos significativos.

Antes de ir para o Porto mantinha relações de amizade com os seus colegas do ensino secundário. Conviviam, organizavam jantares, jogavam futebol e Martinho chegou a formar um grupo musical com três ou quatro deles. Durante a frequência do ensino superior não conseguiu inserir-se em grupos com quem convivesse regularmente.

No seu entender, o abandono pode ser explicado por duas razões. Por um lado, pela frustração das suas expectativas ao confrontar-se com um curso eminentemente teórico, por outro, pelo estado depressivo causado pela mudança de cidade e consequente afastamento da sua família e dos amigos. Refere ainda que tinha conhecimento da existência de um gabinete psicológico na Universidade mas que nunca procurou assistência pois negava esse seu estado.

Nas suas palavras, "a família, o sítio e os amigos são o apoio de todo o ser humano" e "quando tu perdes isso tudo ao mesmo tempo torna-se mais difícil concretizar seja o que for".

Martinho não conseguiu ultrapassar a perda dos apoios. Admite, no entanto, que se encontrava numa fase da sua vida em que não se sentia pronto para assumir as responsabilidades que o ingresso naquela instituição exigia, uma vez que implicava uma mudança geográfica considerável.

> "Isso tem a ver com a minha imaturidade, com algum receio de enfrentar a realidade: o que é difícil, cá está mais uma vez, porque tu perdes os apoios que te podem sustentar quando tu mudas da vida tida ainda como infantil – claro que é adolescente já mas com alguns aspectos infantis – para a vida adulta, em que estás sozinho, tens responsabilidades a todos os níveis e só podes contar contigo."

Uma causa a montante será o facto de Martinho não ter um projecto de vida ou objectivos bem definidos.

> "Eu nunca fui muito de objectivos, não tive como objectivo específico ir para um curso superior. É claro que quando tens isso como objectivo, acabas por ser influenciado pelos pais... Eu não fui obrigado, como é lógico, concorri porque quis. Mas eu estou a dizer isto em comparação com muitas das outras pessoas que, desde que entram no 10º ano,

têm definido que vão tirar o curso X e vão acabar o curso assim e assado e pronto... E conseguem, felizmente conseguem e ainda bem. Eu nunca fui assim! Eu entrei no 10º ano para Artes porque era a área de que eu gostava, sem pensar sequer para que curso iria, e mesmo no 12º ano só pensei no curso por uma questão de influência do professor porque senão… Claro que Belas Artes seria o percurso directo, mas não era um objectivo. ”

Rute Pereira (E68L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

As reticências de um percurso com dificuldades de integração institucional

(Retrato sociológico em conclusão)

Anabela Durão (E74L): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Um trajecto de desígnios fortuitos e desfocado do estudo com uma conjuntura economicamente constrangida

Anabela Durão tem 22 anos, nasceu em Lisboa e vive em Benfica com o namorado, em casa dos pais dele, coabitando com os futuros sogros e cunhado. Actualmente, trabalha por turnos num Centro Comercial da área da Grande Lisboa, numa loja de roupa. Provém de uma família que sofreu uma recomposição familiar grande. Os seus pais divorciaram-se quando era pequena e a sua mãe voltou a casar quando Anabela tinha oito anos de idade. Pelo facto de não ter grande contacto com o pai e com os seus irmãos de lado paterno, Anabela desconhece a sua escolaridade e a profissão que desenvolve. A mãe de Anabela, com o equivalente ao 9º ano desenvolve funções de secretariado e o padrasto, também com equivalência ao 9º ano, é promotor de seguros médicos para empresas. Anabela tem ainda uma irmã, com 13 anos, que está a terminar o 3º ciclo do ensino básico.

O tipo de percurso do ensino superior de Anabela consubstancia-se no abandono da licenciatura de quatro anos de Línguas e Literaturas Modernas (LLM), variante Estudos Portugueses ao fim do 1º semestre de frequência. Ingressou em 2004, com 19 anos, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) e, devido à situação económica em que se encontrava, decide parar de estudar pois não tinha como custear a propina referente ao 1º ano. Esta situação acabou por redundar num abandono do sistema de ensino superior que já dura há três anos consecutivos. Embora os estudos superiores não fizessem parte das suas prioridades e fossem mais uma imposição parental, Anabela equaciona voltar à faculdade, numa altura em que se sinta preparada, mas, certamente, abraçando outra área de formação que não a do curso em que estava, formação pela qual optou por ser aquela para a qual tinha média de entrada. O curso com o qual não se identificava, a ruptura que vive com a família de origem, o relacionamento amoroso que mantém, um círculo de sociabilidades orientado para os lazeres e uma condição económica fortemente desfavorável, são os factores que explicam o trajecto universitário de Anabela Durão, uma potencial profissional da Arqueologia se, em 2003, tivesse entrado na 1ª opção, altura em que concorreu pela 1ª vez ao ensino superior.

Anabela Durão nunca acalentou a vontade de ingressar no ensino superior porque para si não havia, à parte de Arqueologia, uma área na qual visse a possibilidade de desenvolver uma actividade profissional desafiante. Também não sentia um gosto especial por estudar, antes encarava o estudo mais como uma ocupação para passar o tempo, dado que permanecia muitas horas por casa devido à protecção a que a sua mãe a submetia.

A sua relação com o estudo foi sempre uma relação de obrigatoriedade em atingir bons desempenhos, pois sempre sentiu uma grande pressão para estudar e ter boas notas por parte da sua mãe, sentindo um imenso receio em a desiludir. Estudar

"não era uma coisa que eu gostasse nem que desgostasse. Era uma coisa que ela sempre me incentivou e que eu, até uma dada idade, achei que ela se estava a fazer isso era para o meu bem, então a minha obrigação era deixá-la contente com os meus resultados."

Apesar deste sentimento para com o estudo, Anabela não deixa de reconhecer que foi esta pressão que a fez aplicar-se e empenhar-se ao ponto de ter orgulho nas notas que obtinha. Não deixa, contudo, de destacar um episódio que a marcou muito negativamente e que a fez tomar consciência de "que nunca mais me ia aplicar daquela maneira em mais nada para a minha mãe, porque não valia a pena, porque o melhor que eu dava nunca era o melhor para ela (...).":

> "Lembro-me, talvez no meu quê…? 6º ano, de eu ter bastantes dificuldades em História, mas tinha um professor muito bom e ele também me incentivava bastante e… mas não tinha negativas, porque eu nem nunca sequer fui aluna de negativas, eu comecei a ter negativas nos décimos, mas até aí não tinha sido nunca aluna sequer de negativas. Mas a História, lembro-me de ser uma disciplina que, até aquela altura, eu não conseguia passar do chamado «Satisfaz» (...) e houve um teste que eu tive «Bom» e fiquei toda contente e fui a correr para casa mostrar e lembro-me perfeitamente das palavras dela em me dizer «É esta a nota que tens para me mostrar? Que eu saiba ainda há um «Muito Bom» a seguir a esse! Filha minha é a nota máxima e isto não é boa nota!» e estive de castigo uma semana, sem ver televisão (...)."

Quando no 9º ano é informada dos resultados dos testes psicotécnicos que a orientavam para seguir Jornalismo e portanto escolher a área das Humanidades, Anabela há muito que tinha feito a sua opção de enveredar "pelo caminho que eu pensei que fosse mais fácil" onde não existissem "áreas com as quais eu não me dava bem, Matemáticas e Físico-Químicas".

No fim do ensino secundário, acaba por se ver obrigada pela mãe a concorrer ao ensino superior, não que sentisse uma pressão para um curso específico, mas sim uma influência veemente para prosseguir os estudos.

Tendo concluído o 12º ano na área de Humanidades sem nunca perder um ano, vê-se a braços com o concurso de acesso, no qual se inscreve para o curso de Arqueologia da FCSH-UNL, por ser a área que mais interesse lhe havia despertado anteriormente, quando toma contacto em História com as culturas grega e romana. Devido ao facto de não ter tido média para entrar neste curso, voltou à sua escola secundária para assistir apenas a algumas disciplinas e para fazer melhorias de notas às cadeiras que lhe eram específicas no acesso à faculdade: História e Português.

Neste ano em que aguarda novamente pelo concurso de acesso ao ensino superior, aproveita para fazer um curso extra-curricular de Materiais Arqueológicos onde acontece um episódio que marca de certa forma a sua opinião acerca da formação superior em Arqueologia: os formadores que ministravam este curso desencorajam por completo quem, no decorrer do curso, assumiu querer seguir estudos superiores em Arqueologia com a justificação de que, em Portugal, é muito difícil exercer a parte prática da Arqueologia, acontecendo a estes profissionais verem-se, muitas vezes, como professores de História, cenário incapaz de competir com o espírito aventureiro com que se indagam civilizações remotas.

No fim desse ano, "como não tinha mais facilidades da parte minha mãe, era do género «Ou entras, ou entras!», basicamente candidatei-me a todos os cursos que o

agrupamento me permitia e que os meus exames nacionais me permitiam." e, desta feita, entra no curso de LLM, variante de Estudos Portugueses. Concorreu apenas a faculdades situadas na área de Lisboa, voltando a inscrever-se em Arqueologia como 1ª opção, LLM como 2ª opção, Sociologia e História como 3ª e 4ª opções.

> Arqueologia não entrei novamente e, sinceramente, pensando bem não sei se foi uma decepção, se foi algo bom, porque Arqueologia é uma área que, realmente, em Portugal não se aposta muito e pensei que até fosse uma coisa boa para mim ter entrado em Estudos Portugueses. (…) Portanto, não foi por nenhuma razão em especial como eu já disse, até porque depois o curso acabou por me desiludir um bocadinho.

Neste sentido, Anabela não podia ter grandes expectativas com o curso no qual acabava de ingressar, e admite que se deparou com matérias demasiado teóricas para as quais tinha que despender muito tempo a estudar, quando era altura de apostar numa formação mais prática e mais destinada ao seu perfil.

> "Não que eu me importe, porque eu adoro ler e, se calhar, foi um bocadinho por aí porque «Bem, eu gosto de ler, dou-me bem com os livros, Português sempre tive boas médias, ah! vamos para este, pronto, vamos ver o que é que dá.» Mas foi demasiada teoria e foram coisas que no fundo não têm muito a ver comigo, acho que foi mais por aí que também perdi um bocado o interesse (...). O curso já não me dizia muito, mas foi mais a falta de dinheiro (...), porque era um curso que exigia muitos manuais, muito material e eu não tinha dinheiro e então tive que sair."

Ainda em casa dos pais quando deu entrada na FCSH-UNL em Outubro de 2004, em Janeiro de 2005 toma a abrupta decisão de abraçar um projecto de vida a dois com o seu namorado de então, o que lhe custa a ruptura com a família de origem. Sozinha, sem o apoio dos pais, habitando numa zona completamente díspar daquela a que estava habituada e sendo o único membro do casal a auferir rendimento (apenas o equivalente ao ordenado mínimo nacional), vê-se obrigada a deixar de frequentar a faculdade em Maio, pelo facto de não estar a conseguir conciliar os tempos domésticos, de trabalho, de estudo, e ainda arranjar o montante necessário para fazer face à propina anual.

Nitidamente, a faculdade deixou de ser uma prioridade para Anabela quando tomou a opção de apostar no relacionamento que tinha então e abraçou um conjunto de outras primazias às quais tinha que dar solução. Quando se viu obrigada a começar a trabalhar, arranjou um *part-time* nos cinemas Alvaláxia, mas, para receber o subsídio nocturno, optava pelo horário que acabava às três e meia da manhã, o que penhorava por completo a presença nas aulas da manhã, no dia seguinte.

Anabela classifica a entrada na faculdade como uma experiência difícil devido à personalidade introvertida que a caracteriza. Não obstante, sentiu-se igualmente animada pelo cenário universitário que encontrou, uma experiência totalmente diferente para si, capaz de facilmente proporcionar conhecimentos e relacionamentos pessoais.

Entre estes relacionamentos pessoais destaca duas pessoas que, apesar de não ter participado nas praxes por receio de ser humilhada, vieram a ser os seus padrinhos de curso. Este casal do 3º ano e meia dúzia de colegas da sua turma foram pessoas que a marcaram positivamente por terem uma atitude de inclusão e solidária com a

situação que Anabela vivia: faziam fotocópias a contar com ela e motivavam-na para ir às aulas, procurando sempre saber como se encontrava.

Não tem queixas da instituição de ensino que frequentou, da sua experiência deu-se muito bem com os recursos que foram postos à sua disposição. O pouco tempo que permanecia na faculdade era para frequentar as aulas, ir à internet e aproveitar passar na biblioteca para requisitar os livros e manuais necessários para apoiar o estudo.

> "Era sair do trabalho e ir para a faculdade ou sair da faculdade e ir para o trabalho ou se não era uma das duas coisas era a casa que tinha de ser arrumada e as coisas tinham que ser feitas. Não tinha tempo nem paciência, sinceramente, para andar em associações de estudantes ou seja o que for. Estava um bocadinho com eles no bar, conversávamos, se havia tempo, um joguinho de cartas, essas coisas normais, mas fora disso, basicamente era as aulas. Nos dias em que ia à faculdade era mesmo para ir para as aulas!"

Pese embora o deleite com que ia a algumas aulas, nomeadamente Literatura Clássica, a sua experiencia com os professores que encontrou na faculdade não foi totalmente positiva, pois encontrou-lhes uma postura muito distante e pouco acessível.

Relativamente às sete cadeiras do 1º ano, matérias que frequentou até ao momento em que abandonou a faculdade, surpreendeu-se com o facto de ter mais facilidade em cadeiras com as quais tomou contacto pela primeira vez, como foi o caso de Literatura Oitocentista, do que com disciplinas das quais já tinha uma preparação anterior, durante o secundário, nomeadamente Gramática Descritiva e Latim.

O estudo, obrigatoriamente solitário pois não tinha tempo para se encontrar com colegas, tinha lugar nas folgas, depois de fazer a lida da casa e todo o trabalho doméstico que lhe está associado. "Isto porque na altura comecei a ter uma pessoa por trás «Não tenho comida. Não temos nada no frigorífico, a cama está por fazer!» ou seja o que for, e então eu deixava as minhas coisas um bocadinho para trás para tentar satisfazer um bocado a vontade da outra pessoa e, portanto, nunca tive sequer a oportunidade de estudar em grupo." Desta forma, o tempo que dedicava a cada cadeira era proporcional ao interesse que sentia por cada matéria.

Anabela acaba ainda por ir fazer alguns exames no final do 1º semestre, mas não chega a ir saber dos resultados. Sucede-lhe um episódio por esta altura que a faz destacar como personagem negativa no seu percurso académico a professora de Latim: por não a reconhecer como sua aluna e por desconhecer o seu estatuto de trabalhadora-estudante, impede-a de fazer a frequência relativa àquele semestre, atitude, no entender de Anabela, demasiado rígida e desmotivadora para quem, contra tantas adversidades, tinha estudado e se estava a apresentar a avaliação.

Anabela foi informada por uma colega acerca da possibilidade de ter direito a uma bolsa de estudo e recorre aos serviços de acção social para esse efeito. Obtém então uma Bolsa de Estudo, mas, por não achar justo o valor da bolsa, admite que este foi também um processo que contribuiu para a sua desmotivação "porque eu sabia que havia pessoas com muito menos dificuldades do que eu que tinham bolsas de estudo com valores exorbitantes e, por exemplo, o meu passe na altura era dez contos, 50 €, para vir de Loures, e eu tinha uma bolsa de estudo de 75 €… (…) Eu sei que chegava para o meu passe e para pouco mais."

Quando deixa de aparecer na faculdade pensa somente em interromper para aguardar por uma conjuntura melhor, pensa em deixar o curso em *stand by* até encontrar um trabalho onde auferisse um pouco mais, que lhe permitisse custear também uma casa que fosse sua, pois não se sente muito confortável em habitar a casa dos pais do seu namorado de então. Quando Anabela se afasta do quotidiano da faculdade, não pensa logo em abandonar completamente este projecto, pois afirma que faz parte da sua personalidade finalizar os planos a que se propõe.

Sem grande contacto com o pai, desde que os seus pais se divorciaram, e com os dois irmãos que tem da sua parte, um rapaz dois anos mais novo que Anabela e uma irmã que nasceu em 2007, Anabela não tem noção da escolaridade que ele possa ter atingido ou da profissão que desenvolva. Até Janeiro de 2005, Anabela vivia com a mãe, o padrasto, a irmã e a avó num apartamento em Benfica, composição familiar que se manteve desde que tinha oito anos de idade. Ambos com o equivalente ao 9º ano de escolaridade desempenham funções no sector terciário, a sua mãe como secretária e o seu padrasto como promotor de seguros médicos para empresas. Anabela lamenta o facto de se ter afastado da família, sobretudo no que toca ao relacionamento com a irmã que tem agora 13 anos.

A família de origem de Anabela era, no seu entender, conservadora e antiquada, sobretudo por influência da sua mãe. Anabela descreve o padrasto como alguém compreensivo e apaziguador do relacionamento dela com a mãe.

> "A minha mãe quis que eu seguisse um percurso que ela não conseguiu seguir, o que pode ser positivo, mas com a pressão demasiada que ela fez sobre mim, acabou por se tornar indiferente «Se conseguir consegui, senão conseguir, não consegui!» (...) A minha mãe sempre quis que eu seguisse um percurso de aluna exemplar e claro que esse percurso terminava com faculdade e mestrados e com tudo aquilo que isso implicava."

Anabela e a sua mãe entravam recorrentes vezes em choque devido sobretudo à liberdade que Anabela tinha, no seu entender muito exígua. O confronto entre ambas agrava-se quando Anabela começa a namorar um rapaz, com quem mais tarde vem a viver, que tendia a aguçar as incompatibilidades que ela sentia, e a levava a desafiar a autoridade parental. Este agravamento sucede concomitantemente à entrada de Anabela na faculdade, em Outubro de 2004. Chegada a esta etapa, algo que sentia como muito seu, começou a não permitir que a sua mãe se intrometesse na sua vida escolar como nos anos anteriores.

A situação familiar de Anabela altera-se por completo em Janeiro de 2005, altura em que entra em ruptura com a mãe e decide ir viver com o namorado, para uma casa dos pais dele, em Loures. A sua vida altera-se também porque se vê obrigada a começar a trabalhar e a conciliar faculdade, trabalho e uma vida a dois.

Durante cerca de um ano, Anabela e sua mãe não têm contacto uma com a outra e durante este período vive um relacionamento amoroso muito complicado e mesmo violento. Sem quaisquer condições para estudar pois a casa que habitava não tinha mobília nenhuma "estudava no quarto em cima da cama, quando podia, no meio de todo o barulho dos amigos dele a jogarem *Playstation* e eu a tentar estudar, às vezes chateava-me e ia para a cozinha, chegava ao ponto de estudar em cima do balcão, assim debruçada no balcão. Porque não tinha cadeiras, não havia nada, não é? Era muito difícil estudar, era muito difícil concentrar-me e isso também me desmotivou

um bocado, porque eu vi que estava a tirar notas que não era aquelas que eu me esforçava para tirar."

Em Junho de 2005, dá-se uma pequena inflexão na sua vida quando aceita a proposta de ir trabalhar, como vendedora porta-a-porta, para o Círculo de Leitores em Benfica e rescinde contrato com os cinemas Alvaláxia, passando a auferir um vencimento um pouco superior ao que ganhava até então. Aqui desenvolve uma amizade muito cúmplice com um colega de trabalho que tem conhecimento da sua situação e que lhe dá um apoio incondicional. É a ele que recorre quando, já em 2006, entra em ruptura com o seu companheiro de então e se vê sozinha, sem casa, sem pais e sem amigos. Acaba por ter guarida em casa dos pais deste colega que, pouco tempo depois, acaba por se tornar seu companheiro, com quem vive maritalmente há já dois anos.

Desconhecedores do que terá sucedido com Anabela durante este tempo, a sua mãe e o padrasto não compreendem as decisões e opções de vida que foi tomando. A sua mãe continua a insistir para que termine a faculdade, objectivo que até faz parte dos horizontes de Anabela, mas não com a premência que a sua mãe deseja.

> "Mas eu não pesquisei ainda nada, até porque eu não me sinto propriamente preparada, digamos que agora tenho um bocadinho mais de força do que há uns tempos atrás e que estou a ponderar a questão, não quero fazer tudo em cima da hora, mas queria ver se, pelo menos até ao final deste ano, me decidia se realmente o iria fazer ou não. O meu curso estaria fora de questão, não iria continuar! Eu nunca tive assim... Lá está! a minha grande paixão era mesmo a Arqueologia só que, já que eu iria dar-me ao trabalho de acabar a faculdade (risos), queria acabar numa área em que pudesse exercer alguma coisa(…). Então seria Sociologia, Psicologia ou qualquer coisa com crianças, não tenho nada definido ainda porque também, lá está!, não é ainda algo que eu tenha a certeza que eu queira fazer este ano."

Actualmente, Anabela vive com o namorado, seus sogros e cunhado. Optou por sair do Círculo de Leitores quando viu o seu vencimento diminuído num prémio de 250 € por ter faltado um dia ao trabalho por motivos de doença. Perante as condições que ofereciam – recibos verdes, um horário muito alargado, sem vencimento fixo, à mercê de comissões – sente-se desmotivada e começa a procurar outras soluções de emprego. Em Abril de 2007 surge então a oportunidade, na empresa onde trabalha também a sua sogra, de poder ocupar um posto de trabalho, oportunidade que aceita. Hoje em dia, trabalha então numa loja de roupa num centro comercial da área da grande Lisboa, com contrato de trabalho, um ordenado fixo, subsídio de natal e de férias. Trabalha em regime de folgas rotativas, situação que até não a incomoda, já que o seu namorado, que entretanto tinha abandonado também o Círculo de Leitores, trabalha num regime idêntico.

Antes de ter trabalhado nos cinemas Alvaláxia, Anabela já tinha tido outras experiências de trabalho. Apesar de forma voluntária, trabalhou ainda durante três verões como monitora de tempos livres numa colónia de férias para onde a mãe a costumava mandar, mas teve também uma oportunidade, remunerada, de trabalhar numa empresa da família, onde trabalhava o seu padrasto, durante os três meses das férias de Verão. Isto acontece já no fim do ensino secundário e consistia, essencialmente, em trabalho administrativo, experiência que destaca como muito positiva, apesar de ter sido informal e de ter sido algo só para "ganhar uns trocos".

Em termos de actividades extra-curriculares, praticou natação com regularidade durante o 3º ciclo do ensino básico e secundário e, pelo facto dos seus pais serem evangélicos, frequentava semanalmente, desde os oito anos de idade, a igreja e o grupo de jovens evangélicos, chegando a ser responsável pela escola das crianças daquela congregação.

As amizades de Anabela provêm sobretudo da colónia de férias que todos os anos fazia e da zona onde residia com os pais, anteriores colegas do secundário. Muitos destes amigos entraram na faculdade, outros há anos que a tentam acabar e ainda outros que nunca enveredaram por esse caminho. Na altura em que decidiu ir viver para Loures com o namorado, devido a esta súbita mudança, Anabela perdeu o contacto com as sociabilidades que tinha, adquirindo novas formas de lazeres, que não eram de todo voltadas para a escolaridade.

Actualmente, Anabela admite que se não tivesse tido aquele relacionamento, provavelmente "teria continuado e teria visto as coisas de uma maneira diferente", vendo portanto a conjuntura que rodeou a sua entrada na faculdade como responsável por um período "em que tudo ficou muito confuso e não deu para seguir aqueles planos que eu já tinha". Avalia a sua passagem pelo ensino superior como um percurso atribulado, um período cheio de obstáculos, pleno de grandes decisões e escolhas que recorrentemente põe em causa, uma etapa muito dura, vivenciada de forma solitária, resumindo, um ciclo de factores que culminam no facto do curso não ser aquele que mais teria a ver com o perfil de Anabela.

É certo que no caso de Anabela havia uma inclinação por Arqueologia, mas não enfática o suficiente para lutar por esse curso contra todas as adversidades. Na verdade Anabela não tinha uma forte inclinação por nenhuma área específica, embora parecesse valorizar uma formação de nível superior. Talvez por isso, equacione apostar num curso que lhe assegure uma colocação no mercado de trabalho, embora esta afirmação tenha sido enunciada, aparentemente, de ânimo leve.

8.6.2. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) – ISFLUP

Sandra Lima Coelho, e Tânia Leão

Cristina Fonseca (E8P; 30 anos; Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Anglo-Americanos na FLUP), **Carolina Veloso** (E20P; 29 anos; Psicologia na ULusíada), **Filipe Leitão** (E23P; 26 anos; Tecnologias da Comunicação e Multimédia, e Sistemas de Informação e Software no ISMAI), **João Fernandes** (E34P; 33 anos; Gestão Agrária na UTAD e Economia na FEP), **Conceição Ribeiro** (E39P; 22 anos; Ciências da Nutrição na FCNAUP), **Paulo Faria (**E48P; 26 anos; Comunicação Social, ramo de Relações Públicas na UM), **Elsa Veiga** (E55P; 23 anos; Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica na Escola Superior de Vale do Sousa CESPU), **Diogo Brás** (E57P; 28 anos; Engenharia Civil e Antropologia na FCTUC), **Vanda Amorim** (E66P; 25 anos; Engenharia Informática no IPV) **Amanda Roquete** (E70P; 29 anos; Educação Visual e Tecnológica na ESE-ISPV), **Miguel Rebelo** (E81P; 36 anos, Direito na FDUC e Filosofia na FLUC)

É frequentemente referido que, em Portugal, o abandono e o insucesso escolar no ensino superior atingem valores muito elevados. A estes altos valores registados certamente não será alheio um momento-chave no percurso do estudante: a transição do ensino secundário para o ensino superior. Esta é uma temática que tem sido alvo de diversos estudos e trabalhos de investigação, a nível nacional, na medida em que é uma das mais importantes fases do ciclo académico. É uma etapa na vida do estudante em que lhe são solicitadas determinadas capacidades para lidar com uma série de transformações que englobam o relacionamento com novos colegas e professores, a adaptação a uma instituição diferente e a processos de ensino e aprendizagem que também constituem, *per si*, uma novidade para o aluno.

José Tavares[1] considera que muitos dos problemas inerentes ao ensino superior, bem como muito do insucesso que aí se apura se deve a deficiências na transição do ensino secundário para o nível subsequente de ensino, o superior. Efectivamente, esta transição não se processa, muitas vezes, de uma forma correcta e equilibrada. O elevado grau de insucesso escolar suscita o questionamento sobre as suas possíveis causas, embora se acredite que possam estar relacionadas com os problemas de transição entre os dois níveis de ensino.

Assim, parece fundamental analisar o (in)sucesso em dois domínios particulares: académico (desempenho no ensino secundário, no acesso ao Ensino Superior e no Ensino Superior), e social/relacional (modo de estar na universidade, adaptação ao papel de estudante, inserção no contexto universitário). Existem, de igual modo, factores bio-psicológicos que não devem ser descurados (saúde física e psicológica, qualidade de vida e bem-estar), uma vez que os (ex)alunos, quando ingressam no ensino superior, deparam-se com um novo cenário, no que concerne ao desenvolvimento de competências cognitivas e académicas (organização e gestão do tempo e da carga de trabalho, métodos de estudo, autonomia, auto-regulação) e relacional (relações intrapessoais e interpessoais).

[1] José Tavares, (s/d), *Formação e Inovação no Ensino Superior*, Porto Editora.

Os parâmetros organizacionais também podem revestir-se de uma importância fundamental no processo de transição. Análises ao nível das instituições revelam a sua importância na identificação de factores e processos organizacionais mais ou menos relevantes, de forma a determinar quais os efeitos da acção institucional nos trajectos escolares concretos dos estudantes, e aos quais devemos prestar atenção. A (in)existência de informação detalhada e analítica, de fácil acesso ao estudante, por parte do estabelecimento de ensino, relativamente aos cursos de ensino superior que este poderá frequentar, em que se especifiquem competências básicas, cognitivas e os conhecimentos específicos que o estudante deve adquirir ao longo do curso são importantes no momento em que este exerce a sua escolha vocacional.

Concomitantemente, a existência de serviços de orientação e apoio às saídas profissionais, que auxiliem os estudantes nas suas opções, a facilitar a identificação de oferta de emprego, também se afigura fundamental, visto que os alunos revelam 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. Todos estes factores pesam nas trajectórias biográficas dos estudantes.

Vincent Tinto[2] investigou a natureza das interacções dos estudantes com o ambiente que os envolve. Este autor incrementou um modelo explicativo do impacto desta interacção na retenção/abandono escolar. Esse modelo descreve a influência das características que os estudantes possuem quando ingressam no ensino superior (especificidades pessoais, familiares, académicas) na integração social e académica que alcançam. À medida que progridem no seu processo de ajustamento ao contexto universitário, os alunos desenvolvem, alegadamente, um determinado nível de autonomia relativamente ao seu grupo social de origem, à sua família e aos antigos pares. Tinto menciona, a este respeito, que o suporte social permite aos estudantes uma integração social bem sucedida, com consequente diminuição da probabilidade de abandono escolar. Os estudos levados a cabo por Tinto apontam para uma ligação entre o comprometimento institucional (motivação para concluir a licenciatura num dado estabelecimento de ensino), o compromisso com o objectivo de concluir a licenciatura e a persistência académica. De acordo com este autor, o compromisso com o objectivo de obter um grau académico e de o atingir numa determinada instituição de ensino superior é directamente influenciado pelos níveis de ajustamento académico e social promovidos pelos estudantes.

Mas nem só de problemas de mudança entre níveis de ensino distintos se alimentam as dificuldades de transição dos jovens estudantes. A passagem que nivela o intervalo entre as vivências juvenis e a vida adulta desempenha, igualmente, um papel de relevo. Nas modernas sociedades actuais, os processos de transição para a vida adulta têm registado alterações, não só em função dos contextos socioeconómicos, políticos e culturais singulares de cada país ou região, mas também no modo como são experienciados pelos jovens. Efectivamente, sucedem-se situações em que os jovens se inserem precocemente no mundo laboral, antes de concluírem as suas carreiras académicas. Alguns regressam ao sistema de ensino, após uma estadia mais ou menos demorada na esfera laboral.

[2] Vincent Tinto (1975), "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research", *Review of educational research*, pp. 89-125, nº 1.

Na passagem para a vida adulta, de um modo geral, identificam-se quatro grandes momentos que marcam essa transição: o termo dos estudos, o ingresso no emprego, a saída de casa dos pais e a constituição de família[3]. Não obstante, o modo como estas etapas se sucedem no trajecto biográfico dos jovens não é uniforme nem homogéneo, pelo contrário, reveste-se de diferentes variantes. No nosso país, nas gerações dos pais dos estudantes de hoje, a maioria dos jovens terminava os estudos antes de entrar, verdadeiramente, na idade adulta, pois a escolaridade obrigatória cingia-se ao ensino básico primário, e muitos concluíam, somente, este nível de ensino. Consequentemente, integravam o mercado de trabalho ainda muito jovens, e esta passagem marcava a sua transição para a vida adulta. A juventude significava, então, um fugaz interregno entre a existência enquanto criança e a vida adulta.

Hoje em dia, o cenário apresenta-se substancialmente diferente. A escolaridade obrigatória prolongou-se até ao 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico), e estabeleceu-se uma idade mínima em que é permissível aos jovens iniciar a vida activa. Por outro lado, as profissões que os jovens exercem actualmente são bastante distintas daquelas que os seus progenitores desempenhavam. De facto, e como referem Fernando Luís Machado e António Firmino da Costa[4], transitou-se de uma sociedade em que prevaleciam as actividades ligadas ao sector primário para uma outra em que predomina o sector dos serviços. De igual modo, e de acordo com os mesmos autores, a actividade profissional feminina sofreu um incremento assinalável: "entre os anos 60 e 90, a taxa de actividade feminina salta praticamente para o triplo"[5].

O início da vida adulta, segundo Mauritti[6] "está fortemente associado ao termo da escolarização, ao culminar da fase do trajecto de vida marcada predominantemente pela condição estudantil". Actualmente, muitos são os jovens que desenham uma estratégia de acesso a melhores oportunidades de emprego, a profissões mais qualificadas e melhor remuneradas, que se consubstancia no prolongamento da escolaridade. A aquisição de capital escolar adia, muitas vezes, a entrada na esfera laboral.

Deste modo, afigura-se assaz pertinente analisar os processos de transição para a vida adulta nas trajectórias biográficas dos estudantes. A análise da situação familiar actual, da experiência profissional (profissão actual e outras desenvolvidas, situação na profissão) e a forma como estas experiências se imiscuem e articulam no *modus vivendi* estudantil assumem-se como eixos estruturadores fundamentais no diagnóstico das vivências destes estudantes.

Dos nove retratados que se inserem no *percurso-tipo de dificuldades de transição para a vida adulta e para o ensino superior*, cinco são do sexo masculino, e quatro pertencem à condição feminina. Não é visível, portanto, uma diferenciação

---

[3] Commission Européene (1997), *Les Jeunes de L'Union Européene: Ou Les ages de Transition*, Luxembourg, Eurostat: office des publications officielles des communautés européenes.

[4] Fernando Luís Machado e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.

[5] *Idem*, p. 29.

[6] Rosário Mauritti (2003), "Processos de Transição para a Vida Adulta", em 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*, Oeiras, Celta Editora.

pronunciada, em termos de *género*, mas um equilíbrio. No que concerne ao *tipo de ensino e tutela*, verifica-se uma maior concentração no ensino universitário e público. Neste aspecto, não é permissível efectuar qualquer ligação com a origem social dos entrevistados, dada a sua diversidade: tanto frequentam o ensino universitário público os filhos de famílias capitalizadas em termos culturais e económicos, como os provenientes de classes mais desfavorecidas social e financeiramente. O ensino politécnico também está presente, tanto na sua dimensão pública como privada, bem como o ensino universitário privado, embora estes tipos de tutela e de ensino sejam meramente residuais no universo observado.

Os *cursos* frequentados pelos entrevistados que se enquadram no perfil das dificuldades de transição para o ensino superior são bastante heterogéneos, e não se regista predominância de nenhum curso. No que diz respeito às *áreas de formação*, verifica-se uma vincada tendência para as licenciaturas na área das Ciências Sociais e Informação (Economia, Antropologia, Comunicação Social). Destacam-se, igualmente, as clivagens de género na escolha das áreas de formação: as raparigas optam por licenciaturas ligadas à Saúde (Ciências da Nutrição, Anatomia Patológica) e às Línguas e Literaturas Modernas. As escolhas dos rapazes incidem sobre as Ciências Sociais e Informação, assim como das Tecnologias e Direito.

De um modo geral, no primeiro ano de cada licenciatura, subsiste uma concentração de disciplinas básicas, por norma sem uma ligação directa ao curso e profissão almejados, o que acentua a conjuntura de não correspondência entre expectativas formuladas e contextos encontrados. Frequentemente, alguns alunos não se adaptam às novas exigências e desafios da instituição, aos novos métodos de ensino e de avaliação ou à maior autonomia que passam a dispor na gestão do seu próprio tempo de estudo. Todas estas condicionantes se reflectem no percurso dos estudantes.

A questão dos *numerus clausus* também pode exercer uma influência negativa nas trajectórias académicas, mormente quando os alunos frequentam um curso e/ou instituição de ensino superior que não corresponde(m) às suas primeiras opções. De facto, muitos destes (ex)alunos não ingressaram no seu curso de eleição, devido a médias insuficientes. Assim, inscreveram-se noutros cursos que, apesar de não corresponderem exactamente ao que desejam, poderão servir os seus interesses: obter o diploma académico, investindo, muitas das vezes, em estratégias de mobilidade social e de reconversão classista. Fizeram-no com esperança de adquirirem gosto pelo curso, o que nem sempre acontece, como se pode verificar no universo em análise. As dificuldades de adaptação e de realização académicas aumentam quando converge uma deficiente preparação do aluno para a licenciatura escolhida, a par de uma fraca motivação face ao curso que não corresponde à sua primeira opção. O *desempenho* e trajecto dos alunos é condicionado pelas *escolhas vocacionais* realizadas.

No todo observado, há um significativo contingente de (ex)estudantes cujas trajectórias foram marcadas por inúmeras hesitações e mudanças nas opções vocacionais, evidenciando escolhas frágeis, pouco ponderadas e mal calculadas, definidas com base em critérios subjectivos, como a influência parental ou o prestígio intrínseco à instituição de ensino. A escassa informação que detêm sobre o ensino superior e o leque de escolhas possível direcciona-os para opções de desajustamento vocacional. Efectivamente, dos nove protagonistas com percursos marcados por dificuldades de transição para a vida adulta ou para o ensino superior, seis efectuaram mudanças de curso. Em alguns dos casos, o processo de reorientação vocacional é bem

sucedido, e os jovens aparentam encontrar afinidade vocacional no segundo curso, e os seus níveis de desempenho escolar aumentam significativamente. Porém, também se verifica a circunstância de (ex)estudantes que, apesar de terem efectivado mudanças de curso, não terem sido bem sucedidos no procedimento de afinamento vocacional: registam-se dois casos de abandono do ensino superior, e dois com reprovações no segundo curso, e com estadias prolongadas neste nível de ensino.

Em algumas situações, é notório que os primeiros anos no ensino superior se pautaram por um fraco aproveitamento académico, que acentuaram o desajustamento face às expectativas iniciais dos (ex)alunos.

A faculdade, enquanto espaço social, assume especial preponderância no estabelecimento de laços de sociabilidade, que tomam forma através de uma rede de interacções quotidianas entre os actores que a constituem. Dos nove retratados, há seis que foram (ou ainda são, no caso daqueles que ainda protagonizam a condição de estudante) *estudantes deslocados*. Esta situação suscita sentimentos ambivalentes, na medida em que os (ex)estudantes enaltecem o enriquecimento das suas redes de sociabilidade, espelhadas na esfera da convivialidade patente no espaço universitário, fervilhante em saídas nocturnas, jantares e festas académicas, e pela emancipação que o afastamento, embora parcial e temporário, do lar familiar, proporciona. De facto, a parte destes (ex)estudantes prolonga o seu estatuto de semi-dependência da família de origem, o que não constitui um impedimento para apreciarem o rompimento, ainda que transitório, com o controlo familiar de que beneficiam na sua condição de estudantes deslocados, que lhes proporciona fórmulas autónomas de construção da sua identidade.

Por outro lado, alguns dos (ex)estudantes acusam a separação do núcleo familiar. O afastamento do agregado familiar, assim como a ausência das relações securizantes estabelecidas durante a infância e juventude podem ter um impacto negativo, ao nível da estabilidade emocional, do bem-estar, e até influir na motivação com que o aluno encara esta nova etapa da sua vida[7]. A nova realidade obriga-o a uma reorganização e reestruturação de horários, face às novas formas de avaliação e carga horária a que se encontra submetido. A transição abrupta para uma situação de vida adulta, em que o jovem se vê perante um quadro em que necessita de criar novos automatismos, pode acarretar consequências negativas no seu desempenho escolar. Uma das entrevistadas chegou, inclusivamente, a orientar a escolha do estabelecimento de ensino a frequentar em função da proximidade à residência familiar, o que espelha a importância e centralidade atribuída a este grupo de socialização.

No entanto, e apesar de os (ex)estudantes deslocados experimentarem dificuldades acrescidas, no que concerne à gestão das suas emoções, à adopção de novas estratégias de *coping* que lhes permitam lidar com a situação diferente em que se encontram, no universo observado a deslocalização territorial a que se submeteram parece não ter influência no rendimento académico, uma vez que existem (ex)estudantes deslocados que não registam reprovações e que terminaram os cursos com médias elevadas, e também (ex)alunos que mudaram de curso, ou que reprovaram no primeiro ano, ou, ainda, que abandonaram o ensino superior.

[7] Luísa Santos (2001), *Adaptação Académica e Rendimento Escolar – estudo com (ex)alunos universitários do primeiro ano*, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

Relativamente aos três (ex)estudantes remanescentes, que não se encontraram na situação de deslocados, todos preconizaram mudanças de curso. Um chegou, inclusive, a abandonar o ensino superior, e os outros dois continuam inscritos, mas registam reprovações e encontram-se ancorados, há alguns anos, neste nível de ensino.

Em termos de variáveis mais directamente relacionadas com o *curso* e a *instituição*, é possível afirmar que existe uma ruptura entre as formas de organização do ensino-aprendizagem no ensino secundário e no ensino superior, no que concerne às condições de ensino, aos *curricula*, métodos de avaliação e ao próprio ambiente académico.

Vincent Tinto[8] afirma que, se as interacções estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percepcionadas como satisfatórias e recompensadoras, sucede uma adaptação estudantil mais adequada ao sistema. Se estas interacções e experiências forem negativas, serão reduzidos os níveis de integração, e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica. A associação entre um sentido de pertença à instituição e o rendimento e persistência académicos é, no seu entender, bastante declarada. Não obstante, nos casos observados existem (ex)alunos que se integraram com sucesso no ensino superior, quer a nível institucional, quer no que concerne ao estabelecimento de relações sociais, e que apesar de considerarem positiva a inserção académica, elogiando, até, as instalações e as sociabilidades encontradas, trilham percursos não lineares no ensino superior. Por outro lado, os (ex)alunos que preconizaram trajectórias sem reprovações e com médias na ordem dos 14/16 valores, relacionaram-se positivamente quer com os cursos, quer com as instituições de ensino.

O número elevado de alunos que compõe cada turma constitui um factor de desagrado, no ponto de vista destes (ex)estudantes, assim como as instalações degradadas de alguns dos estabelecimentos de ensino frequentados.

Ao nível do *relacionamento entre colegas*, é visível que, de um modo geral, não subsistem muitos problemas, embora se denotem situações em que o convívio seja mais difícil, nomeadamente devido ao diferencial etário que se regista. Esta questão sobressai no discurso dos entrevistados que reprovaram no ensino superior, ou que efectuaram mudanças de curso, e que por isso são mais velhos que os seus colegas de turma. Referem a falta de maturidade dos colegas mais novos, o que constitui um obstáculo no seu relacionamento. A competitividade entre colegas e o carácter individualista da população estudantil também são mencionados como factores que pesam negativamente numa integração institucional bem sucedida. Mas o "companheirismo" e "entreajuda" entre os pares também são referidos como elementos estruturadores de bons resultados, especialmente entre os (ex)alunos com percursos lineares e com médias mais elevadas.

A falta de *acolhimento institucional* também é referida como determinante na inserção no ensino superior. Neste sentido, o papel desempenhado pela praxe académica revela-se fulcral. As praxes parecem contribuir, decisivamente, para uma integração plena nas instituições de ensino superior. Os (ex)estudantes referem estas práticas como os momentos altos do acolhimento, na medida em que proporcionam o convívio entre os (ex)alunos dos diferentes anos de cada curso, estabelecendo, de

[8] Vincent Tinto (1975), "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research", *Review of educational research*, pp. 89-125, nº 1.

imediato, relações interpessoais, geralmente perduráveis ao longo da estadia na faculdade.

A transição do ensino secundário para o ensino superior envolve todo um ambiente diferente, nomeadamente quanto ao tipo de relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos, às formas de avaliação e à ausência de estrutura do contexto, pelo que este se debate, de igual modo, com problemas de ordem académica. Muitos destes (ex)estudantes revelam fracas disposições face ao universo escolar. Manifestam dificuldades em assimilar as matérias leccionadas, e um certo desencanto face aos *conteúdos* dos cursos, chegando a classificá-las de "obsoletos". A desilusão perante as matérias leccionadas constitui um factor de inibição, e é mais perceptível nos (ex)alunos com métodos de estudo menos sistemáticos e disposições não ascéticas para o estudo. O trajecto destes (ex)alunos no ensino superior é mais sinuoso, e mais alargado no tempo. Não são capazes de vislumbrar qual a pertinência de algumas das disciplinas que integram o curso, e questionam a sua utilidade na formação que pretendem obter. Este sentimento intensifica-se nas matérias em que é requerido um tipo de estudo que implica "decorar", ou "marrar", termos utilizados pelos entrevistados para descrever um modelo de estudo menos devoto à compreensão, interpretação e articulação dos conteúdos, que é mais do seu agrado. Paralelamente, o conteúdo pouco atractivo e desajustado de algumas das disciplinas ministradas no 1.º ano também contribui para o desenvolvimento de uma relação mais distanciada para com os cursos. Os conteúdos mais "teóricos" e "densos" inerentes a algumas disciplinas provocam descontentamento, pela pouca ligação demonstrada à realidade, o que resulta em desinteresse face a essas cadeiras.

Os maus resultados obtidos também contribuem para um sentimento de desmotivação crescente face ao curso, que se traduz num processo cadente de desinvestimento académico. É nos (ex)alunos que não efectuaram mudança de curso nem registam reprovações que a relação com o curso frequentado se apresenta mais positiva.

Uma relação positiva com os *professores* parece contribuir para o sucesso dos (ex)alunos, principalmente a nível do factor motivação. Efectivamente, apresentam-se mais motivados para as disciplinas em que o método de ensino adoptado pelos professores vai ao encontro das suas expectativas. O estabelecimento de proximidade na relação docente-aluno é valorizada, quer ocorra em contexto de aula, ou em actividades extracurriculares. O "autoritarismo" e "intransigência" de alguns professores e uma relação ausente com os alunos incutem nos (ex)estudantes um sentimento de distanciamento e afastamento à faculdade.

Com frequência, os *hábitos e métodos de estudo* que os alunos adquiriram no ensino secundário não são adequados às especificidades e às exigências do nível de ensino que passam a frequentar, sendo ainda constante 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. A discrepância entre os métodos de estudo adoptados no ensino secundário e aqueles com que se deparam no ensino superior é referida por alguns dos entrevistados, que afirmam que na escolaridade anterior não era necessário um ritmo de estudo tão sistemático e intenso como neste nível de ensino.

Em termos *pedagógicos*, os alunos já não se encontram confinados à realidade de disporem de um único manual adoptado por disciplina; deparam-se com novos

materiais de estudo, principalmente fotocópias de diversos textos indicados pelos docentes. Compete-lhes, igualmente, procurar informação adicional nas bibliotecas, realizar pesquisas complementares que enriqueçam os conhecimentos adquiridos. Também o ritmo de exposição das matérias é, notoriamente, descoincidente em relação ao do ensino secundário, assim como os modos de avaliação. Estas condições assumem-se como factores passíveis de suscitar dificuldades na adaptação do aluno ao contexto universitário.

Estes (ex)alunos demonstram dificuldades na estruturação dos tempos e modos de estudo. Evidenciam dificuldades de concentração, principalmente em dedicar-se a períodos de estudo mais dilatados. Alguns consideram-se "preguiçosos", sobretudos os indivíduos do sexo masculino, admitindo que as distracções mundanas, de carácter hedonista, prevalecem sobre o sentido da responsabilidade de ir às aulas, ou de reservar espaços-tempo exclusivamente dedicados ao estudo. Dispersam a sua atenção e concentração por entre muitas outras coisas esferas, dentro ou fora da oferta universitária, procurando outras experiências que se distanciavam das bibliotecas e salas de aula. Parte destes jovens caracteriza-se por exercer a profissão de "estudantes a tempo inteiro", e vivem o tempo de formação académica de um modo independente das outras esferas da vida social, sobretudo as que se relacionam com o mundo laboral. A passagem pela universidade é encarada como um período de preparação que antecede o processo de transição para a vida adulta propriamente dito. Continuando sob a cargo das respectivas famílias, que constituem as suas principais fontes de rendimento, dão largas "ao culto de comportamentos hedonísticos conformes com esse estatuto, com a escola como epicentro"[9]. O estudo é encarado como uma tarefa secundária, não é visível um investimento vincado na aquisição de capital escolar.

Por seu turno, as raparigas revelam maiores disposições para o estudo, preferencialmente solitário e em ambientes recatados, onde o silêncio impera. O espaço domiciliário é o preferido, e somente uma das jovens afirma estudar em bibliotecas, ainda que pontualmente. Por outro lado, o estudo com colegas, em grupo, muitas vezes realizado em cafés, também é referido, mas no formato de troca de impressões, de esclarecimento de dúvidas. A realização de trabalhos de grupo não reúne consenso, havendo (ex)alunos que os avaliam de forma positiva, e outros que criticam esta forma de trabalho, por ser permeável a diferentes níveis de empenho e, nesse sentido, proporcionar desigualdades. A maioria dos (ex)estudantes concentra o estudo nas épocas de exames, aplicando-se com maior afinco nos dias que antecedem os momentos de avaliação.

Os (ex)estudantes cujas trajectórias se inserem nos *percursos com problemas de transição* são naturais de regiões distintas do Norte e Centro do país, verificando-se uma ligeira sobrerepresentação de cidades portuguesas de médias e grandes dimensões e com uma importância estratégica para o país (Porto, Coimbra e Guimarães), a par de outras localidades, mais periféricas (Santo Tirso, Barcelos, Lamego, Canas de Senhorim).

Do ponto de vista da *pertença social*, reveladora das condições económicas e culturais de origem, constata-se que as famílias destes jovens ocupam diferentes

[9] José Machado Pais (1998), (org.), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, p.203.

posições no interior da estrutura social. É possível alinhá-los em três segmentos principais: estudantes originários de famílias com recursos económicos e escolares elevados (pais, na sua maioria, licenciados, pertencentes a fracções da pequena burguesia intelectual e científica, e da pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédio, com profissões como professores, engenheiros, técnico projectista, etc.); jovens oriundos de famílias com recursos económicos e escolares escassos (pais com apenas o 4.º ano do ensino básico, desempenhando profissões não qualificadas ou administrativas – vendedores ambulantes, empregada doméstica, ajudante de contabilidade, entre outros); e de famílias detentoras de capitais intermédios ou desiguais. Se no conjunto destes percursos está patente, no fundo, a tendência actual para a diversificação do perfil social dos jovens que, hoje em dia, acedem a níveis superiores de escolaridade, observa-se uma ligeira prevalência de (ex)estudantes com condições de partida favoráveis.

Uma proporção relevante destes (ex)alunos é composta por filhos únicos. Entre os que não o são e que têm irmãos em idade de estudar (ou terem estudado) no ensino superior, constata-se que a obtenção de um diploma universitário é já um projecto comum.

O conjunto dos (ex)estudantes agrupados no perfil em análise mantêm laços familiares positivos, que sugerem a existência de uma base familiar de apoio importante. Neste universo, quase sempre se comprova que o núcleo familiar investe, de forma activa, em estratégias que visam incentivar a educação das gerações mais novas. Consoante os capitais em circulação nos diversos agregados familiares, o investimento poderá revestir-se de um carácter sobretudo financeiro, em alguns casos (quando existem limitações materiais, objectivas), mas verifica-se também ao nível do incentivo, da orientação e acompanhamento, em cada encruzilhada que se apresente.

Por vezes, quando os pais são portadores de uma reduzida formação escolar, apesar de não comprometerem o desejo dos filhos em prosseguirem uma educação superior, também não o cultivam de forma explícita. Um dos estudantes, por exemplo, foi objecto de diversas tentativas de recrutamento familiar, para que assumisse o estatuto de herdeiro da profissão paterna, pouco qualificada. Em algumas situações, é visível a existência de uma barreira formal (sociocultural) que dita a relação pouco interveniente dos pais, fruto da distância entre os mesmos e a escola. Nestes casos, a ausência de expectativas familiares, ou a mera incompreensão do alcance do investimento escolar dos jovens, pode abalar a coerência dos respectivos projectos académicos.

Se as estratégias centradas na capitalização escolar dos filhos são comummente partilhadas por todos os elementos do agregado familiar, verifica-se uma forte propensão para o sobreinvestimento materno nos respectivos projectos escolares, em particular quando os recursos familiares são desfavoráveis. A mãe é referida como desempenhando um papel mais activo (e rigoroso) na socialização escolar dos jovens, acompanhando as suas progressões escolares, organizando os tempos de estudo ou, apenas, contagiando-os com sonhos e expectativas. Por outro lado, observa-se que, nos casos em que se experimenta um certo conforto material, permitido pela localização num lugar de classe mais privilegiado, a tónica do investimento familiar é já colocada nas opções dos jovens estudantes. Nessas circunstâncias, a instrumentalização do diploma compete com a importância de se realizarem escolhas vocacionais que garantam a realização pessoal.

A heterogeneidade evidenciada ao nível da pertença social dos (ex)estudantes que integram este perfil prolonga-se no modo como os mesmos se aproximaram do universo escolar durante a *trajectória que antecedeu a entrada no ensino superior*. Não obstante as experiências testemunhadas serem distintas, é possível assinalar um elemento comum a todas elas, que diz respeito à detecção de factores perturbadores ou promotores de tensão, de ordem variada (problemas de aprendizagem, dilemas vocacionais, fechamento social, etc.).

A relação que estes jovens estabeleceram com o ensino básico e secundário foi relativamente linear para alguns, irregular e difícil para outros, positiva e gratificante para a maioria. A leitura das diferentes inclinações, à luz dos capitais de partida dos (ex)estudantes, permite captar padrões interessantes. Os (ex)estudantes que declaram ter traçado um percurso rectilíneo, sem reprovações ou sucessos significativos, provêm de núcleos familiares desfavorecidos. Pouco familiarizados com o universo escolar, frequentavam as aulas assídua e atentamente. Apesar de afirmarem que não se destacavam dos demais, obtinham resultados razoáveis. Por outro lado, entre os (ex)estudantes com piores resultados, encontram-se (ex)alunos com origens sociais muito diversas. Os motivos apontados para as reprovações e más prestações individuais vão, nestes casos, desde as dificuldades na aprendizagem (causadas por problemas de concentração, desleixo, má gestão do tempo de estudo ou – no caso de uma estudante, que esteve emigrada – devido a barreiras na adaptação à língua portuguesa), até aos constrangimentos objectivos causados pelas reduzidas competências escolares dos pais. Por fim, os (ex)estudantes que afirmam ter tido uma boa preparação e sucesso escolar no trajecto que antecedeu a entrada no ensino superior, foram socializados por antecipação com a cultura escolar, devido à educação formal dos seus progenitores.

Sublinhe-se, ainda, o facto de alguns dos (ex)estudantes terem declarado frequentar estabelecimentos privados de ensino nesta fase da sua escolarização. As justificações apontadas são, todavia, variadas: se nuns casos o ensino privado é descrito como garantia de qualidade, exigente e oferecendo profissionais de excelência, noutros, é referido como garantia de facilidades, opção para as situações em que é necessário assegurar a transição de ano ou a inflação da média, para ingressar no ensino superior. É neste período que surgem também, como já se referiu, os primeiros episódios de incerteza vocacional, que incitam os estudantes a procurarem profissionais que os orientem (nem sempre com sucesso). É, igualmente, comum a menção de dificuldades relacionadas com conteúdos específicos, que dizem respeito a disciplinas nucleares: Matemática e Português.

Para alguns destes jovens universitários, o início da carreira académica é concomitante à *inserção (precoce) no mercado trabalho*. Estas duas etapas – a estudantil e a profissional – confundem-se, quase sempre com o intuito de se minimizar o impacto que o investimento possa ter ao nível das finanças familiares. As actividades profissionais que os (ex)estudantes declaram desempenhar, ou ter desempenhado, são, por norma, pouco qualificadas e sem qualquer tipo de relação com a licenciatura que se propunham obter (recepcionista, empregada de balcão ou vendedor em grandes superfícies comerciais, para citar alguns exemplos). Se, quando se trata de estudantes motivados e com um projecto académico mais definido, o facto de serem trabalhadores-estudantes não interfere negativamente no seu desempenho académico, noutros casos, o trabalho impõe-se como esfera concorrente dos estudos, levando ao

eterno adiamento da conclusão da licenciatura, ou mesmo ao abandono. A dimensão profissional consome tempo que seria (idealmente) para estudar, e introduz alterações significativas nos quotidianos dos estudantes, tornando-os menos assíduos, menos envolvidos no ambiente académico e desligados das interacções com os colegas de curso. Os laços sociais e as redes de entreajuda esfriam, dando lugar a uma postura de maior fechamento, para a qual contribuem as diferenças de idade, de interesses, projectos de vida e disposições culturais.

Por vezes, o mergulho na esfera laboral não resulta de constrangimentos económicos. Antes visa responder a um chamamento (a uma paixão artística, neste caso concreto), com consequências ao nível da continuidade da formação superior, que se revela desajustada.

Enquanto que uma parte dos (ex)estudantes se acerca, de antemão, do contexto profissional, outros vêem adiada a sua entrada em definitivo no mercado de trabalho. Mantendo a condição de jovens, a transição para a vida adulta – que é tradicionalmente operacionalizada nas relações que se estabelecem com o mundo do trabalho, na saída de casa dos pais ou no amadurecimento das formas de relacionamento amoroso (que naturalizam o clima de pré-conjugalidade) – é, nesses casos, travada pela precariedade laboral e pela fragilidade dos projectos profissionais. A aproximação ao mercado de trabalho não se anuncia linear, mas antes frágil e dispersa. As experiências profissionais, curtas e estanques, sucedem-se, entremeadas por períodos mais ou menos longos de desocupação. Esta situação impele os jovens a (re)investirem na aquisição de capital escolar, com o objectivo de se especializarem ou, pelo contrário, para se reconverterem profissionalmente, o que prolonga o período de interregno que antecede a transição bem sucedida para a vida adulta.

As *redes de sociabilidade* destes (ex)estudantes apresentam configurações muito variadas, mas têm como traço comum o facto de raramente se circunscreverem ao contexto académico. Mesmo nos casos em que os jovens mantêm vínculos de amizade com uma relação positiva com o ensino superior (que os aproximam desse universo), costumam fazê-lo em concomitância com outras esferas relacionais, como as do trabalho ou dos tempos de lazer. Enquanto que certos (ex)estudantes definem-se como pouco sociáveis e movimentam-se por entre redes sociais restritas – centradas na vida profissional e académica – ou elitistas/distintivas (e, desta forma, comprometem o desenvolvimento de competências sociais), outros primam pela facilidade em interagir com indivíduos pertencentes a mundos muitos diversificados, e investem nas sociabilidades como alternativa ao compromisso com os estudos.

Ao nível dos *hábitos culturais*, o leque e a intensidade das práticas é muito abrangente. Uma porção menos significativa destes jovens privilegia os consumos culturais domésticos e as actividades de convívio, apresentando fracas disposições para actividades consideradas mais exigentes. Outros optam por viver intensamente o dia-a-dia, afundando-se indolentemente em actividades de lazer e em práticas hedonistas. Os seus quotidianos são marcados por sociabilidades intensas, pelo desejo de fruir e experimentar, cultivando a popularidade entre os seus pares. Privilegiam práticas de recepção cultural massificadas (como o cinema, o desporto, os concertos, etc.) e reencontram-se no acto de consumir. Há ainda os que apostam em experiências que os distanciam da sala de aula e que assumem uma importância decisiva no tipo de investimento cultural que fazem. Contactam de perto com a música, a literatura, o

cinema e o teatro, transformando-se não só em consumidores de cultura, mas, também, em criadores e programadores culturais.

O grau de *motivação*, os *objectivos* e os *níveis de envolvimento* que os alunos transportam no momento em que ingressam no ensino superior, têm repercussões significativas ao nível do seu desenvolvimento vocacional, intelectual e psicossocial enquanto estudantes universitários. Se os estudantes se declaram pouco motivados para a conclusão da licenciatura, os constrangimentos ou situações adversas ganham uma força redobrada.

A maioria dos (ex)estudantes enquadrados neste perfil-tipo confessam-se desmotivados com o seu projecto académico. Tal desmotivação pode ter sido desencadeada, por um lado, no próprio momento da escolha vocacional, ou aquando do ingresso numa licenciatura diferente da pretendida (desajuste vocacional). Ou, por outro lado, pode ter-se desenvolvido e acentuado com a frequência do curso. Quando assim é, são referidos factores como o mau ambiente da instituição de ensino superior, o desencanto com colegas de turma e professores, a má relação com os conteúdos ou com o próprio processo de ensino-aprendizagem, o sentimento de inferioridade causado pela desvalorização do estatuto de trabalhador-estudante, etc.

A sensação de inadaptação impele-os a (re)adaptarem o seu projecto de vida, a partir do momento em que o mesmo começa a revelar fragilidades. A redefinição pode passar pelo abandono, total ou parcial, da licenciatura, para se dedicarem a actividades profissionais menos qualificadas (e qualificantes), ou para cumprirem uma vocação. Outros optam pela conclusão da licenciatura – cientes do valor instrumental do diploma do ensino superior –, apesar de manterem a incerteza quanto à vida futura. Ao prolongarem a sua condição juvenil, acarinhando o sonho, a ilusão e a indefinição, subvertem a convenção da passagem por etapas previsíveis e sucessivas até à idade adulta, e definem-se autonomamente.

Ao longo dos seus depoimentos, os (ex)estudantes fazem referência a *factores de natureza pessoal* que contribuíram para os impasses que experimentaram em períodos de transição. A indefinição dos seus projectos de vida pode ser a causa ou a consequência de condições como a ansiedade e a instabilidade emocional (condições depressivas), a apatia, ou o isolamento social, que dificultam a integração na organização de ensino superior e, em última instância, afectam o seu desempenho. A dispersão e falta de concentração, a propensão para entusiasmos efémeros e para o investimento em múltiplos projectos de vida (o envolvimento parcial em actividades paralelas e concorrentes), são também elementos que contribuem para a desestruturação do projecto académico. Finalmente, características como a criatividade ou o pulsar artístico assomam, em mais do que um caso, como factores que justificam o abandono ou o desempenho universitário mediano, em proveito de uma vivência artística plena.

Cristina Fonseca (E8P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Da saúde às letras: um trajecto mal calculado

Cristina Fonseca tem 30 anos, nasceu no Porto e reside em S. Mamede de Infesta com o namorado que frequenta o curso de Assessoria e Tradução no Instituto Superior de Contabilidade de Administração do Porto (ISCAP). Ambos são trabalhadores-estudantes. É filha única, e provém de uma família com fracos recursos económicos e escolares. O pai, actualmente reformado por invalidez, trabalhou como assistente do *Círculo de Leitores*, e estudou até ao 9.º ano de escolaridade. A mãe, costureira, completou o 4.º ano do ensino básico.

Quando Cristina ingressou no ensino superior, a mãe estava desempregada da indústria têxtil e com apenas 48 anos trabalhava com empregada doméstica, enquanto o pai tinha, na altura, 69 anos, e encontrava-se já reformado.

Cristina foi beneficiária da bolsa mínima dos serviços de acção social desde o 1.º ano de curso. Para minimizar as dificuldades financeiras que a família atravessava, começou a trabalhar, ainda no 12.º ano, como empregada de balcão numa loja de um centro comercial, aos fins-de-semana. No 2.º ano da faculdade, mudou para recepcionista de um consultório médico em *part time*, profissão que ainda hoje exerce.

Há dez anos no ensino superior, no curso de Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Anglo-Americanos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (LLM-UP) foi sentindo, desde os primeiros anos, uma crescente desmotivação e descontentamento em relação à faculdade. A sua trajectória foi marcada por inúmeras hesitações e mudanças nas opções vocacionais, evidenciando um caminho mal arquitectado. Revela uma insegurança nos momentos de transição, passagem e ruptura, o que contribuiu, decisivamente, para uma jornada de difícil adaptação académica.

Cristina ingressou no curso de Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Portugueses e Ingleses, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (LLM-UP), no ano lectivo de 1997/98, com 20 anos. Frequenta, actualmente, o 4.º e último ano do mesmo curso, na variante de Estudos Anglo-Americanos.

Após a conclusão do ensino secundário na área de Saúde concorreu, pela primeira vez ao ensino superior para o curso de Enfermagem, mas a média que tinha não lhe permitiu ingressar.

No ano lectivo seguinte, frequentou um curso de Inglês no *Cambridge School*, e, no final desse ano, redefiniu a sua opção, e candidatou-se à área de Letras. Porém, as provas específicas de Literatura Portuguesa e Inglês correram-lhe mal, e não conseguiu, mais uma vez, ingressar no ensino superior.

Decidiu, então, repetir o 12.º ano na área de Humanísticas e, simultaneamente, preparar-se no instituto de línguas que já frequentava. Tenta novamente concorrer a Línguas e Literaturas Modernas – Variante Estudos Portugueses e Ingleses na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e entra no curso que actualmente frequenta, na sua 1.ª opção. Embora considere uma universidade com prestígio, diz-se

arrependida de não ter colocado como 1.ª opção a Universidade Nova de Lisboa, uma vez que o programa do curso lhe parecia mais "variado" e "aliciante", manifestando, desde logo, desânimo e insegurança nas suas escolhas.

Cristina descreve o 1.º ano do curso como "cair de pára-quedas", um ano de mudança que a fez sentir-se "perdida", e para o qual terão contribuído as dificuldades no acompanhamento das matérias, e a insatisfação com o ambiente académico, demasiado competitivo. Os primeiros anos no ensino superior pautaram-se por um fraco aproveitamento académico, que acentuaram o desajustamento face às suas expectativas iniciais.

Um percurso escolar marcado por hesitações, numa lógica de tentativa, erro, ensaio e rectificação, que se perpetuaram no trajecto universitário, nomeadamente quando foi confrontada com a escolha dos ramos de especialização. Apesar de desejar seguir o ramo Científico, teve em linha de conta os avisos de eventual dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Repensou e, à cautela, inscreveu-se no ramo Educacional, mesmo sabendo que não queria seguir a docência, e ainda experimentou o ramo de Tradução. Numa última fase do curso muda, também, de vertente de estudos (de Estudos Portugueses-Ingleses para Anglo-Americanos), com o objectivo de evitar disciplinas em que sentia maior dificuldade.

Permaneceu vários anos no 3.º, sempre inscrita, mas sem frequentar as aulas. Fez duas interrupções: a primeira, quando lhe surgiu a oportunidade de trabalhar quatro meses em Amesterdão, e a segunda, devido a uma depressão.

Neste ano lectivo, inscrita no 4.º ano, com três cadeiras semestrais em atraso do 3.º, ainda frequentou as aulas, mas desistiu, por não se sentir capaz de acompanhar o ritmo de trabalho dos colegas. No entanto, confessa que deseja regressar às aulas no 2.º semestre.

A sua integração escolar, em particular a relação com os professores, ficou marcada negativamente por um episódio que ocorreu no 2.º ano, com uma professora de Literatura Portuguesa. Uma nota de um teste que ficou muito aquém do que considera ter sido o seu esforço. Depois de pedir a revisão do teste, não se conformou com as explicações dadas pela professora, e sentiu-se vítima de uma injustiça.

O seu desagrado em relação à faculdade e ao curso resultam, em grande parte, da falta de apoio que sentiu por parte dos professores: "não há apoio na faculdade, naquela faculdade não há ninguém que nos ponha a mão!". Todavia, não deixa de relacionar essa ausência de apoio com a elevada dimensão das turmas, que chegam a ter cerca de duzentos alunos de outras variantes, o que inviabiliza uma comunicação mais estreita entre professor e aluno.

Dos amigos que fez nos primeiros anos da faculdade, sobretudo do curso de Sociologia, a maioria já concluiu o curso. Nas turmas que frequentou, nunca estabeleceu fortes laços de amizade, e refere que nunca se identificou com os colegas: "se puderem dar uma facada nas costas, dão! Por pura competição, que é uma coisa que sempre me fez andar um bocado à margem, e à parte". A apertada rede de sociabilidades mantém-se, e revela que, hoje em dia, não tem amigos na faculdade, factor que limita uma melhor integração no espaço universitário. No entanto, assinala que a recente entrada de rapazes no seu curso, tradicionalmente feminino, trouxe uma nova forma de estar em grupo, de maior "companheirismo", por exemplo, a partilha de apontamentos, bem como uma menor propensão para se envolverem em aspectos da vida privada uns dos outros.

Relativamente aos modos de estudar, o seu envolvimento não foi constante nem regular. A dimensão profissional introduziu significativas alterações nos seus tempos e práticas de estudo. Nos primeiros anos da faculdade, costumava estudar num café perto da sua casa com os colegas, embora confesse que preferia estudar sozinha à noite, beneficiando do silêncio, e fazendo os intervalos que desejava. Cristina não se considera uma aluna "marrona", e diz-se incapaz de estudar muitas horas seguidas. No entanto, não consegue ir às aulas se sente que não cumpriu com os trabalhos a que estava obrigada. A biblioteca era, também, um espaço privilegiado para estudar com os colegas na época de exames, onde declara que passava "tardes e dias inteiros" a preparar-se, prática que alterou quando assumiu responsabilidades profissionais mais intensas que afectaram, igualmente, a assiduidade às aulas, que nem sempre era compatível com o horário laboral.

Ao nível dos conteúdos, as disciplinas de Latim II e Linguística influenciaram, negativamente, o seu interesse pelo curso. Arrastou-as durante anos, por não gostar das matérias leccionadas, e não lhes reconhecer utilidade para a "formação geral" que desejava. Acredita que o sucesso nestas cadeiras implica "decorar" e "memorizar", práticas de estudo que confessa nunca ter conseguido, por achar mais importante "interpretar" e "compreender". A passagem destas cadeiras a opcionais deixou-a bastante satisfeita e aliviada.

Todavia, Inglês foi sempre a sua disciplina preferida, não só pelos conhecimentos que já havia adquirido anteriormente num curso de línguas, mas também pela maneira como essas matérias foram dadas pelos professores que as ensinaram. À excepção do Inglês, lamenta que a avaliação tenha sido, exclusivamente, assente no resultado dos testes, e não terem sido solicitados mais trabalhos individuais ou de grupo ao longo do curso.

Do ponto de vista familiar, Cristina vive recentemente com o namorado, que frequenta o curso de Assessoria e Tradução no ISCAP (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto) e, simultaneamente, trabalha. Todavia, praticamente todo o percurso no ensino superior foi feito enquanto vivia com os pais, que descreve como protectores, não poupando elogios ao esforço e investimento que fizeram em si, centrado na única filha, e por isso, singular via de mobilidade social ascendente na família. Cristina reconhece que, apesar dos parcos recursos económicos e escolares dos pais, estes sempre a apoiaram e acompanharam no estudo, incutindo-lhe o gosto pela literatura. Fruto de uma socialização familiar que favoreceu, desde cedo, a fomentação de hábitos de leitura, contrariando a lógica de determinismo estrito de que as famílias com poucos recursos escolares investem pouco no projecto escolar dos filhos, ou sequer transmitem um património cultural útil para o seu sucesso escolar. Facto potenciado pela profissão do pai, como assistente do *Círculo de Leitores*, uma actividade ligada universo dos livros, o que potenciou um incremento do capital cultural incorporado pela filha.

A trajectória escolar anterior ao ensino superior foi sempre realizada em escolas públicas, sem grandes sobressaltos ou preocupações. Cristina diz que nunca foi uma aluna "brilhante", mas nunca reprovou até ao 12.º ano.

Antes de entrar no sistema de ensino formal frequentou, a partir dos 5 anos, a casa de uma professora reformada, que a acompanhou na primeira socialização à linguagem escrita, o que considera ter sido bastante importante e útil para o seu percurso. Durante o 1.º ciclo do ensino básico, sofreu o primeiro impacto das mudanças,

pois saiu da escola perto da casa da avó, em S. Mamede de Infesta, para uma escola perto da casa dos pais, no Porto.

> "O primeiro período desse ano não correu muito bem. Eu lia bem e tudo, mas chegava à aula e dizia que não sabia ler, porque eu não queria sair da casa da minha avó, não queria mudar de escola e então o primeiro período não correu bem (…)".

Mudou no 2.º ciclo para a Escola Básica 2/3 de Ramalho Ortigão e, mais tarde, para a Escola Secundária Alexandre Herculano. Nesta transição do 3.º ciclo para o ensino secundário, quando teve de efectuar a primeira opção vinculativa na sua trajectória escolar, começaram as dúvidas e incertezas. Como a escola que frequentava não disponibilizava orientação vocacional, procurou ajuda externa de uma psicóloga que, no seu entender, foi pouco esclarecedora, apresentando-lhe duas áreas possíveis de prosseguimento de estudos: Saúde e Letras. Sem um projecto de futuro definido, optou por prosseguir os estudos na área da Saúde, numa tentativa de garantir, assim, a proximidade dos amigos que iam, praticamente, todos para essa área.

> "E, estupidamente, mais uma vez, sou um bocado influenciável, menos agora do que era, mas fui para Saúde. A maioria das pessoas conhecidas nesse ano, ia tudo para Saúde e eu, como tinha boas notas a Biologia, também decidi ir para Saúde, senão tinha de mudar de escola, e disse mal da minha vida durante três anos, sobretudo com Matemática e Físico-Química!"

Concluiu o ensino secundário na área da Saúde, com uma média baixa, para a qual contribuiu a fraca nota à disciplina de Matemática condicionando, desta forma, a hipótese de ingressar no ensino superior no curso de Enfermagem. Foi também neste período que começou a sentir dificuldades em lidar com situações de pressão, e a sentir ansiedade e "bloqueios" nos exames, situação que se prolongou no ensino superior.

Ainda durante o 12.º ano, para colmatar as dificuldades financeiras que sentia, começou a trabalhar como empregada de balcão num centro comercial, aos fins-de-semana. Mais tarde, já no 2.º ano da faculdade, optou por trabalhar a meio tempo como recepcionista num consultório médico. Um trabalho que lhe dá alguma estabilidade financeira, mas que não lhe permite adquirir novas competências, que não estimula nem lhe cria desafios.

Em 2002, a passar por um período académico particularmente desmotivante, e a recuperar de uma depressão, Cristina decidiu pedir licença sem vencimento no consultório médico, e foi trabalhar para Amesterdão durante quatro meses, na organização de uma conferência sobre o *Tratado de Bolonha*, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Uma experiência que relata como muito positiva, uma oportunidade que lhe permitiu contactar pessoas de outras culturas, de diferentes mentalidades.

Durante o ensino superior, recebeu sempre a bolsa mínima da acção social escolar que, segundo Cristina, era insuficiente, apenas cobria o valor das propinas. A condição de trabalhadora-estudante apresentou-se como uma inevitabilidade:

> "As despesas de livros, almoçar e tudo, sempre fui eu. Nunca dei dinheiro em casa, os meus pais nunca me deixaram contribuir para as despesas da casa, mas para as minhas coisas eu cheguei a um ponto em que já não me sentia bem, saber que eles tinham

dificuldades, e pedir-lhes dinheiro para comprar livros e gramáticas de oito contos ou mais, e não me sentia bem."

Presentemente, a difícil conciliação entre a faculdade e o trabalho, não lhe permitem um maior envolvimento no quotidiano académico, nem uma maior interacção com os colegas de turma., à qual é inerente uma lógica identitária de maior fechamento, para a qual contribuem as diferenças de idade, de interesses e disposições culturais.

"Eu tenho trinta anos, a maioria dos colegas tem 20, 21, quer dizer, não é que eu não possa me dar bem com eles, mas há uma diferença de idade, de mentalidade, e há coisas que eu gosto e eles nem sequer ouviram falar, em termos de música ou de cinema. As mentalidades, os gostos, a maneira de estar, já não é a mesma, e depois eu trabalho, entro e saio a correr da faculdade quando vou às aulas."

Na sua rede de sociabilidades actual, mantém os amigos do secundário, embora a maioria tenha prosseguido os estudos na área da Saúde. As amizades que fez nos primeiros anos da faculdade são "poucas, mas boas, mantenho". Hoje considera-se uma pessoa mais "extrovertida e sociável", mas reconhece que nem sempre foi assim, pelo contrário: "Para mim, fazer amizades sempre foi muito, muito difícil. Então quando era ambientes diferentes, eu fechava-me e ninguém entrava, ninguém… Também não dava muitas hipóteses."

Num espaço-tempo quase exclusivamente centrado na vida profissional e académica, admite que as práticas de lazer estão mais limitadas. No início do curso, não frequentava muito as festas da faculdade, mas ia regularmente ao cinema e a concertos, hábitos culturais que, por razões económicas, diz não manter com a mesma regularidade.

Na avaliação que faz do seu trajecto no ensino superior, explicou ter tido particular influência a fraca preparação escolar anterior, que se reflectiu na sua realização e integração académica. Outros factores contribuíram para a sua desmotivação e desinteresse, nomeadamente o ambiente na faculdade, a relação distanciada entre professores e alunos, e a desvalorização pelo estatuto de trabalhador-estudante por parte de alguns professores, e mesmo da instituição universitária.

Para além de reconhecer que as suas expectativas face ao curso não foram correspondidas, critica veemente o facto da avaliação das cadeiras se encontrar, fundamentalmente, assente nos resultados de testes, em detrimento de uma avaliação contínua que permita outros momentos avaliativos.

Do ponto de vista familiar, pesou na sua trajectória académica a instabilidade financeira que vivia, e que a bolsa de acção escolar não supriu, bem como o falecimento da avó em 2000, um acontecimento que diz ter sido marcante na sua vida.

Para Cristina, os factores que contribuem para o insucesso no ensino superior em Portugal resultam, essencialmente, da falta de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, devendo existir uma transição entre ciclos de ensino que reduza as dificuldades dos alunos, e que os prepare melhor. Neste sentido, defende um ensino secundário com currículos comuns a todas as áreas científicas, que inclua disciplinas obrigatórias como o Português e a Matemática, evitando escolhas das áreas formativas precipitadas e precoces. Relembra as dificuldades que sentiu nas opções vocacionais no

final do 9.º ano de escolaridade, e adverte que nessa altura do trajecto escolar ainda não se tem maturidade suficiente para eleger uma opção tão vinculativa.

Para incrementar o sucesso, considera prioritário resolver a questão do financiamento no ensino superior que, na sua opinião, deveria ser gratuito, não recaindo sobre as famílias dos estudantes um investimento tão elevado. Adianta, ainda, que embora o Processo de Bolonha tenha introduzido melhorias no acompanhamento dos alunos, gostaria que a avaliação passasse a ser contínua e, para isso, parece-lhe imprescindível um maior interesse dos professores pelos alunos, pelas suas dificuldades, no sentido de os motivar.

Cristina assumiu, ao longo da entrevista, uma postura bastante crítica face à organização do sistema de ensino, nomeadamente as diferentes formas de ensino-aprendizagem do ensino secundário e superior: os métodos e momentos de avaliação, e as práticas pedagógicas instituídas. Salientou, ainda, a excessiva competição que impera na universidade, e o distanciamento dos professores em relação aos alunos, aspectos que alimentaram as incertezas nas expectativas em relação ao curso, não vendo reconhecido e legitimado o esforço e investimento no seu projecto académico.

A singularidade do percurso de Cristina no ensino superior pauta-se por hesitações repetidas nas diversas orientações vocacionais com que foi confrontada, e para a qual terá influenciado uma disposição interna bastante insegura, uma rede de sociabilidades restrita e selectiva, e uma família que viu no projecto escolar da sua única filha uma hipótese ímpar de mobilidade social ascendente.

Carolina Veloso (E20P): retrato sociológico
Realizada por João Teixeira Lopes

Carolina nas encruzilhadas: ser mulher, mãe, esposa e estudante no ensino superior

Carolina Veloso tem 29 anos e frequenta, praticamente contra tudo e conta todos, o 3º ano do curso de Psicologia da Universidade Lusíada, no Porto, após várias tentativas de ingresso. Carolina é casada e mãe de dois filhos (ele com 8 anos, ela com 4) e depara-se com graves conflitos no núcleo conjugal uma vez que o marido, gerente de um posto de abastecimento de gasolina, com o 12º ano incompleto, não partilha nem apoia o percurso e as opções de Carolina. Além do mais, a recente morte do padrasto (agente da PSP com o 12º ano), entusiasta da sua caminhada no ensino superior, deixou-a num processo ainda não superado de luto. Acresce, ainda, contra o percurso de Carolina, a desconfiança do círculo tradicional de amigos.

Insegura, Carolina Veloso tem tentado renovar a sua rede de amigos através da vivência universitária, adquirindo novas disposições e repertórios.

A seu favor conta com o apoio incondicional da mãe (licenciada em contabilidade) e de um tio próximo. Na encruzilhada, Carolina ambiciona ir mais longe e tirar o mestrado, mas teme pela quebra do vínculo conjugal.

Carolina Veloso tentou várias vezes, sem sucesso, ingressar no ensino superior ("eu já tive várias tentativas, mas esta é a primeira experiência, mas chegava a altura dos exames nacionais e acabava por desistir, não entrava na sala…Andei anos sempre a tentar"). A persistência produz os seus efeitos e acaba por entrar no curso de Psicologia da Universidade Lusíada, no Porto.

A atracção pela Psicologia encontra-se relacionada, de acordo com as suas representações discursivas, com o gosto pelo estudo do comportamento infantil e, paradoxalmente, pela análise do comportamento desviante: "uma forma de transmitir aquilo que possa ter passado, e eu gosto mais das crianças, para que elas sigam um caminho diferente (…) sempre tive uma curiosidade pelos presos. Sei que não tem nada a ver, mas sempre tive uma curiosidade com os presos". Nas entrelinhas, percebe-se um latente e permanente auto-questionamento, no vaivém de pensamentos contraditórios exaltados pela própria situação de entrevista.

O percurso anterior ao ensino superior fora já marcado por algumas dificuldades: uma prejudicial mudança de escola e a gravidez do primeiro filho: "sim, fiz sempre tudo direitinho, inicialmente em Matosinhos já tinha repetido um ano, mas quando entrei aqui no Infante, levei tudo seguido. Falhei e acabei por sair daqui do Infante, o que foi uma asneira muito grande. Depois também interiorizei aquela coisa…o preconceito de, olha vou agora grávida para a escola, não tem sentido nenhum".

Entretanto, a entrada no ensino superior levanta dificuldades adicionais. O marido, com o 12º ano incompleto e gerente de um posto de abastecimento de gasolina, passa de aliado a adversário, revelando uma ostensiva atitude de falta de apoio: "pois, inicialmente ate era o meu marido…não sei…não quer dizer que seja por mal, mas

também acho que como ele não tem ensino superior, não acabou o 12º ano, acho que já há ali…algo que ainda não está bem resolvido, e especialmente agora que estou no 3º ano, estou a sentir…já não estou a sentir tanto apoio, como realmente estou a conseguir e como vou chegar ao fim e ficar licenciada. Há ali uma grande diferença, entre eu estar licenciada e ser a mulher, e ele ser o homem e não estar licenciado".

A discriminação de género obriga-a, além do mais, a um sobreesforço e à tentativa, sempre tensa, de conciliação entre os estudos, o papel de mulher, de mãe e de dona de casa: "é preciso fazer de tudo…é tê-los ao colo, é roupa lavada, passada e arrumada, que é para a gente poder saber o que vestir, o que usar e saber que às segunda, terças e quintas um tem ginástica e o outro só tem à segunda, por isso naquele dia tem que levar fato de treino…quer dizer, está tudo, organizado…se falha alguma coisa, é mau…porque eu descontrolo-me e depois já começo a achar que já não vou ser capaz, que não vou ter tempo".

Entretanto, dia após dia agrava-se a qualidade do vínculo conjugal: "muitas vezes entra e sai de casa e não há conversa, conversamos sobre muitas coisas, mas sobre a faculdade, não há conversa nenhuma e isso magoa-me um bocado porque eu estou a fazer um esforço tremendo. Chega a casa e está cansado porque esteve a trabalhar, e eu não estou cansada porque fui para a escola e portanto não estou cansada…".

Agrava a situação o recente falecimento do padrasto, agente da PSP com o 12º ano, entrado na família quando Carolina tinha apenas nove anos e que substituiu pelos seu afecto e dedicação, apesar das dificuldades sentidas, o afastamento do pai biológico. No padrasto, Carolina encontra uma âncora segura e um forte apoio, nomeadamente no que respeita às suas opções de prossecução de um curso superior (ele vinha para a baixa do Porto, quando eram os cortejos e isso tudo e lembro-me de ele comentar que quando fosse a minha vez, também havia de lá estar. (Pausa – Choro)". Mas a perda é ainda vivida como irreparável: "estamos numa linha e de repente…é como uma ponte…a ponte caiu e agora para onde é que eu vou, parece que a gente fica ali, bloqueada., nem sabe se há-de voltar para trás, se percorre outro caminho…ou percurso".

Do núcleo tradicional de amigos, ligado ao seu casamento e à pertença, desde os tempos da juventude, a um rancho folclórico, Carolina também recebe sinais depreciativos. "agora sou casada, e já tenho um filho…e já tenho outro…e parece que estava a acreditar no que algumas pessoas me iam dizendo – vai mas é trabalhar para outro lado….".

Estas marcas negativas são todavia contrabalançadas pelo apoio de um tio próximo e particularmente pelo suporte afectivo e material da mãe, licenciada em contabilidade e empregada numa loja de artigos para casamentos. Ainda assim, Carolina não se poupa a esforços. Vende o carro, economiza, trabalha e obtém o apoio social escolar.

Entretanto, a Universidade revela-se como uma fonte de novas sociabilidades, parcialmente substitutivas da rede tradicional e com atitude claramente favorável ao seu prosseguimento de estudos, mesmo quando se detectam traços de individualismo e competitividade ("no ambiente geral, as pessoas não se ajudam (risos). É o salve-se quem puder"). Geram-se novas intimidades: "sim, encontrei novos amigos. Amigos mesmo, acho que sim! E valorizavam…depois de saberem por outras conversas que era casada e tinha dois filhos, eles valorizam o facto do esforço, e dizem – nem sei

como tu consegues estar aqui e… – pronto, são diferentes. Sim, tenho contacto para além das aulas, temos jantares, um ou outro, frequento a casa…".

As novas redes diversificam as saídas conviviais, juntando-se à permanência no rancho folclórico e ao tempo passado com o marido (vendo DVD's em casa, indo duas vezes por mês ao cinema, cozinhando por gosto), apesar de não renunciar a uma ocupação propriamente pessoal dos tempos livres, quer pela leitura (que reserva para os espaços-tempo da Universidade), quer pela fotografia artística, quer ainda pela escuta permanente de música.

Novamente na encruzilhada, Carolina pondera prosseguir para além do actual 3º ano e ingressar no mestrado já formatado pelo processo de Bolonha. Mas tem de pensar e medir. Por vezes, parece que a decisão já está tomada. Outras vezes, hesita: "uma licenciatura, ele já interiorizou, porque também é uma licenciatura só de três anos também, o que é que é isso?! Mas o mestrado, já é diferente, já é…. Mas eu é que tenho que interiorizar isto, porque a relação se tiver que quebrar…vou fazer para não…para que não aconteça…mas também é como eu às vezes digo, se tiver que acontecer é porque é o melhor".

Filipe Leitão (E23P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Parar para decidir – um retorno improvável ao ensino superior

Filipe Leitão tem 26 anos e reside no Porto, cidade onde nasceu. Vive com os pais e dois irmãos mais novos, um irmão de 21 anos que frequenta o curso de Matemática Aplicada às Ciências na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP), e a irmã mais nova com 16 anos, a frequentar o 11.º ano.

A mãe é licenciada em Enfermagem, profissão que desempenha num hospital público, e o pai completou o ensino secundário, e trabalha como responsável pela assistência técnica numa empresa de baterias.

Filipe trabalha, actualmente, a tempo inteiro numa grande superfície comercial, como vendedor na secção de tv/hi-fi, a empresa onde começou a trabalhar desde a faculdade, em *part time*, no serviço de apoio ao cliente. Frequentou dois cursos no Instituto Superior da Maia (ISMAI), o primeiro, em Tecnologias da Comunicação e Multimédia, e o segundo, para o qual mudou no ano lectivo seguinte, em Sistemas de Informação e Software, do qual também desistiu ao fim de um ano.

Fica patente uma trajectória escolar anterior irregular e difícil, a par de uma fraca disposição para o universo escolar, que culminou com um esperado abandono do ensino superior. A curta passagem pelo ISMAI fica marcada pela falta de motivação face aos conteúdos dos cursos, à pedagogia e uma complicada relação com os professores.

Ainda que o seu objectivo inicial fosse concorrer ao Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) ou à Faculdade de engenharia da Universidade do Porto (FEUP), a média de 12 valores conquistada no 12.º ano, em particular as disciplinas a que teve maior dificuldade em concluir (Matemática e Química) afastaram essa hipótese, e não chegou sequer a tentar o ensino superior público. Filipe entrou para o curso de Tecnologias da Comunicação e Multimédia no ISMAI, no ano lectivo de 2001/02, com 21 anos. Um curso a que concorreu, apesar de não ser exactamente o que queria, mas que "(…) poderia eventualmente servir, poderia até gostar (…)".

No final do primeiro ano do curso, tomou conhecimento de um outro curso de Sistemas de Informação e Software, no mesmo instituto, e decidiu mudar, por não gostar dos conteúdos do primeiro, sobretudo de Matemática. Todavia, o programa curricular deste último integrava, também, essa disciplina e, mais uma vez, as dificuldades à cadeira desmotivaram-no, logo no primeiro ano. Concluiu, nesse ano lectivo, apenas duas cadeiras:

> "Portanto, parei nesse ano, porque não estava a ter rendimento. Porque estava, estava realmente a gastar dinheiro. Então o objectivo era nesse ano, talvez parar um pouco para ver o que queria fazer. Depois entretanto, comecei a trabalhar."

Após a frequência dos dois cursos, Filipe decidiu parar, não tendo mais regressado à faculdade. Embora equacione regressar, não sabe exactamente quando, e

coloca o trabalho no topo das suas prioridades: "tenciono arrancar com um projecto para trabalhar para mim, e isso pode levar-me à faculdade, mas não em Programação".

Filipe muda de curso, por considerar que não estava motivado no curso de Tecnologias da Comunicação e Multimédia, e porque a informação que tinha acerca do mesmo era insuficiente. Apesar de ter muitos amigos que já frequentavam o ISMAI, revela que se decepcionou com a pedagogia, os conteúdos e, sobretudo, com a intransigência e autoritarismo de alguns professores.

Filipe confessa não compreender as chamadas de atenção dos professores relativamente à forma como os alunos estudam, isto é, se tiravam apontamentos nas aulas, se eram assíduos, e diz não se ter conformado com um professor de Programação, uma das disciplinas que mais gostava, o ter avaliado negativamente por não ter frequentado as suas aulas. Nessa altura, já trabalhava em *part time,* e o horário que fazia era pouco compatível com a frequência das aulas. Relata que depois desse episódio começou a "perder a vontade" e que, quando ia às aulas, "revoltava-me, só de olhar para o professor". Apesar de achar que os cursos estavam bem organizados, as suas principais dificuldades incidiram sempre nas disciplinas de Matemática e Álgebra.

A sua relação com o estudo foi sempre de esforço, procurando contrariar a letargia face aos estudos, a "preguiça", como ele próprio descreve. Confessa que não era fácil cumprir os horários, e que essa falta de vontade para ir às aulas só era contrariada quando pensava que estava a pagar uma mensalidade.

> "Chega a um ponto em que eu levanto, acordo e penso, o que é que eu vá lá fazer? Se eu tiver assim meio ensonado, o que é que eu vou lá fazer? Não vou fazer nada e adormeço. Se eu despertar é diferente. O que é que eu vou lá fazer? Ok, eu não vou fazer nada, mas estou a pagar, bem tenho que ir lá. Pronto, era a grande luta que eu tinha no ISMAI, na altura em que estava a desmotivar, era a grande luta que eu tinha. Foram tempos difíceis."

Agradou-lhe sempre o ambiente da faculdade, bem como as instalações, que na sua opinião, eram "fantásticas". Quanto à sua integração escolar, adianta que se dava melhor com colegas de outras turmas, nomeadamente de Desporto, do que com a sua turma, que Filipe descreve como mais fechados e individualistas, pois não gostavam de estudar em grupo, nem de participar em actividades extra-curriculares. Estudava, normalmente, sozinho em casa ou nos cafés mas, na sua opinião, não terá sido a melhor opção, tendo em conta as dificuldades que sentia em algumas matérias. No entanto, aponta esta dispersão das turmas que frequentou como um elemento desmotivador, e compara com outras turmas que funcionavam melhor em grupo e cuja maioria concluiu os seus cursos no tempo previsto.

No seu percurso escolar, e mesmo no curto percurso académico, Filipe viveu sempre com os pais e os dois irmãos mais novos, um irmão de 21 anos, que frequenta o curso de Matemática Aplicada às Ciências na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, e a irmã mais nova, com 16 anos, que frequenta o 11.º ano, com bastante sucesso.

A mãe é licenciada em Enfermagem, profissão que desempenha num hospital público, e o pai completou o ensino secundário e é, actualmente, responsável pela assistência técnica numa empresa de baterias. Os pais, portadores de capital escolar e económico, asseguraram aos seus três filhos condições de vida confortáveis. A mãe foi

o agente de socialização mais marcante na escolaridade dos filhos, era quem apoiava e acompanhava as suas progressões escolares. Era, também, a mãe quem organizava os tempos de estudo de Filipe, porque desde cedo manifestou maiores dificuldades de concentração: "porque eu chegava às aulas e qualquer coisa… ouvia barulho lá atrás e olhava". Neste aspecto, Filipe diz-se muito diferente dos irmãos, que conseguiam estudar sozinhos e definiam os seus próprios métodos de estudo. Filipe refere-se à mãe como uma pessoa "bastante aplicada naquilo que faz" e que se esforça muito no seu trabalho e no estudo, por oposição ao pai, com quem diz se identificar mais do ponto de vista escolar: "Ele ainda era mais preguiçoso que eu".

Filipe teve, até ao 9.º ano, dificuldades a algumas disciplinas como a Matemática, Química e Educação Visual e Tecnológica: "então a Trabalhos Manuais era um trapalhão", mas até este nível de escolaridade disse ter tido influência as turmas que frequentou de "alunos bastante bons". Começou por frequentar uma escola privada no 1.º ciclo, no Externato Santo António e, no 2.º ciclo, mudou para uma escola pública, a EB 2/3 Francisco Torrinha, também na Foz do Douro, onde residia. Foi no 7.º ano de escolaridade que começou a evidenciar maiores dificuldades e, no 2.º período, acumulou cinco negativas. Refere-se a este ano lectivo como um ano "complicado", sem conseguir identificar uma única causa, mas relaciona com o facto de, nessa altura, ter demasiado tempo livre, desviando a sua atenção do estudo, uma vez que, no 8.º ano, a frequência do curso de informática num instituto fez a diferença: "Eu esse ano, não sei se foi por isso ou não, eu não tinha tempo para mais nada. Era escola, chegava a casa e ia para o curso, ou seja, eu como andava concentrado, de manhã à noite, se calhar as coisas foram saindo."

Esse curso de informática despertou-lhe o gosto pela área, e Filipe opta, no ensino secundário, por seguir a via tecnológica de informática, na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Todavia, foi no 10.º ano que reprovou pela primeira vez, relacionando esta ruptura no seu percurso escolar com a integração em turmas mais indisciplinadas, com o seu "desleixo", e a persistência de dificuldades à disciplina de Matemática. Estes factores levaram Filipe a diversas mudanças de escolas. Recorda-se que os problemas com a Matemática já vinham do 5.º ano de escolaridade, altura em que via a disciplina como um "sacrifício", afirmando que "nunca tive um professor que conseguisse cativar e que conseguisse fazer-me interessar pela disciplina, fazer-me ver a disciplina de outra forma".

No 12.º ano, transfere-se para o Externato Académico, para terminar o ensino secundário e evitar a disciplina de Física. Já no Externato Académico, consegue terminar Matemática, mas depara-se com outra disciplina que o fez ficar mais um ano "encalhado", Filosofia, cuja professora o terá marcado pela negativa. Desde esta altura, Filipe desenvolve em relação ao ensino privado a crença de que nestes estabelecimentos de ensino o pagamento de uma mensalidade lhe garante facilidade e que está patente no seu discurso: "Nós pagávamos, aquilo basicamente é isso. Eu não estava à espera de chegar lá e que os professores dessem os testes, mas que de certa forma não complicassem coisas, que não fossem picuinhas com certas coisas. E a professora também, essa professora dava aulas no público e no privado, ia para o privado a pensar que aquilo era o público e que falava para as pessoas como falava".

Como não conseguia terminar a disciplina de Filosofia no Externato Académico, regressa ao ensino público, desta vez para a Escola Secundária Augusto Gomes, no ensino recorrente, e declara que "o 12.º ano para mim foi terrível", nessa altura já

estava a trabalhar como administrativo numa empresa de empilhadores, e concluir o ensino secundário tornou-se imprescindível.

Já na faculdade, paralelamente ao curso de Tecnologias da Comunicação e Multimédia no ISMAI, começa a trabalhar em *part-time*,, com um horário de quatro horas, na mesma empresa onde, actualmente, trabalha a tempo inteiro. No entanto, o maior objectivo de Filipe é lançar-se num negócio próprio, ligado ao desporto, e abrir um ginásio. Claramente influenciado pela namorada, licenciada pelo ISMAI no curso de Educação Física e actual professora de hidroginástica, com quem partilha o gosto pelo desporto. Um namoro que teve início na faculdade.

O futebol foi, desde a adolescência, o seu desporto favorito. Mais tarde, tornou-se mesmo uma fonte de rendimento, primeiro, como jogador e mais recentemente, como treinador. Apesar do universo do trabalho ser a sua prioridade, o futebol é para Filipe uma paixão da qual não abdica, apesar da difícil gestão de tempos que é obrigado a fazer para se manter activo a nível desportivo. O futebol permitiu-lhe conhecer os seus três melhores amigos, desde os 15 anos, e encara os desportos colectivos como úteis para "aprender a viver em sociedade" e em "grupo". Descreve-se como uma pessoa que faz amigos com facilidade, por isso alargou a sua rede de sociabilidades em todos os contextos por onde passou, na escola, na faculdade, no futebol e no trabalho, e afirma que "conheço bastante gente e continuo a dar-me com bastante gente, com a maior parte das pessoas que conheci". Descreve o ambiente entre colegas de trabalho como "fantástico" e, quando há um desentendimento entre colegas, o problema resolve-se rapidamente, e o assunto "morre logo ali". Filipe insere-se num quotidiano sociocentrado, pois vive intensamente o dia-a-dia, procurando sempre a participação, solidariedade e a partilha com os outros em todos os contextos em que se envolve.

É a namorada de Filipe quem mais o incentiva a voltar à faculdade, mas apesar do próprio considerar importante o regresso aos estudos, adianta que "para mim não é tudo", revelando que as suas esferas de maior investimento são outras, especialmente o futebol e o trabalho. As mensalidades dos dois cursos que frequentou no ISMAI foram custeadas pelo próprio, enquanto os pais lhe pagavam as despesas relacionadas com o passe social e a alimentação. Depois de abandonar os estudos no ISMAI, Filipe ainda ponderou regressar pouco tempo depois, mas um problema de saúde que o pai enfrentava, o diagnóstico de leucemia, fê-lo desistir. Nessa altura, face à insegurança que sentiu a nível familiar, decidiu mesmo aumentar a carga horária no trabalho, com receio de "sentir que os meus pais já não estão lá".

As razões que Filipe evoca para o seu abandono no 1.º ano, do curso de Sistemas de Informação e Software no ISMAI, evidenciam os problemas de adaptação ao ensino superior mais comuns: ausência de motivação para o estudo, para o qual contribuiu o seu desencanto com os colegas de turma, a sua relação com os conteúdos, com a pedagogia e com os professores.

Filipe defende que o insucesso no ensino superior em Portugal está relacionado com a motivação, pois se os professores estiverem motivados conseguem motivar os alunos, e mais facilmente se evitam as situações de abandono. As suas sugestões para o sucesso escolar no ensino superior apontam para a criação de gabinetes de Matemática, onde os alunos possam beneficiar de apoio, ajudando, deste modo, os alunos e a própria faculdade. Na sua opinião não é preciso muito, basta ter um pouco de

"imaginação". Acrescentou, ainda, que a existência de cursos mais práticos aumenta a motivação dos alunos.

A sua curta passagem pelo ensino superior foi marcada por inúmeras dificuldades a algumas disciplinas, as mesmas que constituíram contrariedades para Filipe durante toda a sua trajectória escolar. Essa falta de preparação anterior ao ensino superior, bem como um maior investimento em outras esferas da sua vida, como as sociabilidades, o desporto e o trabalho, contribuíram largamente para a sua desmotivação no universo académico. Apesar de a namorada o incentivar a investir nos estudos, e de Filipe valorizar um curso universitário - pela carga simbólica que lhe está inerente - o seu desinteresse e desmotivação não fazem prever um reingresso no ensino superior. Contudo, podemos traçar uma singularidade na sua trajectória escolar que o diferencia dos irmãos e que o próprio reconhece que o impediu de ir mais longe em termos académicos: a ausência de métodos de estudo, o desinteresse, "a preguiça" e o "comodismo".

João Fernandes (E34P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Prolongamento da condição juvenil: o *savoir-vivre* e a experimentação em concorrência com o ascetismo académico

João Fernandes tem 33 anos e vive com os pais em Santo Tirso, de onde é natural. Licenciou-se em Economia e trabalha num grupo empresarial do sector vinícola e do café, como Assessor do Director Comercial. De origens humildes, é filho de um vendedor de caixas de cartão e de uma doméstica, que abandonou a profissão de compradora de materiais numa fábrica têxtil para se dedicar em pleno à esfera familiar. Ambos com o ensino básico, não permitiram que a sua escassa educação formal comprometesse o desejo dos filhos em prosseguir uma educação superior, mas também nunca neles cultivaram, explicitamente, esse desejo. João tem uma irmã mais nova que seguiu as suas pisadas. É economista, trabalha em Marketing e traçou um percurso académico exemplar. Ao fazê-lo, tornou-se uma referência para os familiares mais próximos.

João ingressou em 1993 no curso de Gestão Agrária da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), na segunda fase de candidaturas. Tinha então 18 anos. De Gestão Agrária transferiu-se para Economia na UTAD e, por fim, para Economia na Faculdade de Engenharia do Porto (FEP) – o destino final – lucrando sempre com equivalências. Apesar de tudo, João não herdou as disposições ascéticas familiares, reveladas na dedicação dos progenitores ao trabalho ou da irmã aos estudos. Encarou sempre o diploma académico como uma via para atingir um determinado estatuto social e económico, mais do que para desenvolver competências pessoais: centrado no fim, raramente se concentrava nas etapas intermédias. *Bon vivant*, sempre gostou de agradar-se e de proporcionar-se prazeres, de aproveitar a vida, de mergulhar indolentemente em relações de sociabilidade e em práticas hedonistas, o que chocou com a lógica académica. Vive num constante frenesi e desejo de mobilidade, que explora, entre outras coisas, na esfera do consumo. Com dificuldades em disciplinar-se, concluiu o curso em 8 anos, em vez dos 5 previstos. Actualmente, apesar do acréscimo de responsabilidade com que olha o mundo laboral (cujos códigos compreende melhor), define-se como um profissional em transição, constantemente insatisfeito.

Até entrar no ensino superior, o percurso escolar de João Fernandes fora bastante rectilíneo, sem reprovações ou percalços assinaláveis. Desempenhou com êxito o papel do aluno "assíduo" que obtinha resultados razoáveis, mas que apesar de tudo não se destacava dos demais colegas. Já nessa altura, João, pouco familiarizado com o universo escolar, circunscrevia-se à frequência regular e atenta das aulas. Confessando-se pouco aplicado, teve resultados medíocres na Matemática – cuja pertinência não compreendia, era uma "seca" na sua complexidade – mas surpreendia no Inglês e no Português, obtendo bons resultados, decorrentes da sua eloquência e destreza intelectual ("Eu não li livro nenhum! (...) Escrevia bem. Dei-lhes a volta.").

João nunca sentiu uma afinidade vocacional forte com nenhuma área de

estudos em particular ("O problema é que eu sempre gostei de tudo menos de Saúde"). A abrangência apriorística teve consequências no modo "diletante" como no ensino secundário projectou diferentes trajectórias possíveis para o seu futuro, em áreas tão distintas como a Arte e Design, o Jornalismo, o Turismo ou a Economia. No momento de optar, hesitou entre três possibilidades concorrentes e que respondiam a apelos individuais distintos: sentia-se, por um lado, tentado a canalizar o seu espírito criativo para uma actividade artística, mas foi de imediato desencorajado por professores, que o alertaram para o embaraço que encontraria na Matemática (além do mais, ser "artista" seria, a seu ver, "irresponsável": "a intuição dizia-me que eu não ia ganhar dinheiro com aquilo", "a arte e a estabilidade são duas coisas um bocado antagónicas"); por outro lado, havia a hipótese de prosseguir a vocação para as Letras que, apesar de se lhe apresentar como um caminho mais acessível, não lhe era particularmente atractivo; e, por fim, a Economia, interesse assente sobretudo numa visão pragmática e instrumental da graduação superior, por lhe sugerir estabilidade profissional e lucro financeiro, metas que João colocara desde muito cedo no topo da sua hierarquia de prioridades. Acabou por se decidir pela Economia, "com aquela ideia que se tinha muito, no final dos anos 80, início dos anos 90, que os economistas ganhavam muito dinheiro". É notório o papel estruturante que as expectativas geradas em torno da estabilidade financeira têm assumido no percurso de João, animado pelo intuito de equilibrar a promoção cultural com a ascensão financeira e social ("O dinheiro era importante. E continua a ser, eu sou um bocado consumista", "Queria ser rico. Queria ganhar muito dinheiro").

Fiel à sua predisposição para trilhar um percurso de vida bem sucedido, João decide-se a ingressar no ensino superior e, num lampejo "optimista", concorre aos cursos de Economia e de Gestão em diferentes zonas do país. Uma vez que as médias de entrada eram "altíssimas", João, com uma média a rondar os 12 valores, fica de fora. Sem esmorecer, tenta de novo a sua sorte na segunda fase de candidaturas e, dessa vez, é "cirúrgico", accionando uma táctica capaz de o levar, ainda que por vias travessas, a chegar ao destino pretendido. Entra no curso de Gestão Agrária na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), onde já se encontravam um amigo e alguns colegas do secundário, que o guiaram e esclareceram nessa sua estratégia. Informado de que Faculdade de Economia do Porto teria um convénio com a UTAD, "por causa das assimetrias regionais e essas coisas", João integra a universidade transmontana, tendo sempre presente um conjunto de objectivos, faseados, a cumprir: concluído o 1.º ano de Gestão Agrária, transfere-se para o 2.º ano do curso de Economia, no mesmo organismo, com equivalências a quase tudo; no final desse 2.º ano e ao abrigo do referido convénio, consegue transferência directa para o 3.º ano do curso de Economia, na Faculdade de Economia do Porto (FEP). João admite que a sua "aposta" resultou mais de um risco impulsivo, arrebatado (baseado num "mito" que circulava entre colegas) do que propriamente de um esquema calculado, não tendo sido sequer bem recebida pelos familiares mais próximos ("o meu pai, quando eu entrei para Vila Real, não gostou. Não achou piada. (...) Porque eu ia para longe, ia estar a gastar mais dinheiro, se calhar. Não gostou muito disso").

Da passagem por Vila Real guarda boas recordações. Releva a vivência quase fusional do corpo estudantil, sobretudo dos deslocados ("estávamos lá, brincávamos", "estávamos todos em prédios muito perto uns dos outros e podíamo-nos divertir"), e a reduzida exigência dos cursos por onde passou. Para João, "os anos de Vila Real foram

uma continuação do secundário. Era fácil". Não se sentiu pressionado a alterar a postura que transportava do ciclo de ensino anterior, a amadurecer, ou a conter-se na participação em actividades sociais e festivas. Declara ainda ter-se apercebido da obsolescência de algumas matérias leccionadas na UTAD ("dava-se linguagem MSDOS quando já existiam outras") e das abordagens básicas nos actos de avaliação, o que lhe permitiu concluir os dois anos "sem nada pendente" e com uma média de 14 valores.

O embate efectivo ocorreu com a entrada na FEP, onde foi confrontado com uma realidade muito diferente: "Na faculdade de Economia é preciso estudar. E eu vi-me um bocado à rasca". Sem nunca ter agilizado um método de estudo rigoroso e admitindo ter problemas de concentração e de organização, João não é bem sucedido em auto-disciplinar-se e cedo questiona a sua motivação. Tinha idealizado um projecto para a sua passagem pelo ensino superior – "para mim a ideia era ir lá, tirar o curso e vir-me embora", "era uma etapa, um processo" – mas o mesmo revelou-se frágil e permeável a pressões externas, o que resultou na sua reconversão temporária. Os três anos que deveria ter passado na FEP transformaram-se em seis.

Começou por sentir alguma relutância na adaptação à nova instituição, pois deixara para trás toda uma teia de relações sociais e afectivas que se interpunham à frequência normal do curso. Inicialmente, João dedicava uma parte significativa do seu tempo a retornar continuamente a Vila Real ("ia para lá passar os fins-de-semana, às vezes passava uma semana inteira"). Mas o ponto de ruptura, o principal factor de desalento e de desinvestimento escolar, foram os maus resultados. Quando começou a "perder o ritmo" e a "reprovar", permitiu-se desligar do seu objectivo primordial. Por sua vez, a progressiva integração social na nova instituição forneceu-lhe o mote para se alhear do desvio que começava a esboçar. Sociável e de espírito curioso, João decide transformar o estado de afasia generalizada num pretexto para explorar socialmente a sua posição na instituição. Desinvestiu na ida às aulas, ao ponto de quase as deixar de frequentar por completo, mas, em contrapartida, circulava pelo bar da faculdade, participou de uma lista que concorreu à Associação de Estudantes e pertenceu à Comissão de Finalistas:

> "A gente ia na mesma às horas das aulas, mas como nos encontrávamos… Não era uma atitude consciente. [...] chegava-se lá e encontrava-se aquelas pessoas, na altura, tão interessantes. Pelo menos na minha opinião. E a gente acabava por: 'Ah, mais um bocadinho'. Chegava a hora do almoço e já tinha passado. [...] O que eu fazia era socializar. Não era fazer nada. Não fiz nada de produtivo".

João sente necessidade de legitimar a sua conduta desleixada através de duras críticas à FEP e à organização do curso. Censura os conteúdos excessivamente teóricos e com pouca ligação à realidade, a relação distante imposta pelos professores, a dimensão exagerada das turmas, a ausência de serviços eficazes de apoio ao aluno ou que garantam a conexão com o mercado de trabalho e até o espaço físico que acolhe os estudantes ("A faculdade ostracizava um bocado dos alunos. (...) O próprio edifício é um edifício do Estado Novo, cinzentão, assim uma coisa opressora. (...) A gente ali não decidia nada").

Mas, em última instância, é a si e ao carácter efémero dos seus entusiasmos e múltiplos projectos de vida – que facilmente expiram perante adversidades, apenas para ganharem novos contornos –, que responsabiliza por ter negligenciado os estudos.

Essa é uma disposição que surge aliada a diferentes dimensões da sua vida, desde a académica, à laboral, à familiar e à social e dos lazeres, ou seja, é transponível para as diversas esferas. As sociabilidades intensas, a vivência cosmopolita (o "pulsar urbano"), os (re)encontros, o desejo de fruir, viver, experimentar, o cultivo da popularidade entre os seus pares, tudo isso é, em si mesmo, fugaz, e é João quem o diz: "O que esse comportamento me trazia era uma satisfação imediata. Era, no momento, estar com os meus amigos e sentir-me desejado". Além do bem-estar momentâneo, permitia a João alhear-se do desfecho iminente, das consequências do seu comportamento, adiar o inadiável:

> "O que eu sentia na altura eram uns remorsos um bocado… anestesiados. Não sei bem dizer. Parecia que tinha perdido um bocado o sentido de responsabilidade. Sentia que estava a adiar alguma coisa ou que estava para vir um baque. Porque, às tantas, ainda ia sair da faculdade, obrigado pelos meus pais. [...] Tinha sempre aquela ideia: 'Ah, eu isto… Isto vai ao sítio, isto vai ao sítio'".

A crença na sua capacidade para vencer o estado de entorpecimento em que se encontrava era partilhada pelos pais, que apesar de nem sempre compreenderem o alcance do investimento de João no ensino superior (e menos ainda do desinvestimento, voluntário) e de não fazerem disso segredo, impunham-se muito mais pela abertura liberal do que pela imposição autoritária. João lamenta-o, em parte: "se calhar, o que faltou para haver motivação foi a ameaça. As pessoas são motivadas por várias coisas, não é só os objectivos. Também a ameaça". Após alguns anos a beneficiar do estatuto, comum hoje em dia, de jovem em prolongamento da sua trajectória escolar e financiado pela família (em regime de *welfare family*), ocorrem dois episódios que marcam João e impulsionam a sua reorientação: a irmã mais nova, estudante no mesmo curso e instituição, conclui a licenciatura ("Começou a ganhar dinheiro e eu não. (...) e eu a vê-la a fazer coisas de que falava bem. Que gostava e tal. E eu ainda a estudar, mais velho"); na mesma altura, há uma namorada que o confronta, acusando-o de não ter objectivos na vida. Sentindo-se encurralado, João afirma que foi esse o empurrão de que necessitava.

A dois anos do final e quando faltavam cerca de "vinte cadeiras" para se licenciar, assiste-se a uma inversão completa na conduta de João. Na ausência de controlo externo ("no secundário, estava mais sobre o jugo, entre aspas, da minha mãe. Estava mais dominado"), tenta compensar o fraco domínio sobre si próprio e o pendor hedonista das suas práticas, com um corte quase total com a realidade. Impõe-se momentos de retiro e de isolamento austeros nos períodos de exame, de maneira a abstrair-se da multiplicidade de tentações que o pudessem desviar da ambição recentemente recuperada:

> "Ficava uma semana em casa, sem sair. Por exemplo, nessa fase dos dois anos foram raras as vezes que eu saía à noite. E foi nessa fase em que os tais que eu achava muito direitinhos, que eram amigos da minha irmã, acabaram os cursos, começaram a ganhar dinheiro e toda a gente a sair. E eu, que era o tipo mais boémio que, se calhar, eles conheciam, estava sempre em casa. A minha irmã, que quase nunca saía, saía e tal. E eu, que estava sempre em casa, esforçava-me e estudava".

Espicaçado pela percepção de que lhe estavam "a passar à frente" e de que "não estava a construir nada", a conclusão do curso foi encarada como uma vitória pessoal, que lhe permitiria por fim lucrar do "*status*" implícito na detenção de um grau académico e perseguir o objectivo seguinte, esse sim, em nenhum momento esquecido, apenas adiado: "Queria ganhar muito dinheiro".

Apesar de nunca ter sofrido privações, dinheiro era algo que não abundava no seu agregado familiar. Os seus pais não estudaram além da 4.ª classe, embora João sublinhe que "independentemente de terem muita educação formal, ou não, têm um nível cultural elevado". Os pais de João conheceram-se e casaram-se tardiamente, à luz dos ditames da época. O pai foi toda a vida vendedor de caixas de cartão, atingindo o pico da carreira enquanto comissionista, e a mãe trabalhara como compradora de materiais numa fábrica têxtil. João tem por clara referência a figura materna, a quem elogia a força de carácter e a perspicácia. Logo após o casamento, a mãe de João apagou-se diante a imposição paterna, conservadora, para que deixasse de trabalhar, e recolheu-se ao lar para cuidar da família. Ambos os progenitores expressavam uma ténue compreensão do universo escolar e dos projectos de vida a ele associados e tentaram, mais do que uma vez, recrutar o filho como herdeiro da profissão do pai:

> "Houve uma altura em que tentaram que eu começasse a ser vendedor de caixas. (...) Foram os dois que tentaram, tanto a minha mãe como o meu pai. Mas eu nunca me achei com muito jeito para vendedor. [...] Mas nunca impuseram, nunca me disseram assim: 'Agora vais e acabou'".

Enquanto que a atitude paterna deixava transparecer uma certa impassibilidade na relação com os filhos ("queria viver na paz dele", "não me chateava", "era raro chamar-me a atenção para alguma coisa", "podia-se envolver mais com algumas coisas e não envolvia"), a mãe tinha sonhos que transmitia permanentemente ("ela partilhava projectos e sonhos"). Marca-os, por isso. Orientava-os, por exemplo, na escolha das amizades de infância, afastando-os das influências (vizinhos, residentes locais) que, na sua perspectiva, se desviavam da existência mais qualificada que tinha para eles projectado ("a noção que ela nos dava das pessoas à nossa volta era de que elas não estavam ao nosso nível"). Quando por fim abraçou o projecto académico dos filhos, foi inexcedível em apoio, mesmo durante o período de inércia do mais velho ("Terem dois filhos a estudar era um bocado duro. (...) a minha mãe chegou a trabalhar – e eu ajudei, às vezes – a rematar camisas. (...) em casa. Para ajudar a financiar a faculdade").

Hoje em dia, João vive apenas com a mãe, devido ao recente falecimento do pai e à emancipação da irmã mais nova. Após um conjunto de experiências profissionais pontuais, desempenha há quatro anos a função de Assessor do Director Comercial num grupo empresarial de considerável dimensão. Declara-se insatisfeito e vive intensamente a tensão provocada pelo hiato entre as suas intenções manifestas – ser um profissional bem sucedido e, sobretudo, bem pago – e o modo cauteloso e responsável como actua profissionalmente, revelando traços de uma superior familiarização e orientação para a esfera do trabalho ("Trabalhar é trabalhar! Não tem nada a ver com a faculdade nem nada do género."). Ainda assim, o seu temperamento volúvel e exploratório mina constantemente a eventual acomodação ao papel de profissional adulto e centrado ("eu não gosto muito de ter obrigações", "estou sempre ansioso por uma coisa melhor", "estou sempre com aquela urgência de sair").

A urgência pelo movimento constante, canaliza-a para as relações de sociabilidade e actividades de lazer, que lhe concedem acesso a outros universos, distintos daquele em que vive. As suas relações contemplam um espectro variado e nada homogéneo de grupos ("conheço muita gente"), mas privilegia a vivacidade, a alegria de viver, a energia e o humor, por oposição à experiência familiar, associada à inércia e imobilismo, à cristalização social, ou, no caso da irmã, ao ascetismo por via da aplicação nos estudos. As relações de amizade permitem a João redescobrir-se a partir do olhar novo e não viciado daqueles que ainda não o conhecem, assim como redescobrir o mundo que o rodeia. Tem dificuldades em reprimir-se perante o que lhe dá prazer e alimenta um *savoir-vivre* inseparável de alegrias hedonistas, cedendo de livre e espontânea vontade e sem grandes escrúpulos a determinados luxos. Gosta de música electrónica, "dançável", e de coleccionar discos de vinil ("gosto de ter... até mais de ter do que de ouvir"). Gosta de jantar fora, de frequentar bares e discotecas, de actividades de natureza lúdica ("adorava ser "*dj*"). Embora não invista em práticas propriamente cultivadas, aprecia actividades que lhe atribuam um estatuto singular, como "comprar velharias", ou divertimentos que define como *"exquisit*". Até as práticas solitárias, realizadas na esfera da sua intimidade, procuram respeitar essa singularidade, ao mesmo tempo que o colocam em contacto permanente com o mundo: "gosto de ler também algumas revistas que misturam temas, tipo, decoração, *life style*, *wallpaper*, coisas desse género", "faço parte de muitos *mailing lists*. Só que depois não tenho tempo para ler tudo".

João recriou para si um estilo de vida com implicações em termos financeiros. Gosta de consumir, prazer que lhe foi incutido precocemente ("o meu pai sempre me deu tudo o que era *gadget's* e coisas assim") e aprecia o estatuto que lhe confere a posse de determinado tipo de bens. Hoje em dia, a transição definitiva para a vida adulta está a ser adiada pela resistência em assumir compromissos que o impeçam de dar continuidade ao estilo de vida a que se acostumou:

> "Ainda não mudei de casa. (...) Eu sei que, se for comprar uma casa, não vou querer um T1. E depois eu, para mudar e para vir mudar para Paranhos, fico em Santo Tirso. Também não quero uma zona qualquer. Muitas zonas que eu gosto, mesmo, de momento, não tenho hipóteses para comprar. As outras, que também gosto, para comprar uma casa grande tenho que fazer contas muito rígidas. E tenho que, se calhar, ser mais contido em algumas coisas, nomeadamente jantar fora".

A formação económica de João manifesta-se na reflexão que faz sobre o ensino superior português. Ciente da importância que teve para si a oportunidade de prosseguir estudos, em especial no que concerne ao estímulo da "vivência intelectual", critica, ainda assim, a democratização do ensino superior e a sua abertura a diversos quadrantes da população. Na sua opinião, nem todos estarão preparados para um investimento dessa monta ("Há alunos que são bem sucedidos e outros que não o são porque é de graça! Se não fosse de graça e as pessoas tivessem que pagar… ganhavam juízo!"). A solução passaria pelos cursos públicos começarem a ser pagos integralmente pelos estudantes, sendo que ao Estado caberia financiar os indivíduos que provassem ter mérito, e não as instituições de ensino superior. Em contrapartida, ao retirar autonomia às organizações, o Estado comprometer-se-ia a fornecer serviços de qualidade e cursos com ligação garantida ao mercado de trabalho. Consente que a sua

posição seja polémica, bastando para isso olhar para o seu caso – "Eu incluir-me-ia no grupo de pessoas que se calhar não tiravam um curso. Os meus pais não me iam pagar cinco mil contos, ou coisa assim. Nem pensar. Eu era vendedor de caixas de cartão, se calhar, agora" – mas ainda assim acertada, justa.

João é um exemplo paradigmático da não linearidade das trajectórias de vida. Ao prolongar a sua condição juvenil, acarinhando o sonho, a ilusão e a indefinição, subverte a convenção da passagem por etapas previsíveis e sucessivas até à idade adulta. Define-se autonomamente: no percurso escolar mais longo (na indeterminação do projecto académico), na inserção tardia no mercado de trabalho, na dificuldade em gerir expectativas e realidade, no investimento nas sociabilidades e na vida mundana, no adiamento no acesso a casa própria ou no retardamento dos compromissos conjugais. Percorre o seu caminho, muitas vezes, de forma descoincidente com os itinerários propostos pela sociedade. Incentivando a aleatoriedade, vive uma vida assente numa ética de experimentação, em que deambula por diversos estatutos (estudantis, profissionais, familiares, sociais...), sem se comprometer verdadeiramente com nenhum.

Conceição Ribeiro (E39P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

O reverso da medalha face à imaterialização de um sonho: quando o desajustamento vocacional se revela ajustado

Conceição Ribeiro tem 22 anos, é natural de Guimarães e, actualmente, reside no Porto, cidade onde frequenta o 3.º ano do curso de Ciências da Nutrição, na Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (FCNAUP**). Filha de um casal de professores do ensino secundário, o ensino superior surgiu como uma etapa lógica e natural a seguir, tal como sucedeu com o seu único irmão, mais velho. Vivamente seduzida pelo mundo da Medicina desde os tempos de adolescente, investiu muito na entrada neste curso: frequentou um externato para poder contornar o sistema, concorreu ao ensino superior espanhol, e até à Academia Militar, na tentativa de concretizar esse sonho que, no entanto, não se chegou a efectivar.**

A sua primeira incursão pelo ensino superior ocorreu na Universidade do Minho, no curso de Biologia Aplicada, em 2003/2004, que frequentou durante um curto espaço de tempo, procedendo à anulação da matrícula nesse mesmo ano, ainda antes dos exames do primeiro semestre. No ano subsequente, concorreu novamente a Medicina, mas acabou por entrar na sua segunda opção, Ciências da Nutrição. Face às dificuldades que estava ciente que iria encontrar caso tivesse entrado em Medicina, Conceição acaba por conviver bem com a realidade que experiencia no curso actual, na qual afirma sentir-se bastante realizada.

A família vai, paulatinamente, persistindo como um pilar fulcral na vida dos jovens que prolongam os seus percursos escolares, ficando dependentes dos laços familiares por bastante tempo. A tendência aparenta ir no sentido da atribuição de um papel central à família. Conceição Ribeiro, uma jovem estudante de 22 anos, é um exemplo desta canalização de vivências em função da esfera familiar, condicionando as suas escolhas académicas de acordo com a qualidade de tempo de que usufruiria para dedicar ao núcleo familiar.

Conceição frequenta, no presente, o 3.º ano do curso de Ciências da Nutrição, na Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto. Ingressou nesta instituição no ano lectivo de 2004/2005, tendo reprovado no 1º ano. Mas esta não foi a sua primeira incursão no ensino superior, que se materializou no ano de 2003/2004, no curso de Biologia Aplicada, leccionado na Universidade do Minho. A sua primeira opção incidiu sobre a área da sua paixão de adolescente, a Medicina. Como não conseguiu alcançar este objectivo, após uma conversa com os pais decide inscrever-se naquele curso, que frequentou apenas durante dois meses, numa tentativa de se adaptar "ao ambiente, à vivência académica. Para quando ingressasse, realmente, no curso, não perder um bocado de tempo, que é natural, quando uma pessoa entra na Universidade, todo aquele… A praxe, as saídas nocturnas, etc. Os meus pais acharam por bem… Conversei com eles, e deram-me essa oportunidade de

ir para lá, de frequentar também o curso de Espanhol, em Braga, para tentar ingressar em Medicina, em Espanha."

A sua primeira inscrição no ensino superior apresenta o objectivo, de certa forma, peculiar, de não concluir o curso, mas de usá-lo como uma ponte entre o ensino secundário e o ensino superior, e também aprender a língua espanhola, que lhe seria útil, caso alcançasse a meta de ingressar no ensino superior espanhol. Efectivamente, nunca pretendeu terminar a licenciatura em Biologia Aplicada, da qual retirou somente uma experiência utilitária, um instrumento que lhe permitiu experienciar as vivências académicas mais marcantes. Como tal, manteve-se na Universidade do Minho apenas durante dois meses. Nesse ano, para além do investimento na aquisição de conhecimentos sobre a língua espanhola, Conceição dedicou-se ao estudo das disciplinas de Biologia e de Química, com a intenção de se recandidatar ao ensino superior, e ingressar no tão desejado curso de Medicina, que não chegou a efectivar-se, em virtude de não ter obtido média suficiente.

Tendo sempre como pano de fundo a licenciatura em Medicina, jogou com todas as armas de que dispunha: concorreu a cerca de vinte faculdades, em Espanha, o que acarretou um esforço financeiro considerável para os pais, pois no país vizinho paga-se pela inscrição em cada estabelecimento de ensino a que o candidato concorra. Conseguiu o almejado ingresso em Medicina, numa zona próxima dos Pirinéus, mas dada a localização geográfica longínqua do estabelecimento de ensino no qual havia obtido vaga, que a forçaria a afastar-se, prolongadamente, do leito familiar, optou por não consumar essa via, acabando por se inscrever no curso que agora frequenta, a sua segunda escolha. A este respeito, Conceição admite ter a "consciência pesada", por não ter correspondido ao investimento realizado pelos seus pais, mas não deixa transparecer nenhuma espécie de ressentimento em relação a si própria por, de livre e espontânea vontade, se ter auto-excluído da possibilidade de materializar o seu sonho de seguir Medicina.

Durante os anos de universidade e, sobretudo, no primeiro ano, muitas são as mudanças que ocorrem na vida dos estudantes. Os grandes centros universitários do nosso país congregam uma percentagem muito elevada de jovens que, residindo longe desses centros, vão ter que sair de casa, conhecer sítios e pessoas que lhes são estranhos, o que se pode revelar stressante. Esta transição implica uma necessidade de ajuste social e emocional, ou a aquisição das estratégias de *coping* essenciais para fazer face ao novo contexto. Conceição iniciou este processo ainda antes do ingresso no ensino superior. Efectivamente, foi estudante deslocada desde o 12.º ano, que concluiu no Porto, num externato, com o objectivo de se matricular no ensino recorrente, o que lhe permitiu "evitar fazer cinco exames nacionais, para tirar Matemática da minha média", isto é, encontrou uma forma de contornar as regras impostas pelo sistema de ensino vigente, o que lhe garantiu a possibilidade de aumentar a sua média.

Conceição tem um irmão, mais velho, com quem partilha alguma similitude no que concerne à importância que o papel desempenhado pela família adquire: ingressou no curso de Engenharia Mecânica da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), no qual se manteve durante três anos, logrando somente ter concluído algumas cadeiras relativas aos dois primeiros anos. Fez poucos amigos, não assistia regularmente às aulas, enfrentou alguns problemas de adaptação, prontamente resolvidos com a mudança de instituição de ensino: transferiu-se para a Universidade do Minho, para o pólo de Guimarães, "estava à beira de casa", e "entrou para a

Associação de Estudantes", tornou-se "muito activo, fez imensas amizades". A decisão de prosseguir os estudos perto de casa, junto da família, aparenta ter-se revelado certeira.

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 lhe é requerida capacidade para lidar com uma série de alterações que englobam o relacionamento com novos colegas e novos professores, a adaptação a uma nova instituição e a novos processos de ensino e aprendizagem. Quando ingressa no ensino superior, o aluno depara-se com dificuldades, quer ao nível da adaptação ao contexto, quer ao nível da realização académica. Estas dificuldades são perceptíveis no trajecto de Conceição, que viria a reprovar no 1.º ano. Atribui esse episódio a uma "grande quota-parte de irresponsabilidade, porque faltei a bastantes aulas, naquela esperança do 'deixo para exame'. (…) uma pessoa não tem noção da dificuldade que é na Universidade! Então, achava que, como sempre estudei nas vésperas e conseguia boas notas, que chegaria aqui e, em vez de estudar na véspera, estudava uma semana antes e tal, e pronto, espalhei-me!" Por outro lado, a desmotivação resultante de não ter ingressado em Medicina também foi marcante:

> "Inicialmente, não tive muita motivação, por isso é que faltava às aulas, mas a motivação era pessoal, o problema não foi da faculdade, não foi das aulas, era minha, porque eu tinha, pela segunda vez, não tinha entrado em Medicina, e estava muito em baixo a motivação, a falta de motivação era problema meu, exclusivamente."

A ruptura entre as formas de organização do ensino-aprendizagem no ensino secundário e no ensino superior, nomeadamente as condições de ensino e os métodos de avaliação constituíram obstáculos à adaptação e aprendizagem de Conceição. 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. Estas condições assumem-se como factores de risco propiciadoras de dificuldades na adaptação ao contexto universitário, e estão patentes no discurso de Conceição. A curta experiência na Universidade do Minho, encetada, precisamente, com o objectivo mor de evitar esta situação, revelou-se infrutífera. Conceição sublinha as dificuldades que sentiu na transição entre ensino secundário e ensino superior, ao nível de conteúdos e de metodologias das aulas:

> "Sem dúvida que notei diferenças, ao nível de conteúdos e de metodologias das aulas, quando entrei no ensino superior. Vínhamos habituados a um sistema de atenção total, em que temos um manual, seguimos no secundário e no ciclo, temos a matéria toda, os professores dizem 'O teste sai desta página a esta página', não é, sabemos. Chegamos à faculdade e não há manuais, os apontamentos que uma pessoa possa tirar da aula são incompletos, como é óbvio, os professores não podem dizer tudo nas aulas. E depois, há professores e professores, não é. Há professores que realmente gostam de leccionar, que nota-se que gostam, que fazem por isso, que se empenham em ajudar os alunos, e há os professores típicos da universidade, que simplesmente vão desbobinar matéria e quem quiser que procure o livro para estudar!"

Não obstante, declara que a sua adaptação às restantes vivências inerentes à esfera académica decorreram com naturalidade, e garante não ter sentido quaisquer

dificuldades de integração, quer na Universidade do Minho, quer na Universidade do Porto: "sou uma pessoa bastante sociável, bastante extrovertida. Participei nas praxes, quer em Braga, quer cá, voltei a ser praxada. E de imediato fiz colegas, fiz amigos". Integrou a Comissão de Praxe e a Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, actividades que abandonou pelo desejo de terminar rapidamente a licenciatura. Considera que este acto está relacionado com o nível superior de maturidade que acredita ter atingido nos dias de hoje.

Prefere socializar com os colegas, em detrimento de se lhes juntar para estudar em grupo, tarefa que assume não lhe agradar, na medida em que comporta diferentes protagonistas, portadores de diferentes mentalidades e pontos de vista nem sempre consonantes, o que dificulta a prossecução do trabalho: "acho que é mais um empate ao trabalho do que os benefícios que traz".

A presença sistemática nas aulas teóricas tem-se revelado um bom aliado enquanto método de estudo, uma vez que "na universidade, como é muito mais matéria e mais complexa, se formos a uma aula teórica, mesmo quando chega a época de exames, já não nos lembramos, obviamente, dos pormenores, mas a ideia daquela matéria e, provavelmente, alguns raciocínios explicados pelo professor já nos estão intrínsecos, ou seja, o estudo já não vai ser tão trabalhoso e estou, de facto, a ir mais às aulas teóricas." A frequência destas aulas permite-lhe um mais simples e eficaz acompanhamento das matérias leccionadas. Uma outra técnica que a auxilia na preparação do estudo consiste em ir organizando, de forma sistemática, o material de que dispõe, o que lhe reduz a ansiedade e insegurança em relação à matéria que vai assimilando.

Gosta de estudar sozinha, ou com uma colega com quem tem partilhado espaços-tempo de estudo e afinidades pessoais. O que não acontece com outros colegas, mais novos, com quem revela maior dificuldade de interacção, devido ao "choque de mentalidades" provocado por esse diferencial etário. Aponta o dedo a um clássico dos trabalhos de grupo "já do tempo da minha mãe, o velho problema de que trabalha um ou dois, e os outros assinam! Isso para mim, eu não aceito, em grupos meus, pessoas que não trabalharam, eu não deixo assinarem, ponto!". Por isso, opta por estudar quase sempre sozinha, e em casa, espaço preferido para a prática do estudo, onde estuda "melhor", por estar "mais habituada". Já experimentou bibliotecas, e "também não é mau", mas bibliotecas municipais, não a biblioteca da faculdade, onde se "encontra pessoas conhecidas e dispersa-se completamente."

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 desenvolvimento vocacional, intelectual e psicossocial dos estudantes universitários. Conceição confessa ter passado por um processo complicado emocionalmente, derivado do facto de não ter conseguido média suficiente para integrar o curso de Medicina:

> "Psicologicamente abalou-me bastante, quer não ter entrado em Medicina, quer ter reprovado no 1.º ano, porque eu nunca tinha reprovado na vida, bem pelo contrário, sempre tive boas notas e foi realmente… Abalou-me psicologicamente. (…) fiquei muito triste, na altura, e fiquei muito em baixo, foi uma época muito complicada, que veio a ter as suas repercussões psicológicas e tal, mas já foram ultrapassadas."

Hoje considera-se satisfeita com o rumo que seguiu, a preferência por Ciências da Nutrição comprovou ser a mais sensata, na medida em que Conceição atribui muita importância à vida familiar, e a carreira de médica iria impor-lhe algumas restrições a que não pretende submeter-se:

> "eu sou uma pessoa que dou muito valor à vida familiar e pessoal, e a vida profissional de um médico realmente não permite determinadas coisas que qualquer outra pessoa tem, como o 25 de Dezembro, o 31 de Dezembro, em que podem estar de urgência, e tem que ser! Eu, agora, apercebi-me que não seria capaz de fazer isso."

A relação de proximidade que mantém com a família nuclear não só condicionou as suas escolhas relativamente à localização geográfica do estabelecimento de ensino a frequentar, como também determinou a escolha do curso que frequenta na actualidade, uma vez que, quando optou por Ciências da Nutrição, Conceição praticamente desconhecia o curso. Foi o pai, figura marcante em todo o seu percurso, quem pesquisou informação sobre o mesmo. Conceição refere-se ao pai como "meu conselheiro, é o meu melhor amigo, é o meu ídolo, é o meu tudo!". A influência do pai revelou-se determinante nesta eleição.

A manutenção dos laços familiares positivos, com a inerente percepção de apoio e segurança que estes transmitem aos alunos, parece constituir um importante factor na capacidade de adaptação demonstrada pelos estudantes universitários. De facto, parece existir uma correlação positiva entre a reciprocidade e diálogo nas relações com os pais, e os níveis de ajuste e rendimento académico conseguidos. Neste aspecto, Conceição reconhece a importância que o constante apoio dos pais, relativamente a todas as decisões que tomou, foi fundamental:

> "Sempre tive o apoio dos meus pais! Sempre, sempre! (…) Tive sempre o apoio dos meus pais! Tive sempre, sempre! O meu pai sempre foi comigo fazer as inscrições, as matrículas, papelada… Eles sabem tudo, sempre tiveram a par de tudo, e sempre me apoiaram. (…) foi com os meus pais que eu preenchi o boletim de inscrição no ensino superior, portanto, sempre tive o apoio deles e, se não fossem eles, eu acredito que as coisas não tinham corrido tão bem. Sim, sempre me apoiaram."

A percepção de bem-estar psicológico relaciona-se positivamente com o atingir satisfatoriamente os objectivos de vida previamente definidos pelos estudantes, o que está intimamente relacionado com o facto de estarem ou não a frequentar um curso de primeira escolha pessoal. Conceição não frequenta o seu curso de eleição, mas ultrapassada a "tristeza" de não ter concretizado a tão ambicionada meta da Medicina, admite estar agora "muito feliz" com a opção por Ciências da Nutrição, pois este curso vai-lhe permitir, de algum modo, consubstanciar uma parte do seu sonho, que se revelou a força motriz para a empreitada pela Medicina: ajudar o ser humano. Por outro lado, a licenciatura em Ciências de Nutrição, por oposição à de Medicina, vai consentir-lhe "uma vida pessoal mais recheada porque, provavelmente, nos fins-de-semana não trabalharei, terei os meus dias de Natal, de Passagem de Ano intactos, porque não haverá urgências nem nada do género e, como tal, acho que se indica mais para mim."

Satisfeita com o curso, aguarda com ansiedade o término da jornada académica, e consequente inserção no mercado de trabalho. Enaltece esta característica como uma marca de distinção relativamente às colegas de curso, mais novas e que, a seu ver, ainda não atingiram este patamar de maturidade.

Planeou ser médica desde os 12 anos, altura em que o seu tio predilecto, a quem via "como um pai" se defrontou com uma doença grave, que viria a ser a causa da sua morte. Afirma sentir, desde essa altura, uma vontade inabalável de "ajudar," porque "adora a humanidade" e considera que "a vida é um dom". Elucidada por esse tio, decidiu não só que pretendia seguir Medicina, como escolheu desde logo a especialização: Psiquiatria. Reconhece a influência do tio nessa decisão, que era psicólogo, e lhe chamou a atenção para as diferenças entre Psicologia e Psiquiatria. Não atribui esta escolha a nenhum outro factor: nem à atitude dos pais, ao prestígio e reconhecimento social inerentes à licenciatura, nem a factores de ordem económica, pois "aos 12 anos ninguém tem essas noções, portanto, é óbvio, foi pela profissão em si, pela essência, pela beleza que eu vejo na Medicina."

O fascínio que a Medicina ainda exerce sobre Conceição é evidente. Não coloca de parte a hipótese de, após a conclusão da licenciatura que frequenta, se aventurar nos meandros deste curso que tanto a encanta. Todavia, ressalva que somente o fará se obtiver "grandes equivalências", pois não se considera "uma pessoa assim de estudar muito". Se, porventura, um dia optar por este caminho, será apenas "por uma questão de afirmação pessoal. Mais do que por ter o curso de Medicina em si." Ou seja, a paixão por Medicina mantém-se, mas actualmente Conceição já não vê na profissão de médica a única que poderia desempenhar. Esta mudança radica, essencialmente, no investimento pessoal que teria de realizar, no esforço, na intensidade de estudo a que teria de se dedicar, parâmetros nos quais parece não tencionar investir.

Aliás, um dos motivos pelos quais se sente relativamente aliviada por não ter ingressado em Medicina prende-se com isso mesmo: a licenciatura em Medicina é longa, é "muito complicada, e de facto eu não sou uma pessoa assim de estudar muito, e sei que iria ser muito difícil terminar a licenciatura em Medicina, toda aquela espera, são seis anos, mais o internato da especialidade… Eu não iria suportar isso, portanto, muito provavelmente, eu iria desistir." Revela, portanto, consciência de que a sua atracção por esta área é exígua, face os desafios e obstáculos que teria de contornar. As proclamadas "paixão" e "obsessão" pela ciência médica não aparentam constituir um móbil suficientemente forte para ultrapassar as dificuldades que, à partida, Conceição sabe que teria, obrigatoriamente, de enfrentar. Esta ideia consuma-se no facto já enunciado de apenas pretender estudar Medicina caso obtenha as ambicionadas equivalências: "se não derem equivalências nem sequer penso, porque não vou andar seis anos, não, está fora de hipótese, completamente!".

Conceição gosta de passar os tempos livres com a família, que somente vê aos fins-de-semana. Durante a semana, passa o tempo livre no ginásio, ou a ver telenovelas. Actualmente, elege as práticas de fruição endodomiciliárias como forma favorita de ocupar o tempo, na medida em que "já estou naquela fase, gosto muito de conviver, mas um convívio mais familiar neste momento, se calhar prefiro fazer um jantar com amigos cá em casa, (…) assim uma coisa mais caseira, mais calma, se calhar depois sair para tomar um café ou ir a um barzinho, do que ir propriamente ir jantar fora a uma tasca como íamos antigamente, e depois, era a loucura total! Essa fase já passou, já ficou lá atrás, pelo caminho." Patenteia uma atitude de amadurecimento pessoal, e de

inversão de prioridades no que respeita aos lazeres, abandonando as práticas exógenas, a cultura de saídas em grupo, privilegiando o espaço domiciliário e a esfera familiar. Mais uma vez, é evidente a importância que Conceição atribui a este grupo de socialização.

Durante o seu percurso no ensino superior, nunca trabalhou por necessidade, mas já fez alguns pequenos trabalhos pontuais, em tempo de férias, como promotora de produtos alimentares em grandes superfícies, empregada num bar à noite, e também numa fábrica têxtil, propriedade do "pai de uma amiga", pela experiência que poderia daí advir, na medida em que "gosta muito de experimentar".

Tem convicções políticas e religiosas bastante vincadas. No campo político, denota-se a influência da actividade que o seu irmão, presidente de uma juventude partidária, exerce no seu comportamento:

> "eu sou irmã dele e como tal, pronto, estou associada, sou militante, não tenho uma actividade como o meu irmão, obviamente, mas sempre que é preciso estou lá, e se puder fazer alguma coisa, faço. Tenho uma cor, tenho uns ideais, tenho uma actividade, portanto, extra-curricular. Vá, um voluntariado extra-curricular."

As representações e valores tradicionais ocupam um espaço expressivo na forma de estruturação das suas vivências. Conceição afirma-se católica, e "muito crente em Deus", que ocupa um lugar muito significativo no seu quotidiano: "vou à missa todos os fins-de-semana, ou pelo menos sempre que posso, e tento ajudar muito as pessoas que Deus põe no meu caminho." No entanto, não confunde a sua fé em Deus e na Bíblia com aquilo que, na sua opinião, caracteriza a Igreja Católica nos dias de hoje. Tendo passado por más experiências com pessoas ligadas à igreja, prefere demarcar-se desta enquanto instituição, embora mantendo a sua fé. O seu pai foi estudante de seminário, o que poderá ter sido determinante nas suas convicções, uma vez que dentro da instituição familiar parece existir uma influência desigual por parte dos pais, no que concerne à transmissão de valores religiosos, na medida em que o posicionamento da figura paterna aparenta ser bastante determinante.

Refere que a instituição de ensino que frequenta carece de condições enquanto tal, dada a precariedade das suas instalações. Considera que a Reitoria da Universidade do Porto não tem dedicado àquele estabelecimento a atenção devida, e põe em causa a aplicação do dinheiro proveniente do pagamento de propinas a que os alunos estão sujeitos anualmente. No entanto, enaltece o bom desempenho e formação dos professores do estabelecimento de ensino que frequenta, com os quais se sente "muito satisfeita". Realça o carácter prático do ensino que é ministrado, que prepara os alunos para a vida profissional. Demonstra-se, igualmente, satisfeita com os conteúdos do curso, que considera "adequados, salvo uma ou outra cadeira".

As suas críticas estendem-se ao actual sistema de ensino, e são transversais a todos os níveis de ensino, pelo facilitismo a que se tem vindo a assistir, e ao correspondente decréscimo na qualidade do ensino. Com ambos os pais a preconizarem a carreira docente, sente-se especialmente afectada por toda a questão que envolve a situação actual dos professores, alargando as suas críticas ao Governo português, pondo em causa a legitimidade e credibilidade do sistema de avaliação dos professores. Esta atitude de solidariedade para com a situação familiar constitui o mote

para esta apreciação negativa, e reitera a importância que a família tem na construção da sua identidade.

No que concerne ao ensino superior, demonstra-se particularmente desagradada com as alterações que o processo de Bolonha introduziu no seu quotidiano. Considera que Bolonha não veio facilitar a vida de quem frequenta o ensino superior, antes pelo contrário, na medida em que os resultados práticos obtidos pela implementação deste modelo se estão a revelar diametralmente opostos aos seus objectivos: teoricamente, com Bolonha pretende-se que a carga horária que pesa sobre os alunos seja mais leve, para que estes possam executar trabalhos académicos no tempo extra-curricular; na prática, assiste-se a uma sobreposição de tarefas, na medida em que os alunos continuam a ter horários demasiado preenchidos, a que acresce a realização dos referidos trabalhos. Denota-se, portanto, na opinião de Conceição, a existência de um efeito perverso na execução deste modelo de ensino. Por outro lado, simultaneamente à crítica que dirige ao estado do ensino, pela facilidade que, a seu ver, lhe é intrínseca, insurge-se contra um processo que deveria facilitar as tarefas aos seus protagonistas e não o faz. Acaba, portanto, por atribuir, relativamente à execução do processo de Bolonha, relevância à escassez de facilidades que tanto censura. Ao passo que contesta veementemente o facilitismo que, na sua opinião, caracteriza o actual sistema de ensino português, confessa que esta realidade a beneficia, pois caso contrário a sua estadia no ensino superior estaria comprometida, o que transparece uma certa desconexão no seu discurso:

> "Os programas têm vindo a ser facilitados, ou seja, exige-se menos da inteligência das crianças, e obviamente que elas vão chegar ao ensino superior que também está facilitado não é? Não digo… Eu, para mim, está óptimo assim, se fosse mais difícil, Deus me livre, eu não saía daqui!"

Sustenta que subsistem outras dificuldades inerentes ao próprio ensino superior, que têm impacto directo na performance dos alunos, como "os manuais, é a transição dos horários e não sei quê e pronto, e depois todo o aspecto psicológico, pessoal, que é viver para fora de casa que acontece à maior parte das pessoas, viver com amigos, quer dizer, tanto tem o seu lado positivo de experiência social e humana, como tem o lado negativo de se faltar às aulas, de se baldar, perder regras, Norte e Sul, porque acontece, são muito raros os casos em que as pessoas continuam com um percurso rectilíneo."

As suas sugestões para a melhoria dos resultados no ensino superior passam por equacionar a sustentabilidade do modelo de Bolonha tal como está a ser implementado, nomeadamente, na Universidade do Porto. Por outro lado, coloca a tónica na componente pedagógica, e no acto pedagógico em si, mais especificamente na questão de os professores cederem manuais aos alunos, através dos quais estes possam seguir as matérias leccionadas com maior facilidade.

Conceição deixa transparecer algumas fragilidades na construção do seu projecto de vida, inicialmente construído, sempre tendo a família como alicerce, com a intenção de se dedicar a ajudar os outros, isto é, um projecto sociocentrado. Porém, à medida que se vai deparando, nesse percurso, com obstáculos e dificuldades de maior ou menor intensidade, vai adaptando, de forma consciente, a realidade vivida ao simbolismo a que aspira: transfere para as Ciências da Nutrição a importância e afecto

que outrora atribuía à Medicina, curso onde tem de se empenhar menos, e por um período de tempo mais reduzido, para alcançar o objectivo de auxiliar o ser humano; prescinde das actividades de lazer associadas às sociabilidades e à cultura de saídas, substituindo-as por práticas mais solitárias e de fixação no espaço domiciliário. Gradualmente, o seu projecto de vida transforma-se num projecto autocentrado, centralizado na concretização das suas próprias necessidades: integrar o mercado de trabalho, concluir o curso.

As preocupações dos estudantes do ensino superior não se pautam apenas por critérios de ordem material ou instrumental. Independentemente de maior ou menor dificuldade económica, existe uma considerável fatia de estudantes que se preocupa, sobretudo, com a sua realização pessoal. Seguir a vocação é um desejo muito profundo. Lutar pela realização pessoal, por um sonho, poderá significar, eventualmente, a maior razão para se concretizarem investimentos custosos, que muitas vezes se traduzem em sacrifícios por parte das famílias. Conceição trilhou um caminho de luta pelo seu sonho, e contou sempre com o apoio dos pais. Porém, quando verdadeiramente confrontada com as suas limitações, no que concerne às cedências que teria de efectuar, nomeadamente em termos familiares, e ao tempo e intensidade que teria de dedicar aos estudos, optou pelo facilitismo contra o qual se manifesta, e permitiu que a sua zona de conforto se tornasse na voz que fala mais alto, acabando por deixar cair por terra a concretização do seu mais alto voo.

Paulo Faria (E48P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

"Não sei muito bem o que quero ser quando for grande!" – A indefinição vocacional e visão instrumental do mercado num contexto social de conforto material.

Paulo Faria é o único filho de um casal de profissionais técnicos e de enquadramento; a mãe é engenheira química e o pai é técnico projectista de aparelhos de ar condicionado. O conforto material permitido pelo lugar de classe sempre possibilitou um forte investimento no capital escolar desde criança. A universidade é a primeira instituição de ensino público com que contacta; até então sempre frequentou colégios privados, orientados para um segmento social elitista, localizados na alta da cidade. A infância e a primeira juventude são passadas entre a casa da avó, domicílio de apoio ao resguardo de Paulo nas horas passadas fora da escola, e a sua casa. É nestes dois espaços que Paulo desenha as redes entre pares, que invariavelmente vão preenchendo os seus investimentos afectivos.

Invertendo as expectativas que o estudo de disciplinas da área científico-natural durante o ensino secundário criou, licenciou-se em Comunicação Social, ramo de Relações Públicas, da Universidade do Minho, em 2004, com uma média que ronda os 14 valores. O primeiro ano no curso frequentado marca uma grande energia depositada nas estratégias de *coping* facilitadoras de uma integração social plena, que culmina com a mudança para Braga, saindo durante os anos seguintes de casa dos pais.

Não imprimindo, assumidamente, um esforço desmesurado na busca de resultados de excelência, Paulo vai assumindo compromissos parciais e paralelos à sua condição de aluno que acabam por ter impacto nos resultados escolares.

Durante os três anos que distam a conclusão do curso e o momento presente, a aproximação ao mercado de trabalho não se verificou linear ou em seta, mas antes muito frágil e dispersa, qual trajectória de borboleta. As experiências profissionais curtas e estanques sucedem-se entremeadas por períodos mais ou menos longos de desocupação. A pós-graduação em Marketing, que entretanto frequentou, a par de outros investimentos socialmente polissémicos, de que o curso de russo e de culinária são exemplos, pretende, conscientemente, dar um brilho especial a um curriculum frequente: o de jovem qualificado sem concretização profissional estável.

Em 1998 Paulo Faria conferencia aos pais que entrou no ensino superior público, na sua segunda opção no boletim de candidatura, o curso de Comunicação Social da Universidade do Minho. A notícia é acolhida com o gáudio previsível a uma família qualificada, socialmente situada numa classe média-alta, e de um jovem que não vislumbrava nada mais do que o prolongamento do seu percurso escolar.

Paulo, até entrar no ensino superior sempre estudou no ensino privado, em colégios simbolicamente bem cotados na oferta formativa da cidade do Porto; a integração no sistema e expectativas escolares, patentes no seu desempenho, fizeram justiça ao investimento que os pais desde cedo assumiram na sua formação. Alega com

a naturalidade dos bons alunos "Eu sempre me considerei um bocado bom a tudo, é mesmo isso". A dada altura, esse registo desnudou o dilema vocacional que paulatinamente se foi instalando no percurso escolar de Paulo.

O 9º ano é o primeiro momento de confrontação vocacional. A consulta de dois psicólogos, um do colégio, o outro externo ao colégio ("ora vamos ver se eles concordam"), não anteviu convictamente o desfecho que acabou por se concretizar e Paulo prosseguiu para o ensino secundário abraçando as disciplinas "de ciências". O facto de ser "bom a tudo", o conselho parental, a aparente maior facilidade de empregabilidade oferecida por esta opção académica camuflou o conflito, que despontou logo no 5º ano, entre a preferência pelas ciências duras e as humanidades. No 11º ano, com uma média de 16,8 valores, Paulo percebe que o ramo científico abraçado não corresponde ao que gosta de estudar ("realmente não gostava de estudar, Biologia, por exemplo, stressava") e pergunta-se "o que é que estou aqui a fazer?" (segundo momento de confrontação vocacional). A chamada pelas "letras" era agora impossível de ignorar, estando em causa um eventual exercício profissional. O campo de possíveis, dada a conjectura, e o desejo de evitar retornar ao 10º ano numa outra área de estudos, aponta para a aposta no estudo de Psicologia (1ª opção), Comunicação Social, e Jornalismo, jogando com as disciplinas específicas compatíveis de que dispunha no 12º ano. Essa (re)orientação das expectativas académicas, pessoais e familiares, marca um terceiro momento de confrontação vocacional. As ciências, não obstante os factores favoráveis acima implícitos, encaminhavam Paulo para um horizonte profissional descoincidente com os parâmetros de realização pessoal intimamente sentidos. O retorno às "letras" implica, portanto, um duplo alargamento do espectro de possibilidades de preenchimento pessoal e, *a forteriori*, profissional, pelo facto de o orientar para uma profissão mais compatível com os gostos e expectativas pessoais.

O curso de Comunicação Social encaixa-se nesse desejo de uma formação em banda larga, até pela estrutura oferecida: ao longo dos anos, o estudante é confrontado com escolhas especializantes. De entre as variantes ligadas ao Jornalismo, Audiovisual, Publicidade e Relações Públicas, Paulo vai caminhando para esta última opção, que acabou por cumprir as expectativas geradas no curso superior. A sua postura face à escola e ao conhecimento em geral, ("dou uns toques nisto, dou uns toques naquilo") resolve eventuais sentimentos de desilusão.

O 1º ano foi "complicado". As pendularidades agressivas, entretanto resolvidas por uma viatura própria, a praxe, os novos colegas e o registo das aulas corporizam aprendizagens estruturantes do seu novo papel de social de estudante universitário. Quando, no final do 1º ano, Paulo se muda para Braga, consegue um ritmo de vida mais folgado para se envolver intensamente com as vivências académicas, beneficiando também da emancipação, temporária, parcial e desejada face aos pais.

Os dois primeiros anos da licenciatura são compostos por um tronco comum de cadeiras preparatórias para o caminho especializado sequente. As escolhas tomadas neste momento registam um quarto momento de confrontação vocacional em que Paulo opta por disciplinas de Relações Públicas e de Audiovisual. No último ano assume a aposta nas Relações Públicas:

> "Eu achei que Relações Públicas continuava a ser o único ramo que me iria dar emprego quando eu saísse dali. Jornalismo era complicado, era muito estágio, muita

> cena e depois não conseguias ["conflitos de interesses, jogos, manipulações"]. Audiovisuais, era aquela história ["apercebi-me também que era um mundo muito complicado de entrar"]. Publicidade, eu não gostava e não me adiantava"

As aprendizagens feitas neste contexto e posteriores experiências profissionais despertam o interesse em aprofundar outras matérias. É neste enquadramento que Paulo, em 2006, frequenta uma pós-graduação em Marketing, numa instituição privada, o Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM), de que gostou bastante.

Os professores que se foram cruzando no caminho tiveram uma interferência expressiva no desenho do percurso de Paulo. Já na faculdade, encontra professores que vão de encontro às expectativas de excelência e competência encontradas anteriormente, nomeadamente uma professora de Relações Públicas, e uma outra professora de Jornalismo "muito rigorosa nas coisas (...). Ela era honesta comigo. Isso para mim era essencial"; bem como exemplos menos felizes. Pela avaliação que faz dos professores, Paulo não se demite de avaliar e opinar sobre as relações/ conjecturas com que se depara: a propósito de não ter escolhido a variante de Jornalismo diz "que o Jornalismo já era tão enviesado na altura, ou seja, já havia tanto conflito de interesses (...) e eu pensei "bem, quando eu chegar lá fora isto ainda vai ser pior!" (...) Prefiro estar do lado que manipula do que do lado que está a ser manipulado."

Relativamente aos colegas mantém o tom analítico e crítico:

> "No caso da Comunicação Social era muito naquela base do... tens que quase empinar o conhecimento e debitar as coisas exactamente como estão escritas. Se não o fazes, vais ter alguns problemas, porque depois mesmo uma vírgula, uma palavra mal colocada, já não é tem a mesma coisa e isso para mim foi uma mudança muito grande. Foi um choque um bocado grande. (…)"por amor de Deus, esta malta empina as coisas e debita, e têm boas notas, não estou a perceber!". Eu tinha 6 disciplinas e no 1º semestre em 3 delas chumbei logo. Ali. A sorte era que eram anuais!"

As aprendizagens presentes no 1º ano também se aplicaram aos métodos de estudo. Para o sucesso académico foi necessário investir em estratégias de *coping* que o foram "adaptando" ao rigor da reprodução dos textos não abdicando do seu cunho pessoal. Entre corresponder ao registo esperado e ao registo interpretativo e criativo que defende e acredita, Paulo, à medida que se aproximava "do final do curso, melhores notas tirava".

A mudança para Braga, no 2º ano, foi providencial para se envolver mais no curso, pois passou a morar com dois colegas de curso, pares de vários contextos, nomeadamente nas épocas de exames. Em simultâneo, a maior presença física nas actividades académicas tornavam-no menos vulnerável às "distracções" que tinha no Porto (amigos, computador, saídas).

Ainda que considere que o plano curricular que integrou falhe na articulação de conteúdos e disciplinas, bem como encontre dificuldade em reconhecer pertinência a alguns assuntos ministrados, "não acho que seja um curso exigente", finda a licenciatura com uma média de 14 valores, um resultado satisfatório que espelha o esforço moderado investido nos anos de estudo. Atinge o "*target*" de não comprometer um eventual mestrado.

Para além de aluno razoavelmente aplicado, o facto de ser estudante deslocado valeu-lhe a participação em várias actividades permitidas pela frequência universitária:

cooperou na praxe, quer como caloiro quer como praxista, no jornal académico, onde pôde ensaiar alguns dos conhecimentos adquiridos na sala de aula, participou, sempre que possível em congressos e seminários. Activo e cooperante nas actividades da Associação Académica, de que a colaboração no jornal é o exemplo mais cabal, nunca se envolveu nos motes políticos que a orientam. Não só não se envolveu politicamente na Associação como também não ocupou lugares dianteiros na Comissão de Praxe, apesar de "toda a gente achava que eu queria. Eu quero é divertir-me (...) Eu aproveito."

A escolha do agrupamento Científico-natural no ensino secundário, o processo que culminou na escolha de Relações Públicas, a participação politicamente descomprometida em actividades do curso (jornal, férias desportivas, congressos, seminários), reflecte uma forte consciência do *enjeux* do campo académico no seu trajecto pessoal: tudo tem um efeito que não se deve descurar e Paulo não subvaloriza as consequências dos seus actos. Na demanda do seu sucesso académico- profissional, Paulo aconselha um envolvimento máximo em actividades paralelas:

> "Esforçar-se por fazer sempre coisas fora do curso, não se manter apenas no curso porque isso não chega. Claramente não chega. Agora, as pessoas são valorizadas hoje em dia pelo aquilo que fazem fora do curso. Porque um curso toda a gente tem, o que fazem fora do curso é que interessa."

Sendo a mãe engenheira química e o pai técnico projectista de sistemas de ventilação, Paulo, filho único, tem no seu enquadramento familiar a moldura sócio-afectiva que lhe sustentou uma infância "espectacular", também muito alicerçada na avó, onde passava os dias. Esses lugares – a sua casa e a casa da avó – serviram de cenário a dois espaços sociais distintos onde Paulo se integrou intensamente e profundamente: o pátio próximo da sua casa era o ponto de encontro de todas as crianças da vizinhança e a casa da avó era o interface doméstico das pertenças escolares elitizadas. À custa dessa dupla presença, Paulo "tinha montes de amigos", ressalvando que "fui sempre mais protegido que a maior parte das crianças que eu conhecia, com quem eu andava, com irmãos e catrefadas de irmãos... os meus amigos do pátio não eram protegidos como eu." Ainda que fosse o "beto" do grupo, os amigos feitos no pátio, cenário de maior mestiçagem social face aos contextos escolares, uniformes nas origens sociais privilegiadas, são os "verdadeiros amigos ainda hoje".

A experiência do ensino privado, em que teve, de uma maneira geral "bons professores" criou a representação de que "há sempre mais algum cuidado nos professores, e só lá vai quem normalmente... não sei, eu tenho essa ideia, que no privado as coisas são um bocadinho mais cuidadas". Recorda a importância de uma professora de Português do 5º e 6º ano como agente de incentivo a gostar de "letras", e de "forma absoluta, a escrever, a ter autonomia". A não continuidade de tal entusiasmo na e para a disciplina, por força da mudança de professora, aliada à manutenção do ritmo igualmente exigente e aliciante da professora de Matemática, ditou o afastamento das "letras", resgatados no 11º ano e no ensino superior.

O facto de se considerar "um bocado bom a tudo, é mesmo isso, dou uns toques nisto, dou uns toques naquilo, (...) [ser] bom em qualquer coisa", acabou por se transformar num obstáculo à definição de um domínio vocacional e, *a forteriori*, de um projecto profissional.

Os anos que viveu em Braga e a heterogeneização das redes sociais que a universidade, nomeadamente a pública, possibilitou, tiveram, obviamente, implicações relacionais transversais:

> "Eu era uma pessoa muito mais tímida, muito mais reservada, (…) era muito exigente com as pessoas, muito exigente comigo próprio também, mas muito exigente com as pessoas, e acabei por ganhar mais tolerância com as pessoas, muito mais, fui crescendo, e mudar para uma cidade, apesar de estar a 50 km daqui, já não tinha aquela, pelo menos já não tinha a pressão parental da coisa. E isso ajudou-me muito no meu desenvolvimento, eu sentia-me um bocado castrado aqui, por isso é que eu quis mudar para Braga. Portanto, acho que conseguiu desenvolver-me muito mais ali, do que estando cá no Porto a estudar".

A mudança cunhou-se na mente, nos afectos e no corpo ao decidir assinalar essa fase da vida com uma tatuagem dotada de um simbolismo que ritualiza a passagem para a fase da vida seguinte, onde se encontra actualmente. Marcada pelo trabalho e inserção profissional, Paulo transfere os conselhos proferidos a propósito do sucesso escolar para esta dimensão. Neste sentido, para além de se concentrar nos exercícios profissionais que vai tendo em mãos, não descura os *details* da "*big picture*": frequenta um curso de culinária, está a aprender russo, já jogou ténis e aprendeu bateria numa escola de jazz; privilegia práticas de recepção cultural massificadas, como o cinema, os concertos, a leitura, detendo fortes apetências disposicionais para práticas de sociabilidade conviviais ("O acto do café eu gosto imenso. Gosto muito de ir ao café, principalmente com os amigos de infância").

Mantendo a condição de jovem, que caracteriza e estrutura grande parte dos universitários, a transição para a via adulta neste trajecto é operacionalizada, por exemplo, nas relações estabelecidas com o mundo do trabalho, e pelo amadurecimento das formas de relacionamento amoroso, que naturalizam o clima de pré-conjugalidade, travada pela precariedade laboral e fragilidade do projecto profissional.

> "Eu vejo-me... é muito complicado, eu prefiro nem fazer muita futurologia, já me fizeram muitas vezes essa pergunta, muitas vezes, em entrevistas, e sempre que me perguntam eu digo sempre "daqui a 10 anos uma empresa só minha". Porque é uma coisa que eu realmente gostava que acontecesse, não sei se vai acontecer. Agora, daqui a 2 anos, era mesmo o que eu gostava que acontecesse, agora como é que eu me vejo lá? Não sei. Com um bocado de sorte estou desempregado. Mas não, não sei, não sei dizer, mas gostava muito de estar numa empresa grande, em Comunicação e Marketing, sempre aprender a fazer mais qualquer coisa, sem dúvida."

Após a conclusão do curso, Paulo estagiou durante quatro meses numa câmara municipal, seguindo-se um jejum de experiência profissional de quase um ano. Surge, então, uma oportunidade num gabinete de relações externas de uma instituição universitária pública, onde permaneceu dez meses. Sucede-se um estágio profissional no Departamento de Marketing e Comunicação de uma grande empresa nacional do ramo automóvel. Numa área que é claramente do seu agrado, considera esta experiência como "a minha melhor experiência de trabalho", não só pela natureza do trabalho – Comunicação e Marketing - como também pela dimensão da empresa, e pelo desafio profissional que o confrontou com as suas limitações e o inspirou a

prosseguir a sua formação académica consubstanciada na pós-graduação em Marketing. Integra um novo estágio similar numa outra empresa do ramo automóvel, onde trabalha actualmente, embora com funções desviadas do seu fito profissional dado que "não é bem isto que quero fazer".

Entre os precários laços que o uniram a estas entidades, Paulo esteve na iminência de participar num curso de formação em audiovisual, financiado, na esperança de aprofundar conhecimentos tidos nessa área e sobretudo reconverter-se profissionalmente, na senda de um emprego porventura melhor. Paulo acumula quatro experiências profissionais das quais tem "pena de terem sido experiências um bocado curtas (…) sendo honesto, também nunca me deram oportunidade para continuar" ainda que "o balanço que eu faço é bom".

Como muitos jovens com as suas características, lida com as dificuldades inerentes à estruturação dos vínculos laborais. A curta duração das experiências aqui registadas, associadas à frágil integração das mesmas num projecto profissional coerente, marca a trajectória de borboleta deste percurso: pequenos voos para vários lugares.

Os pais, naturalmente, sempre o incentivaram nas suas demandas académicas e têm uma atitude compreensiva com as dificuldades sentidas na busca de emprego, mesmo no período mais longo de inactividade, em que Paulo ganhou "paciência" e "batia com a cabeça nas paredes".

A vida do agregado, e demais relações familiares, é "monopolizada" pela família materna, ela própria muito presente, uma "mãe-galinha mesmo". Sendo filho único e muito protegido, esse acompanhamento tem "um efeito perverso evidente" visível na necessidade em criar deliberadamente algum afastamento como forma de contornar o controlo parental, sobreposto, eventualmente, a interferências na sua privacidade. O imperativo de encontrar no ensino superior o argumento legítimo para sair de casa, ensaiando uma emancipação possível, é elucidativo dessa necessidade de ruptura doméstica com o agregado de origem, sem que isso coloque em causa a boa relação alegada, e a naturalização do retrocesso de independência que a vinda para o Porto, para casa dos pais, simboliza.

Aos 26 anos, e desde que terminou a licenciatura, Paulo vive com os pais não adivinhando um outro momento de saída.

> "Neste momento a única coisa que tenho é "o que eu quero ser é isto!", ou "onde quero estar, é isto!", não tenho isso [projectos para o futuro], tenho é... viver um dia de cada vez, tentar fazer planos a curto prazo para tentar chegar a um grande prazo, que eu não sei qual é. (…) Se calhar ter, constituir uma família, se calhar publicar um livro, quem sabe, mas por agora não tenho assim garantia, umas linhas bem definidas, não tenho."

Acalentando o desejo de encontrar e/ou construir algo que o satisfaça profissionalmente, na área da Comunicação e Relações Públicas, enquanto isso não acontece, divide o seu tempo entre a actividade profissional que desempenha e os seus hobbies, assumidamente escolhidos e cultivados como eventuais ganhos curriculares que façam a diferença que a licenciatura não fez, reforçando sub-repticiamente uma crença rebuscada na aleatoriedade de uma trajectória futura.

Elsa Veiga (E55P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

"A saúde está na moda": uma incursão pela Anatomia Patológica num trajecto sem projecto definido

Elsa Veiga tem 23 anos, nasceu na Venezuela e veio para Portugal com 10 anos. Viveu, até ingressar no ensino superior, com os pais e a irmã, numa freguesia rural do Concelho de Barcelos. Os pais têm ambos o 4.º ano de escolaridade completo. A mãe é doméstica e o pai é empreiteiro na construção civil. A irmã, três anos mais velha, licenciou-se em Engenharia Civil no Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Ingressou no curso de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica na Escola Superior de Vale do Sousa, uma Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Privado (CESPU), aos 19 anos, e partilhou casa com outras colegas.

Trabalha, actualmente, num laboratório de Análises Clínicas no Porto, cidade onde vive recentemente com uma amiga, mas o elevado número de licenciados na área da saúde cria-lhe insegurança em relação ao futuro profissional.

Elsa concluiu o curso no tempo previsto com uma média de 16 valores. Um trajecto linear e sem percalços, que conciliou nos dois primeiros anos com o conservatório de música, onde concluiu o oitavo grau de clarinete. Apesar da fraca convicção inicial no curso, somou esforços e fez uma equilibrada gestão do espaço-tempo. Em suma, cumpriu os objectivos a que se propôs.

Elsa entrou com 19 anos no curso de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica na Escola Superior de Vale do Sousa. Uma escolha pouco convicta, pensada apenas na fase de candidatura, depois de estar um ano parada sem saber para que curso concorrer. Elsa lamenta a falta de informação disponibilizada no ensino secundário. Para além dos testes psicotécnicos realizados no Serviço de Psicologia e Orientação no 9.º ano de escolaridade, na sua opinião, insuficientes, não teve qualquer outra orientação vocacional, a informação que acedeu através da *Internet* era escassa e pouco esclarecedora sobre as saídas profissionais e adianta: "acho que entrei naquele curso sem saber muito bem aquilo que eu ia fazer", a única certeza que tinha é que era na área da saúde.

Primeiro, concorreu ao ensino universitário público, e colocou como 1.ª opção o curso de Anatomia Patológica, e em 2.ª opção o curso de Farmácia. Todavia, a média do ensino secundário, cerca de 15 valores, era inferior à necessária para ingressar nos desejados cursos, e o ensino superior privado foi a única via que encontrou para prosseguir os estudos.

Relativamente ao curso de Anatomia Patológica, descreve que o 1.º ano foi mais complicado. As classificações foram mais baixas e chegou a deixar duas cadeiras para a época de Setembro o que, na sua opinião, se deveu ao excesso de disciplinas e à dificuldade com os conteúdos. A partir do 2.º ano, começou a ganhar outro gosto e vontade pelo curso, as cadeiras eram mais do seu agrado e os resultados escolares melhoraram. A concentração de disciplinas básicas no 1.º ano, sem ligação directa ao curso e profissão desejados, dificulta a correspondência às expectativas formuladas.

A integração no ensino superior foi mais fácil, do ponto de vista das relações interpessoais, quer com os colegas, quer com os professores, ao contrário do que havido sucedido no 2.º ciclo do ensino básico, quando entrou, pela primeira vez, no sistema de ensino português.

Sublinha, ainda, a importância de uma colega da turma, mais velha, que a incentivou para investir nos estudos, desde os primeiros anos. A colega já tinha frequentado, sem sucesso, o curso de Matemática na Universidade de Coimbra, e influenciou positivamente o percurso de Elsa no ensino superior, transmitindo-lhe a ideia de que se tem de "aproveitar as oportunidades":

> "E eu acho que ela, por já ter cometido esse erro, de estar bastantes anos, ela… desde o início transmitiu-me muito a ideia da importância de retermos a informação. (…) Aliás, os trabalhos de grupo. Aprendi muito com ela. (…) Acredito que se calhar se não me tivesse ligado tanto e não tivesse aprendido muito com ela, se calhar hoje não estaria a trabalhar onde estou a trabalhar. Se calhar, hoje estava um pouco perdida, porque não tinha aproveitado na altura certa."

Quanto à instituição universitária que frequentou, Elsa salienta que faria alguns ajustamentos nos conteúdos programáticos. No entanto, as suas principais críticas prendem-se com a organização dos cursos nos primeiros anos – defende uma melhor selecção das cadeiras, com objectivos bem definidos – e critica veementemente a redução dos estágios hospitalares no final do curso: de um ano, passaram para três meses, devido ao excessivo número de alunos nestas áreas. Neste sentido, considera que "Se não há locais de estágio, não podiam abrir tantas vagas. Ponto final.". Uma realidade que, na sua opinião, "dá uma má imagem" das universidades privadas.

As suas práticas de estudo foram mais individuais nos primeiros anos, e mais em grupo nos últimos, sobretudo em casa porque, do ponto de vista dos recursos, a faculdade tinha algumas lacunas: quantidade de material insuficiente nos laboratórios, pelo facto de serem muitos alunos, e uma biblioteca "muito pobre", situação colmatada, muitas vezes, pelos professores ("tentavam-nos ajudar, fornecer o material").

Oriunda de um meio familiar pouco favorecido, do ponto de vista cultural, Elsa e a irmã fizeram uma trajectória escolar diferente. A irmã de Elsa, três anos mais velha, licenciou-se em Engenharia Civil no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, um percurso académico mais irregular e demorado, que Elsa justifica pelo facto da irmã ter sido trabalhadora-estudante e "na parte da faculdade descuidou-se mais um bocadinho".

Para além de uma tia, pouco próxima, que frequentou o ensino superior, no curso de Enfermagem e alguns primos da sua idade que concluíram o ensino superior, não teve na família muitos exemplos de percursos escolares prolongados.

Os pais, ambos com o 4.º ano de escolaridade, proporcionaram condições materiais de existência que potenciaram a continuidade escolar das filhas ma, do ponto de vista cultural, enfrentaram limitações objectivas. Embora tivessem expectativas elevadas quanto ao seu percurso escolar, deixaram largas margens de autonomia na gestão do tempo de estudo. Segundo Elsa, "claro que tentavam ir acompanhando, mas como eu estava encaminhada, não se intrometiam muito…". Evidenciando a presença de barreiras socioculturais que ditam uma relação distante entre os pais e a escola.

A mãe é doméstica e o pai é empreiteiro na construção civil. Estiveram emigrados na Venezuela, país onde nasceram as duas filhas, e regressaram a Barcelos quando Elsa entrou para o 2.º ciclo do ensino básico. Uma adaptação escolar difícil, no que diz respeito ao domínio da Língua Portuguesa e na relação com os colegas. Em casa dos pais, na Venezuela, só falava Castelhano, e quando vieram para Portugal é que começou a falar português no meio familiar.

A socialização primária na Venezuela assegurou, ao nível do ensino pré-escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita, que se revelaram uma mais-valia na passagem para o 1.º ciclo permitindo-lhe, sem grandes esforços, ter bons resultados. A entrada no 2.º ciclo, em Portugal, teve um senão, a socialização na língua castelhana mais valorizada no seio familiar, trouxe-lhe insegurança e marcou negativamente esse período de adaptação à escola portuguesa. Nas suas palavras, representou um "choque", pois as notas baixaram e Elsa teve de se esforçar mais para "dar a volta", com a ajuda dos primos, particularmente de uma prima que andava na mesma escola. Quando mudou para a Escola Secundária de Barcelos, os resultados melhoraram e Elsa atribui esse sucesso à disciplina e responsabilidades que lhe eram exigidas na Academia de Música de Barcelos, nas aulas de clarinete. Nessa altura, a Academia de Música representava um estímulo e um desafio à gestão do tempo. Para além de estudar música, deu aulas e tocava regularmente em Bandas Filarmónicas. Uma conciliação entre a música e a escola bem sucedida, que a conduziram à conclusão do conservatório de música – 8.º grau de clarinete – quando já frequentava o 2.º ano do curso de Anatomia Patológica.

Concluiu o curso superior com média de 16 valores no tempo previsto, e estagiou num laboratório de Análises Clínicas, a convite de uma professora. O mesmo laboratório onde trabalha em diagnóstico citológico, há cerca de seis meses, com contrato a termo. Apesar de considerar que existem boas perspectivas de continuidade, receia "o desemprego", pois, considera que a área da saúde "está na moda"e a ficar "saturada". Ainda hoje não são muitas as certezas quanto ao curso que escolheu, e quando questionada se voltava hoje a concorrer ao mesmo curso, Elsa é peremptória e responde que não, talvez tivesse escolhido Bioquímica ou Biologia Molecular, na sua perspectiva cursos mais interessantes, em permanente evolução.

> "E se calhar porque o meu curso é um pouco estranho, não é? Não é reconhecido, acho que não temos o devido valor que realmente temos. (…) É mesmo tipo, no meio hospitalar, no meio… Aí é má. Aí acho que não nos dão o devido valor e a importância que realmente que nós temos. Tipo, a maior parte não sabe que no hospital existe um serviço de Anatomia Patológica e que é de lá que saem os diagnósticos. Que é de lá que… E acho que é isso. É. Não nos dão a devida importância que temos."

A luta simbólica em torno do valor do curso parece influenciá-la muito, a legitimação do diploma, do reconhecimento do curso à semelhança de outros na área da saúde, como Enfermagem e Análises Clínicas. Mais recentemente, tentou ingressar num mestrado de Biologia Molecular e Celular na Universidade de Aveiro. Não conseguiu, mas está decidida em insistir, em "alargar os horizontes". Uma procura de capital escolar e simbólico, no qual o diploma garante a mobilidade social ascendente que projectou para si.

Actualmente, Elsa trabalha e vive no Porto com uma colega. Os seus tempos livres continuam a ser dedicados à música, onde continua a fazer amigos. A rede de sociabilidade é alargada, e mantém os amigos dos diferentes contextos em que esteve envolvida: da escola secundária, da zona onde residia com os pais e os amigos da faculdade, sobretudo os de Medicina Dentária, com quem partilhou a casa quando estudava na CESPU. Aliás, esta opção de partilhar casa com pessoas que não fossem da mesma turma foi pensada. Segundo ela, para "evitar trazer problemas para casa". Os amigos de Medicina Dentária eram considerados um grupo de amigos de referência, com quem mais de perto se relacionou, com quem se identificava e procurava aproximação ao nível dos valores, numa lógica de socialização antecipatória.

Durante o ensino superior participou nas actividades académicas, nas festas e nos jantares ("sempre tentei estar presente na maior parte. Por acaso sempre. Então no 1.º ano, ainda mais").

Ao reflectir sobre o seu percurso no ensino superior, Elsa destaca a imaturidade que tinha quando ingressou, bem como a escassa informação e preparação anterior ao ensino superior. Concluiu que pesaram mais na sua trajectória académica as expectativas dos pais, que deixaram sempre claro que a escolaridade só terminava depois de terminado o ensino superior, a influência da colega mais velha que a aconselhou e incentivou a investir no curso desde o 1.º ano e o peso financeiro de frequentar uma universidade privada: "reprovar, por exemplo, era deitar praticamente dinheiro ao lixo".

Para potenciar o sucesso escolar, primeiramente, Elsa considera fundamental as instituições de ensino superior assegurarem os estágios de final de curso, e encerrarem os cursos quando se verificar uma saturação na oferta de estágios, evitando o desemprego na área, e em segundo, reclama mais articulação entre o ensino secundário e superior, nomeadamente informação sobre os cursos e suas saídas profissionais.

Oriunda de uma família de emigrantes venezuelanos, com fracos recursos culturais, mas favoráveis recursos económicos, Elsa beneficiou da possibilidade de investir num projecto escolar. Concluído o curso, com sucesso e a dar os primeiros passos no universo profissional, define-se como uma optimista e recusa-se a parar no seu investimento escolar, via única de recompensa no espaço social. Enfrentou as barreiras da língua no 2.º ciclo do ensino básico, quando veio da Venezuela, e ultrapassou as dificuldades de integração no sistema escolar português, com o apoio da família e o alargamento das redes de sociabilidades. Para Elsa, o curso de Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica foi, inicialmente, encarado como a possibilidade de passagem a uma esfera profissional prestigiante e de estatuto social compatível, uma realidade cada vez mais distante das expectativas iniciais.

Diogo Brás (E57P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Criação-acção, música e a pertença académica: três variáveis no trajecto de um *homo passionatus*

Diogo Brás vive em Coimbra desde que nasceu, há 28 anos. Os pais, a mãe é professora aposentada e o pai, profissional técnico numa fábrica, sempre o incentivaram a investir no seu capital escolar, respeitando a linha dos seus interesses e opções.

No ano lectivo de 1997/1998, Diogo, após um ensino secundário orientado para o ingresso num curso de engenharia, integra os novos alunos do curso de Engenharia Civil, na Universidade de Coimbra. Apesar de ser a sua primeira opção, já na altura Diogo viveu o dilema de estudar música, uma paixão antiga e presente. A experiência nesta licenciatura evidenciou traços nada cativantes: a relação impessoal entre professores e alunos, as turmas numerosamente preenchidas, a necessidade de um método de estudo tão estruturado como constante, afastaram Diogo deste curso. Após dois anos de matrícula efectiva e níveis e de interesse gradualmente reduzidos, decide mudar para outro curso, com uma componente mais sócio-centrada. O desejo pelo estudo de ciências sociais e humanas leva-o ao curso de Antropologia, onde ainda hoje se mantém, com algumas repetições de ano, a poucos passos de terminar o mestrado.

Desde cedo o seu interesse por música se manifestou. Dos grupos de rock de que fez parte até ao grupo de músicos com que montou uma ópera, integrados numa associação cultural, que fundou, integra e preside, Diogo investiu e alargou a sua área de gostos, interesses, disposições e capacidades técnicas, em que a sua pertença universitária é mais um dos seus vários e intensos papéis sociais.

Segundo Diogo, é prática corrente nas escolas secundárias de Coimbra agrupar os alunos do ensino secundário em função do curso superior que pretendem seguir, indo mais longe que a divisão em áreas disciplinares que esse nível de ensino preconiza. Seguindo a sua vontade da altura, Diogo integra a turma das "engenharias", para então, no ano lectivo de 1997/98, dar entrada na licenciatura de Engenharia Civil, acompanhado de alguns colegas de turma. Apesar de não ir crente no desejo de ser engenheiro civil, ia "sinceramente convicto de ver aquilo que me propunham. Ia predisposto a fazê-lo. Não sabia muito bem com é que era, mas ia." Cedo, o ambiente vivenciado na licenciatura se revelou "indescritível".

As aulas, com centenas de alunos, a fraca, ou mesmo inexistente relação entre professor e aluno, a dedicação necessária para cumprir padrões de resultados necessários ("Em Engenharia não podes ser médio, tens que ser muito bom, tens que te dedicar muito para saber as coisas, não podes inventar coisas."), contribuem para o desinteresse cada vez maior pela esfera académica e envolvimento com outras esferas, designadamente a música. Entre as poucas aulas que assistiu e os ensaios da banda rock em que tocava na altura, Diogo decide mudar ("telefonei aos meus pais e "Vou mudar"."). Na altura o seu desejo passava por enveredar pelo estudo de Economia,

porém, a conselho de um familiar, aponta esforços para o curso de Sociologia e Antropologia Social e Cultural ("A minha primeira opção era Sociologia. É a ideia que se tem que a Sociologia é mais ciência humana do que Economia. Eu, na altura, associava a Antropologia mais à parte biológica."). Persegue então uma vertente mais humanista na sua formação, mais "estimulante", do ponto de vista teórico e ontológico. O nível de exigência previsto neste novo curso afigurava-se mais compatível com o perfil de aluno que estava disposto a ser. Esse compromisso racional com o investimento na esfera escolar permitiu-lhe não abdicar dos seus mundos paralelos, algo que não seria possível se insistisse no estudo da engenharia.

A integração no mundo universitário fez-se sem grandes rupturas ("Eu sendo de cá, conhecendo já os amigos todos e entrando lá é o mesmo mundo só que com mais liberdade."), o que significa manter os mesmos referenciais de sociabilidades; corresponde a uma expansão unilateral (porque não implicou retraimentos) dos campos de possibilidades de recreação, lazer, socialização sem as contrapartidas residentes nas mudanças fracturantes de cidades e de pares. Diogo manteve-se em Coimbra e seguiu com vários colegas de turma para a mesma licenciatura. Assim, a praxe não precisou de cumprir cumpriu o propósito de integração, para "as pessoas quebrarem um bocado o gelo e começar[em] -se a relacionar mesmo até com a cidade e com espaços da cidade". Ainda assim participou algumas vezes.

A entrada em Antropologia ocorreu sem o deslumbramento da novidade que a entrada na universidade acarreta.

> "Em Antropologia foi porreiro, porque havia pelo menos mais um ou dois colegas que estavam na minha situação que vinham de outros cursos também de Engenharia e então foi engraçado, porque já sabíamos o que não gostávamos nos outros cursos e víamos algumas facilidades naquele, especialmente ao nível do relacionamento. Então criou-se um bom ambiente. Já éramos também um bocadinho mais velhos e era diferente. Foi um bom tempo!"

Ainda que não desenvolva, em primeira instância, uma relação instrumental com a universidade, enquanto lugar de aquisição de capital escolar traduzível no campo profissional, o mundo académico é o espaço social que é comuns as todas as suas redes (eu sei que o meu mundo é completamente viciado em relação a isso [à recorrência do ensino superior estruturador das suas redes], porque na Praça toda a gente ou estuda ou estudou. Na Praça da República ao pé da Universidade, toda a gente que está ali tem essa coisa.").

A sua participação activa na instituição do Núcleo de Estudantes de Antropologia, grupo que em alternativa e complementaridade com as associação académica marcou a reflexão das condições oferecidas pela licenciatura, prova o dinamismo do seu engajamento com um certo activismo, ligado à condição juvenil e estudantil. Orgulha-se do alcance político do núcleo e da independência com que se relacionaram com demais organismos políticos assumindo a irreverência com interpreta as estruturas de poder.

Curricularmente, afasta-se dos enunciados ligados à parte biológica da licenciatura e afina as suas escolhas nas disciplinas afectas à Antropologia Cultural e Social.

Na linha da importância do papel de estudante e relação com a escola, Diogo enfatiza o longo alcance do papel dos professores, em sentido abstracto:

> "Acho que isso depende da relação que se tem com os professores. Tipo, se for um bom professor de esgrima, tu vais adorar esgrima. E aconteceu-me isso. As aulas em que eu tive… sempre gostei de Música e depois, a certa altura, lá ganhei coragem para ir ter aulas e fui ter aulas de guitarra, mas o professor era péssimo e não fui mais."

Aberto a receber influências positivas, elogia a "maturidade" nos professores encontrados em Antropologia ("Notava-se que eram pessoas que já tinham vivido situações diferentes."). Para além da passagem de conhecimentos, ao professor cabe cativar, pela qualidade e intensidade da experiência criadas, e proporcionar um ambiente de entrega quase total em que "fica a turma toda disponível para o que o professor quiser. Não tem que pedir nada. Os alunos é que começam a trazer coisas para a sala, perguntas e não sei quê." Essa sensibilidade ao valor da relação pedagógica traz consigo investimentos diferenciados nas diferentes disciplinas: Diogo, de acordo com as suas preferências tem "maior disponibilidade" para os textos e trabalhos que satisfaçam a sua sede de saber e de reflexão.

Os episódios negativos assinalados derivam dessa assimetria da entrega entre professor e aluno. A este respeito, lembra um trabalho em que investiu muito do seu tempo e energia com que "tentava perceber e juntar [os elementos do exercício em causa] e o professor disse que eu tinha levado o texto demasiado a sério", consciente de que com "meia dúzia de truques consegui[u] que o trabalho parecesse muito melhor". A aquiescência com as regras do jogo não dissimulou as regras do mesmo. Pelo contrário, a honestidade do seu compromisso para com o ensino superior, aliada à reflexividade de origem e instigada pelo próprio curso, balizava o máximo do seu comprometimento.

> "Por acaso, um professor perguntou-me isso numa aula "O que estava ali a fazer." Ele estava a dizer: "Temos que fazer boa Antropologia."Eu não estava a perceber o ele estar a valorizar assim "bom" ou "mau" e perguntei-lhe o que era isso de "boa Antropologia". Ele não quis dizer, ou não sabia dizer. Não quis dizer "é fazer como este ou como aquele." Não quis dizer isso, e então disse: "Você não quer ser um bom antropólogo?", "Não, mas eu não quero ser antropólogo."Ele perguntou-me:"Então o que está aqui a fazer?", "Estou a obter formação, estou a obter uma licenciatura em Antropologia." Não estou a entrar na Ordem dos antropólogos nem na carreira dos antropólogos. Acho que o ensino superior deve estar fora das Ordens."

O ensino superior é uma plataforma privilegiada de formação avançada que contribui para o amadurecimento intelectual dos seus destinatários, com maior ou menor impacto na condição ontológica de cada um. Neste caso, Diogo abraça com energia essa fase da vida, distribuindo os ganhos subjectivos proporcionados pelo meio universitário pelos diferentes contextos em que se envolve. Centrando-nos na perspectiva da sua pertença académica, entre as zonas de fachada (condição de estudante, activista estudantil) e de bastidores (mundos paralelos, mais ou menos invisíveis, mais ou menos consagrados pelas culturas juvenis), Diogo é um ágil corredor que se move rapidamente entre esses diferentes espaços. O tempo disponível

que tem e o compromisso contido que tem com os resultados escolares ajudam ao sucesso da sua polivalência. O enquadramento familiar também.

É filho único. Encontra nos pais todo o apoio para as suas actividades extracurriculares. Aquando a mudança de curso encontrou na família que o sustenta, literalmente, incentivos para tomar as opções mais próximas das suas paixões: o pai aconselhou-o seriamente a estudar música (" (…) o meu pai disse-me: "Queres mesmo ser músico?", "Quero.", "Então tens que estudar Música."); a mãe chegou a envolver-se activamente na associação cultural que Diogo integra, numa altura em que a ópera em que estavam implicados viu-se desfalcada de recursos humanos ("Nós estávamos à rasca e ela substituiu-a [uma colega que teve de abandonar] e conseguiu fazer as coisas também espectaculares (…)").

Apesar de haver um esbatido desfasamento entre o capital escolar da família do lado materno e a do lado paterno (o lado materno é mais capitalizado), bem como entre os primos mais velhos e mais novos (os mais novos fazem parte de uma geração obviamente universitária), Diogo encara com naturalidade a sua condição de estudante universitário. Ingressar no ensino superior nunca foi uma opção que lhe apresentassem mas um dado adquirido, algo que "tinha que ir", na linha do prolongamento da sua permanência em casa dos pais, adiantamento da sua entrada no mercado de trabalho e demais características que nas sociedades hodiernas estendem os anos da adolescência e os seus significados, objectivos e subjectivos, para os jovens e famílias.

O mundo laboral, e respectiva chave para uma emancipação material face aos pais, será um passo futuro, indefinido mas desejado.

> "Mas eu ambiciono outras coisas [para além da emancipação face aos pais]. Só que imagina que ambicionava de mais que pensava "Não, não quero mais viver com os meus pais. Quero ter a minha casa já. Então vou arranjar um emprego, vou-me sujeitar a fazer isto ou aquilo para ganhar, se calhar, nem mil euros e vou fazê-lo e perco estas oportunidades todas." Mas hei-de conseguir a casa e o carro."

A satisfação pessoal que neste momento da sua vida está quase toda investida na associação cultural, fonte de riqueza pessoal, que justifica eventuais reflexões sobre a sua relação com o trabalho, à qual o apoio incondicional dos pais não será alheio. O alimento das suas paixões é estruturante das suas práticas; as, aparentemente, actividades de tempos livres protagonizam a agenda de Diogo, mestiçando os tempos de trabalho, no sentido da produção responsável de algum tipo de conteúdo, e o lazer, no sentido da fruição de tempos não producentes.

> "Há muitos colegas meus que eu sinto que são infelizes é porque eles saem do posto de trabalho e não são nada. Ou vão continuar a falar do que fizeram durante o dia ou então não têm assunto. É tipo… não sei! E depois têm de voltar lá e não gostam e depois queixam-se enquanto que é um privilégio poder ser director de uma revista (…)"

Podemos, portanto, perceber que falar de Diogo implica, inevitavelmente, falar de música e da associação cultural que fundou. A música marca há muito o andamento dos seus tempos livres, que com sua guitarra eléctrica foi integrando várias bandas de rock. Apesar das disposições fortíssimas para este mundo, e incentivo dos pais, como já explicitámos anteriormente, não esteve em causa enveredar por este campo. O

perfeccionismo aspirado no exercício musical colide com a sua disponibilidade para ser um "aluno médio".

> "[a música] para um músico é tudo menos abstracto. Tem a ver com mexer no instrumento e é a coisa mais física que fazem o dia inteiro. (…) Há que executar a coisa bem feita, não é tipo deixar ir. Esse perfeccionismo que tem a ver com muitos músicos… há muitos que não têm, mas há muitos que têm… de perceber a coisa ao ínfimo pormenor e não deixam um detalhezinho de fora, tipo: "O som não está como eu queria!" É uma coisa irritante, extremamente irritante. Eu sou um bocadinho assim."

O contacto com um grupo de músicos com estilos estéticos diferentes apresentou-o à guitarra portuguesa, que toca há cinco anos, e adensou a sua relação afectiva, umbilical, com a cidade que adora ("Eu adoro Coimbra! É a melhor cidade do Mundo!") por via do fado de Coimbra e outro tipo de música portuguesa. A exigência deste instrumento aproxima-o do perfeccionismo do espírito do músico que aspira ser, embora seja sempre reservado quanto às suas potencialidades no mundo da música ("não tenho a persistência necessária para tocar até à exaustão).

É nesse alargamento de redes no campo musical que se vê a tocar num colectivo musical diferente de tudo o que tinha feito até então. O tempo passado nesse colectivo revelou algumas fricções e um distanciamento face a alguns dos seus pares, algo que foi solucionado com a fundação, em 2005, de uma associação cultural que enquadrasse institucionalmente os projectos de criação-acção ambicionados. Pesa muito neste momento de (re)fundação de uma plataforma assumida de criação e intervenção cultural o carisma e energia e Diogo. Analisando os membros que os acompanham na associação, percebemos cabalmente a sua capacidade agregadora que unifica as redes tecidas nas zonas de fachada e de bastidores dos espaços sociais da universidade.

> "eles [os amigos] não sabem que são, às vezes, dos mundos onde eu os ponho. Já influenciei pessoas a fazer certas coisas que elas ainda não sabem que fazem, porque à medida que estás a dirigir a Associação e esses projectos vais conhecendo as pessoas e vendo como é que uma pode contribuir com a outra para por exemplo, fazer isto e vais tentando juntá-las."

É o *frontman* e o presidente da associação. Diogo tece o seu próprio *plateau* de actividades imprimindo-lhes o seu ritmo vivo e reflexivo. A consagração de toda a militância nos seus projectos materializa-se na apresentação de uma ópera e na criação de uma revista sobre o panorama cultural da cidade.

As várias actividades que desenvolve protelam o término do curso de Antropologia, de que é ainda estudante. Resolvida, por via do abandono, a má experiência na licenciatura de Engenharia Civil, com a mudança para Antropologia, Diogo encontrou nesta última um nível de exigência compatível com a importância dos seus mundos paralelos (a sua actividade musical, esporádica mas sempre latente e a vida da associação cultural, intensa e absorvente).

A Antropologia, nesta tríade de campos, protagoniza a satisfação do gosto pelo desafio intelectual e o confronto construtivo de ideias e perspectivas, em que a formação académica é a continuidade da sua formação pessoal e identitária. Neste sentido, o conhecimento vale por si próprio e bem mais que o acesso ao mercado de trabalho que promete. O valor substantivo do conhecimento joga-se mais no valor

subjectivo atribuído (reflexão ontológica, crescimento pessoal) que no valor objectivo alcançado (resultados escolares, anos de curso, reprovações, eventuais incursões no mercado de trabalho).

As disposições que o caracterizam, que no que concerne à sua participação na associação cultural se aproximam da paixão, salientam a sua forte convicção nas causas que adopta, e traduzem-se num protagonismo atribuído a um carisma involuntário que não assume.

Os espaços-tempo de Diogo, apesar de formalmente distintos, misturam-se na realidade e nas sociabilidades: passa o dia entre as aulas, as actividades da revista, da ópera (da qual quer fazer um DVD), e da associação cooptando laços unidos nos três cenários. Essa entrega enérgica é causa e feito do prolongamento da sua condição juvenil, permitida pelo seu lugar de classe e relação com os pais. As disposições para o estudo, essas, activam-se na medida em que despertam cruzadamente a paixão e a reflexividade, sempre contidas pela racionalidade de não dar mais que o suficiente para alimentar todos os mundos que move e que o movem.

Amanda Roquete (E70P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

"Não há melhor vida do que a de estudante" ou a sina dos professores: Percurso linear, precariedade laboral.

Amanda Roquete tem 29 anos e é licenciada em Educação Visual e Tecnológica (EVT) pela Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu (ISPV).

Natural de Lamego, é oriunda de uma família com fracos capitais escolares: a mãe completou a 4ª classe e é Ajudante de Farmácia; o pai, actualmente reformado, tem o 6.º ano de escolaridade e era funcionário público da Casa do Douro, na área da Contabilidade. O irmão, três anos mais novo, tirou um Curso Profissional de Desenhador Projectista e reside na Suíça, com a namorada.

Com o sonho de entrar em Arquitectura, aspiração que a sua modesta nota de candidatura de 13 valores não lhe consentia, Amanda entrou em 2000 numa realista primeira opção, na Licenciatura de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica no ISPV. Apesar do sinuoso percurso escolar anterior, a frequência académica é bem sucedida e termina o curso no período temporal previsto, com a média de 16 valores. A relativa facilidade que pautou o seu trajecto no ensino superior chocou com a realidade do mercado de trabalho, com colocações escassas e de duração reduzida, às quais contrapõe actividades profissionais paralelas, como explicadora, técnica de um centro de estudo, como caixeira em empresas do ramo da restauração, funções sobre as quais gravita a sua vida.

Amanda Roquete accionou como primeira opção de candidatura ao ensino superior o curso de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica no ISPV. A sua vocação, Arquitectura, era um patamar ao qual não podia ascender, fruto de uma média de 13 valores no final do 12º ano. Nesse sentido, e usufruindo das preferências regionais, seleccionou o curso que lhe asseguraria uma admissão certa. Frequentou a área de Artes no Ensino Secundário, e apesar da paixão pela Arquitectura, tinha um particular gosto pela docência, o que a fez enveredar pela Escola Superior de Educação. Como última opção colocou o curso que hoje avalia ser um dos mais interessantes, Design Gráfico, um dos que gostaria de ter seguido. Não obstante, a sua adaptação ao curso que frequentou foi muito positiva e lamenta, hoje, ter terminado os que considera serem os melhores anos da sua existência. O ingresso motivou a saída de casa dos pais e a residência partilhada com quatro colegas do secundário que frequentaram o mesmo curso. Os quatro anos do curso foram concluídos sem nenhuma reprovação, sem nenhuma cadeira em atraso, e para tal foi crucial o bom relacionamento existente entre os colegas, e que ainda hoje permanece:

> "(…) parecia uma turminha ainda do Secundário, não parecia que estávamos a tirar um curso Superior, normalmente nos cursos Superiores não há esta ligação".

O companheirismo e entreajuda existentes na turma durante toda a Licenciatura, e especificamente entre as colegas da casa, foram realçados como um factor fomentador de motivação e sucesso. A relação positiva com os professores, "nem parecem nossos professores, são nossos amigos", especialmente os da área de EVT, extravazava os espaços-tempos lectivos, e reflectia-se em saídas conviviais e laços de amizade reforçados sem, no entanto, se quebrar a relação docente-aluno em contexto de aula.

A única crítica recai sobre uma situação pontual, na qual considera ter sido incorrectamente avaliada, por troca do resultado com outra colega. A sua diligência no sentido da correcção desta possível gralha resumiu-se a uma tentativa de contacto infrutífera com o docente, finda a qual resignou-se e "nunca mais quis saber. Eu não sou muito para me chatear com essas coisas". Esta aparente apatia é contraditória ao nível de resultados obtidos, mas reflecte alguma letargia, uma atitude apática de "deixar andar". A única dedicação extra consistiu no último ano, quando confrontada com a possibilidade de melhorar a média final para 16 valores, com apenas algumas décimas, o que motivou o estudo para a média.

No que concerne ao curso e instituição, afirma que os conteúdos curriculares eram ajustados, no entanto poderiam ser mais abrangentes, e se os materiais e as máquinas disponíveis eram boas, as instalações primavam pela falta de espaço, de mesas de trabalho e de arrumação. Amanda assume não frequentar a Biblioteca, nem recorrer aos recursos didácticos disponíveis: "Biblioteca… poucas vezes lá fui, muito sinceramente. Para a minha área, fui a duas ou três disciplinas buscar um ou dois livros. De resto, foi praticamente tudo à Internet que fui buscar", facto condicionado pela especificidade técnica da área científica.

Em termos de método de estudo, Amanda estudava, inicialmente, sozinha, depois beneficiava da proximidade física das suas colegas de turma e faziam estudos em grupo, minimizando dúvidas e colaborando nos trabalhos a realizar. Desse estudo em grupo, e dos trabalhos em grupo que levados a cabo ao longo da sua frequência académica, realça a sua perseverança, o seu espírito de líder aglutinador de tarefas: "Só que parecia sempre que eu queria fazer tudo, tinha sempre essa coisa de fazer, eu a controlar. Claro que não fiz sempre tudo mas fazia sempre a maior parte das coisas". A sua perseverança era visível, igualmente, ao nível de prossecução dos objectivos delineados, independentemente do seu grau de exigência: "Custe o que custar, eu faço a ideia, não gosto nada quando tenho uma ideia e ela não é concretizada. Então, tento sempre de todas as maneiras que ela vá até ao fim". Não obstante esse empenho, concentrava o trabalho sempre na recta final, a dias do término, sob pressão.

Amanda foi trabalhadora-estudante na empresa de restauração McDonald's desde o 2.º ano até ao fim da licenciatura, sem nunca ter accionado o respectivo estatuto, por considerar desnecessário, uma vez que conseguia conciliar as duas esferas.

Em termos avaliativos, considera que o último ano foi o mais trabalhoso, quer pelo excesso de trabalhos práticos, quer devido à dificuldade do estágio curricular e pelo facto de sentir uma clivagem relacional com o seu grupo de pares, o que gerou desmotivação sem, no entanto, influir ao nível dos resultados.

Sem actividades extra, pela escassez de tempo, menciona a existência de um grupo de teatro do qual faziam parte algumas colegas de turma, mas acentua uma confortável distância a esta prática, por não ser "muito ligada a essas coisas. (…) eu

adoro teatro, mas para ver. (…) Não me importava de estar sempre a ver, mas para participar, não, porque acho que não tenho jeito, só isso".

Do ensino superior exalta a convivência, o viver de estudante: "Gosto de estudar e gosto do ambiente da escola", motivo pelo qual se sentiu triste quando terminou a licenciatura, pelo encerramento desta vivência estudantil, e como contraponto a este sentimento, e antecipando dificuldades de inserção profissional enquanto docente, concorre ao curso de Artes Plásticas e Multimédia na mesma instituição de ensino, com o objectivo de, posteriormente, pedir transferência para o de Design. Ingressou neste curso, não numa lógica de reconversão de competências mas de especialização técnica, fez alguns trabalhos práticos, mas as actividades profissionais, sua única fonte de subsistência, limitaram a disponibilidade e a desistência dessa licenciatura foi uma consequência incontornável e motivou o corte umbilical com o ensino superior.

A periclitante inserção profissional motivou uma procura de formação profissional, no sentido de alargar o leque de saídas profissionais: "E como isto dos professores não está como nós queríamos que estivesse, nós temos que tentar tudo e mais alguma coisa". Tirou o curso de Formação de Técnica Superior de Higiene e Segurança no Trabalho, com vista a dar formação nessa área específica, e perspectiva ingressar noutra licenciatura complementar, já sob a versão Bolonha, sempre no sentido de diversificar conhecimentos. A área de eleição seria a Engenharia Informática, área científica pela qual nutre uma especial atracção. O constante interesse pela aprendizagem e a realidade profissional da sua carreira enquanto docente, ou inexistência desta, motiva-a a procurar novas alternativas, novos trilhos que potenciem inserções profissionais mais prolongadas e estáveis.

Actualmente, Amanda reside numa casa própria, em Viseu, juntamente com duas colegas a quem aluga quartos. Até entrar no ensino superior residiu com os pais e com o irmão, três anos mais novo, em Lamego. O pai, actualmente reformado, era funcionário público na Casa do Douro, na Contabilidade. A mãe é ajudante de farmácia. A importância do núcleo familiar no delinear de trajectórias de sucesso é reforçada pelo apoio que os seus pais sempre deram, ao longo do seu trajecto, a ambos os filhos. O irmão completou o 12.º ano da via Profissional, como Desenhador Projectista, com a melhor classificação da turma, e reside na Suíça, com a namorada. Dos progenitores, Amanda exalta a liberdade concedida, ao nível de tomada de decisão, e o apoio permanente em cada encruzilhada, nomeadamente pela mãe, com um papel mais activo ao nível do acompanhamento dos filhos, face a um distanciamento mais evidente do pai. Os fracos capitais escolares, a mãe com a 4ª classe, o pai com o 6.º ano, mobilizaram um investimento na escolarização da nova geração, no sentido de potenciar novas oportunidades e fomentar processos de mobilidade social ascendente. Se o irmão não quis estudar mais além do 12º ano, Amanda não desperdiçou essa oportunidade. Apesar da existência de uma docente na família (a madrinha é, igualmente, professora de EVT), Amanda indica que não houve qualquer influência da parte desta na escolha da área, e que esta opção incidiu numa aptidão natural de todos os familiares pelas Artes, na socialização precoce com o desenho e artes manuais, na qual o seu pai era o principal protagonista.

Ao discorrer sobre o seu percurso escolar, Amanda realça a existência de vários percalços. Logo na primária, reprovou na 2ª classe por não ter, ainda, as bases que permitissem passar a outro patamar. Enquanto os seus pais trabalhavam, Amanda

ficava em Lamego com os avós maternos, e frequentava a escola local. Pelo facto de ambos os avós serem analfabetos, não havia uma reforço da matéria aprendida e, apesar da mãe, à noite, tentar auxiliar nos trabalhos de casa, Amanda não consolidou as bases necessárias, especificamente em Língua Portuguesa, e demorou a desenvolver hábitos de estudo. No final do ano, perante a evidência de não conseguir ler, a professora perguntou à mãe se deveria passar ou retê-la, e foi essa segunda opção accionada, atendendo aos fracos conhecimentos. Essa reprovação coincidiu com a mudança de escola, para a Régua, onde residia a avó paterna e a madrinha, sua tia, onde frequentou o restante primeiro ciclo, agora na companhia de uma prima e do irmão. Esta partilha de vivências escolares gerou um estudo conjunto entre os primos, e um maior controlo, da parte do padrinho. Paralelamente, encontrou uma professora primária que fomentou a aprendizagem da leitura, que motivou um maior interesse pelo estudo, e que assume o papel de figura marcante ao longo do seu percurso escolar prévio ao ensino superior. Amanda recorda, inclusivamente, a forma como eram dadas as aulas, as avaliações, como eram transmitidos os conteúdos, experiências que reutiliza, regularmente, nas suas digressões pela docência.

> "(…) aquela professora acho impecável, e eu muitas vezes estou com miúdos e lembro-me, e estou explicar da maneira como ela me explicou a mim, porque eu percebi daquela maneira e se calhar eles também vão perceber".

Do restante percurso, realça a sua incompatibilidade com as Línguas, as suas primeiras negativas, e que a marcaram pela incontornável inaptidão, apesar do gosto que nutre pela Língua Inglesa. Já no final do ensino superior, ingressou num curso de Inglês no *Wall Street Institute*, no sentido de minimizar esta lacuna, mas uma vez mais a indisponibilidade de tempo, a concomitância trabalho/estudo inviabilizaram esta frequência e, apesar do investimento financeiro, não completou o curso. Além da primeira reprovação, no 12º ano deixa duas disciplinas para trás, e fica retida a terminá-las e a fazer melhorias de notas, com vista à candidatura ao ensino superior.

Em termos profissionais, durante o seu itinerário escolar apenas trabalhou nas férias de Natal do 12.º ano, com vista à angariação de verba para comprar um telemóvel. Além de umas fugazes participações nas vindimas da Régua, durante a licenciatura a sua única actividade profissional consistiu nos três anos no McDonald's. No final do curso, ingressa numa recém-aberta academia de estudos, com um projecto de artes plásticas e reutilização/reciclagem de materiais, experiência que durou um ano. Paralelamente, tinha outro part-time, como operadora de caixa numa empresa de restauração no Fórum Viseu: "Das 9 às 6 na Academia, e depois das 7 à meia-noite no Fórum".

A primeira colocação teve a duração de um mês, a fazer uma substituição e, após esta fugaz experiência, regressa à Academia. Pouco tempo depois é novamente colocada, e após a sua experiência de um mês como professora no 1º ciclo no Porto, e de dois meses em Vila Real, começa a trabalhar numa loja de decoração e regressa como explicadora à academia. No presente ano, volta a ser colocada por um único mês, e é com tristeza que corta relações profissionais com o centro de estudos, e com as crianças, com quem havia criado densos laços de amizade.

Esta irregularidade laboral, a constante dependência de colocações fugazes e inconstantes têm sido o panorama da sua vida actual, e para além de toda a

precariedade e instabilidade inerente acarreta, igualmente, sucessivos cortes relacionais com colegas de trabalho e com os alunos que acompanha. À frustração de expectativas na sua carreira de docente, contrapõe a procura desenfreada de actividades profissionais complementares, que lhe garantam a subsistência e que a ocupem, à excepção do Domingo, único dia de descanso. Para além do consumo televisivo no espaço doméstico, as restantes actividades – a leitura, ouvir música, passear – apresentam uma expressão pouco significativa no contexto dos lazeres. Ir ao teatro é uma paixão, mas está condicionada pela falta de recursos financeiros.

Com densas redes de sociabilidades, mantém ainda amigos do curso, colegas de trabalho, e tem dificuldade em romper laços de amizade: "se há coisa que me custa muito é se eu perco uma amizade". É com estes amigos que partilha as saídas conviviais, condicionadas agora pelas incompatibilidades de horários e responsabilidades acrescidas.

Em termos de avaliação do ensino superior em Portugal, Amanda defende uma redução do número de cursos, nomeadamente na área da Educação, pelas escassas saídas profissionais devido à saturação do mercado.

A sua experiência profissional, de sucessivas frustrações e enviesamentos, condicionam a sua perspectiva, mais instrumental, de que a selecção das áreas deve atender, não à vocação ou realização pessoal, mas às potencialidades profissionais de cada área científica, atendendo à relação, cada vez mais incerta, entre a obtenção de um diploma e a garantia de um emprego compatível.

> "Hoje em dia, acho que devemos primeiro tirar um curso se calhar para trabalharmos e depois um curso para nos sentirmos realizadas, porque tirar um curso, gastar dinheiro, perder tempo, para depois nunca exercer, porque não se exerce não é, para que é que se está a tirar o curso então?"

Amanda afirma que chegou a sentir "vergonha quando me perguntavam o que é eu fazia, ou que curso é que eu tinha, e eu dizia que era professora. Por causa do desemprego". E nesse sentido considera que a escolha dos cursos por critérios de ordem subjectiva, de realização e satisfação pessoal, deve ser substituída por uma escolha projectiva, de garantia para a vida profissional futura.

Apesar do ingresso num curso de segunda opção, a motivação foi uma constante no decorrer da Licenciatura. O percurso pouco rectilíneo até ao 12.º ano motivou a frequência do ensino superior sob o jugo de um objectivo: não reprovar. E Amanda conseguiu-o.

O percurso linear e bem sucedido no ensino superior fomentou expectativas frustradas ao nível da inserção profissional, realidade presente no quotidiano de milhares de professores, arrastados numa espiral de precariedade e, no caso específico de Amanda, motivou múltiplos investimentos no sentido de colmatar os défices.

Miguel Rebelo (E81P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Da descoberta do teatro à ruptura com o Direito: um abandono sem culpa formada

Miguel Rebelo tem 36 anos, reside no Porto e é actor e encenador. Viveu com os pais em Canas de Senhorim no distrito de Viseu até ingressar no curso de Direito na Universidade de Coimbra, aos 17 anos. Os pais são portadores de razoáveis recursos económicos e culturais. O pai completou o 11.º ano e chegou a trabalhar como bancário em Moçambique onde viveram cerca de três anos, já em Portugal exerceu a profissão de operário siderúrgico. A mãe completou o 8.º ano de escolaridade e trabalhou como administrativa de um hospital.

Miguel desistiu do curso de Direito na Universidade de Coimbra quando descobriu que o gosto pelo teatro era mais forte. Fez uma incursão de dois anos pelo curso de Filosofia na mesma universidade, mas regressou por imposição parental ao curso de Direito. Nessa altura descobre o teatro e o inevitável acabaria por acontecer.

A sua trajectória no ensino superior foi marcada pelo investimento noutras esferas, mais significativas para si próprio e que determinaram a ruptura com a normatividade do curso de Direito, que o desencantaram. A universidade não fez mais do que despertar outros interesses e sentidos que não se cruzaram com o curso em que ingressara. Uma singularidade artística fez do seu percurso no ensino superior apenas uma passagem, pouco comprometedora no seu sucesso profissional.

Miguel ingressou aos 17 anos no curso de Direito na Universidade de Coimbra com uma média de 19 valores. A escolha do curso foi feita de acordo com o desejo do pai que viu, no seu tempo, a sua oportunidade de aceder ao ensino superior lhe ser "cerceada".

Para os pais o curso de Direito e de Medicina eram sinónimo de prestígio social e de pleno emprego. Qualquer um destes cursos se apresentava como uma aposta segura para o filho mais velho.

Esteve matriculado na Universidade de Coimbra durante seis anos. Nesse período de tempo frequentou dois anos do curso de Direito, outros dois no curso de filosofia, tendo novamente mudado para Direito por imposição do pai. Dos quatro anos inscrito no curso de Direito, ainda deixou algumas cadeiras por fazer. Desde o início quesentiu que "não se encaixava" nos padrões universitários definidos: "eu não estava preparado para aguentar aquilo e achava muito mais interessante fazer outras coisas".

As suas expectativas em relação ao curso de Direito depressa foram frustradas. Miguel esperava um curso mais motivante e que apelasse à curiosidade. Em vez disso, conta-nos que encontrou uma universidade "pomposa" e "estratificada". Nos primeiros anos, os conteúdos eram muito "densos" e confessa que aos 17 anos não tinha a maturidade suficiente para disciplinas como História do Direito e História do Direito Romano.

> "A falta de interesse, a culpa não foi do curso. A culpa foi da fixação que eu e os meus pais criamos em relação à Universidade. Não houve mediação. É um miúdo que vem de um ambiente rural, de um liceu de trezentas pessoas e que é transplantado para uma cidade e que a única ideia que eu, ou o meu pai, ou a minha mãe tínhamos do curso de Direito ou da Faculdade seria o "In lllo Tempore" do Trindade Coelho, uma gesta heróica, percebe? É um arquétipo, um objectivo. Foi um desígnio familiar."

Miguel confessa que não se identificava com o ambiente universitário que se vivia na altura. Quando chegou a Coimbra começou por alugar um quarto, mas mudou-se para uma república. Porém, a rejeição ao que era imposto e um comportamento dissonante com a ordem vigente eram disposições que o caracterizavam e que precipitaram rupturas com os que o rodeavam. Na república defendia a entrada de raparigas, mas os companheiros discordavam. Essa divergência terminou com a sua expulsão, e foi acusado de "excesso de individualismo".

A universidade proporcionou-lhe outras experiências que se distanciavam da sala de aula e que assumiram uma importância decisiva no seu percurso cultural. Permitiram-lhe um contacto mais próximo e intenso com o universo da literatura, do cinema, do teatro, da dança, e das festas. Falou-nos da importância que tiveram para si as bibliotecas dos Institutos da faculdade na qual acedeu a livros de autores "fantásticos" que admirava e outros que ia descobrindo. Considerava-as suas "bibliotecas pessoais" e lamenta que alguns livros - doados aos Institutos, de filósofos do séc. XIX - nunca tivessem sido abertos por nenhum aluno. O gosto pela leitura já vinha de criança. Os pais liam bastante, incentivavam-no a ler, e os livros faziam parte do seu ambiente familiar. Na biblioteca dos bombeiros voluntários de Canas de Senhorim, que classifica de muito boa, deu continuidade à sua curiosidade e gosto pela leitura.

Nos anos da faculdade, Miguel frequentou as mais diversas actividades culturais da cidade: o Teatro Académico, o Centro de Estudos Cinematográficos (CEC), os Encontros da Fotografia, etc. Portanto, a cultura era o seu principal interesse, e Miguel deslumbrou-se com o apelo da vida extra-académica, transformando a faculdade um investimento secundário.

Durante os dois primeiros anos tinha dois amigos dos quais se distanciou quando foi viver para a república. A rede de sociabilidades era restrita "não tive muitos amigos", à semelhança do que acontece actualmente, "tenho milhares de conhecidos", mas amigos só três. Fez amigos no teatro, dos quais se acabou por distanciar: "tínhamos visões diferentes do que é o Teatro e ambições diferentes", diz.

Miguel descobriu o teatro aos 21 anos, através de um curso que fez no CITAC (Centro de Iniciação Teatral e Académica de Coimbra) e sentiu logo que era o que mais gostava de fazer. Sentia-se estimulado e sabia que podia exercitar as competências que mais prazer lhe davam "ler, memorizar, extrapolar e trabalhar". Este encontro com o teatro marcaria definitivamente o afastamento do curso de Direito. Ocultou dos pais durante muito tempo a sua fraca dedicação ao curso e a falta de assiduidade às aulas. Não lhe foi fácil fazê-los compreender a redefinição de objectivos.

Miguel viveu com os pais em Canas de Senhorim no distrito de Viseu, até ingressar no ensino superior, na Universidade de Coimbra. Os pais são portadores de razoáveis recursos económicos e culturais. O pai completou o 11.º ano e chegou a trabalhar como bancário em Moçambique onde viveram cerca de três anos, já em Portugal exerceu a

profissão de operário siderúrgico. A mãe completou o 8.º ano de escolaridade e trabalhou como administrativa de um hospital. Miguel tem ainda uma irmã, cinco anos mais nova, licenciada em Psicologia que aderiu mais às normas escolares e correspondeu às expectativas familiares. Miguel caracteriza a irmã de "hiper-inteligente" e por comparação define-se como: "um estroina, um doidivanas e um artista". Ela fez um percurso linear "cumpriu a herança e ainda me joga à cara. Os nossos Natais não são nada agradáveis". Apesar de reconhecer que as condições materiais de existência eram desfavoráveis, Miguel explica que da sua geração para a irmã havia diferenças no acesso aos bens: "eu quando quis as minhas primeiras sapatilhas fui para as obras trabalhar … essa é outra vertente, eu trabalho muito com as mãos, sempre trabalhei, fui para as obras, trabalhei em sucata, trabalhei numa estação de serviço…Desde os dez anos. A minha irmã não. Já teve um computador e uma mota, uma Vespa e essas coisas".

Iniciou aos cinco anos de idade a socialização primária para a leitura e escrita, antes de entrar para o 1.º ciclo do ensino básico. O interesse pela leitura começou cedo, e recorda que aos 7 anos o pai lhe ofereceu a primeira enciclopédia. A precocidade na leitura e na escrita foi identificada pela professora do 1.º ano e Miguel foi integrado numa turma do 4.º ano. Foi sempre o melhor aluno da turma, ganhou prémios de melhor aluno, das melhores redacções, embora pouco sociável e muito reservado. Uma disposição de fechamento social que manteve até muito tarde.

> "(…) fizemos um concurso para redacções e a minha era a melhor. Eu sabia que era a melhor. Foi publicada, mas os meus colegas não a votaram. Desde pequenino que as pessoas gostam de mim e não sei quê, mas depois…não sou o gajo predilecto da turma, nunca fui. Sempre foi assim. No Liceu era o melhor aluno, mas não era o miúdo querido das pessoas, nem dos alunos nem dos professores. Sempre fui um gajo calado (…) Foi bom ter encontrado o Teatro, senão a coisa tinha dado para o torto".

Miguel refere que o pai e a mãe sempre acreditaram nas suas capacidades, e lhe deram margens significativas de autonomia: "foram pessoas que me possibilitaram muito sumo", e relata que o pai o deixava ver os ciclos de cinema do *Canal 2* até tarde. Todavia, em relação à escola eram "rígidos". A mãe acompanhava mais a esfera escolar e apoiava no estudo, enquanto o pai "puxava mais pela imaginação" e era "um contador de histórias extraordinário".

Para além dos pais, refere também o seu explicador de inglês e francês, um professor reformado, como o agente de socialização que mais influiu no seu percurso. Dos 10 aos 17 anos frequentava a sua casa, não por sentir dificuldades às disciplinas, mas porque estabeleceu com esse professor e com a mulher, Engenheira de Minas a trabalhar na região, uma relação de amizade.

> "Depois os pais vinham buscar os alunos e eu ficava com ele e com a mulher a falar, a falar… os meus pais trabalhavam até mais tarde. Lembro-me de entrar às sete e sair às nove e meia, só uma hora é que era explicação, o resto era ler coisas…"

Começa o seu percurso no teatro no início da década de 90, no contexto do teatro universitário da Academia de Coimbra. Foi fundador de uma Companhia de Teatro no Porto, onde trabalhou como actor e encenador. Aos 26 anos assumiu a Direcção Artística de uma conceituada companhia de teatro da Invicta, à qual esteve

ligado dez anos. Não parou de criar espectáculos, e conta já com um vasto currículo, tanto em Portugal como no estrangeiro. Esporadicamente dá aulas numa Escola Superior do Porto, no Conservatório de Paris e no de Bordéus.

Miguel mantém no teatro práticas de trabalho bastante ascetas, de enorme rigor e exigência, à semelhança das suas práticas de estudo na escolaridade anterior, mas absolutamente contrárias às que assumiu no ensino superior.

> "Eu chego a trabalhar em marcação dezasseis horas por dia, porque começo às oito e acabo à meia-noite e não paro para comer, o meu assistente traz-me comida. Quer dizer, eu tenho níveis de sofrimento, se quiseres, em relação às coisas muito grandes. (…) Depois tens a recompensa disso."

Actualmente vive sozinho no Porto, e está a totalmente dedicado ao seu novo projecto. A agenda está preenchida até ao final do ano. Os seus espaços-tempos são rigorosamente definidos. Nestas fases de trabalho intenso sobra-lhe pouco tempo para os lazeres, aos quais se entrega apenas quando termina os projectos.

A avaliação que Miguel dos factores que mais influíram no abandono do ensino superior, estão relacionados com a falta de maturidade que tinha aos 17 anos. Estava pouco preparado para se auto-disciplinar: "se entrasse dois anos depois… se estivesse dois anos a trabalhar, quando entrasse eu tinha feito o curso e hoje era advogado. Eu entrei muito novo, eu entrei adolescente".

A singularidade de Miguel do percurso no ensino superior é marcada pela sede de outros conhecimentos para além do Direito. Procurava equilíbrio interior, e depressa descobriu que esse equilíbrio não era coincidente com expectativas familiares. Uma reorientação vocacional que não agradou à família, mas que Miguel encara como um desígnio pessoal:

> Ninguém faz arte sem um bocadinho de desequilíbrio, não é? Por acaso o desequilíbrio encontrou o Teatro para se tornar saudável. Se não tivesse encontrado o teatro que é que acontecia?

8.7. Percursos com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida)

8.7.1. Percursos com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) – CIES-ISCTE

Catarina Egreja, e Tânia Cardoso

Telmo Almeida (E4L; 28 anos; Engenharia Electrónica e de Telecomunicações no IPES), **Artur Dinis** (E15L; 28 anos; Biologia Marinha na FCMA-UAlg), **João Esteves** (E22L; 31 anos; Engenharia Química no ISEL-IPL), **José Ramiro** (E45L; 27 anos; Física e Química na FCT-UAlg), **Paulo Magalhães** (E66L; 30 anos; Organização e Gestão de Empresas, ISCTE), **Bruno Machête** (E71L; 27 anos; Matemática, via de ensino, na FC-UL e Informática e Gestão de Empresas no ISCTE), **Paulo Brito** (E82; 25 anos; Organização e Gestão de Empresas, ISCTE), **Matilde Hermínio** (E83L; 24 anos; Arquitectura, FA-UTL).

Os *percursos com dificuldades de conciliação de esferas de vida* dizem respeito a casos que, no seu trajecto pelo ensino superior, passaram por fases mais ou menos conturbadas, mas sempre problemáticas, de articulação entre a dedicação possível aos estudos e a vinculação, por necessidade efectiva ou por vontade pessoal, a outras esferas de vida, nomeadamente, a esfera do trabalho. Sendo certo que a concorrência entre esferas de vida é inevitável, este frágil equilíbrio dependerá das estratégias de cada indivíduo em particular. Na presente categoria, os casos ilustram situações em que tal equilíbrio se revelou de difícil gestão. As consequências das dificuldades de conciliação entre esferas de vida manifestam-se sobretudo ao nível dos resultados escolares, que afectam profundamente o percurso académico, mas poderão também conter uma poderosa carga subjectiva que afecta de igual modo a vida dos estudantes. Desta forma, não é de estranhar que a classificação formal destes casos seja o insucesso e, no caso do Telmo, o abandono.

As trajectórias dos actores sociais são profundamente condicionadas pelas estruturas em que são produzidas, sendo por isso importante compreender como os percursos individuais se articulam com as várias esferas de vida. Ora o ingresso neste sistema de ensino ocorre muitas das vezes em concomitância com transformações importantes das próprias condições de existência dos jovens, como seja a entrada no mercado de trabalho, por exemplo, e portanto o início de uma transição para a vida adulta.

Apesar das várias esferas concorrentes se dividirem, genericamente, entre o mundo profissional, do trabalho, o mundo da família, dos afectos e o mundo das sociabilidades e lazeres, constatamos que, nos casos que compõem este tipo de percurso, foram essencialmente as esferas do trabalho e do lazer que concorreram com a esfera da vida académica, dificultando a gestão que os estudantes fizeram do seu percurso pelo ensino superior.

Os percursos com dificuldades de conciliação entre esferas de vida caracterizam-se facilmente por uma confluência de situações, que se verificam quer o privilégio seja dado à vida profissional ou à esfera dos lazeres, consoante o caso. Estes indivíduos, ao serem trabalhadores e estudantes em simultâneo, ou por descurarem a vida escolar em detrimento de uma qualquer outra área, ficam com pouco tempo para estudar e, frequentes vezes, para assistir às aulas; por não serem assíduos e não terem

oportunidade, ou por não fazerem um esforço extra no que toca ao estudo, rapidamente deixam de acompanhar as matérias; por não acompanharem as matérias, não consolidam conhecimentos e os seus resultados escolares revelam-se negativos o que, por sua vez, desmotiva estes estudantes a organizarem melhor o seu tempo ou a redefinirem prioridades. O acumular de disciplinas acaba, consequentemente, por retirar ainda mais tempo ao estudo e à aprendizagem sequencial dos conteúdos. Contudo, percursos deste tipo nem sempre configuram resultados negativos apesar de, formalmente, a esmagadora maioria ser contabilizada como insucessos escolares.

Os casos paradigmáticos da dificuldade em conciliar escola e trabalho são João e Telmo, embora com resultados diferentes. Em comum, por serem trabalhadores-estudantes, ingressaram no ensino superior em regime nocturno, o que ajuda a compreender a questão da incompatibilização de horários.

Telmo iniciou o seu percurso com optimismo mas deparou-se com muitas dificuldades desde cedo já que trabalhava por turnos, o que o impedia de frequentar as aulas; em consequência, começou a desmotivar-se e face às dificuldades, à frustração e aos custos económicos que ele suportava sozinho, decidiu abandonar o curso no final do 1º ano, apesar de ter gostado da instituição, dos colegas e dos professores.

O percurso de João, embora se preveja um desfecho positivo, foi bastante mais atribulado. No 1º ano completou metade das cadeiras mas não se preocupou porque assumia que o trabalho vinha em primeiro lugar, além da dificuldade acrescida pela distância considerável entre a sua residência, o local de trabalho e o ISEL. Nos dois anos seguintes a situação agravou-se devido ao acumular de cadeiras; no final do 3º ano o seu aproveitamento era tão reduzido que decidiu interromper a frequência do curso, assim como o pagamento de propinas. Seguiu-se um período de vários anos em que se dedicou exclusivamente à actividade profissional e ao activismo político. Porém, quando atingiu os 25 ou 26 anos, começou a preocupar-se com a estabilidade financeira e pessoal e a ponderar um reingresso, com a intenção de garantir uma vida profissional futura mais estável. Regressa então ao curso, desta feita em horário diurno. Em 2004, já como técnico profissional de química no ISEL, volta ao regime nocturno. Frequenta actualmente o último semestre do curso com bastante motivação, embora com cadeiras de anos anteriores em atraso.

Bruno é outro caso de má conciliação entre escola e trabalho, embora tenha dado azo aos lazeres e a outras esferas de vida como a participação política. Com uma passagem mal sucedida pelo curso que escolheu em primeiro lugar, Matemática, Bruno decide mudar no final do 1º ano, tanto de curso como de instituição, por não se identificar com os conteúdos leccionados. No segundo curso que frequentou, podemos identificar duas fases distintas: nos dois primeiros anos, dedicou-se à vivência da vida académica na sua plenitude, com valorização das sociabilidades e do lazer. Chegou a desenvolver actividade partidária activa mas desistiu por volta dos 22 anos, por entrar em desacreditação. Só depois, em virtude do fraco rendimento escolar resultante, que culminou na sua reprovação no 2º ano, é que decidiu ir trabalhar para pagar as suas despesas. Apesar de ter começado por trabalhar num *call center*, Bruno rapidamente encontrou trabalho na sua área de formação. Se no início pouco estudava por se dedicar a outras actividades, o resultado formal foi o mesmo quando começou a trabalhar. Quando passou para o 3º ano e o ensino se focou mais na área de gestão, começou a sentir-se mais motivado. Hoje em dia, a frequentar o último ano do curso após oito anos no ISCTE, mantém o estatuto de trabalhador-estudante.

Muitas das dificuldades decorrentes da conciliação entre esferas de vida são devidas, em parte, ao facto de as sociabilidades e lazeres serem bastante valorizados nos trajectos dos estudantes pelo ensino superior, em particular, na fase de vida em que estes jovens se encontram. É o caso de José, em que as sociabilidades interferiram no seu percurso pelo ensino superior. Apesar de ter permanecido sempre inscrito na universidade, dedicou-se mais a outras actividades – tais como a música e o desporto – e reprovou quatro anos lectivos, sendo que durante um ano e meio não frequentou as aulas porque se sentiu dividido entre os dois grupos de amigos, os mais antigos que não valorizavam o ensino superior e os novos, que conheceu na faculdade e que o instigavam a estudar. José refere também a namorada como pessoa influente no seu percurso, no sentido em que o reorientou para os estudos nesse período em que chegou a equacionar o abandono. O gradual aumento das propinas foi também importante para a sua consciencialização da necessidade de concluir o curso. Nesse sentido, nos últimos dois anos obteve aproveitamento a mais disciplinas do que nos quatro ou cinco anos anteriores. Quando reingressou no curso, começou a dedicar-se mais ao estudo e menos às actividades extra-curriculares, paradoxais no sentido em que, por um lado, o faziam "sentir-se bem" e, portanto, mais motivado, mas por outro lado também lhe ocupavam grande parte do tempo que poderia ser dedicado ao estudo.

Outros percursos escolares foram afectados pela dedicação a esferas da vida que não a profissional – nomeadamente, a esfera do associativismo académico, que caracteriza os percursos de Paulo Magalhães, Paulo Brito e Artur, embora com implicações distintas.

A transição para o ensino superior correu bem a Paulo Magalhães, embora no ano seguinte, pelo facto de se ter envolvido na preparação de uma lista que ia concorrer à Associação de Estudantes, se tenha distanciado do curso. O seu aproveitamento não foi satisfatório. Conseguiu transitar de ano, mas no 2º ano ficou com cadeiras por concluir, o que tornou difícil a conciliação das várias disciplinas no horário disponível.

No 3º ano, a situação agravou-se, uma vez que a lista para a Associação de Estudantes da qual fazia parte foi eleita. Paulo Magalhães veio a desenvolver trabalho na secção financeira o que lhe retirou tempo para se dedicar ao curso. Mas houve outros factores que contribuíram para o pouco aproveitamento no 3º ano: ao ter de repetir algumas cadeiras, Paulo Magalhães teve contacto com uma nova turma, com a qual não se identificava o que prejudicou a sua integração e motivação para frequentar essas aulas.

Durante este período, Paulo Magalhães esteve também envolvido em actividades extracurriculares de carácter político e nos escuteiros. Afectado ainda por uma ligeira depressão, acabou por desistir desse ano. Recompôs-se rapidamente, com ajuda de terapia e de uma viagem. Repetiu o 3º ano já com mais motivação e também mais desocupado. A partir daí não teve grandes dificuldades, mas sentiu falta de bases pelas cadeiras que ficaram por fazer. Paulo Magalhães considera que as actividades poderiam ter sido conciliadas e que foi uma opção sua dedicar-se a outras esferas de interesse, negligenciando o curso durante esse curto período de tempo.

Por seu turno, Paulo Brito teve um percurso pelo ensino superior indissociável do associativismo estudantil. Desde o segundo ano de frequência no ISCTE que Paulo Brito se associou ao movimento estudantil, primeiro no próprio instituto, depois a um âmbito mais nacional, com cargos dirigentes de grande importância.

Com um percurso focado na educação ao longo da sua vida escolar, Paulo não descurou o curso totalmente, mas admite ter um entendimento do ensino superior mais abrangente que o estrito completar de uma licenciatura. Afirma que adquiriu outras valências que o curso não proporcionou, mas que o quotidiano do dirigismo estudantil lhe facultou: "uma outra escola!"

Com uma integração positiva ao nível institucional e relacional o seu aproveitamento está longe de ser brilhante, embora seja de destacar a gestão das várias esferas da vida académica em que se moveu e que foi obrigado a conseguir conciliar.

Naquele que deveria ser o seu último ano do curso, foi obrigado a reconhecer que não conseguia ajustar as responsabilidades académicas e as responsabilidades de presidente da Associação de Estudantes, entre outros cargos, e optou por prolongar por mais um ano a sua frequência universitária, terminando um ano depois daquilo que era previsto e que tinha previamente acordado com os seus pais. Se não tivesse vivenciado desta forma o seu trajecto pelo ensino superior, Paulo Brito não teria sido um estudante tão realizado quanto afirma ser hoje.

Artur, por seu lado, além de se dedicar com empenho à Associação de Estudantes, concentra a sua atenção numa multiplicidade de actividades, vendo o seu percurso prolongar-se há nove anos. Os pais, que gerem um negócio na área da pesca, em Portimão, investiram na escolarização das irmãs e descuraram a sua, por guardarem para si um lugar de sucessão no negócio da família. No entanto, Artur formou desde muito cedo o objectivo de ingressar no ensino superior, tendo escolhido a Biologia Marinha por ser uma área com que se identificava, bastante próxima dos interesses familiares. As suas notas foram prejudicadas no início do 1º ano por ter de se deslocar até Faro; pouco tempo depois, acabou eventualmente por se mudar para essa cidade. O envolvimento com a Associação de Estudantes começou logo nesse ano e no 2º ano foi convidado para vogal da direcção da Associação Académica. Envolveu-se também no núcleo de mergulho. No 3º ano, tornou-se presidente do núcleo de biologia. No seu quinto ano de frequência, foi eleito presidente da Associação de Estudantes. A experiência na Associação de Estudantes foi bastante positiva, ao contrário da experiência partidária, com a qual também teve contacto.

Além dessas actividades, Artur conciliava os estudos com o trabalho no negócio dos pais que, apesar de não ser a tempo inteiro, acabava por prejudicar a dedicação ao curso. Considera que o conjunto de actividades e interesses não terá estado na origem da morosidade do seu percurso, mas antes o deixar de acreditar que era preciso ter boas notas na faculdade para alcançar perspectivas de empregabilidade, ainda por cima pouco animadoras. A sua atitude face ao curso foi assim mudando: alcançou notas promissoras ao princípio, mas depois deixou de se empenhar para alcançar boas notas, principalmente nas cadeiras que não considerava realmente relevantes para o sector das pescas. Nunca pensou em desistir do curso e, de há dois anos para cá, também por influência da namorada, tem vindo a reequacionar as suas prioridades, dando maior importância à conclusão do curso. A sua integração na instituição e com os colegas e professores foi sempre positiva.

Há ainda outros percursos escolares em que a dificuldade de conciliação das esferas de vida apenas afectou as práticas discursivas de quem as vivenciou, carregando negativamente o discurso e a atitude perante a vida desses indivíduos. Neste grupo apenas se identifica o caso, de Matilde Hermínio.

Embora se espere que esta estudante venha a completar a licenciatura de Arquitectura no tempo previsto, contrariando a tendência para prolongar trajectos no ensino superior que os outros casos deste capítulo encerram, certo é que o seu discurso é impregnado de aspectos negativos resultantes da conciliação que teve de encetar, por forma a conciliar esferas de vida, nomeadamente a conjugação entre trabalho doméstico, que passou a ficar a seu cargo quando se tornou estudante deslocada, e o estudo de arquitectura, licenciatura que exige muito trabalho e dedicação ao processo de projectar.

O facto de ter vivenciado este período da vida como uma etapa pouco positiva prende-se igualmente com o facto de Matilde não ter tido uma feliz integração no ensino superior, nem uma resolvida transição para a vida adulta, o que também terá ajudado a que não se sentisse realizada com a boa gestão que fez de todos os domínios em que se movia.

Em resumo, João e Telmo têm percursos bastante diferentes, apesar de ambos referirem dificuldades relacionadas com a compatibilização entre o ensino superior e a vida profissional. Paulo Magalhães, Paulo Brito e José, por outro lado, sentiram dificuldades ao nível académico devido à sua dedicação a outras actividades, de âmbito associativo e de lazer, mas com implicações diferentes nos seus percursos. Bruno e Artur dedicaram-se ambos quer à esfera do lazer, quer à esfera do trabalho. Por fim, Matilde, embora tenha conseguido assumir os seus papéis sociais em todas as dimensões de vida em que se movia, experimentou uma fase negativa, visível num discurso lamurioso e ressentido com a gestão entre esferas de vida que teve de levar a cabo quando se deparou com o seu papel de estudante universitária deslocada.

É interessante verificar que os indivíduos que declararam ter necessidade de exercer uma profissão, quando se encontravam no ensino superior, provêm de origens familiares com parcos recursos escolares e económicos – à excepção de Artur, cujos pais gerem um negócio próprio. Nesse sentido, todos sentiram desde cedo a necessidade de começarem a trabalhar, quer para ajudar o negócio dos pais, no caso de Artur, quer para custearem as suas despesas e não sobrecarregarem a família com esses gastos. João e Telmo começaram a trabalhar a tempo inteiro logo que acabaram o ensino secundário, Bruno no terceiro ano de frequência do ensino superior, e Artur esporadicamente desde os 14 anos. À excepção de Artur, os pais destes estudantes incentivavam-nos a prosseguir estudos, oferecendo-lhes apoio moral nos momentos difíceis, à falta de outro tipo de recursos que lhes facilitassem a progressão. Todos eles foram os primeiros elementos da família mais próxima a frequentar o ensino superior.

Embora José e Paulo não tenham trabalhado enquanto frequentavam o ensino superior, as suas origens sociais não diferem significativamente dos restantes. Os seus pais nunca frequentaram este nível de ensino, mas sempre apoiaram a sua decisão em prosseguir os estudos, quer a nível emocional, quer financeiro.

Matilde, uma vez mais, destaca-se pelas diferenças que caracterizam o seu perfil face aos casos acima descritos. Proveniente de uma família com recursos económicos e escolares relativamente elevados só pondera vir a trabalhar no 5º ano do curso e por motivos curriculares, não por sofrer carências económicas.

Quanto aos motivos que os levaram a ingressar no ensino superior estes prendem-se sobretudo com o interesse que acalentavam pelas respectivas áreas escolhidas há muito e, por conseguinte, orientaram a sua escolaridade anterior no sentido de aumentarem as hipóteses de ingresso nos cursos que lhes agradavam. Em

resultado, todos ingressaram nos cursos pretendidos, independentemente de a instituição ser ou não a sua primeira escolha – o que nunca colocou problemas, pois nenhum se queixou de dificuldades ao nível da integração institucional, excepção feita a Matilde Hermínio. Apenas Telmo adiou a sua entrada no ensino superior, dando prioridade à esfera profissional assim que terminou o secundário. Somente aos 22 anos, quando as suas funções profissionais se alteraram, ponderou a hipótese de investir numa licenciatura que lhe possibilitasse consolidar e simultaneamente melhorar as suas condições de trabalho – daí ter orientado a sua escolha para a área em que trabalhava – ainda que isso não lhe tenha sido exigido. José tomou essa decisão durante o 12º ano; interessava-se pelas áreas da saúde mas ao aperceber-se de que a sua média não era suficientemente alta, optou por uma área diferente, mas ainda assim científica.

No que à preparação escolar anterior diz respeito, esta foi muito útil no caso de João e Matilde, bastante insuficiente no caso de Telmo, que transitou do agrupamento de humanidades para um curso de engenharia pela utilidade que lhe traria a nível profissional, e pouco influente nos restantes.

No geral, são alunos medianos, que passaram por algumas dificuldades até ingressarem no ensino superior, que não cultivaram hábitos de estudo muito intensos ou regulares, mas que também não configuram situações muito problemáticas ao nível da aprendizagem.

Artur, por exemplo, sempre se sentiu bem em meio escolar, que encarava como uma "fuga" à tensa relação com o pai. Telmo e Artur ficaram retidos no 12º ano, tempo que ocuparam a trabalhar e a estudar para concluírem a disciplina que lhes faltava. Bruno, por seu lado, por não conseguir entrar no curso ao qual se candidatou (culpando a escola por falta de informação a esse respeito), recusou-se a ingressar numa privada por causa dos custos que acarretaria aos pais e fez antes um interregno de um ano, durante o qual foi trabalhar. João, pelo contrário, não perdeu nenhum ano até ingressar no ensino superior. Ao nível do 10º ano, escolheu um curso técnicoprofissional na área em que depois prosseguiu os estudos; essa experiência inicial permitiu-lhe igualmente começar a trabalhar assim que terminou o 12º ano.

Matilde Hermínio era uma boa aluna na sua escolaridade anterior, que sempre desenvolveu rotinas de estudo esforçadas e que, curiosamente, teve maiores dificuldades de integração institucional e relacional na transição para o ensino superior.

Um paralelismo frequentemente estabelecido entre o ensino secundário e o superior refere-se aos métodos de estudo. Muito embora se tenha de atender ao facto de a maior parte destes estudantes exercer uma profissão, o que por si só diminui bastante a disponibilidade para se dedicarem ao estudo, são vários os que assumem não terem um método de estudo adequado às exigências do curso. Tanto José como Bruno indicam como método de aprendizagem preferencial a assistência às aulas, tal como faziam no secundário; raramente se preparam de forma diferente para as avaliações. Se José tentou modificar a sua dedicação ao estudo devido aos resultados negativos, com Bruno esse sistema parece não ser muito problemático. Também Artur e Telmo admitem despender pouco tempo com o estudo. O primeiro obtinha resultados razoáveis nas disciplinas que lhe despertavam interesse, mas não mobilizava esforços para as restantes. Ao aperceber-se que as saídas profissionais mais comuns não o satisfaziam, deixou de considerar importante investir nas notas. Por sua vez, o facto de ter feito uma pausa de quatro anos entre o ensino secundário e o

ingresso no ensino superior prejudicou Telmo, que não possuía hábitos de estudo sedimentados.

De modo inverso, Matilde despendia bastante tempo com os estudos e com os trabalhos do curso, mas nunca conseguiu reverter aos tempos áureos de ter sido uma das melhores alunas, antes pelo contrário, o seu desempenho rondava os 14 valores, bem abaixo do que era seu costume, situação que teve repercussões bastante negativas na sua forma de encarar o seu percurso académico.

Com excepção de Artur e Matilde, estes estudantes referem que do seu círculo de amigos mais próximo foram muito poucos, ou mesmo nenhuns, aqueles que ingressaram no ensino superior. Se nos casos mencionados os amigos foram importantes para a formulação de objectivos que passavam pela obtenção de uma licenciatura, no caso de José foram até uma fonte de perturbação, apesar de ele não o querer reconhecer.

Não é de menosprezar o facto de quase todos serem do sexo masculino e com uma média etária relativamente elevada, apesar de não haver informação suficiente para se retirarem conclusões mais aprofundadas sobre tal constatação. Na sua maioria, configuram percursos bastante prolongados no ensino superior, com excepção de Matilde Hermínio.

Em conclusão, apesar de todos os casos que constituem esta categoria apresentarem problemas nos seus trajectos, continuados ou mais centrados numa fase específica dos seus percursos, a verdade é que estes estudantes parecem ter conseguido encontrar formas de ultrapassar tais dificuldades ou, pelo menos, de conjugarem de forma mais equilibrada as diferentes esferas de vida – com a excepção de Telmo. De facto, Paulo Magalhães e Paulo Brito concluíram a licenciatura apenas com um ano de atraso, Matilde Hermínio prevê-se que conclua no tempo esperado e os restantes, apesar dos percursos prolongados, encontram-se todos em vias de conclusão dos seus próprios cursos. Mais interessante ainda é verificar que a maioria deles equaciona prosseguir os estudos e mesmo Telmo não descarta a hipótese de, um dia, regressar ao ensino superior, numa área que lhe seja mais próxima embora, por enquanto, se dedique apenas à esfera profissional.

Telmo Almeida (E4L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Vicissitudes de um trabalhador-estudante ou a dificuldade em conciliar objectivos, esferas de vida e áreas de estudo

Telmo Almeida tem 28 anos, nasceu em Lisboa e vive em Odivelas em casa própria, ainda que passe grande parte do seu tempo em casa dos pais. Actualmente, trabalha como técnico de telecomunicações numa empresa privada em Lisboa. A sua mãe tem 48 anos, nasceu em Lisboa, concluiu o ensino secundário, tem desenvolvido a sua actividade profissional como assistente administrativa e encontra-se desempregada há seis meses, à procura de novo emprego. O seu pai tem 51 anos, é originário do concelho de Almeirim, completou o 1º ciclo do ensino básico e trabalha há cerca de 30 anos como fotógrafo gráfico. Tem uma irmã mais nova com 22 anos que completou o 12º ano e que trabalha como gerente de loja num centro comercial.

Telmo ingressou no ensino superior com 22 anos, em 2001, no bacharelato de Engenharia Electrónica e de Telecomunicações numa escola privada, o Instituto Português de Estudos Superiores (IPES), e abandonou o curso em 2002, no final do 1º ano. A sua entrada no ensino superior foi motivada pelo interesse em investir na actividade profissional que desenvolvia na altura, apesar de isso ter implicado estudar num curso cujos conteúdos se afastavam da sua área de formação no ensino secundário em humanidades. Esse constituiu, aliás, um dos principais problemas que enfrentou e que foi ainda agravado pelo facto de não conseguir fazer um acompanhamento continuado das aulas devido aos seus horários laborais. Considerando os elevados custos económicos que implicava a frequência do IPES, por si suportados, e tendo em conta que as suas expectativas em relação ao curso não se concretizaram, já que não conseguia compreender os conteúdos programáticos e estava bastante frustrado com o seu desempenho académico, Telmo tomou a decisão de abandonar o ensino superior. No fundo, os seus objectivos a longo prazo de obtenção de um grau académico não se coadunavam com as especificidades do seu quotidiano, no qual enfrentava dificuldades de articulação entre a esfera profissional e a vida académica. Porque a sua posição na empresa onde trabalha não seria prejudicada pela decisão de sair do ensino superior, Telmo reequilibrou as suas prioridades e projectos de vida.

Telmo ingressou no ensino superior privado em 2001, com 22 anos, no bacharelato de Engenharia Electrónica e de Telecomunicações no Instituto Português de Estudos Superiores (IPES). Completou o ensino secundário em 1998 e, por se encontrar inserido profissionalmente, optou por não se inscrever de imediato no ensino superior. O facto de auferir um rendimento que lhe permitia ter autonomia e estabilidade económica influiu na sua decisão de investir prioritariamente na esfera profissional.

> "E aos 19 anos, 100 contos era muitíssimo dinheiro! Nunca me faltava dinheiro para nada. Deu para eu acabar a carta tranquilamente, deu para comprar um charuto, andava de carro, tinha dinheiro para as minhas contas. Eu achava que aquilo era uma fortuna:

«100 contos vai dar para viver o resto da minha vida. Então não tenho necessidade de continuar a estudar». Seria complicado estar a trabalhar, ganhar 100 contos e depois inscrever-me na universidade porque tinha de deixar de ganhar esse dinheiro. Então, optei por não me inscrever e continuar a trabalhar. Pensei: «Bem, mais tarde inscrevo-me na universidade e termino, concilio o trabalho com a universidade».”

No momento em que as funções que desempenhava na empresa onde trabalhava se alteraram, passando a desenvolver a sua actividade profissional na área de engenharia de redes, Telmo ponderou a hipótese de ingressar no ensino superior, investindo num curso que lhe possibilitasse consolidar e simultaneamente melhorar as suas condições de trabalho.

“As minhas perspectivas em terminar o curso seria a minha valorização pessoal, o progredir na carreira e ter como consequência melhores condições, melhor ordenado, entre outras coisas. E também pensando no caso de não querer continuar onde estou a trabalhar agora e poder ter algo mais, algumas bases para me candidatar a outras funções, a outras empresas e até a funções superiores. “

Contudo, porque frequentou o ensino secundário na área de humanidades e porque o ingresso num curso de engenharia implicava conhecimentos associados a outra área de estudo, Telmo teve de realizar o exame nacional de Matemática. De modo a preparar-se para a elaboração da prova, recorreu a explicações pagas durante um ano. Apesar do esforço despendido, Telmo não conseguiu obter uma classificação no exame que lhe possibilitasse participar no concurso público de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, encarou como única hipótese recorrer ao ensino superior privado. Como conhecia algumas pessoas, nomeadamente do seu local de trabalho, que frequentavam o IPES, optou por se inscrever nessa instituição em horário nocturno. Esta opção foi tomada em conjunto com outros colegas de trabalho que se encontravam na mesma situação de Telmo, o que lhe deu alguma segurança, tendo expectativas de apoio mútuo.

Apesar das dificuldades que contava encontrar devido à descoincidência entre a sua área de formação e a área de estudo do curso, Telmo ingressou no IPES com bastante entusiasmo e optimismo, esperando que a sua experiência profissional na área o apoiasse em momentos mais difíceis. Contudo, desde cedo sugiram os primeiros problemas. O trabalho que desenvolvia na empresa de telecomunicações implicava que Telmo trabalhasse por turnos, ficando muitas vezes com o horário nocturno durante uma semana por mês, não podendo, assim, frequentar quotidianamente as aulas. A impossibilidade de marcar presença contínua no IPES não permitiu que Telmo fizesse o acompanhamento que sentia ser necessário para compreender os conteúdos programáticos.

“Quando estava à tarde ou à noite era de todo impossível ir às aulas. Aí começaram as primeiras dificuldades, foi quando não conseguia ir às aulas. Às vezes estava uma semana sem ir, quatro dias. Mesmo a pedir apontamentos, mesmo a passar e-mails sobre o que é que se tinha dado, quando voltava em determinadas cadeiras já sentia alguma dificuldade em acompanhar o que tinha sido feito. Foi por aí que tudo começou. [...] Por exemplo, para mim, que nunca tinha tido Matemática, fazia muita diferença não fazer esse acompanhamento. Não era a minha área, eu tinha vindo de Letras. Aquilo era

> Matemática e por muito que tu te queiras interessar, se alguém te tenta explicar uma coisa, tu não percebes, ou percebes muito pouco do está a ser explicado"

Não conseguindo lidar com as dificuldades decorrentes do não acompanhamento continuado das aulas e da falta de bases de Matemática, Telmo deixou de conseguir acompanhar as matérias, sentindo-se bastante desmotivado. Este sentimento foi ainda agravado pelo facto de as classificações finais das cadeiras não corresponderem às suas expectativas. Completou duas das quatro disciplinas do 1º semestre e estas foram, aliás, as únicas que concluiu no curso. É importante referir que o fez com resultados bastante positivos, tendo obtido um 16 a Informática e um 20 a Inglês, por se tratarem de cadeiras mais próximas da sua formação anterior e dos seus interesses pessoais. Mas por estar consciente de que as restantes cadeiras implicavam conhecimentos que não tinha adquirido convenientemente, manteve-se o sentimento de desmotivação. No 2º semestre faltava frequentemente por falta de interesse e por considerar que na situação em que se encontrava, pouca diferença faria se estivesse presente nas aulas.

O seu método de estudo era também consonante com o desânimo e com as dificuldades que enfrentava no curso. Antes de mais, Telmo sente que o facto de ter feito uma pausa de quatro anos entre o final do ensino secundário e a inscrição no IPES dificultou bastante o processo de retomar e de organizar o estudo para as diversas cadeiras do curso.

> "Quanto à forma como estudava, devo confessar que isso foi uma dificuldade que tive porque como estive muito tempo sem estudar, o meu método de estudo ficou um bocadinho desorganizado."

Considera, portanto, que o seu método de estudo não se revelava adequado às exigências do curso. Telmo afirma não ter desenvolvido um plano bem definido, dedicando pouco tempo ao estudo e orientando-o para a realização de frequências e exames. Estudava principalmente aos fins-de-semana e no período temporal entre a saída do trabalho e a entrada nas aulas. Preferia estudar no IPES, já que poderia recorrer ao apoio dos colegas e, para além disso, distraía-se menos facilmente do que em casa. No fundo, Telmo encarava a tarefa de estudar com algum desagrado, mas assumia o estudo como uma responsabilidade inerente ao curso. À medida que foi deixando de acompanhar os conteúdos programáticos deixou de estudar para as cadeiras nas quais enfrentava maiores problemas.

Face às dificuldades encontradas, à frustração que sentia e ainda aos custos económicos associados à frequência do IPES, Telmo considerou que o investimento e o esforço exigidos para concluir o curso não eram compatíveis com a sua disponibilidade e com as suas prioridades e projectos de vida. Por conseguinte, deixou o ensino superior no final do 1º ano, em 2002. A maioria dos colegas de trabalho que o acompanhou para o IPES acabou também por abandonar o curso pelos mesmos motivos.

> "De facto, devo confessar que é um bocadinho duro para quem trabalha, chegar ao fim do mês, dar aquela quantia toda e as coisas estarem assim tão más. É um investimento que se faz a longo prazo e não tem resultados práticos. Acho que começou um bocado por aí, aliado à desmotivação de não estar a fazer as cadeiras todas a que me tinha proposto. [...] Cheguei a uma altura em que estava a deixar mais matéria do que a que

> estava a fazer e começava a não fazer muito sentido estar lá. [...] Se comparar o meu percurso universitário com o meu percurso secundário, há uma enorme diferença. [...] E depois estava a ver-me ali na universidade consecutivamente a deixar várias cadeiras para trás. De facto, deixava-me um bocado triste [...] Mesmo que soubesse quais eram os motivos, não deixa de ser difícil ter de lidar com isso. Sentia-me um bocado frustrado. [...] Mas há coisas que se vão sobrepondo. Mais importante era conseguir ter uma casa, conseguir pagar uma casa. Se me perguntarem se preferia gastar 60 contos na universidade ou pagar uma casa, preferia ter uma casa, como é óbvio."

Apesar de todas as dificuldades encontradas, Telmo considera que a sua situação se explica, fundamentalmente, por factores externos à instituição de ensino superior que frequentou. Encontrou no IPES condições favoráveis à conclusão do curso, o que, segundo o próprio, se pode perceber pela especificidade que caracteriza uma escola privada com apenas dois cursos nocturnos e com poucos alunos. Telmo afirma que o ambiente do Instituto propiciava a manutenção de relações muito próximas com professores, funcionários e colegas. Sentiu que os docentes revelavam ser bastante compreensivos face às dificuldades enfrentadas pelos alunos que, na sua maioria, eram mais velhos e acumulavam, muitas vezes, responsabilidades profissionais e familiares. Nesse sentido, considera que não adoptavam uma postura excessivamente rígida, que facultavam todo o apoio necessário ajustado às necessidades dos alunos e que se demonstravam sempre contactáveis, nomeadamente através do telemóvel. Para além disso, porque desenvolviam outras actividades profissionais exteriores ao meio académico, leccionavam aulas onde, segundo Telmo, prevalecia uma componente mais prática orientada para as características do mercado de trabalho; o que agradava bastante aos alunos, já que, depois de um dia de trabalho, seria mais monótono assistirem a aulas essencialmente de cariz teórico.

> "Com os professores não tinhas bem aquela relação de professor-aluno, mas era mais uma relação de amigos. Claro que eles cumpriam a parte deles, mas entendiam as tuas dificuldades de horários. Não era o meu caso, mas lembro-me que havia pessoal que andava comigo que era pai e ainda tinha mais dificuldades do que eu porque, para além do trabalho e da universidade, ainda tinham que ir buscar os filhos ao colégio, meter os miúdos na natação, ir buscá-los não sei onde. Às vezes, a meio da aula diziam: «Professor, não leve a mal, mas eu tenho mesmo que sair. O meu filho está doente e eu tenho que ir com ele ao hospital» [...] E os professores compreendiam isso perfeitamente. [...] E eles se soubessem que tinhas tido uma má nota, falavam contigo e perguntavam-te: «Mas aconteceu-te alguma coisa? Está tudo bem?» E o pessoal dizia: «Aconteceu-me isto assim e assim». E eles: «Então não te preocupes. Como tiveste sempre boas notas fazes aqui uma coisinha à parte comigo um dia destes. A gente combina aqui um dia, vês como é que é e se tiveres boa nota eu passo-te na disciplina sem qualquer problema»."

A relação com os colegas era também muito próxima e caracterizava-se, de acordo com Telmo, por um forte sentimento de interajuda. Telmo estava inserido numa turma com cerca de 20 alunos, sendo que todos eles tinham mais de 20 anos e, na maior parte dos casos, articulavam o estudo com actividades profissionais. Nesse sentido, a atitude de responsabilização que adoptavam era, segundo Telmo, muito semelhante. Compreendendo as dificuldades uns dos outros, procuravam contribuir no sentido de disponibilizarem o seu tempo e os seus materiais para auxiliarem os colegas.

> "Não havia aquele ambiente típico de universidade, aquela algazarra. Era tudo já pessoal mais responsável, falava-se de trabalho, do dia de trabalho, como é que tinha sido, se alguém tinha os apontamentos. [...] Não esperei que fosse assim tão bom porque o pessoal era super solidário: «Epá, faltaste ontem...». Ou «Não vim ontem...». Havia sempre alguém que se prontificava para dar os apontamentos, tirar fotocópias, mandar por e-mail. Tínhamos um bloquinho onde apontávamos quem tinha dificuldades ou o que é que cada pessoa precisava. Havia sempre alguém que dizia: «Epá, então o não sei quantos precisa disto, eu mando-lhe um e-mail». Ou durante o dia ligava: «Olha, tenho aqui isto, se precisares vem cá buscar». Era um espectáculo!"

Os principais problemas apontados por Telmo ao IPES estão relacionados com o espaço e com os recursos disponíveis, nem sempre os mais adequados. Ainda assim, considera que o esforço empreendido por professores e funcionários para minimizarem e ultrapassarem dificuldades colocadas, por exemplo, por instalações envelhecidas ou computadores desactualizados, se revelaram fundamentais para que esses obstáculos não interferissem na experiência académica dos alunos.

> "As condições de estudo não eram as melhores. Não tínhamos uma sala maravilhosa, mas também sou um bocado apologista de que não devemos dizer mal só por dizer mal e deve ser considerado o esforço que as pessoas fazem para teres boas condições. Não havia dinheiro para comprar os melhores computadores, mas isso não era o mais importante. As senhoras da limpeza tinham sempre as salas limpas, tudo arranjadinho quando tu chegavas. Havia uma sala ou outra que era mais fria e eles tentavam pôr um aquecedor. Lá está, acho que tenho que valorizar isso e considero que isso é um esforço válido para tu teres boas condições."

Telmo valoriza também o facto de os serviços do instituto serem bastante flexíveis no que diz respeito aos pagamentos, não colocando entraves ao atraso dos mesmos.

Contudo, apesar dos aspectos positivos identificados no IPES, que, aliás, o fizeram ponderar mais cuidadosamente a sua decisão de sair do curso, a desmotivação e frustração que Telmo sentia sobrepunham-se às qualidades do instituto.

Esses sentimentos não foram também atenuados pelo apoio emocional que sente ter tido por parte dos seus pais, que o incentivaram a continuar, mas que compreenderam também a sua decisão de sair do curso. Telmo considera ser bastante autónomo nas decisões que toma, contando sempre com a compreensão dos pais, que não exercem pressão sobre as suas opções. O mesmo se aplica à sua irmã, que optou por não ingressar no ensino superior, apesar de Telmo a ter incentivado a fazê-lo. Os pais compreenderam a opção da irmã de Telmo e não a pressionaram para que tomasse outra decisão. Telmo foi, aliás, o primeiro da sua família mais próxima a frequentar o ensino superior.

Relativamente ao seu percurso escolar anterior à entrada no ensino superior, Telmo, que frequentou sempre escolas públicas, considera ter sido um aluno acima da média, revelando facilidades de aprendizagem. Como o próprio afirma: "Cheguei a acabar o 12º ano para aí com uma média de 14, mas podia ter acabado com uma média bem superior". Foi nesse sentido que se sentiu confiante para investir na realização do exame nacional de Matemática, apesar de ter concluído o ensino secundário na área de humanidades. Na transição do 9º para o 10º ano foi integrado numa turma que afirma

ter sido bastante problemática em termos de comportamento e de aproveitamento escolar. Nesse período as suas notas baixaram, mas conseguiu recuperar o seu nível médio de aproveitamento. No 12º ano reprovou na disciplina de Alemão, o que o levou a repetir o ano, aproveitando também para fazer melhoria de notas e para investir em mais duas disciplinas: sociologia e psicologia.

Durante o ano em que esteve a fazer essas disciplinas, Telmo considerou que tinha demasiado tempo livre, o que poderia contribuir para se dispersar nos estudos. Nesse sentido, e porque queria também tirar a carta de condução sem impor essa despesa aos pais, foi trabalhar numa pizaria, onde permaneceu cerca de um ano. Por intermédio de um colega, candidatou-se depois a uma empresa de telecomunicações, onde ainda hoje trabalha. Foi o facto de ter mudado de funções no contexto dessa empresa, passando a trabalhar na área de engenharia de redes, que levou Telmo a inscrever-se no IPES, tendo por objectivo investir na sua carreira profissional, ainda que isso nunca lhe tenha sido exigido

Importa referir que foi Telmo, assumindo a responsabilidade pela decisão de ingressar numa instituição de ensino superior privado, quem custeou as despesas relativas à frequência do IPES, bem como as explicações de Matemática de preparação para o exame nacional.

> "Sempre fui eu a pagar o meu curso. Não faz sentido ser eu a trabalhar, ser eu a querer inscrever-me na universidade e chegar a casa e dizer: «Olha, dá cá 300 euros para eu ir para a universidade». [...] Ainda por cima, andar durante um ano ali a pagar 300 euros por mês, 200 e tal euros, e nem sequer acabei o curso. Desde que comecei a trabalhar que deixaram de me dar mesada. [...] Decisão minha, custos meus!"

Relativamente às sociabilidades de Telmo, os seus amigos remontam, fundamentalmente, ao período escolar do 3º ciclo do ensino básico. É um grupo constituído por sete rapazes que não prosseguiram para o ensino superior, encontrando-se praticamente todos inseridos profissionalmente. Apesar de Telmo afirmar que teve apoio por parte dos amigos, não considera que o tenham influenciado quer na sua decisão de ingressar no IPES, quer na opção de desistir do curso.

Em termos gerais, Telmo avalia o seu percurso pelo ensino superior de forma positiva, apesar de lamentar não ter prosseguido. A sua experiência é fundamentalmente valorizada, de acordo com o próprio, pelos processos de aprendizagem e pelo facto de constituir um bom ponto de partida para, eventualmente mais tarde, com outras condições reunidas, nomeadamente a nível profissional, regressar ao ensino superior numa área mais próxima dos seus interesses pessoais.

> "Não posso avaliar o meu percurso negativamente. [...] Tenho de avaliar positivamente porque é uma porta que ficou aberta. É algo que, volta e meia, ainda me faz pensar e que, se calhar, um dia ainda vou querer fazer. [...] Tenho pena de não ter terminado, mas não avalio negativamente. [...] Mas considero uma experiência positiva que deixou portas abertas para, se calhar, um dia mais tarde, tentar fazer o curso que quero ou que acho que me desperta mais interesse. Se calhar aí vou ter mais força de vontade para ultrapassar alguns obstáculos."

Avaliando as decisões que tomou até hoje relativas ao seu trajecto escolar, Telmo revela alguma insatisfação por não ter optado por um curso técnico-profissional que

lhe possibilitasse também aceder ao ensino superior. Para além disso, afirma estar arrependido de ter feito uma pausa de quatro anos entre a conclusão do ensino secundário e o ingresso no IPES. Gostaria de se ter candidatado no final do 12º ano a uma universidade pública num curso que fosse de encontro aos seus interesses pessoais e que correspondesse à sua formação de base.

> "O que faria diferente no meu percurso seria, ponto número um, inscrever-me numa universidade assim que acabei o secundário e não deixar passar três ou quatro anos até me inscrever. Segundo ponto, tenho a certeza que com as notas que tinha, tinha entrado num curso de que gostava e numa universidade pública. Infelizmente, não o fiz. Não posso dizer que tenho grandes remorsos acerca disso, mas tinha feito isso. Tinha escolhido um curso profissional, um curso tecnológico que me desse acesso à universidade e provavelmente, muito seguramente, tinha concorrido a um curso de que gostava mais."

Telmo considera que o seu percurso se explica pela acção combinada de um conjunto de factores que actuaram no mesmo sentido. A pausa de quatro anos entre o final do ensino secundário e o ingresso no IPES, o facto de ter optado por um curso num domínio de estudo diferente do da sua área de formação, o que o levou a sentir-se progressivamente desmotivado por não conseguir obter bons resultados escolares, os custos económicos associados à frequência do instituto e a dificuldade de articulação entre esfera profissional e quotidiano escolar são os factores que, de acordo com Telmo, ajudam a compreender a sua decisão de sair do ensino superior. Apesar de considerar ter contado com o apoio dos pais e dos amigos e apesar de ter apreciado a sua experiência no IPES em termos da organização do curso e da relação que estabeleceu com colegas, professores e funcionários, Telmo manteve a sua decisão.

Artur Dinis (E15L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

«À pesca» de um futuro melhor

Artur Dinis tem 28 anos, é natural da Quarteira, mas vive sozinho num apartamento alugado em Faro. Actualmente, encontra-se a frequentar o 3º e último ano do curso de Biologia Marinha na Universidade do Algarve (UAlg). Os seus pais, ambos com sensivelmente 60 anos, são também naturais da Quarteira, embora residam em Portimão. Tem duas irmãs, uma de 35 anos que é dentista e outra de 30 anos que se encontra a acabar o curso de Fisioterapia no Politécnico de Setúbal.

Apesar da fraca escolaridade dos pais, Artur cruzou-se sempre com heterodoxas experiências de socialização escolares a montante do ensino superior, porquanto integrou turmas compostas por alunos provenientes de contextos familiares culturalmente mais favorecidos e também porque sorveu os benefícios resultantes de um processo de socialização partilhado com as suas duas irmãs mais velhas, ambas com relação positiva com os estudos, que procuraram incutir em Artur um sentido de inconformidade perante as condições estruturais em que se movia. Viria a ingressar, em 1998, no curso de Biologia Marinha da Universidade de Faro, correspondente à sua primeira opção de escolha. Os nove anos de frequência deste curso são inteligíveis por referência às múltiplas actividades e círculos de pertença por onde Artur transitou, os quais, apesar de importantes para o seu robustecimento pessoal, revelaram-se, contudo, concorrenciais para com o curso. Esta morosidade é, portanto, decorrente da escolha individual de Artur em fazer da militância associativa a matriz estruturadora dos seus tempos livres e redes de sociabilidade. Por outro lado, trabalhando para garantir um sustento dificultado pelos pais, que nunca aceitaram que Artur frequentasse o ensino superior, antes preferindo tê-lo como força de trabalho na pesca, viveu simultânea e sucessivamente experiências socializadoras heterogéneas e por vezes contraditórias que, se por um lado permitiram romper com a irreversibilidade do seu futuro na pesca, por outro, criaram múltiplos pontos de ancoragem, daqui resultando uma desfocagem nos estudos.

Após ter ficado retido no 12º ano com a disciplina de Matemática por fazer, Artur ingressou no ensino superior em 1998, com 19 anos, na sua primeira opção, ou seja, na licenciatura de Biologia Marinha na Universidade do Algarve (UAlg), seguindo uma orientação precoce para esta área. Trabalhando desde os 14 anos, contactou com uma situação que lhe desagradava, donde que começou a acalentar elevadas aspirações políticas e técnicas que o levaram a gizar um projecto de ascensão nesses dois planos, tendo, para esses efeitos, se filiado num dos partidos "de poder" e delineado o curso que, no seu entender, incutir-lhe-ia as competências e os recursos cognitivos que precisava de reunir. São aqui profundamente evidentes as marcas e influências do contexto social de origem na escolha do curso, pela familiaridade directa entre o sector das pescas e o domínio da Biologia Marinha, ou não tivesse fatia significativa da infância de Artur sido passada no quadro de longas jornadas de pesca, as quais

convidavam à reflexão e à troca de impressões com os restantes pescadores, daqui resultando um amadurecimento prematuro do projecto de vida a longo prazo.

> "Havia ali uma série de tristezas pela situação política não ser propriamente bonita e por não tomarem conta dos nossos recursos, pelo que eu, na altura, decidi que havia de ser Secretário de Estado das Pescas. Apesar de ser puto, tentei ver qual é que é que devia ser o meu perfil para chegar lá. E comecei logo ali, com 14 anos, a planear um grande assalto ao poder. Então eu achei que devia tirar o curso de Biologia Marinha para perceber a linguagem científica, e pronto, depois a linguagem politica lá viria a descobrir como é que era com o tempo. Para isso, com 16 anos, tornei-me militante do PSD. (…) Mas fui para aquele partido como também podia ter ido para o PS. Só podia ir para um ou para outro que no fundo eram os dois únicos partidos de poder."

Conquanto não tenha deixado de se deter numa análise cuidada do guia de acesso ao ensino superior, a escolha do curso foi induzida por múltiplas pessoas que garantiam a Artur que a UAlg e o curso de Biologia Marinha constituiriam uma boa escolha tendo em conta os seus interesses. Entre essas pessoas encontravam-se os seus colegas de trabalho na pesca; uma professora de Biologia do secundário, a área do conhecimento pela qual nutria maior fascínio; e um amigo de longa data, que acedeu ao curso de Biologia Marinha na UAlg no ano imediatamente precedente ao de Artur. Perante a convergência de opiniões que recolheu, que só não ganhavam contornos de unanimidade pelas dissonantes reticências que o seu pai erguia à sua frequência do ensino superior, Artur mostrava-se obstinado em concorrer para esse curso.

De todo o modo, a escolha deste curso resultou ainda do seu apego à região de onde é natural, o Algarve, e do imaginário de Artur, que desejava encontrar numa cidade com a dimensão de Faro um ambiente académico semelhante ao de Coimbra, guindado a contexto referência para o próprio. Quanto a isto, as suas expectativas não saíram goradas. Bem pelo contrário, avalia o seu 1º ano como "uma maravilha", na razão em que cedo contactou com uma esfera nuclear da sua experiência académica, a associação académica, berço de debates onde se digladiam ideias e projectos para a universidade e para a cidade. Esta matriz de pensamento parece justificar, contudo, a morosidade do seu percurso e legitimar o facto de deambular pelo ensino superior há nove anos: "acho que é um bocado normal perder um ano no ensino superior."

Com efeito, Artur está actualmente a terminar um longo trajecto pelo 1º ciclo do ensino superior, pois frequenta o 3º e último ano do curso de Biologia Marinha, o que perfaz nove anos de frequência do curso, uma "epopeia", segundo o próprio. Artur já frequentou cadeiras do 5º ano, segundo o antigo plano de estudos, mas, por causa da reestruturação instaurada pelo processo de Bolonha, retrocedeu para o 3º ano.

Artur exalta a grande eficácia que os rituais de praxes orquestrados pelos seus pares mais velhos desempenharam na integração dos caloiros e na obtenção de informação detalhada e integral sobre os mecanismos de funcionamento do curso e da universidade: "tive logo conhecimento dos serviços que a universidade disponibiliza. Uma parte da componente das praxes era mesmo informar toda a gente." Não deixa, ainda assim, de sinalizar, e lamentar, alguns exageros cometidos no seu curso, aquele "que tem as praxes mais ortodoxas aqui do sítio". Implicitamente, revela ainda que este apoio informalmente organizado pelos seus colegas não foi acompanhado por um apoio formal organizado pela instituição de ensino superior.

Artur associou-se desde os primeiros dias de frequência do curso a colegas da associação de estudantes. Estes laços que foi estabelecendo foram profundamente estruturantes do seu percurso. A este respeito, um marco do seu percurso refere-se ao momento em que Artur, ainda no 1º semestre do 1º ano, foi apresentado ao candidato a presidente da associação académica da UAlg:

> "Tivemos uma conversa e ele esteve a explicar-me como era o ensino superior, as questões que moviam os estudantes, pronto. E eu achei fantástica a conversa do gajo, gostei muito, porque eu também vinha à procura um bocado disso quando vim para cá. O perfil do dirigente associativo também é muito grande aqui dentro."

A partir deste momento, Artur começou a envolver-se na política educativa. Activamente envolvido na efervescente vida académica da UAlg, o seu percurso está eivado de momentos onde o seu projecto académico e a sua militância na vida universitária se intersectam, normalmente com prejuízo da primeira esfera. Vai neste sentido o facto de Artur nunca ter completado o leque de disciplinas a que se propôs, estando ainda hoje a braços com cadeiras do 1º semestre do curso. No entanto, o 2º semestre do 1º ano terá sido porventura aquele em que completou mais disciplinas. Artur atribui à namorada, que conheceu e com quem começou a se relacionar a partir dessa altura, um papel de "estabilidade emocional".

No 2º ano foi convidado para vogal da direcção da associação académica. A partir desta plataforma, Artur, simultaneamente extrovertido e afável, não se coibiu de ampliar, progressivamente, a sua rede de relacionamentos, começando a estabelecer laços com os mais altos membros da direcção da Universidade: "tive oportunidade de falar à parte com o vice-reitor que era uma pessoa adorável. Ia para lá fumar cigarrilhas com ele, e pensarmos as coisas em conjunto."

Porque lidava directamente com parte do corpo docente no desempenho das suas funções na associação académica, as suas relações com os professores eram muito estreitas e assentes numa grande proximidade, algo que aliás era extensível a toda a comunidade académica.

Na razão em que adora mergulhar, relata com entusiasmo o facto de, a partir do 2º ano, se ter envolvido no núcleo de mergulho. No 3º ano, por seu turno, foi presidente do núcleo de biologia, de onde se infere que é uma característica central do percurso de Artur os seus focos alternativos ao estudo:

> "Como eu estava sempre envolvido em qualquer coisa, ia optando. Se tinha cinco cadeiras, escolhia três ou quatro, por exemplo. Deixava sempre uma parte para trás. Assim conseguia ter o horário mais livre."

Decorria o ano lectivo de 2003-2004, correspondente ao 5º ano de frequência na UAlg, quando Artur foi eleito presidente da associação académica. Esta correspondeu à sua fase academicamente menos produtiva, uma vez que fez apenas sensivelmente uma disciplina por ano. Contudo, esta foi também uma fase muito gratificante para Artur, uma vez que na presidência da associação académica aprendeu "a outra parte política que no partido não dá para aprender", referindo-se ao traquejo na negociação e concertação de interesses, bem como à esgrima de argumentos. Nestas funções,

procurou dar continuidade às políticas e à maneira de estar na associação do seu carismático predecessor, que o havia inspirado profundamente.

Artur, que nunca pensou em desistir do curso, até porque aprende "sempre montes de coisas aqui", tem vindo a reequacionar as suas prioridades, manifestando nos últimos dois anos uma crescente vontade em acabar o curso, não apenas porque já não mantêm um vínculo tão directo com a associação de estudantes, mas também porque se encontra noutra fase da sua vida, pretendendo abraçar alguns projectos profissionais e constituir "uma família estável".

Artur tinha um rendimento escolar apreciável nas disciplinas que lhe despertavam interesse, isto é, aquelas que se revelavam consonantes com os seus interesses profissionais. Contudo, não mobilizava esforços para as restantes disciplinas:

> "Tinha boas notas nas cadeiras que eu gostava e notas fracas às cadeiras que eu não gostava. (…) No fundo eu queria era aprender o conhecimento só por si. Portanto só nas cadeiras que eu gostava é que me aplicava. As outras, como não me interessavam tanto, não serviam para tanta coisa, largava-as um bocado"

Esta selectividade no estudo foi também muito devedora do facto de Artur ter contactado desde muito cedo com documentos pedagógicos sobre as saídas profissionais, os quais revelavam que fatia significativa dos licenciados em Biologia Marinha encontram emprego científico, actividade que não o seduzia por causa das remunerações comparativamente mais reduzidas do que aquelas que auferia na pesca. No mesmo sentido, o testemunho de colegas que transitavam precariamente para a vida adulta – um factor que, segundo Artur, estimula decisivamente o insucesso e o abandono académico – esteve na origem de uma diminuição acentuada na motivação, com repercussões na disposição para o estudo. Segundo o próprio, "aí sim, percebi que não importava mais investir nas notas."

Artur apresenta algumas reservas quanto à comummente aceite crítica que incide na fraca preparação pedagógica de alguns professores. Na sua óptica, alguns elementos deste segmento profissional apresentam-se, isso sim, pouco motivados. Assim, Artur considera que "não vale a pena estar aqui a dar formação pedagógica, nada disso. No fundo, tem a ver com a apetência. Há professores que não gostam de ser professores. São aquele tipo de pessoas para quem o pior da universidade é existirem alunos." Este cenário incita à desmotivação e ao desinteresse dos alunos em geral, e de Artur em particular, que, neste sentido, "deixava de ir às aulas e começava a estudar apenas."

Em simultâneo, lastima a fraca preparação da maioria dos professores para o "sector das pescas e da agricultura", aquele que lhe era mais próximo e que lhe fazia surtir maior interesse. Apesar de considerar que esta vertente não tinha ascendente na Universidade, revela que encontrou na UAlg bons professores, tecnicamente bem preparados e pedagogicamente eficazes, de onde decorre que Artur se socorreu da preparação teórica daqueles, no sentido de discutir as tendências das políticas com incidência no sector das pescas: "tenho uma relação óptima com eles, óptima mesmo." Deste modo, apesar de pouco assíduo às aulas, quando marcava presença a estas mostrava-se muito interessado e participativo, questionando sistematicamente o que lhe era transmitido.

Contudo, uma apreciação estrutural de Artur incide nos critérios de avaliação dos docentes, que considera serem muito voláteis. Segundo o próprio, alguns

professores "chegavam a meio e queriam mudar as regras do jogo", o que tornava menos clara a percepção deste importante elemento pedagógico.

Em termos da forma como organiza o seu estudo, Artur recorre predominantemente a frequências antigas, "porque começámos a reparar que aquilo seguia mais ou menos a mesma sequência". Não obstante lamentar o desinteresse que este tipo de métodos incutia entre os estudantes, uma vez que estes só estudavam um rol limitado de perguntas elegíveis para exame, Artur aplicava-o apenas às disciplinas de que não gostava, sendo que às cadeiras que apreciava optava por ficar absorto nos dilemas e desafios programáticos, atendendo ao facto que queria mesmo compreender a matéria.

Adoptando um método de estudo em tudo semelhante ao praticado no ensino secundário, é de assinalar que os seus momentos de estudo ocorriam geralmente sozinho e com pouco tempo de antecedência face à realização da prova. Contudo, num curso onde predominam os trabalhos em grupo, Artur desenvolveu um gosto em realizar a parte prática dos trabalhos "com mais pessoas", isolando-se aquando do estudo da componente teórica. Artur revela ainda que tem uma relação muito boa com os livros: "adoro comprar livros, é um vício. Gosto mesmo muito de ler e de tê-los."

Apesar de globalmente apreciar o currículo do curso, Artur denuncia alguma sobreposição programática nas cadeiras e falta de articulação, o que denota fragilidades na organização do curso que foi sujeito, num curto espaço de tempo, a três profundas alterações no plano curricular. Com efeito, no ano em que Artur ingressou na UAlg, o curso passou de quatro para cinco anos. Esta inconstância curricular foi, a seu ver, prejudicial, porque suprimiu ramos de especialização que eram por Artur muito elogiados: "tiveram que tirar muito da especificidade do curso (…) mudou um bocado e tornou-se mais geral". Esta reestruturação curricular prendeu-se com a necessidade de o curso de Biologia Marinha ser reconhecido pela Ordem dos Biólogos. Recentemente, contudo, o curso sofreu uma influência de ordem oposta, quando Artur assistiu ao emagrecimento para três anos, fruto da adequação ao modelo de Bolonha.

Uma vez que frequenta o curso há muitos anos, Artur viveu uma multiplicidade de condições de estudo, pelo que, quando instado a pronunciar-se sobre essa matéria, indica que a UAlg disponibiliza hoje mais equipamentos e recursos do que aqueles que oferecia quando para lá ingressou. Sublinha, contudo, que a biblioteca podia ter uma maior variedade de livros e que este espólio tem que ser renovado e actualizado, porque, segundo avaliza, os livros que existem "são antigos".

O *campus* de Gambelas da UAlg, onde se localiza a faculdade de Artur, é muito elogiado porque está sedeado num contexto profundamente inspirador e regenerador para um estudante da área de Biologia:

> "A Universidade foi criada numa zona de parque. Para quem gosta de biologia tem tudo aqui que precisa, isto é uma zona de aves e fauna, é uma zona fantástica, vais a andar e vês 40 espécies diferentes de aves, vês flamingos, vês tudo, parece um filme da vida selvagem a passar à frente dos nossos olhos. Isso também fez com que gostasse muito de estar aqui, pois este é um sítio pacífico. Conseguimos ter um contacto com a natureza que não é possível ter em Lisboa, por exemplo."

Hoje em dia, Artur já equaciona especializar-se no domínio da Gestão das Pescas por via de um mestrado, se bem que preveja uma conciliação difícil de dirimir

entre esta pretensão e o facto de a sua presença ser muito solicitada em Portimão, seja como força de trabalho manual, seja nas actividades gestionárias da empresa.

Artur é o descendente mais novo de uma família provida com alguns recursos económicos, mas desfavorecida no tocante aos recursos escolares, principalmente no que diz respeito à geração que o antecede. Com efeito, os seus pais são empresários da pesca fracamente escolarizados, uma vez que apenas concluíram a 4ª classe. Tem, contudo, uma irmã sete anos mais velha, que já concluiu o ensino superior numa universidade privada na Caparica e exerce actualmente actividade como Dentista, e uma outra dois anos mais velha que frequenta o último ano do curso de Fisioterapia em Setúbal, tendo já reprovado um ano em virtude de ter engravidado e de, por isso, ter começado a trabalhar.

Porque os pais tinham afectado uma quantia significativa de recursos financeiros para os estudos das filhas, as quais, no entender do pai, "não precisam de homem nenhum para ser alguém na vida", Artur sentiu-se diminuído face ao evidente desinvestimento no seu percurso académico e à diferença de trato entre os filhos: "fui posto de parte, foi frustrante, foi muito frustrante."

Rememorando esses momentos, Artur afirma que os pais desincentivavam-no sistematicamente, nunca o apoiando nas decisões individuais que tomava e que tinham na prossecução de estudos uma estratégia vital, não compreendendo, ou pelo menos não reconhecendo como válidos, os motivos que as amparavam. Ainda assim, mais moderada e propensa ao diálogo, mas com menos peso deliberativo no seio familiar, a mãe de Artur foi por algumas vezes a mediadora do filho, no sentido de demover o pai de Artur da sua intransigente estratégia que reconhecia a importância do ensino superior para a emancipação e ascensão social das filhas, mas que consignava o seu filho varão para um lugar de sucessão no negócio de família, reproduzindo a sua própria situação profissional.

> "O meu pai dizia que não valia a pena tirar o curso. Ele sempre achou que eu devia ser mestre de pesca. Dizia: «Andas para aí e isso não te dá futuro nenhum, se estivesses aqui já eras um senhor, já tinhas isto e aquilo»."

Vai neste sentido que as expectativas depositadas em Artur fossem elevadas do ponto de vista da prossecução da actividade profissional do pai. Contudo, estas eram profundamente baixas no que à continuação de estudos diz respeito, pelo que Artur foi assim obrigado a desempenhar uma multiplicidade de trabalhos, com implicações visíveis nas notas: "eu distribuí publicidade, trabalhei nos bares, lavei copos, epá, fiz tudo (…) depois as notas, esquece, não se consegue, não dá, não vale a pena. E depois tive mesmo de começar a trabalhar mais lá na pesca."

Com a reforma recente do pai, tem vindo a caber a Artur um papel crescentemente pronunciado nas actividades gestionárias da empresa dos pais, onde procura inovar, isto é, transpor o conhecimento adquirido no ensino superior para a empresa, criando mais-valias sob a forma de mecanismos mais ágeis para o cálculo das despesas.

Segundo Artur, os seus pais persistiam em não compreender os cargos de responsabilidade que ia ocupando e que eram para si muito relevantes, como aqueles que desempenhou na associação académica. Ainda assim, Artur tem no pai uma figura de referência "pela forma como ele está na vida". Na medida em que outras figuras de

referência são políticos que, apesar de provenientes de origens modestas, lograram desenvolver percursos imprevistos, porque subverteram o *status quo* e conseguiram fazer vingar as suas ideias e desideratos na coisa pública, está assim captada a atitude e a ambição que o acompanham perante os diversos obstáculos que teve de ultrapassar.

O seu baixo desempenho logo no 1º semestre do 1º ano não será dissociável do rebuliço relativo a sucessivas mudanças de casa. Artur ainda tentou coabitar com os pais em Portimão e frequentar a universidade em Faro. Mas não tardou a consciencializar-se de que esta fórmula era imiscível, não só porque o pai não apoiava a frequência universitária de Artur, como cultivava uma forte cultura de trabalho, cerceadora do estudo:

> "Apenas vou ter com os meus pais quando tenho algo que fazer lá e depois venho logo embora (…) ele apanha-me lá e leva-me logo para o armazém para mudar as redes de um lado para o outro (…) eu tenho lá um contexto de trabalho muito grande, o meu pai não me deixa estudar, não dá."

Natural da Quarteira, Artur confere primazia explicativa do seu percurso ao facto de ter saído precocemente desta localidade, rumo a Portimão. Com efeito, vaticina aquilo que teria sido o seu futuro se por lá tivesse permanecido:

> "A melhor coisa da minha vida foi ter ido viver para Portimão. (…) Porque se tivesse ficado na Quarteira tinha ficado como todos os outros primos. Aquilo é um problema social tremendo. Na Quarteira as pessoas perdem-se, há muita droga, as pessoas não estudam."

O seu trajecto pelo ensino básico e secundário em Portimão foi feito ao lado de indivíduos portadores de socializações familiares diferentes, sendo que, actualmente, na rede de sociabilidades de Artur, se encontram ainda alguns amigos pertencentes a essa "elite". Artur tem consciência de que estes grupos de referência foram um factor importante ao nível da definição das aspirações e projectos futuros, e nomeadamente para o facto de ter prosseguido estudos. Considera inclusive que, não sendo proveniente de uma família com elevados volumes de recursos escolares, rodeou-se de colegas que "tinham pais que eram pessoas formadas, que puxavam por eles; então eu envolvi-me um bocado com esses meus amigos e foram eles que me ajudaram imenso."

No secundário, Artur recorreu a alguns explicadores que o ajudaram sobremaneira em cadeiras chave como Química. Sendo certo que os explicadores contribuíram para que Artur ganhasse métodos e hábitos de estudo, confessa que a sua irmã mais velha foi quem mais o ajudou neste plano, substituindo-se aos pais que estavam afectivamente ausentes: "eu aplicava-me na escola quando tinha a minha irmã mais velha por perto, porque ela perguntava-me e cobrava-me os resultados e os meus pais não faziam nada disso. (…) O meu pai nunca me deu os parabéns sequer, nem nos anos tão pouco."

Em consonância com o exposto, a imagem que guarda do seu trajecto escolar anterior foi sempre a de um refúgio que permitia minorar a relação conflitual que sempre teve com o pai, porquanto em sede escolar, ao contrário do que sucedia em casa, acreditavam nas capacidades escolares de Artur e incutiam-lhe auto-estima.

Antes de ingressar no ensino superior, teve, portanto, uma inserção rápida no mercado de trabalho, ditada por imposição do pai. Indignado, considera, neste sentido, que o facto de ter começado a trabalhar como pescador muito precocemente, nomeadamente quando tinha apenas 14 anos, surtiu o efeito contrário àquele que o seu pai pretendia:

> "Foi por ter começado a trabalhar desde os 14 anos que eu decidi que nunca haveria de ser pescador. Quer dizer, os trabalhadores lá do barco olhavam para mim e diziam «olha para ali tanta gaja na praia e tu aqui.» Mas eu estava lá porque era obrigado a isso. Eles diziam aquilo com alguma razão, eu na altura devia era ter estado na praia com os meus amigos, a fazer as coisas que as crianças com aquela idade fazem, não é? Eu não queria aquilo, mas o meu pai tinha aquela cultura de «tens de trabalhar, tens de saber o que é que custa»."

Quando acedeu ao ensino superior, os pais davam-lhe uma mesada. Contudo, esta era manifestamente insuficiente para suportar os custos da frequência universitária, bem como os custos associados ao seu alojamento em Faro. Por isto, desde o 2º ano, Artur trabalhava na altura das férias escolares.

> "Obviamente que eu estava na universidade e depois, quando chegava as férias, ia trabalhar para a pesca. Isso foi sempre constante. Os meus pais davam-me, sei lá, vinte contos por mês, uma coisa assim. O resto eu tinha que conseguir. Mas o dinheiro que eu conseguia ganhar nos três meses de Verão sempre me deu, mais ou menos, para pagar as propinas e o alojamento, e ainda ficava com alguma coisa."

A componente empresarial dos pais influiu muito no seu percurso de escolarização, porque constituiu uma almofada a que poderia recorrer a qualquer momento, permitindo que fomentasse uma relação despreocupada com a vertente escolar: "as saídas profissionais não eram, para mim, propriamente o mais importante. Eu queria era vir aprender o conhecimento, uma vez que a saída profissional já estava decidida (…) o que eu pretendia era tomar conta do negócio da família."

Os amigos com quem se relacionava na UAlg não se envolviam em muitas actividades em simultâneo, daí reservarem esforços para os estudos. Artur, por seu turno "estava em tudo", com evidente prejuízo quer relativamente ao rendimento escolar, quer no tocante à celeridade do seu percurso.

Artur sempre praticou muito desporto antes de ingressar no ensino superior. Considera inclusive que foi a prática regular de desportos colectivos como o basquetebol que lhe incutiu um gosto pelo trabalho em equipa e um sentido de liderança, pois, até então, era muito introvertido e pouco comunicativo:

> "Fiz muito desporto. Comecei pelo basquetebol, ainda antes de entrar no ensino superior. Fui federado, joguei na equipa de desporto escolar de futebol de 5 na escola, onde chegámos a ser campeões, embora eu nunca tenha sido campeão de desporto escolar a nível nacional, cheguei a ficar foi em segundo lugar. Eu era capitão de equipa, era um gajo importantíssimo na escola! (…) Foi através do desporto que eu fiz já a minha afirmação no liceu."

Actualmente, os lazeres de Artur são pontuados por jogos de futebol com os amigos e por idas ao teatro e ao cinema com a namorada. Contudo, no ensino superior, Artur ainda recorreu às suas habilidades no basquetebol quando, no 2º ano, perante o corte financeiro imposto pelo seu pai, jogou como profissional numa equipa da Quarteira. Ainda assim, sublinha que este caleidoscópio de actividades e de interesses não terá estado na origem da morosidade do seu percurso, mas antes "o desacreditar que era preciso ter boas notas na faculdade" face a perspectivas de empregabilidade pouco animadoras. A sua atitude face ao curso foi assim mudando: alcançou notas promissoras ao princípio, mas depois deixou de se empenhar para alcançar boas notas, principalmente nas cadeiras que não considerava relevantes para o sector das pescas.

No cômputo geral, Artur sublinha que apesar de, a nível quantitativo, o seu percurso não ser positivo, este tem vindo a ser contrabalançado pelos conhecimentos, experiências e oportunidades que abraçou. Neste sentido, o seu percurso apresenta-se como um processo de construção pessoal ao nível da aprendizagem de conhecimentos científicos e de traquejo político-associativo. Considera mesmo que se quando era novo era um "bicho-do-mato". Hoje, pelo contrário, tem uma maior capacidade relacional, fruto dos cargos que desempenhou na vida académica. Adoptando uma visão abnegada das pessoas que desempenham cargos na associação académica, ao invés do que sucede nas juventudes partidárias, considera que encontrou na primeira o ambiente politicamente estimulante que havia procurado, infrutiferamente, no partido em Portimão.

Em funções na associação académica, Artur procurou alterar a organização do curso, introduzindo módulos de duração mais curta, os quais, no seu entender, dão "uma noção de realização diferente." Isto acontecia porque as pessoas no Algarve tendem a faltar às primeiras semanas de aulas. Com efeito, tornou-se relativamente frequente para Artur, a partir do 2º ano, faltar às primeiras semanas de aulas após as férias de Verão, ocupadas por Artur com trabalho na pesca, pelo que aproveitava esses dias para descansar na praia de Faro. Para obviar a este factor de insucesso, Artur advoga a obrigatoriedade de presença nas aulas.

Acredita também que se tivesse tido um apoio económico mais estável, não teria que se ter desdobrado por intermitentes trabalhos remunerados, o que porventura resultaria num percurso mais célere ou pelo menos mais linear. A esta luz, e reportando-se ainda à sua experiência pessoal pelo associativismo, associa o insucesso e o abandono no ensino superior às dificuldades financeiras dos alunos que, nesse quadro, são forçados a trabalhar a tempo parcial ou a tempo inteiro, não raras vezes para empregadores que operam à margem da legalidade, com vista a garantir o seu sustento. A isto acresce o facto de, a seu ver, as leis não protegerem muito os trabalhadores-estudantes. Ainda num plano crítico sobre os factores que induzem ao insucesso escolar, considera que deveria haver mais apoios estatais que apoiassem os alunos que enfrentam mais carências económicas.

> "A taxa de insucesso tão elevada, é porque no fundo muita gente tem que trabalhar (…) vais aqui a qualquer café e só vês pessoal estudante. Vais ao centro de cópias, vais ao Modelo, vais ao Fórum e tudo o que é pessoal de reposição, caixa, lojistas, são todos estudantes do ensino superior. A mão-de-obra mais barata que existe é esta. Não trabalham mal e, pronto, vivem num quartinho partilhado, pagam 30 ou 40 contos e

ganham ali cerca de 60 ou 70 contos, já dá para ir estudando e para não sei que mais. Os pais depois ajudam um bocadinho, pronto. Só que obviamente não têm tão boas notas."

Quando instado a pronunciar-se sobre as competências que o seu curso lhe transmite, Artur assevera que este prepara bem os alunos para a componente da investigação. No fundo, estimula-o o pensamento crítico e complexo que encontrou no ensino superior, por contraste com o nível de ensino precedente onde "achava que havia sempre um livro de procedimento para fazer tudo." Considera, contudo, que o curso revela-se insuficiente na formação de bons activos noutros campos da profissionalização. Perante estas limitações, e dado que um dos momentos marcantes por si enaltecidos reporta-se ao contacto com licenciados que trabalham em condições precárias, crê que, para se munirem de ferramentas susceptíveis de encarar as contemporâneas exigências de profissionalização, os alunos vêem-se obrigados a recorrer a cursos que complementem os conhecimentos adquiridos em sede universitária. A esta luz, e uma vez que os projectos futuros de Artur passam pelo desenvolvimento da empresa dos pais e pela criação de uma empresa voltada para a exploração do ecoturismo, advoga cursos de ensino superior com um maior enfoque em questões como o empreendorismo, com vista à criação e dinamização de empresas. Considera, pois, que as universidades, adoptando um perfil mais profissionalizante, deverão colocar o foco da sua intervenção não só no enquadramento e acompanhamento dos estudantes ao longo do curso, mas também na orientação dos estudantes recém-licenciados, capitalizando os contactos privilegiados que as universidades possuem, com vista a permitir uma melhor integração dos estudantes no mercado de trabalho.

Em adição a um maior relacionamento com o meio empresarial, a par de um maior acompanhamento aos recém-licenciados, Artur defende a reestruturação do estatuto da carreira docente como eixo que, a seu ver, poderá combater o insucesso e o abandono escolar. Sugere, por conseguinte, uma avaliação dos professores assente em três pilares: o papel que desempenham na gestão das instituições de ensino superior; a componente da investigação; e a vertente lectiva. Estas três valências deveriam, segundo o próprio, entrar em consideração para efeitos de progressão de carreira, "a qual não poderá ser tão fácil como é presentemente." A este respeito, considera que "no ensino superior nunca devia haver admissão definitiva e em termos de estatuto da carreira docente eles deviam poder subir e descer conforme a sua produção de três em três anos." As suas sugestões denotam, em suma uma imagem de um estatuto da carreira docente com uma estrutura flexível.

João Esteves (E22L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Um percurso escolar indissociável do trajecto profissional: vicissitudes de um trabalhador-estudante

João Esteves tem 31 anos, é originário da Amadora. Quando casou, há ano e meio, foi viver para as Olaias; não tem filhos. Os seus pais possuem condições económicas e culturais muito baixas: o pai estudou até ao 6º ano e é operário vidreiro, enquanto a mãe, doméstica, não foi além da 4ª classe. João foi o primeiro elemento da família mais próxima a ingressar no ensino superior. Tem uma irmã que concluiu o 12º ano e teve oportunidade de prosseguir os estudos mas desistiu dessa oportunidade para ir trabalhar. Após um trajecto profissional rico e variado, actualmente exerce funções como técnico profissional de química na mesma instituição onde estuda, o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL).

O seu percurso no ensino superior foi pautado por uma estreita relação com a actividade profissional. No ano lectivo de 1994/1995 ingressou no curso de Engenharia Química, no ISEL. Apesar de ter um interesse elevado pelos conteúdos, o facto de estudar à noite fez com que fosse deixando cadeiras para trás, até que no 3º ano só conseguiu completar duas, das doze que tinha acumulado. Nessa altura começa a pôr em causa se o que realmente deseja passa pela obtenção de um diploma, o que coincide com o início da sua militância no Partido Comunista Português (PCP). Conjugando a sua incerteza com os seus ideais, no 4º ano abandona o curso e deixa de pagar propinas. Esteve cerca de três anos afastado do ensino superior, altura em que torna a questionar as suas opções de vida mas nesse momento, contrariamente ao que sucedera antes, equaciona o reingresso. Decide voltar a estudar, desta feita durante o dia; pouco tempo depois, fica desempregado. O seu percurso escolar começa a "encarrilar" e, ao surgir um concurso para uma vaga na função pública dentro do ISEL, candidata-se e fica colocado, pelo que regressa à turma da noite, onde o seu trajecto continua em sentido ascendente, reflectindo-se numa melhoria substancial das notas. Opta pelo ramo de Ambiente, procurando fugir a algumas cadeiras problemáticas. Neste momento continua integrado no ISEL a nível profissional e frequenta o último semestre do curso, com estatuto de trabalhador-estudante, faltando-lhe concluir ainda algumas cadeiras de anos anteriores.

Apesar de uma grande dificuldade inicial em conciliar a vida escolar com a profissional, que culminou num momento de desmotivação e consequente abandono do ensino superior, a perseverança foi sempre uma característica de João, que conseguiu ultrapassar as adversidades e dar prossecução aos estudos.

João entrou para o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), no ano lectivo 1994/1995, para o bacharelato de Engenharia Química. As suas opções de entrada centraram-se todas na Química, mas a primeira escolha em termos de instituição foi a Universidade Nova de Lisboa, uma vez que conhecia gente lá e o curso conferia grau de licenciatura. Pelo contrário, no ISEL

não conhecia ninguém, o curso era um bacharelato e os transportes públicos desde a sua residência na Amadora até Chelas eram quase inexistentes. João entrou na segunda escolha mas não ficou desiludido pois nessa altura já trabalhava e o ISEL era o único com regime nocturno – esse foi, aliás, o factor determinante para a escolha, que não foi guiada pelo acesso aos programas dos cursos.

A decisão de ingressar no ensino superior foi encarada como uma continuação natural do seu percurso, embora não fosse um objectivo central na sua vida. O interesse pela Química vem desde cedo, pelo que a motivação para prosseguir estudos nesta área era forte.

> "O meu interesse pela química vem já desde muito pequeno. Sempre tive interesse na área da investigação científica, por um lado. E, por outro lado, interessava-me também muito a indústria, a indústria química, metalúrgica, e tal. Interessou-me sempre muito esta área, de tal maneira que fiz o curso técnico-profissional de química, foi uma escolha já ao nível do 10º ano. Acho que foi algo inato, não foi propriamente impingido por alguém, nunca houve assim grande influência de professores. Era àquilo que tirava boas notas."

João entrou directamente para o regime nocturno. Apesar de inicialmente o curso estar organizado como bacharelato, no decurso do seu 2º ano entram em vigor os cursos de estudos superiores especializados (CESE's), que lhe permitiriam obter equivalência a uma licenciatura; isto é, Engenharia Química tornou-se um curso de três anos mais dois.

O seu percurso universitário é indissociável do seu trajecto profissional. Assim que terminou o 12º ano foi convidado para trabalhar numa empresa, o que o levou a prosseguir os estudos à noite. Durante essa fase inicial era-lhe mais difícil conciliar o trabalho com os estudos, uma vez que a distância face ao local de trabalho era grande e não tinha transporte próprio. Essa questão começou a ser menos importante passados poucos meses, altura em que saiu dessa empresa e ingressou na Bayer, onde se manteve dois anos.

No 1º ano de curso apenas completou cerca de metade das cadeiras mas não se mostrou muito preocupado. Quando entrou no ISEL "não levava aquilo muito a sério", isto porque o trabalho vinha em primeiro lugar.

> "Nós tínhamos seis cadeiras nesse semestre para fazer, penso que na altura fiz três ou quatro, e foi aí que eu pensei nisso: «bem, se continuar assim vou sair daqui quando for velho» – é o que está a acontecer. Mas a verdade é que depois também comecei a pensar: «bom, estou a estudar à noite, estou a trabalhar de dia, não tenho propriamente tempo para estar aqui…» Eu via os meus colegas de dia, tiravam boas notas, passavam constantemente de semestre para semestre sem deixar nada para trás e tive de ter a tal perspectiva: «isto é para ir fazendo». A verdade é que o «ir fazendo» demorou muito tempo e eu deixei-me um bocado… O «ir fazendo» às vezes começou a ser desculpa para não fazer."

Porém, no 2º ano a sua situação começou a complicar-se muito mais porque, além das cadeiras previstas, tinha de completar as anteriores que havia deixado para trás e não conseguia conciliar todas no horário disponível à noite. Naturalmente, a situação agravou-se no 3º ano, altura em que deveria estar a terminar o curso: "não

consegui fazer rigorosamente nada, num ano em que se faz doze cadeiras, eu consegui fazer uma ou duas. Isto foi uma coisa péssima". Esta fase coincidiu com a mudança profissional da Bayer para o Instituto Nacional de Engenharia, Tecnologia e Inovação (INETI), onde obteve uma bolsa de investigação com duração de um ano. Embora o seu sonho sempre tivesse sido fazer investigação, a experiência não foi satisfatória; basicamente desempenhava as mesmas funções que na Bayer e, no INETI, terminava o trabalho a horas mais tardias que não lhe permitiam ir a grande parte das aulas.

No fim desse ano questiona a sua continuidade no ensino superior: "comecei a pôr em causa se era realmente aquilo que eu queria. Se era eu que estava mal ou se era o curso que estava mal para mim". Decide-se pela interrupção da sua frequência no ensino superior, deixando de pagar propinas. Esta decisão não decorre apenas da sua incerteza face ao curso; mais uma vez, João é motivado por questões profissionais e, além disso, ideológicas. Quando a sua bolsa finda, João regressa à Bayer, onde tem perspectivas de cimentar uma carreira. Nesse sentido, a orientação profissional acaba por se sobrepor à escolar, uma vez que o seu percurso académico estava a ser muito pouco satisfatório. Em simultâneo, começa a militar no PCP e torna-se sensível ao contexto da luta contra as propinas, no final da década de 90.

> "Como eu trabalho desde os 18 anos, sempre lidei com pessoas que estavam ligadas ao mundo do trabalho. E isto faz com que eu tenha uma perspectiva política completamente diferente da dos meus colegas. (…) Eu começo a militar no Partido Comunista e começo a pensar que… Há uma orientação dentro da JCP e do Partido, em que ninguém paga propinas. E eu, nesse ano, não paguei propinas. Não pago propinas porque junto o útil ao agradável, porque estou farto daquilo e porque quero ir a favor da orientação. E portanto esse é o ano de transição em que eu depois estou, rigorosamente, vários anos sem aparecer sequer no ISEL".

João dedica-se apenas à vida profissional e à militância; manteve-se na Bayer durante cerca de dois anos, mas depois é convidado para ser funcionário do PCP, cargo que aceita, deixando a Bayer. Porém, passados três anos, novas prioridades surgem na sua vida, decorrentes de uma fase de transição para a vida adulta. João deixa de estar disposto a suportar o esforço que é necessário para se ser funcionário do PCP, pois "não se ganhava por aí além" e aquilo que auferia era basicamente gasto em alimentação e transportes, tinha uma série de reuniões, deslocava-se muito de noite e continuava sem ter carro.

> "Digamos, a minha perspectiva ideológica… não se começa a perder, mas começa a ganhar é aquela questão de… bom, a gente vive numa sociedade em que precisamos de ganhar dinheiro, não é? Em que precisamos de ter algum sustento, porque eu começo a ter 26, 27 anos e começo a pensar: «bem, quero sair de casa dos meus pais…» E aí comecei a pensar em regressar ao curso. (…) Comecei a fazer contas e a pensar: «ora, tenho 25 anos de idade, isto terminando, consigo ainda terminar aos 26/27, e isto dá aqui um salto grande»."

Isto é, a ideologia partidária começou a entrar em conflito com a busca da estabilidade financeira e pessoal. Nesse sentido, em vez de procurar um novo emprego, que seria a solução mais imediata, o seu pensamento dirigiu-se para a conclusão do curso. João decidiu reingressar no ISEL e optou por frequentar as aulas

no horário diurno, por ser mais fácil compatibilizar com o trabalho no PCP, ao qual se começou a dedicar de tarde e de noite. Continuou no Partido, encarando o curso de Engenharia Química como uma segunda via, uma alternativa em termos futuros.

Com aulas de dia, consegue fazer mais algumas cadeiras do que anteriormente, e a sua motivação ganha um novo fôlego. Eventualmente, acaba por abandonar o seu cargo no PCP e passa a dedicar-se apenas à vida de estudante. "Saio do Partido e fico desempregado, sem trabalho. E continuo a estudar de dia. E portanto, sou um estudante autêntico, aos 26 anos". Nesta fase, arranja alguns trabalhos esporádicos; ainda assim, João afirma que esse é o único ano em que os pais lhe pagam as propinas, por estar desempregado.

Quando teve de optar por um ramo, escolheu Ambiente. Por um lado, porque lhe dava mais créditos; por outro lado, para "fugir" a Química Orgânica I e II, cadeiras que de outra forma teria de concluir. Se não fossem esses dois factores, nunca teria mudado de área. Porém, o ambiente não é uma área pela qual não se interesse, pelo contrário, é o próprio João quem diz: "para mim o ambiente e a ecologia sempre foram áreas que me empolgaram, que me chamaram a atenção. Estou a estudar coisas que eu nem sequer sabia que existiam e os horizontes alargam-se de uma maneira excepcional para quem faz um curso universitário".

Em 2004, abre um concurso na função pública, no ISEL. João candidata-se e consegue o lugar, indo desempenhar funções como técnico profissional de química. Por conseguinte, volta para o regime nocturno.

> "E como estou no ISEL e a estudar, é ouro sobre azul, não é? Vou outra vez para de noite, já tenho colegas que são da minha idade, em que eu estou com uma perspectiva igual à deles… E isto encarrilou, não é? Encarrilou, eu comecei a fazer quatro cadeiras por semestre, quatro ou cinco cadeiras por semestre, três ou quatro, quatro ou cinco, e tal. E lá está, é a perspectiva que tinha anteriormente: «não estou a fazer todas as cadeiras do semestre; em seis, faço três ou faço quatro»; mas consigo começar a tirar 18, 17, 16…"

No momento da entrevista, João frequentava o 6º semestre, e último, do curso – último porque, entretanto, entrou em vigor o Processo de Bolonha, que reduziu a duração do mesmo de volta a três anos. No entanto, ainda tinha cadeiras em atraso, do 2º e 3º semestre. A sua perspectiva é de, até ao final do ano lectivo de 2007/2008, terminar as seis cadeiras do 6º semestre, necessitando ainda de mais um ano para conseguir completar todas as que lhe restam. Mas mantém-se optimista quanto à conclusão do curso: "até porque há esta perspectiva, quando nós conseguimos começar a ver a luz ao fundo do túnel, a coisa começa a correr melhor". O seu estatuto, tal como no início, é de trabalhador-estudante.

Em relação ao conteúdo do curso de Engenharia Química, João afirma que as aulas práticas no ISEL são excepcionais. No entanto, a entrada em vigor do Processo de Bolonha veio introduzir perturbações a este nível.

> "Agora, com o Processo de Bolonha terminou tudo, caiu tudo por terra porque dão mais importância ao conteúdo teórico do que ao conteúdo prático, o que eu acho que é uma perfeita parvoíce (…). No ISEL o que aconteceu foi que tínhamos um curso de cinco anos que passou a um curso de três, não é? Em que o curso de três anos o que fizeram foi: pegaram em maior parte das cadeiras do bacharelato, depois pegaram em

> três ou quatro da licenciatura, juntaram com as outras e temos um curso de três anos. Mas no fundo, no fundo, quem tira ali um curso de três anos de licenciatura Bolonha está a tirar um curso de bacharel antigo. E isto faz com que se perca muito."

A sua relação com os conteúdos do curso nunca foi problemática para o seu trajecto, embora a disciplina de Matemática do 1º ano o tenha marcado negativamente, sobretudo por causa do professor. De forma mais geral, João distingue entre aqueles que considera serem os bons e os maus professores. Os primeiros são os que conseguem conciliar o ensino da teoria com os exemplos práticos, sobretudo porque não seguiram uma carreira puramente académica, "além de ali darem aulas, trabalharam numa altura em que realmente havia indústria química em Portugal". Os segundos são aqueles que não conseguem aliar a teoria aos exemplos práticos ou que não acompanham os alunos e as suas dificuldades de forma satisfatória.

> "Eu consigo ter estes dados porque sou funcionário do ISEL, mas nota-se que existem melhores notas naqueles professores ou que estão constantemente no ISEL e estão a fazer o apoio ao aluno, ou então naqueles que, nas aulas, permitem a intervenção. Não é aquele professor que vem cá dar aulas e depois vai-se embora. Naqueles que não permitem intervenção, naqueles que são fechados, naqueles que não aparecem… está bem, em três horas tenho ali vinte folhas escritas; vou para casa ler as folhas ou então nem sequer as leio… e depois pronto".

Quanto às condições do ISEL, João avalia-as como "degradantes"; quando entram muitas pessoas num ano, não existem condições para acomodar uma turma inteira num anfiteatro, e o próprio edifício está mal construído, é demasiado frio no Inverno e demasiado quente no Verão. Mesmo os laboratórios não têm muito boas condições, embora João dê mais importância à componente humana. "Se vires uma fotografia de um laboratório há 30 anos atrás, assim são os laboratórios no ISEL. Digamos que a nível de condições estruturais é tudo péssimo, mas depois tens lá o que é necessário: óptimos equipamentos, óptimos professores, óptimos técnicos."

A sua integração foi razoável, embora tenha também oscilado consoante as fases do seu percurso. Quando entrou pela primeira vez para o ISEL, aos 18 anos, sentiu um choque geracional muito grande porque os seus colegas do regime nocturno tinham uma média de idades que rondava os 30 anos; este choque deu-se em sentido inverso quando reingressou no curso, aos 26 anos, e muitos dos seus colegas tinham acabado de sair do secundário. Porém, conseguiu encontrar o equilíbrio quando voltou a frequentar o regime nocturno; aí já as idades dos seus colegas se aproximavam à sua, o que é mais um factor para que o curso esteja a correr bem neste momento até porque, segundo João, nas turmas da noite existe uma entreajuda excepcional.

Em termos da sua preparação para os exames, prefere fazê-la de forma individual, estuda em casa. Só vai à biblioteca muito raramente, pois tem por hábito comprar ou tirar da Internet os livros de que precisa. João considera que o Processo de Bolonha veio ajudá-lo a estruturar melhor o seu estudo, porque a maior carga de avaliações faz com que tenha de estudar mais regularmente. Em consequência, as suas notas têm subido.

Por outro lado, os trabalhos práticos são em grupo, o que exige outro tipo de preparação; hoje em dia João já conseguiu encontrar um grupo de trabalho fixo, em que todos funcionam bem entre si. O que geralmente acontece é que um dos elementos

do grupo – quem estiver menos ocupado no momento – fica encarregue de fazer o trabalho e os restantes revêem-no no final, revezando-se de acordo com as suas disponibilidades.

Os seus pais, cuja escolaridade é muito baixa, sempre o incentivaram a prosseguir os estudos, sobretudo nas alturas em que João parecia afastar-se desse caminho.

> "Naturalmente que há uma questão de orgulho por parte dos meus pais. Os meus pais, penso que pela escolaridade que têm, pelo percurso de vida que têm, por na família não haver ninguém com curso universitário, pelo menos na família mais directa, sempre depositaram esperanças em mim. E depois havia naturalmente a situação em que, se tirares um curso universitário, consegues arranjar trabalho mais facilmente, e é verdade, indiscutível. (…) Quando deixei de ir às aulas começou a haver pressão dentro de casa. «Estás a pagar propinas…» Os meus pais nunca me pagaram propinas, fui sempre eu. (…) E depois isto levou a muita discussão em casa, muita pressão."

Hoje em dia, João encontra-se casado, e o papel de incentivo que cabia aos pais passou para a sua mulher. Na sua rede de sociabilidades, o maior incentivo ao prosseguimento dos estudos veio da parte dos seus colegas de trabalho. João acredita que por partilharem a mesma área de estudos, a Química, os seus colegas estariam em melhor posição para compreender as dificuldades por que tinha de passar.

Quanto à sua escolaridade anterior, João andou em colégios particulares até à 3ª classe, uma vez que os pais não tinham tempo para o levar e ir buscar à escola. No entanto, essa situação mudou, e a partir desse momento João esteve sempre inscrito em escolas públicas. A fase mais complicada no seu percurso escolar foi ao nível dos 7º e 8º anos, que frequentou na Amadora; em virtude de ter aulas "nos anexos", onde se concentravam os piores alunos e onde tinham menos apoio, quase chumbou o ano. Os pais puseram-no de castigo e começou a estudar mais afincadamente, pelo que conseguiu transitar. No 9º ano já teve aulas no edifício principal da escola, o que fez com que o seu aproveitamento melhorasse. A escolha ao nível do 10º ano foi muito significativa para o seu percurso no ensino superior, ao ter optado por ingressar num curso técnico-profissional na área da Química. Esta decisão foi muito influenciada pelo facto de um tio seu ter também tirado um curso técnico-profissional e João ver isso como algo positivo em termos profissionais.

> "A decisão foi porque, na altura, falava-se muito nos cursos técnico-profissionais e eu comecei a pensar que podia tirar um curso técnico-profissional porque me dava perspectivas de trabalho diferentes. E, aí, fui informar-me. (…) O meu tio também teve uma importância muito grande na escolha do curso, porque como tinha o curso técnico-profissional de Electrotecnia, e como o meu tio morou connosco durante muito tempo – foi, digamos, o meu irmão mais velho – eu tinha aquela perspectiva, de o ver a saltar de um trabalho para o outro e de conseguir sempre arranjar trabalho, e pensei que o curso técnico-profissional se calhar era melhor."

João avalia o curso no secundário de forma muito positiva, a todos os níveis, pelo conteúdo que se assemelha "ao que se dá numa universidade", pelos professores, pelos laboratórios, pelas condições "excepcionais". Porém, foram muito poucos os

colegas que decidiram prosseguir os estudos no ensino superior porque "o curso técnico-profissional é um curso muito virado para o trabalho".

A primeira reacção de João é rejeitar a associação do seu trajecto a um percurso de sucesso, pois conota de imediato "sucesso" com a obtenção de notas elevadas e com a conclusão do curso dentro do tempo previsto; porém, numa segunda avaliação mais ponderada, João identifica um percurso verdadeiramente de sucesso com um aluno que saiba aplicar na prática aquilo que aprende, mais do que tirar notas altas e acabar o curso no tempo esperado. Nesse sentido, João ressalva que "de há um ano para cá, penso que o meu percurso académico, para mim, é um percurso que eu considero como sendo um bom percurso. Em que eu tento, não tirar boas notas, mas tiro-as porque realmente estou a compreender a matéria (…)."

Como principais factores que tenham influenciado o seu percurso, João considera que tudo teria sido diferente se tivesse optado desde o início pelo regime diurno. No entanto, a falta de recursos económicos familiares e alguma falta de visão a longo prazo da sua parte fizeram com que aceitasse o convite para começar a trabalhar a tempo inteiro aos 18 anos, o que por sua vez implicou o seu ingresso no regime nocturno e levou a uma grande dificuldade em conciliar os dois mundos. Esta dificuldade acabou por, alguns anos mais tarde, levar a um questionamento acerca do seu interesse pelo curso e ao abandono do mesmo. "Acho que o principal factor que determinou o meu percurso foi a incerteza que eu tinha, a determinada altura, em relação ao curso e em relação àquele percurso que eu queria realmente fazer".

Porém, João conseguiu inflectir o abandono e o insucesso graças a três factores fundamentais, começando pelos seus pais: por um lado, pela pressão que faziam no sentido do seu reingresso; por outro, por "pensar na sociedade em que me insiro, nas dificuldades que há realmente, e ter pensado nos meus próprios pais, e naquilo que eles realmente queriam para mim". Mais tarde, o facto de se ter tornado funcionário do PCP, que num primeiro momento influenciou o seu abandono, acabou por ser positivo porque lhe deu "uma perspectiva de vida completamente diferente e fez com que eu repensasse a minha vida, fez com que eu chegasse à conclusão que quando nós fazemos uma escolha, podemos voltar para trás". Por fim, foi a sua integração no ISEL a nível profissional que contribuiu para a sua estabilização definitiva no curso.

Os seus planos para o futuro passam pela candidatura à categoria de "técnico", dando continuidade à sua evolução profissional no quadro do ISEL. Se essa situação não se concretizar num espaço de um ou dois anos, tem como perspectiva sair da função pública após obter emprego no sector privado. O mestrado também passa pelos seus planos; apesar do programa curricular no ISEL não lhe agradar, desde há um ano que o Instituto paga as propinas aos seus funcionários, pelo que João pensa da seguinte forma: "por que não fazer o mestrado se me estão a pagar o mestrado? Até pode não me servir para rigorosamente nada, mas daqui a uns anos pode-me fazer falta".

José Ramiro (E45L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

Múltiplos atritos entre opções pessoais e quotidiano académico, num quadro de estabilidade económica e apoio familiar

José Ramiro tem 27 anos, nasceu em Faro e tem vivido sempre nessa cidade, primeiro com os pais e, de há alguns meses a esta parte, com a namorada. Trabalha numa pequena empresa de comércio de peixe, propriedade da sua família, e é explicador de Física e de Química. O pai possui o 6º ano de escolaridade e é sócio-gerente da referida empresa, tal como a mãe, que tem o 12º ano e o curso propedêutico. Tem ainda um irmão, com 25 anos, que reside com os pais, trabalha na mesma empresa e reingressou recentemente na escola para completar o 12º ano.

Ingressou em 1997, com 17 anos, na licenciatura em Física e Química, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, em Faro, na qual permanece há quase 10 anos, encontrando-se actualmente a concluir uma cadeira de 4º ano com vista ao prosseguimento para estágio, a ter lugar no último ano curricular da licenciatura. O percurso de José é marcado pela coexistência, frequentemente conflitual, entre, por um lado, o seu ingresso e posterior vivência na Universidade, e, por outro, o seu envolvimento com a música, o desporto, ou as redes de sociabilidade em que se encontra inserido desde a infância, constituídas por pessoas cujo investimento em termos escolares foi reduzido ou nulo. Neste contexto, importa salientar que as escolhas de José relegaram a dedicação aos estudos para segundo plano durante largos períodos do seu percurso, sucedendo-se uma fase de maior investimento pessoal que subsiste até à actualidade, na qual o contributo da namorada e a adopção de práticas de estudo regulares se têm revelado factores determinantes. Um outro factor não despiciendo a considerar, contribuindo neste caso para o arrastamento da conclusão do curso, é a ausência de pressões por parte da família no que concerne aos desempenhos escolares de José, num quadro permanente de grande estabilidade económica.

José ingressou no Ensino Superior em 1997, com 17 anos, na licenciatura de cinco anos em Física e Química, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, em Faro, que continua a frequentar actualmente, e, de acordo com o próprio, o seu percurso académico foi algo atribulado. A decisão de se candidatar à universidade ocorreu apenas no final do 12º ano, sem que a selecção do curso a frequentar fosse ainda clara. Recordando a época em que ingressou, José sustentou que a informação disponível acerca da universidade e dos respectivos cursos era pouca ou nenhuma, sendo certo que também não denotou tê-la procurado com grande antecedência ou intensidade. Não obstante almejasse o ingresso na área da saúde, as notas de acesso vedaram-lhe essa aspiração, pois sempre fora um estudante "que levava as coisas na desportiva". Na segunda fase de candidatura, optou então pelo curso de Física e Química, com base no gosto que nutria pela Química e no facto de ser um aluno interessado pela área das ciências, embora nunca tivesse frequentado Física ao longo do seu percurso escolar anterior.

José sentiu muitas dificuldades quando chegou à Universidade, pois não detinha a preparação adequada e insistiu em levar o estudo com alguma descontracção, tal como fizera anteriormente, o que resultou em diversas reprovações logo no primeiro ano. O curso de Física e Química tem quatro anos lectivos, compostos por disciplinas científicas e não científicas, ou didácticas, para quem, como José, enverede pelo ramo educacional, aos quais se segue um quinto ano de estágio curricular, em que não é permitido o ingresso sem aproveitamento prévio a todas as disciplinas científicas. No corrente ano, José frequenta a única disciplina que lhe falta concluir dos quatro primeiros anos, científica no caso, com vista ao subsequente ingresso no estágio.

Retomando a questão das escolhas e da informação anterior ao ingresso no Ensino Superior, José admite a existência, à época, dessa informação, ainda que acessível somente a pessoas oriundas de famílias mais escolarizadas e melhor informadas. Assim, as suas escolhas foram orientadas em função dos professores que mais o haviam cativado e das disciplinas que maior interesse lhe haviam despertado durante o percurso anterior, destacando-se nestes aspectos a Química e a Físico-Química. Embora tivesse noção da existência de universidades, desconhecia a maioria dos cursos disponíveis, a necessidade de determinadas médias para garantir o ingresso e as saídas profissionais correspondentes. Tais lacunas informacionais foram colmatadas apenas no acto da candidatura, propriamente dito, porquanto a escola secundária que frequentou não havia sido, segundo José, palco de qualquer esclarecimento nesses domínios.

> "Entrei numa escola nova, recente na cidade, e os alunos que lá estavam não eram muito vocacionados para o prosseguimento de estudos. (...) e fiquei um pouco perdido em termos de informação. Não existiam as tais idas à universidade, nem os tais panfletos de informação, nem nada."

À entrada para a Universidade, José não tinha quaisquer expectativas futuras nem se dedicara ao estabelecimento de objectivos para além do curto prazo, atitude que considera ter-lhe sido frequentemente prejudicial. Sabia que queria ser alguém na vida, mas procurava não antecipar essa transformação. Segundo ele, o gosto pelo saber e pela aprendizagem nortearam-lhe o ingresso, pese embora a sua fraca apetência para tarefas de pesquisa. Quando se empenhava para fazer uma disciplina, obtinha classificações entre os 12 e os 14 valores. Apesar de ter permanecido sempre inscrito na Universidade, dedicou-se mais a outras actividades e reprovou quatro anos lectivos, aos quais acresce cerca de um ano e meio durante o qual não frequentou as aulas.

> "Não ter feito muitas cadeiras, depois desses problemas e desse interregno que tive, deveu-se ao facto de eu ser uma pessoa que gostava muito de estar ocupada com várias coisas, com o trabalho, porque fui trabalhador-estudante e ainda hoje continuo a ser, com a música, com o desporto, com essas coisas todas."

As pessoas mais importantes no ingresso de José na Universidade foram os seus pais, que sempre o apoiaram, concedendo-lhe liberdade para tomar decisões e fazer as suas escolhas, ao que ele retribuía expondo abertamente todo o tipo de problemas relativos à sua vivência académica. Reflectindo sobre o seu tipo de percurso, enfatiza o

facto de os pais não lhe colocarem qualquer tipo de pressão quanto à necessidade de completar disciplinas ou de acabar o curso com maior rapidez. Outro factor a merecer saliência neste contexto é o facto de as propinas terem sido baixas, inicialmente, desonerando a família de encargos muito significativos com a sua educação, o que veio a alterar-se posteriormente, contribuindo para a sua gradual consciência de que "a situação se estava a tornar incomportável".

Discorrendo sobre a integração, José afirma que se sente bem no ambiente académico, aproveitando para sublinhar a sua facilidade em estabelecer fortes laços de amizade nos mais diversos contextos, factor saliente na sua trajectória ao nível do Ensino Superior.

José qualifica o curso de Física e Química da Universidade do Algarve como sendo bastante problemático, por se encontrar posicionado entre os blocos de Física e de Química, com a inerente desconfiança proveniente de ambos os lados quanto à sua valia científica. Ao nível de conteúdos e organização do curso e da sua vertente didáctica, aponta lacunas relacionadas, por um lado, com a colocação de cadeiras cujo grau de exigência era demasiado elevado nos primeiros anos do curso, e, por outro, com o facto de existir uma significativa quantidade de professores vocacionados sobretudo para a investigação e possuidores de um menor sentido didáctico, considerando a exigência destes docentes excessiva e desnecessária, bem como o grau de exigência das próprias cadeiras científicas, para quem, como ele, desejava seguir o ramo educacional. Para José, o curso é bom em termos científicos, mas não em termos educacionais, sendo também de salientar a discrepância qualitativa no seio do corpo docente.

No tocante a condições de estudo, José enalteceu a qualidade da biblioteca, das salas de estudo e dos laboratórios, considerando a Universidade do Algarve bem apetrechada, de um modo geral.

Em termos de relações humanas marcantes no meio escolar, além dos já referidos laços de união aos colegas, destacou a atitude distanciada e desinteressada de certos professores, para quem os alunos não passavam, na sua opinião, de um número na instituição, não deixando todavia de salvaguardar a existência de outros, embora em menor número, com os quais o relacionamento era bastante satisfatório.

José sempre foi, nas suas próprias palavras, "um aluno um pouco desorganizado a nível de estudo". O curso de Física e Química tinha dez cadeiras por ano, cinco por semestre, cujo grau de exigência não era compaginável com todas as actividades desenvolvidas paralelamente ao estudo.

> "Tinha que fazer opções, fazer, por exemplo, três cadeiras num semestre, outras três noutro semestre, e por isso é que ainda não acabei o curso, devido a essas opções, umas mal feitas, outras porque tinham que ficar sempre algumas para trás."

Nunca adquiriu o hábito de estudar a longo prazo, segundo ele porque estudar dessa forma desconcentrava-o e impedia-o de conseguir assimilar a matéria. O seu principal método de estudo consistia em ser assíduo e prestar atenção durante as aulas, por forma a assimilar os conteúdos leccionados. José mencionou a falta de pedagogia de alguns professores, a que atribui a falta de bases para o desenvolvimento de práticas de estudo autónomas *a posteriori*. A falta de hábitos de estudo adquiridos na sua escolaridade anterior é por ele também salientada, bem como a aprendizagem que os

colegas de turma lhe proporcionaram nesse aspecto, ainda que tenha continuado a estudar pouco.

Afirma que sempre gostou de estudar na biblioteca da Universidade, para a qual se dirigia quando terminavam as aulas, por ali ficando a estudar em grupo e alternando entre grupos, prática que o levou a adquirir "o gosto pelo curso e pela docência". O estudo em casa de colegas era esporádico. Nestes últimos dois anos, José passou a reunir em sua casa muitos colegas que por lá apareciam para estudar com ele. O relativo êxito escolar até ao 12º ano, extensível aos resultados obtidos nos exames nacionais, não obstante a impreparação já referida, foi atribuído à qualidade dos professores, que cumpriam os programas e lhe possibilitavam, assim, a aquisição dos conhecimentos necessários somente por via da atenção com que assistia às aulas.

José acalenta expectativas de estudo futuro, após concluir a licenciatura, não só na área em que se encontra actualmente e que lhe exigirá constantes actualizações, como noutras, que não especificou.

Um episódio particularmente relevante foi o interregno de um ano e meio em que esteve ausente das aulas, durante o qual se desmotivou e desinteressou por completo relativamente ao estudo e à Universidade. No olhar que dirige ao seu próprio percurso no Ensino Superior, procura situar o seu estado de espírito e as suas actividades.

> "As minhas emoções, o que estou a sentir no momento, reflecte-se muito na minha maneira de estar e de ser na vida, ou seja, se não me sinto bem comigo próprio, não quero saber, não quero estudar nada, não quero aprender mais, não quero fazer mais nada. Só quero ficar em casa, sentado no sofá, a ver televisão. Isto levado ao extremo. Mas foi por isso que sempre tentei estar o máximo de tempo ocupado com as mais variadas coisas, para poder estar bem comigo próprio, para poder aprender mais e para poder estar disponível e disposto a estudar."

Pela positiva, José destacou o facto de ter conhecido a actual namorada, com quem está há cinco anos, sua colega de curso – entrou mais tarde e encontra-se actualmente a frequentar o estágio curricular – que o tem incentivado muito a estudar. Numa abordagem mais reflexiva, reiterou a importância da namorada, sobretudo na fase em que mais necessitou de se empenhar, após o interregno de ano e meio, e em que não se sentia suficientemente forte para fazê-lo sozinho, tendo equacionado inclusive o abandono.

> "Ela foi a pessoa que me deu essa força e essa vontade de estudar. Acho que foi a pessoa mais importante para eu conseguir dar o salto que me faltava para continuar os estudos e não ter desistido naquele interregno que fiz."

José considera a maneira de estudar muito influente no seu trajecto, assumindo que a excessiva despreocupação relativamente ao futuro e a falta de aplicação tiveram consequências nefastas, uma vez que estudou sempre pouco tempo diário e com reduzida antecedência em relação às provas.

> "Talvez se estudasse num maior número de dias e relativamente mais tempo durante esses dias, conseguisse ter melhores notas em áreas de que gosto, e às quais tive, por exemplo, um 12, quando sei que se estudasse mais teria um 14, um 15, ou um 16 (...)."

A família mais próxima de José é constituída pelos pais e pelo irmão mais novo, de 25 anos. O pai tem o 6º ano de escolaridade, a mãe tem o 12º ano e o curso propedêutico, e o irmão encontra-se actualmente a frequentar o 12º ano em regime pós-laboral, pois abdicou dos estudos para trabalhar com o pai. Os pais de José são sócios-gerentes de um comércio de peixe no mercado de Faro, no qual trabalham ambos os filhos, no caso de José sempre a tempo parcial até ao presente ano lectivo, em que passou a trabalhar a tempo inteiro devido à reduzida carga horária do curso. A sua mãe não exerceu actividade profissional até há cerca de dez anos, quando se tornou sócia da empresa familiar que então se constituiu, substituindo o anterior comércio em nome individual, e desempenha actualmente funções como responsável pela área da contabilidade. José reside há alguns meses com a namorada na segunda habitação da sua família, situada nos arredores de Faro, tendo anteriormente residido sempre com os pais e o irmão no centro da mesma cidade. A importância dos familiares na sua vida social e académica é algo que José refere sempre pela positiva, destacando a união entre eles, a abertura que sempre sentiu para expor qualquer problema e o apoio recebido na sua resolução. Qualifica esse apoio como muito bom, salientando novamente a total ausência de pressões e de cobranças ao longo do seu percurso académico.

O percurso escolar anterior à entrada na universidade é recordado como um bloco homogéneo, sem discrepâncias entre anos melhores ou piores, e José define-se como um bom aluno a nível de resultados, atento, assíduo e sem quaisquer problemas de comportamento ou de aprendizagem, não deixando, contudo, de aludir à disparidade existente entre os dois níveis de ensino e aos respectivos reflexos na sua trajectória individual.

> "Sempre fui um aluno bastante homogéneo e coeso, o que fez com que pensasse que, se conseguira chegar ao 12º sem ter que estudar, iria para a universidade e também não precisaria de estudar para conseguir fazê-la."

A perenidade das amizades com muitos colegas, desde a escola primária até ao 12º ano, bem como as relações cordiais que mantém com grande parte dos antigos professores, são as situações mais marcantes para José no que toca à sua escolaridade anterior.

As incursões ao local de trabalho do pai tiveram lugar desde tenra idade e José desenvolveu um gosto enorme pela actividade, à qual continuou a acorrer quando dispunha de tempos livres na Universidade. Todavia, nunca trabalhou em período de aulas e o pai cuidava que tal não sucedesse.

> "Também não tinha horários para entrar, não tinha horários para sair, se pudesse ir, ia, se não pudesse ir, não ia, havia compreensão familiar nesse aspecto. É bom ter o pai como patrão."

Aos 16 anos ingressou numa banda de música, tendo começado a tocar em bares aos 18, precisamente na mesma época em que entrou para a universidade. Essa banda separou-se ao fim de quatro anos e actualmente continua a tocar com outra, mas somente como *hobby*.

> "(...) tocávamos três, quatro vezes por semana nos bares, à noite, pelo Algarve inteiro (...). Era outra maneira de eu ganhar algum dinheiro e de passar o tempo, só que, infelizmente, isso roubava-me muito tempo também."

A influência que a actividade de músico teve no seu desempenho escolar foi reconhecida, devido ao muito tempo que lhe ocupava e ao cansaço daí decorrente, que dificultava sobremaneira a conciliação entre as duas esferas de vida.

> "Era complicado chegar a casa às quatro da manhã, três ou quatro vezes por semana, e levantar-me às oito e meia para vir para as aulas, sem bocejar ou balancear com a cabeça. (...) Nós tocávamos, por exemplo, das nove às duas da manhã, mas para começar às nove tínhamos que estar lá às sete e sair de casa às seis, eram quase dez horas perdidas com a música (...) e tornava-se complicado, roubava-me muito tempo, eu andava cansado nessa altura e influenciou-me um pouco."

Porém, José afirma não estar arrependido e sentir-se bem relativamente a todas as suas opções de vida, qualificando por diversas vezes como vantagens e factores de motivação situações que assume, simultaneamente, como prejudiciais ao seu desempenho escolar.

> "No entanto, sentia-me bem. Se não me sentisse bem, ou se não tivesse música nessa altura, provavelmente nem pegaria nos livros, porque não me sentiria bem para fazê-lo. Estava a fazer algo de que gostava, sentia-me motivado e não era o facto de dormir poucas horas que me levava a não estudar, ou seja, sentia-me bem comigo próprio, tinha vontade de estudar. (...) Acho que aprendi muito durante esse tempo em que conciliei a banda e os estudos, e não me arrependo em nada dos tempos que passei."

Por se considerar suficientemente qualificado para auxiliar outras pessoas no estudo e na obtenção de melhores resultados, desenvolve, há dois anos a esta parte, a actividade de explicador na sua área de estudos. O início desta actividade é bastante valorizado por José, pois funcionou como uma tomada de consciência de que era imprescindível estudar e actualizar-se para superar os desafios que lhe eram colocados. Associada a este factor, bem como a outros que o ajudaram "a caminhar muito mais rapidamente", surgiu a revelação de que nos últimos dois anos José obteve aproveitamento a mais disciplinas do que nos quatro ou cinco anos anteriores.

A nível financeiro, nunca experimentou dificuldades, jamais lhe faltou dinheiro e sempre teve "tudo o que queria, quando queria".

> "O meu pai dava-me dinheiro por esse trabalho, às vezes dava-me mais do que eu merecia, tenho essa consciência, e era mais do que suficiente para viver e para ter os meus extras. Tinha ainda o complemento da música, que me dava algum dinheiro, bastante, para as minhas extravagâncias (...)."

O principal núcleo de amigos de José acompanha-o desde a infância. São pessoas que iniciaram cedo as suas vidas profissionais, nenhuma ingressou no ensino superior, mas José menoriza essa distinção face aos laços de amizade que os ligam.

Todavia, relatou episódios particularmente ilustrativos da influência que esse factor exerceu no seu tipo de percurso.

> "Muitas vezes, apesar de não o fazerem por mal, eles foram os desencaminhadores relativamente a coisas que deveriam ocorrer na Universidade. Por exemplo, tinha um exame e telefonavam os meus amigos a dizer que estavam todos na praia a jogar à bola e a perguntar se eu não queria aparecer por lá. E eu a pensar duas vezes, se ia ao exame ou ia jogar à bola (...)."

A amizade e os amigos são valores centrais para José, cuja relevância é patente ao longo de todo o seu discurso. Uma nota saliente é a constante mobilização de José para o estabelecimento de boas relações entre as pessoas já referidas, que designou como velhos amigos, e os novos amigos que arranjou na Universidade, pese embora a consciência revelada, pelo menos actualmente, das limitações inerentes a esse relacionamento.

> "(...) os meus amigos, a chamada velha guarda dos amigos, relacionam-se todos bem com os novos amigos. Claro que quando estava com os novos amigos a estudar, não podia estar com os velhos, como eles não estudavam, não tinham nada que estar ali para isso, mas sempre que havia actividades paralelas ao estudo, ou não paralelas ao estudo, tentava puxar (...) os amigos velhos para junto dos novos, para podermos conviver, em jantaradas, futeboladas e coisas assim parecidas."

José é um fervoroso apreciador de desporto e sempre lhe dedicou grande parte do seu tempo disponível. Integrou a equipa de futebol de onze federado da Universidade do Algarve ao longo de cinco anos, inicialmente como atleta e posteriormente como dirigente. Além disso, sempre que dispunha de tempo livre, ia jogar ténis ou correr um pouco com os amigos. Tal como sucede no caso da música, a apreciação de José sobre a influência do desporto é algo ambivalente, tendo em conta o respectivo percurso escolar.

> "O desporto ajudava-me a concentrar e a estar bem comigo próprio, era essa a razão pela qual eu me dedicava e não deixava de o fazer, apesar de ter algumas limitações de tempo. Sabia que se fizesse desporto me sentiria bem comigo próprio e estaria disposto a fazer algo mais, por exemplo estudar. "

Apesar das dificuldades manifestadas na abordagem do episódio que o levou a interromper os estudos durante um ano e meio, José acabou por fazê-lo, pelo menos em parte. Nessa ocasião, os novos amigos e colegas de curso começaram a pedir-lhe explicações para a sua falta de dedicação aos estudos, enveredando em alternativa por saídas com os velhos amigos, e ele, sentindo-se pressionado e ameaçado na sua liberdade, entendeu que sair da escola seria a melhor atitude a tomar nessas circunstâncias. Depois de concedidas as devidas explicações, a família manifestou-se solidária com a sua decisão.

> Eu sou um pouco radical às vezes nas minhas atitudes, nas minhas decisões, mas é o meu lema de vida e é a minha maneira de ser, quando algo não está bem corto pela raiz,

> e foi isso que aconteceu. Erradamente, muitas vezes, (...) mas cortei radicalmente, (...) não tinha que dar justificações a ninguém e muito menos a eles."

Não obstante os referidos conflitos, o papel dos novos amigos foi também enaltecido, designadamente no desenvolvimento de métodos de estudo adequados ao Ensino Superior e na compreensão das matérias do curso, facilitada pela possibilidade de esclarecer dúvidas em grupo. Esse envolvimento foi deveras importante, ao ponto de José associar a sua falta ao abandono temporário da Universidade. Já a influência dos velhos amigos no seu percurso escolar foi prontamente desvalorizada por José.

> "Quanto aos velhos amigos, (...) Tiveram influência na minha vida social, claro, mas não na minha vida académica, nesse sentido não vejo que tivessem."

O lazer, entendido como as saídas à noite, foi a faceta da vida de José que mais fases conheceu, segundo palavras do próprio. Considera que tirou o máximo proveito da vida nocturna, pois saiu imenso e apreciava essas saídas e a diversão associada. A preocupação com o reforço de laços e a coesão dos grupos em que se inseria, motivou-o a participar na organização de todos os jantares que tiveram lugar no seu curso. As actuações da banda também propiciavam saídas frequentes, porque José levava os amigos e, findo o concerto, ficavam até mais tarde a divertir-se. Noutras ocasiões procurava dedicar-se mais ao estudo e abdicava de sair, sublinhando que não fazia das saídas nocturnas um modo de vida.

> "Havia também o facto de trabalhar com o meu pai, ou seja, sai-se quando não se tem nada para fazer no dia a seguir e eu, se não tivesse nada para fazer, ia trabalhar. Logo, não havia assim muito tempo para sair."

Após o interregno nos estudos, deixou de sair com tanta frequência e também não sentia essa necessidade, pois considerava que havia aproveitado a diversão da melhor forma e dali em diante teria que se dedicar ao curso. O início da relação com a actual companheira contribuiu decisivamente para que ocorressem alterações em diversas esferas da vida de José.

> "Comecei a dedicar-me mais ao estudo, depois comecei a dar as explicações, e deixei de tocar à noite, o que me levou a ficar mais em casa, e o meu lazer passou a ser mais o cinema, ver televisão, ouvir música e tocar de vez em quando. "

A avaliação a que José submete o seu percurso no Ensino Superior, em termos de factores, causas e razões, retoma alguns aspectos já aludidos. Salienta a proximidade da Universidade face ao seu local de residência, com a consequente presença e apoio de familiares e amigos, bem como a disponibilidade financeira, que lhe diminuiu a responsabilidade de ter que concluir o curso rapidamente. Além da falta de informação à partida sobre o curso e a Universidade, destaca a ausência de hábitos de estudo e a influência negativa dessa lacuna no seu percurso escolar, assim como a enorme disparidade existente entre ensino secundário e superior.

Embora admita que muitas vezes deixou de frequentar as aulas para se encontrar com os amigos de fora da Universidade e que sempre os colocou "à frente da escola", recusa veementemente quaisquer consequências menos favoráveis decorrentes

dessa sua atitude, preferindo salientar que a entreajuda praticada ao longo dos tempos apenas trouxe "coisas benéficas e boas" à sua vida. José opta invariavelmente pela atribuição de sentidos positivos a atitudes e escolhas pessoais cujo peso no prolongamento do seu percurso escolar foi iniludível, assumindo a inevitabilidade desse percurso e realçando a utilidade que o mesmo teve no seu desenvolvimento pessoal.

> "Basicamente é isso, as coisas tiveram que acontecer no sítio certo, aconteceram lá porque tinham que acontecer, eu acredito muito nisso e acho que foi assim. Poderia ter sido diferente, claro que se muitas dessas coisas não tivessem acontecido já teria acabado o curso, provavelmente, mas acho que não me teria tornado a pessoa que sou hoje e que gosto de ser."

Paulo Magalhães (E66L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Um passo em falso num percurso planeado

Paulo tem 30 anos, sempre viveu na coroa urbana de Lisboa com os pais e a irmã, de 26 anos, até se ter casado em 2000, altura em que foi morar para a capital. Considerando o núcleo familiar mais restrito, foi o primeiro a licenciar-se; o pai completou o equivalente ao 9º ano e trabalha como técnico de redes na PT – apesar de já se ter reformado, continua a desempenhar as mesmas funções através de prestação de serviços; a mãe completou o equivalente ao 12º ano, chegou a inscrever-se num bacharelato de Contabilidade em Coimbra mas, por dificuldade em conciliar estudos e vida profissional, não o terminou. Hoje em dia, trabalha como secretária de direcção nos CTT, tendo sido uma pessoa influente no percurso do filho. A irmã tirou o curso de Comunicação Social na Escola Superior pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL) e a mulher completou o mesmo curso, mas no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP).

Paulo ingressou no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em 1997, no curso de Organização e Gestão de Empresas, que foi a sua primeira escolha quer a nível de instituição, quer de curso. O seu percurso não foi linear; apesar de um primeiro ano de integração e resultados escolares positivos, no 2º ano começou a envolver-se em outras actividades que o afastaram das aulas, deixando algumas cadeiras para trás; no 3º ano, um conjunto de factores entre os quais se destacam a participação na associação de estudantes, as disciplinas em atraso e a não identificação com a turma levaram à sua desistência e consequente reprovação nesse ano. Porém, no ano seguinte regressou com uma nova motivação e um maior empenho no curso e, a partir daí, não voltou a reprovar, tendo concluído o curso em 2002, após seis anos de frequência.

Paulo ingressou no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em 1997, no curso de Organização e Gestão de Empresas, que foi a sua primeira escolha quer a nível de instituição, quer de curso.

A escolha do ISCTE deveu-se a um conjunto de factores: Paulo visitou várias instituições e gostou particularmente das instalações do ISCTE e das pessoas que o frequentavam; o curso que desejava, Gestão, era conceituado no ISCTE; a qualidade da rede de transportes era muito importante porque, como vivia em Massamá, o comboio facilitava o trajecto e o ISCTE era a instituição que ficava mais próxima desse meio de transporte; foi também importante toda a envolvência de apoio aos alunos possibilitada pela cidade universitária, como por exemplo a existência de cantinas universitárias; a vantagem decisiva do ISCTE face à Universidade Católica foi o não pagamento de propinas; por fim, mas não menos importante, os pais, em particular a mãe, tinham uma boa impressão do ISCTE e tentaram influenciar a sua escolha nesse sentido:

> "A minha mãe sempre me influenciou a vir para o ISCTE, tenho que admitir que existe uma quota-parte de responsabilidade que é dela. (…) Ela tinha colegas que tinham

> tirado aqui a licenciatura, tinha uma directora que dava aqui aulas, pronto, e davam-lhe assim um conceito positivo do ISCTE e do curso de Gestão. (…) Numa fase final ela teve de facto alguma influência subliminar, de uma maneira que eu se calhar não percebia, ou percebia e fingia que não percebia, teve alguma influência, portanto… se calhar para aí 30% ou 40% dos motivos que me levaram a escolher o ISCTE foi ela que mos incutiu."

O interesse por Gestão surgiu cedo na sua vida, embora Paulo não considere que tenha sentido uma vocação "como outras pessoas têm para médicos". No 9º ano realizou testes psicotécnicos que apontavam como caminhos possíveis as engenharias ou a gestão; Paulo optou pela segunda alternativa e escolheu o agrupamento económico-social no 10º ano. No final do secundário, os seus interesses dividiam-se entre Economia e Gestão; o factor decisivo foi mesmo a vontade de ingressar no ISCTE uma vez que, tomada essa decisão, Gestão configurava-se como uma opção mais segura por ser um curso conceituado na instituição, em oposição ao curso de Economia, que tinha nesse ano a sua primeira edição.

O 1º ano, que poderia ter configurado uma adaptação difícil, correu bem. Paulo menciona apenas a dificuldade em assistir a aulas às 8h dada a distância entre o ISCTE e a sua residência e também que o nível de exigência face ao ensino secundário era um pouco mais elevado mas, por outro lado, integrou-se com facilidade e os resultados escolares foram positivos.

Porém, no ano seguinte começou a envolver-se na preparação de uma lista que ia concorrer à associação de estudantes e isso fez com que se distanciasse do curso. A nível escolar, o seu aproveitamento não foi muito; conseguiu transitar de ano, mas ainda com algumas cadeiras do 2º ano por concluir, o que tornou difícil a conciliação das várias disciplinas no horário disponível.

No 3º ano, a situação agravou-se, uma vez que a lista da qual fazia parte foi eleita para a associação de estudantes, onde Paulo ocupou um cargo de direcção na área da contabilidade, retirando-lhe tempo para se dedicar ao curso. Outros factores contribuíram ainda para o pouco aproveitamento no 3º ano. Por um lado, ao ter de repetir algumas cadeiras, Paulo teve contacto com uma nova turma, com a qual não se identificava minimamente e isso prejudicou a sua integração e, em consequência, a motivação para frequentar essas aulas.

> "A desmotivação passou muito por eu não me identificar muito com a turma, porque as turmas de Gestão são um bocado diferentes das restantes turmas de Sociologia ou de História, e eu nessa altura comecei a identificar-me mais com essas pessoas, não era pelos conteúdos das aulas que me interessavam, obviamente. Então afastei-me um pouco, e uma pessoa se se afasta um bocado da turma, também se afasta um bocado dos conteúdos e das matérias, e foi isso que aconteceu. (…) Eu digo que era um *outsider* porque tinha interesses diferentes, eram pessoas socialmente diferentes de mim, eu era uma pessoa suburbana, eles eram pessoas que moravam aqui em Lisboa, tinham um enquadramento social melhor que o meu, tinham outros interesses, gosto por carros, por râguebi, não sei, assim um bocado mais… diferentes, um bocado mais betos."

Apesar de se sentir afastado da turma e reconhecer semelhanças com pessoas de outras áreas, não ponderou mudar de curso, como viu alguns dos seus colegas fazerem. Outra questão que contribuiu para o difícil acompanhamento das aulas foi o seu envolvimento pessoal em actividades extracurriculares de carácter político, por um

lado, e nos escuteiros, por outro – actividade que Paulo abandonou no decurso da licenciatura. Contudo, Paulo desvaloriza a importância da sua participação neste tipo de actividades para a fase mais negativa do seu percurso a nível escolar, por achar que eram situações facilmente articuláveis, ele é que tomou a opção de, num determinado período da sua vida, se dedicar a outras esferas de interesse.

> "Essas actividades retiravam-me tempo ao curso porque tinha empenhamento nas mesmas, investia também nelas, retiravam e retiram algum tempo às coisas que tenho, à minha vida pessoal, na altura estudantil, mas eram articuladas, não vejo que não possam ser articuladas, se uma pessoa quiser. Eu numa determinada altura optei por me desligar do ISCTE, durante quase um ano não fazia quase nada, foi uma opção pessoal, e investir 100% nessas áreas, investir em mim, em ler, em viajar, portanto cultivar-me também, não era ócio, mas cultivar-me a mim próprio de outra maneira. Recolhi alguns frutos, recolhi alguns dissabores, nomeadamente com a minha família, que não concordou com isso, atrasei-me também academicamente mas acho que valeu a pena, no fundo foi positivo, francamente positivo, até porque não estou a ver assim no curto prazo que possa ter oportunidade de fazer algumas coisas que fiz, até daqui a 40 ou 50 anos."

Por fim, toda esta conjuntura negativa foi agravada por uma ligeira depressão, em parte motivada por uma desilusão amorosa, que contribuiu para a sua desmotivação progressiva e que culminou com a sua desistência nesse ano.

Ainda assim, Paulo conseguiu recompor-se rapidamente, com a ajuda de um terapeuta e também de uma viagem, permitindo-lhe ter algum tempo para si próprio e para repensar as suas decisões. Além disso, no fim do mandato, que durou um ano, abandonou a associação de estudantes devido à sua insatisfação com a experiência, em parte negativa pelo facto de não ver *feedback* dos alunos face às acções desenvolvidas pela associação. A única coisa que Paulo não podia mudar era a turma, pelo que decidiu adaptar-se na medida do possível e tentar superar o sentimento de exclusão.

Desta forma, Paulo repetiu o 3º ano com um novo ânimo e com bastante empenho e, a partir daí, não voltou a ter problemas a nível escolar, apesar de ter tido de lidar até ao final do curso com a falta de algumas bases, relativas a cadeiras dos primeiros anos que iam ficando para trás. Nesse sentido, Paulo afirma que os seus resultados foram sempre sofríveis (terminou a licenciatura com média de 12) mas, no cômputo geral, considera que o seu percurso foi de sucesso.

Aliada à motivação pessoal, existia também a pressão familiar para que concluísse o curso, pois os seus pais sempre o incentivaram a estudar e a tirar um curso superior chegando, inclusivamente, a ir ao ISCTE ver as suas notas, fazendo o mesmo com a irmã. Outra condicionante que menciona foi o início do pagamento de propinas, por não querer onerar desnecessariamente os pais, o que aconteceria se demorasse demasiado tempo a concluir a licenciatura. Por último, o facto de já ter concluído metade do curso foi importante na sua motivação porque sentia que o fim estava próximo e, com ele, a inserção no mercado de trabalho.

No 4º ano Paulo optou pela especialização em Finanças e o 5º ano foi dedicado ao projecto final, realizado em grupo. O projecto permitia, não só congregar conhecimentos de várias disciplinas, mas também uma relação mais próxima entre os membros do grupo e entre cada grupo e o professor responsável.

Como pessoas influentes no seu percurso, Paulo refere alguns professores como exemplos positivos, em particular um deles, o professor Mário Murteira. Porém, Paulo reconhece que os docentes constituem uma classe heterogénea, com bons e maus profissionais.

> "Havia uma mistura entre estes três: pessoas que conseguiam transmitir muito bem a matéria, outros que academicamente eram muito bons e a nível de investigação eram muito bons, mas que não conseguiam transmitir tão bem a matéria, de modo a que ela pudesse ser interessante, e outros que não tinham conhecimento da matéria e que andavam aqui só a dar aulas para receber o seu salário, para ter as suas benesses, para dar mestrados também, para coordenar esta ou aquela cadeira."

O tipo de relação entre professores e alunos era distante; apesar de darem apoio se necessário, Paulo considera que não era um apoio muito continuado, embora pessoalmente não veja que esse tipo de envolvimento fosse fundamental no curso de Gestão.

> "Eu sei que noutros cursos os professores se envolvem mais com os alunos, recebem os alunos no gabinete, tiram dúvidas, apoiam-nos mais. Não havia muito isso no curso de Gestão, mas se calhar por ser o curso de Gestão, não se justificava esse envolvimento, porque (…) para as matérias que eram estudadas acho que não era necessário um apoio contínuo, os trabalhos que eram feitos… não sei, (…) ali não havia uma metodologia que o professor tivesse que acompanhar, tivesse que criticar, tivesse de ajudar, portanto o acompanhamento diário e constante não era necessário. Mas, se precisássemos de esclarecer alguma dúvida ou outra coisa, íamos ao gabinete do professor, ou mesmo por e-mail, na altura o e-mail já estava generalizado, alguns também tinham páginas pessoais, a gente metia a dúvida e eles respondiam, havia uma interactividade mais distante (...)."

Paulo avalia positivamente a organização do curso – o currículo era equilibrado e adequado. Como falhas, aponta o excesso de cadeiras das áreas da Matemática e do Direito, que poderiam ser substituídas em parte por conteúdos das áreas psicológicas e sociológicas. Além disso, Paulo considera que teria sido importante terem tido algumas aulas leccionadas em inglês, ou mesmo ensino de inglês durante o curso. Até ao 3º ano, as disciplinas eram obrigatórias mas, a partir daí, com a especialização, podiam orientar melhor as suas escolhas, o que Paulo valoriza, além de avaliar de forma muito positiva a qualidade da especialização em Finanças.

Não existia uma distinção muito notória entre aulas práticas e teóricas. Os métodos de avaliação privilegiados eram os trabalhos, de cariz mais individual nos primeiros dois anos do curso, mais em grupo daí para a frente, complementados com uma frequência. Paulo tentava aproveitar a avaliação contínua, mas admite que metade das cadeiras que fez foi com recurso ao exame final, pela dificuldade que sentia em conciliar todas as disciplinas, as presentes e as que tinha em atraso.

Quando Paulo ingressou no ensino superior, as condições do ISCTE eram relativamente boas mas, poucos anos mais tarde, com a abertura de novos cursos e o subsequente aumento do número de alunos, a capacidade física deixou de responder às necessidades: as salas passaram a ser poucas, sobretudo as de informática, a biblioteca era exígua (apesar de bem recheada), a oferta de bares e cantinas não era

suficiente. Simultaneamente, Paulo acredita que a própria qualidade de ensino se deteriorou.

Nessa fase, o melhor local para estudar ou trabalhar em grupo no ISCTE era o centro de documentação ou, então, durante o horário nocturno. Como alternativas ao ISCTE enquanto local de estudo, Paulo e os colegas dirigiam-se ao Ágora, um espaço aberto aos estudantes 24h por dia. Porém, se não fosse com o objectivo de realizar um trabalho em grupo, Paulo preferia estudar sozinho, em casa. Durante a maior parte do curso estudou numa base contínua; porém, a fase negativa acabou por prejudicá-lo até ao fim do trajecto, uma vez que era difícil acompanhar de forma continuada todas as matérias. Em consequência, faltavam-lhe bases.

> "Mas a maioria das cadeiras tinha que ser com uma base diária de estudo, e foi quando eu perdi essa base diária de estudo que a coisa também descambou um bocado, e não tive mesmo hipótese de estar a acompanhar. E havia uma progressividade nas cadeiras, (…) por exemplo, eu fiz uma cadeira no último ano, do 2º ano, portanto no 5º ano fiz… acho que até foi uma das cadeiras, a última que fiz ou uma das últimas, que depois fez todo o sentido para cadeiras que tive no 3º ano e 4º ano e eu não percebia por que é que eu não percebia aquelas matérias, porque eu nunca fui àquelas aulas, não sabia que havia aquela disciplina, e era fulcral, e dificultou-me bastante. Portanto, eu acho que o estudo deveria ter sido contínuo, e era a única hipótese de ter feito as coisas nos cinco anos, por aí percebo também o afinco dos meus colegas e a dedicação que eles tinham ao curso, quase plena."

Entretanto, abriu um novo edifício que veio trazer alguma normalidade ao funcionamento da instituição, embora Paulo critique que as propinas tenham sido introduzidas, em parte, por causa dos custos inerentes a essa nova construção, em vez de terem sido investidas noutras questões como a investigação ou a melhoria da qualidade do corpo docente.

A escolaridade anterior de Paulo não atravessou dificuldades de monta; como referido, no final do 9º ano realizou testes psicotécnicos que sugeriam a sua aptidão para áreas de engenharia ou de economia e gestão e Paulo optou pela segunda via, contrariando a vontade da mãe; chegado ao final do secundário, optou pelo curso de Gestão, pelas razões já apresentadas. Paulo era um aluno razoável mas afirma que a sua preparação anterior foi irrelevante para o que se seguiu.

> "Acho que [o ensino secundário] me deu preparação, pelo menos para permitir a entrada no ensino superior, ter as notas necessárias, ter as disciplinas, me preparou. (…) Mas não considero que o secundário seja uma preparação para o ensino superior, acho que o secundário está mais vocacionado para a pessoa acabar o 12º e não, pelo menos na minha perspectiva, não para prosseguir os estudos superiormente, tive essa percepção, não sei se está correcta, se está errada. Mas havia alguns professores que tinham essa pressão de preparar os alunos para o ensino superior, mas só para obter a nota, não para as matérias que eles viessem a ter, para o ritmo de estudo que viessem a ter, para os professores que viessem a ter, para o curso que viessem a escolher. Portanto, a preparação baseava-se na superação do obstáculo, que era ter média ou não ter média, não acho que o ensino secundário prepare para o ensino superior, de todo."

Paulo nunca trabalhou durante o curso, mas após o seu término enveredou sempre pela área da contabilidade. Actualmente, exerce funções no Banco Invest, nessa

mesma área. Depois de se ter licenciado em 2002, ainda tirou uma pós-graduação em Engenharia e Gestão da Qualidade, no Instituto Superior de Gestão, com vista a beneficiar de novas oportunidades a nível profissional, o que não se veio a verificar. No entanto, foi uma experiência que avalia como muito positiva.

> "Não me serviu de nada profissionalmente, mas gostei muito, gostei muito das pessoas que lá estavam, dos professores, recapitulei algumas coisas que aprendi no curso, aprendi novos métodos de Gestão, e foi um ano divertido. Aí houve empatia entre as pessoas, conheci muitas pessoas também com trajectos interessantes e diferentes, de vários pontos do país, foi uma experiência pessoal muito boa e gratificante."

Paulo não avalia o seu percurso de forma totalmente positiva, pelo facto de ter capacidades para alcançar melhores resultados e não se ter esforçado o suficiente para isso, dedicando-se a outras actividades. No entanto, a nível dos benefícios para a vida profissional, Paulo considera que foi fundamental ter concluído um curso superior.

Bruno Machête (E71L): retrato sociológico
Realizada por Tânia Cardoso

Tempos e feitos inconciliáveis: entre o trabalho de estudar e a actividade de trabalhar

Bruno Machête tem 27 anos, nasceu em Lisboa e vive em Vialonga com os pais e a irmã, mas passa boa parte da semana com a namorada que vive sozinha. Actualmente, trabalha como Costumer Relationship Manager na empresa NovaBase, em Lisboa. Provém de uma família com recursos económicos e escolares médios, cujos não vão além do equivalente ao 9º ano. A mãe, funcionária pública, tirou o curso comercial e faz atendimento no Centro Regional da Segurança Social. O pai também tirou o curso comercial, mas na tropa tira ainda o curso de Contabilidade e actualmente trabalha num banco. Tem uma irmã, com 21 anos, que está no 3º ano de Gestão e Administração Pública.

O tipo de percurso no ensino superior de Bruno caracteriza-se pela necessidade de manter uma actividade profissional, motivo que o faz arrastar a frequência universitária há oito anos. Ingressou em 1999, com 19 anos, na licenciatura de Matemática, via de Ensino, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL) e, sem aproveitamento, desiste no ano seguinte para entrar em Informática e Gestão de Empresas (IGE) no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), encontrando-se ainda a terminar o curso. Tendo superado as suas expectativas, o curso deixou de ser uma prioridade na medida em que precisa de um meio de subsistência para fazer face às suas despesas. O curso não deixou de ser, contudo, uma fasquia que Bruno quer alcançar de modo a poder prosseguir os estudos depois da licenciatura. Eis a razão de onde retira a motivação necessária para a conclusão do curso. De outra forma não encontra razões objectivas para o concluir: já trabalha na sua área de formação auferindo o que recebe um diplomado. Resumindo, o seu trajecto universitário mais não é que um *work in progress*, sendo realizado em concomitância com o trabalho assalariado que desenvolve.

Bruno ingressou no ensino superior em 1999, com 19 anos, na licenciatura de cinco anos de Matemática via de Ensino, na FCUL. Era a sua primeira opção, mas era a segunda vez que participava neste processo de acesso ao ensino superior.

No fim do 12º ano faz os exames de segunda época e concorre ao curso de Informática no Instituto Superior Técnico, mas não consegue entrar porque as vagas já tinham sido preenchidas na primeira fase de candidaturas e lamenta-se de que a sua escola secundária não o tenha informado convenientemente dos trâmites de entrada na faculdade e na possibilidade de tais situações semelhantes sucederem. Chega a conseguir entrar na Universidade da Beira Interior (UBI), projecto que gostaria muito de ter concretizado sobretudo devido à forma como a vida académica é vivida pelos colegas desta comunidade, mas não chega a inscrever-se justamente pelo rol de despesas que viriam por arrasto, as quais seriam incomportáveis.

Relata que o pai lhe propõe o ingresso numa faculdade privada no ano em que não consegue entrar, mas Bruno recusa a proposta porque previa determinadas privações financeiras que a sua família teria de sofrer para que ele pudesse tirar um curso. Acresce que a sua irmã haveria de prosseguir estudos universitários mais cedo ou mais tarde, e, neste contexto, as despesas tornar-se-iam incomportáveis. Desta forma, estando ele a trabalhar e tendo ambos ingressado em faculdades públicas, Bruno conclui que tudo correu pelo melhor.

Justamente porque não entrou na faculdade nesse ano, vê-se obrigado a interromper os estudos, e, nesse ano, divide-se entre aulas e explicações de matemática. É no fim desse ano que acaba por escolher Matemática, via de Ensino, na FCUL, por ter sido este um vector de conhecimentos que esteve sempre presente nas suas opções de formação.

Escolhe a FCUL por considerar que seria a melhor instituição para a realização da licenciatura, mas hoje reconhece que a escolha de matemática foi um erro, talvez o maior da sua vida académica porque não teve qualquer aproveitamento nesse ano. Apesar de ir às aulas, pode-se mesmo dizer que não se identificava com os conteúdos.

> "…os conteúdos programáticos, sim eram estranhos: «Porque é que um mais um são dois?» Era uma confusão. Isso fez-me muita confusão. Ainda hoje não percebi nada daquela aula, por exemplo. E depois os professores não eram muito acessíveis. Eram professores que… pronto, era Sr. Dr. para aqui, Sr. Dr. para ali. Havia um ou outro que, pronto eram impecáveis, explicavam… Nesse aspecto acho que tive um bocado de azar!"

Bruno também recorda o primeiro ano do ensino superior como um choque, na medida em que sentiu necessidade de alterar por completo a sua atitude no trato com os colegas, sob pena de não conseguir integrar-se caso não tivesse adoptado uma atitude de extroversão para com os seus pares.

> "Um bocado do choque do primeiro ano do ensino superior. Foi uma coisa completamente diferente! Se bem que estava em Lisboa, sou de Lisboa, (…) em termos de ambiente não foi assim muito mau, mas o choque também contou! Desde pequenino que eu era "pequenino e gordinho" – a bolinha de basquete – toda a gente gozava comigo! E eu cheguei ao 12º ano e como já era um bocadinho mais alto e menos gordinho, então eu tive que me emancipar um bocadinho daquilo que as pessoas diziam. Mas eu não era extrovertido, não era. Eu se conhecesse uma pessoa era extremamente brincalhão, não conhecendo entrava mudo, saia calado e ia-me embora. Na primeira aula que tive na Faculdade de Ciências adoptei uma postura completamente diferente! Cheguei ali, virei-me para a Márcia e disse: "Olá, eu sou o Bruno e tu quem és?" (risos) Suava porque não isto não estava nada em mim. Agora está profundamente enraizado, eu agora sou assim, mas porque fiz muito para mudar isso. Eu não me teria safado na Faculdade se não tivesse reagido assim."

Na FCUL os colegas demonstravam maior capacidade de convívio e entrosamento académico que aqueles que encontra no ISCTE, mas este factor, no seu entender positivo, não é suficiente para o fazer continuar em Matemática.

Aliás, Bruno não sabe especificar concretamente as razões que levaram ao insucesso escolar em que incorreu, mas também não perde tempo a escrutinar as causas e concorre no fim desse mesmo ano, o seu primeiro ano de faculdade, a

Engenharia e Telecomunicações em Informática (ETI) no ISCTE. Pelo facto de não ter média, acaba por entrar em IGE no ISCTE.

E retorna assim à sua antiga paixão, a Informática, por se sentir desiludido com o aproveitamento a Matemática, e porque nesse ano acaba por cimentar a vontade de explorar as tecnologias e os conhecimentos informáticos. Ainda assim, não chega a procurar qualquer informação acerca dos cursos aos quais concorre.

Quando ingressou em IGE no ISCTE, Bruno viu as suas expectativas superadas por comparação ao que encontrou na FCUL, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da relação professor/aluno. Aqui sente que os docentes perdem tempo com os alunos, que se preocupam em esclarecer as dúvidas, em fazerem-se entender, e adoptam uma atitude informal e próxima com os discentes.

Bruno frequenta a licenciatura há 8 anos faltando-lhe apenas duas cadeiras para concluir IGE, uma do terceiro e outra do quarto ano. Neste trajecto é possível identificar dois períodos distintos: um primeiro decorrente de um ingresso e de uma vivência da vida académica na sua plenitude, com a valorização das sociabilidades e do lazer; e um segundo período que coincide com o ingresso, desta feita, no mercado de trabalho.

> "Ia às aulas, se não chumbava de certeza! Mas ia muito às aulas de matrecos e às aulas de sueca. E aí passei com distinção! A partir daí, comecei a trabalhar porque achei que não era vida estar apenas a estudar. [Faço o primeiro e o segundo anos de seguida, mas] chumbei no segundo ano e pronto: «Tenho que arranjar um trabalho!». Arranjei algo para pagar a faculdade. Na altura os meus pais ainda podiam, mas no ano seguinte a minha irmã iria entrar para a faculdade, e eu comecei a pensar um pouco nisso. «Se for possível guardo algum, se não for possível mantenho-me a trabalhar». Então os primeiros anos não foram muito trabalhosos, confesso. Sobretudo o primeiro."

Este passo em direcção ao mercado de trabalho resulta da preocupação que Bruno sente face à iminência da sua irmã estar igualmente a ingressar na faculdade, já que, se não tivesse tomado essa opção, deixariam de existir condições ideais para que ambos pudessem frequentar o Ensino superior. Posteriormente a esta decisão a sua vida tornou-se bem mais exigente no que a horários de trabalho e aulas diz respeito. Ainda fazia o esforço de ir às aulas, mas isso não se reflecte no seu aproveitamento, pois as notas traduzem-se em pouco mais do que meia dúzia de quinzes, valores que diz não o satisfazerem enquanto trabalhador-estudante.

> "Marcou-me imenso o facto de ter que trabalhar, foi um bocado um choque, em certo sentido. Porque uma coisa que eu disse que nunca ia fazer era telefonar para as pessoas a vender fosse o que fosse. Mas o que tem que ser tem muita força e então lá estive. E se a minha irmã entrasse haveria condições, mas não as melhores."

Pelo facto de o seu pai trabalhar num banco é-lhe facilitada a possibilidade de integrar o *call center* dessa instituição financeira. Bruno não demonstra qualquer apreço pelas tarefas que lá desempenhou e chega mesmo a revoltar-se porque nunca se quis ver nesta situação, a de ter de comercializar fosse o que fosse.

As condicionantes económicas foram, mais uma vez, a razão para que não tivesse sequer equacionado fazer Erasmus, mas não deixa de o lamentar e assume que ter

aceite o actual trabalho, onde contratualizou um ano de destacamento no Egipto, serve para colmatar a falha que sente em viajar e conhecer outras realidades.

Por outro lado, em termos de motivação, tem uma perspectiva muito pragmática, pois encontra-a não na obtenção do diploma, mas naquilo que aprende. A seu ver, os conteúdos têm toda a pertinência e aplicabilidade no seu dia-a-dia e no quotidiano de toda a gente, donde que é a prossecução de outros ciclos de ensino que o fazem insistir na conclusão do seu curso. A este propósito, diz que os conhecimentos que adquiriu até agora mais não são do que instrumentos que ensinam a pensar, e que o sistema de ensino superior do país, comparado com o de outros países europeus fomenta o exercício do pensar em detrimento da promoção de competências práticas.

Apesar disto, Bruno vê a obtenção de outros graus de ensino superior com naturalidade e do ponto de vista de que o aprender nunca fez mal a ninguém, admitindo por isso o prosseguimento dos estudos para um mestrado ou uma pós-graduação no intuito de progredir. Aliás, para Bruno sempre foi garantido que viria para o ensino superior, causando-lhe inclusive estranheza tal questionamento, talvez porque sempre gostou de estudar e, deste modo, nunca se lhe afigurou semelhante dúvida.

Já no seu terceiro ano, Bruno descobre que para além da sua paixão pela Informática nutre um profundo interesse pela Gestão pois vê nesta ciência empresarial aplicação quotidiana, chegando mesmo a afirmar que a sua vida se alterou por completo ao descobrir o entrosamento destas duas valências.

> "Assim que passei para o terceiro ano, descobri que… «Esqueçam Informática, eu quero é Gestão!» Foi o melhor erro da minha vida, eu pensar que queria Informática, porque eu entrei aqui e gostei! Foi fantástico! Foi uma mudança de ideia, de atitude, para mim foi brutal, foi espectacular. Superou as minhas expectativas, sem dúvida! A parte da Gestão, fiquei completamente apaixonado! E a possibilidade da Gestão e da Informática se interligarem acho que é um mundo, acho que é uma grande mais-valia para quem vem tirar o nosso curso."

Quanto ao tipo de percurso, Bruno adianta que este tem sido regular para quem conciliou uma actividade profissional a tempo inteiro com um curso universitário, sobretudo se pensarmos que se trata num curso como o de IGE, que comporta um imenso peso ao nível de trabalhos de grupo exigidos. O prolongamento deste seu percurso deve-se ao tempo que tem de dedicar à actividade profissional, facto que acaba por lhe retirar tempo para ir às aulas e estudar, mas como não consegue arranjar uma outra actividade remunerada que o ocupe menos, não quer perder a experiência e "embalagem" que já dispõe no mercado laboral.

Quanto à dimensão da integração escolar, Bruno faz uma avaliação positiva da organização do curso, apesar de sugerir que as cadeiras optativas possam existir em maior número. Ainda nesta dimensão mas relativamente às condições de estudo, declara que à data da sua entrada no ISCTE estas eram extremamente deficitárias, "Nem na Faculdade de Ciências tinha tão más acessibilidades. E nós tínhamos apenas uma sala de computadores!". Realmente ingressa num curso muito específico ao nível de recursos de que deve de dispor, e para o qual não basta apenas papel e lápis. Contudo, Bruno acrescenta que, no seu terceiro ano, se dá uma melhoria considerável das condições de estudo, com a construção do terceiro edifício do ISCTE.

O método de estudo usado por Bruno é muito próprio, na medida em que retém a informação de que precisa pela comparência nas aulas. Posteriormente, só estuda no caso de ter tempo para o fazer, o que normalmente escasseia. Desde que entrou na faculdade que tem seguido este método, o qual até agora tem dado frutos, talvez porque a quantidade de trabalhos de grupo, apesar de extensa, disciplina e sedimenta alguns saberes para a altura das frequências e dos exames.

Quanto ao meio social de origem de Bruno face a experiências neste subsistema de ensino, sabemos que não é o primeiro a frequentar o ensino superior na sua família. Teve uma tia, a sua madrinha, que entrou para a faculdade antes dele. Este é um percurso partilhado, actualmente, pela sua irmã e por meia dúzia de primos, porém ainda nenhum, inclusive a tia, terminou a licenciatura que iniciou.

Face aos graus de escolaridade da sua família, adianta que os seu avós − um merceeiro e outro polícia; uma doméstica e outra costureira − eram pessoas de parcos conhecimentos com actividades profissionais comuns. Por sua vez, os seus pais têm ambos a equivalência ao ensino básico obrigatório, embora o pai tenha tirado uma mais-valia da tropa que se plasmou num curso de Contabilidade, formação que lhe permitiu pertencer ao sector da Banca enquanto administrativo. A sua mãe desempenha funções de atendimento ao público no Centro Regional da Segurança Social, pertencente à Administração Pública.

Em termos de meios de subsistência da família, Bruno é muito assertivo em afirmar a sua pertença de classe, provavelmente devido às condicionantes que têm acompanhado a sua vida.

> "Classe média baixa. A minha mãe não ganha fortuna nenhuma, o meu pai também não. O meu pai lá por trabalhar num banco não quer dizer que ganhe 2000€!!! Eu não estou no segmento D! Estou no C! Ou no B2, pronto! Mas não é classe média, nem classe média alta, nem nada que se pareça! Eu nunca senti grande desafogo económico, senão não trabalhava."

Relativamente à trajectória escolar prévia, podemos resumir o seu percurso até ao 2º ciclo do ensino básico como o de um aluno de desempenho razoável, com alguns pontos altos, apenas com dificuldades a Educação Física, talvez pela sua compleição corporal, e a Educação Visual, disciplina para a qual não demonstra qualquer tipo de vocação.

No início do 2º ciclo do ensino básico dá-se um ponto de viragem no seu aproveitamento e as suas notas decrescem, certamente porque se deu uma complexificação das matérias, mas talvez também devido à falta de acompanhamento por parte dos professores e ao decair dos seus níveis de exigência direccionados aos alunos, e em particular ao Bruno. Esta tendência de decréscimo do rendimento escolar só é invertida no 12º ano, com explicações de Matemática, portanto talvez um pouco tarde, mas com a certeza porém de ter tido a sorte de dar com um explicador cujo trato influenciou de forma extremamente positiva Bruno pelo humanismo que este lhe reconhece.

> "Se calhar deixei de ter professores exigentes e então as notas começaram a descer. Também não podíamos descer muito mais do que dois valores, senão chumbava-se. Mas foi algo estranho, porque por mais que eu estudasse, nem foi o caso de estudar… não conseguia acompanhar aquilo, de forma nenhuma percebia! Mesmo em Matemática! (...)

> Chegou a um certo ponto que não dá, paciência. Eu preciso de dormir, eu sempre gostei muito de dormir e havia alturas em que estudava até às quinhentas e portanto para mim era um esforço bastante elevado. Estudar naquela altura até à uma, duas da manhã e acordar às seis e tal, sete. Para mim, com 16 anos era um bocado difícil. Mas eu fazia, eu esforçava-me, não dava para se fazer muito mais. Até que tive lá alguém que agarrou em mim e me disse «Isto é assim, assim, e assado!» Aí eu percebi. Já estava no 12º ano! (risos)"

A sua formação ao nível do ensino secundário é realizada no agrupamento científico-natural, escolha levada a cabo por se tratar da área que encerra a Matemática "pura", disciplina à qual tem de prestar provas nos três anos que se seguem. Somente no último período do 12º ano passa a ter explicações de Matemática o que, como já se referiu, influenciou positivamente a sua prestação académica. Até aqui dependeu mais do empenho de Bruno que do seu entender genuíno das matérias dadas.

> "Eu faço 10º, 11º de Matemática e 12º. Sempre ouvi dizer: «Não sabe primeiro empina, depois aprende!» Eu nunca gostei dessa filosofia, mas naquela altura teve que ser. Os meus pais: «Não chumbaste, pois não? Continua a estudar!» (...) Depois no 12º ano consegui pôr certinha a Matemática. Chumbei o 2º e 3º período, depois tão certinho que tive 15 no exame!"

Relativamente às suas actividades profissionais anteriores, elas variam entre o biscate e o trabalho, sendo o primeiro próprio da sua adolescência e com o qual custeava o seu gosto pela música; e o trabalho, como se viu, que é abraçado no seu segundo 2º ano da faculdade para financiar os estudos. Resumindo, Bruno nunca cessa de trabalhar na transição entre postos de trabalho e, quando muda, incrementa sempre qualidade à sua situação enquanto trabalhador por conta de outrem.

Consegue então mudar do *call center* do banco para outra empresa a desempenhar outro tipo de tarefas, no seu entender bem mais interessantes e úteis, tão-somente a marcação de exames médicos. Esta mudança foi muito positiva, mas mais positiva foi a sua transição directa deste "trabalho" para um estágio remunerado e integrado com o Projecto de fim de curso de IGE, ou seja, integrado na cadeira única mas determinante do 5ª ano da sua licenciatura. Tal estágio teve lugar na Portugal Telecom Sistemas de Informação (PT SI) e foi uma experiencia vivida de forma muito positiva, na medida em que as tarefas que desempenhava estavam intimamente ligadas com aquilo que tem vindo a estudar no ISCTE.

Apesar destes elementos positivos, Bruno começa a desenvolver uma postura crítica no trabalho em que se encontra porque se sente estagnado, com falta de oportunidades para poder ir mais além, já que as suas chefias tinham conhecimento da sua vontade de integrar as equipas externas dos serviços da empresa no estrangeiro. Entretanto, e como nunca chega a suceder um convite concreto neste sentido, Bruno começa à procura de outros empregos e acaba por entra na NovaBase, empresa que tem uma *joint venture* com a Vodafone, i.e., passa a ser trabalhador da NovaBase designado directamente à Sofocus, a qual medeia a parceria entre as outras duas.

Na anterior empresa, a condição de trabalhador-estudante de Bruno não foi devidamente respeitada pelas suas chefias mais directas. Agora no seu actual trabalho Bruno vê-se novamente forçado a aceitar determinadas condições que não as melhores

para poder concluir o curso. Agora, terá de se mostrar disponível para viajar. Ora longe do país e longe do instituto, estará mais longe da conclusão do curso.

Sempre residiu em Vialonga, mas até à sua entrada na faculdade frequentou assiduamente a zona residencial e as escolas dos Olivais, em Lisboa, porque os avós maternos e paternos residiam ambos no bairro da Encarnação. Dividindo ainda hoje o quarto com a sua irmã, faz notar que as condições que tem para estudar em casa não são as melhores, porque é na mesa da sala que o pode fazer e recorrentes vezes os seus pais estão a ver televisão, donde que, sem tempo para vir para a biblioteca da sua faculdade estudar, vê-se forçado a refugiar-se no apartamento da sua namorada, quando tem tempo para o estudo. Encontra-se em fase de transição para uma vida a dois com a namorada que já trabalha e vive sozinha, mas que nunca passou por cenários referentes ao ensino superior, nem próximo de um percurso académico.

> "Agora estou em fase de negociação com os meus pais. Já nem passo a maior parte do tempo em casa deles. Já não! Estive lá ontem. Ontem? Não, anteontem. Portanto a casa é da minha namorada, ela vive sozinha. Não partilhamos despesas porque ela não quer. Faz-me um bocado de confusão. Eu só meto lá comida em casa, mais nada. Isto foi uma situação que foi gradual. Comecei a ir um dia, um fim-de-semana, três dias, quatro dias, normalmente agora estou lá cinco dias."

Quanto ao seu grupo de amigos, poucos foram os que sequer acabaram o secundário e, nos casos em que assim sucedeu, poucos foram os que terminaram a faculdade.

> "Nenhum dos meus melhores amigos da altura seguiu para a faculdade. Pelo menos daqueles com quem fui mantendo assim mais contacto. Mesmo os do 12º ano, também não foram assim tantos! Se calhar... Tínhamos grandes «cromos» na turma, mas houve alguns que entraram e foram-se embora logo a seguir. As raparigas sim, safaram-se bastante bem, agora os rapazes nem por isso. Se calhar aqueles que ninguém dá nada por eles, tipo eu, ainda se foram safando. (...) O núcleo duro… são três ou quatro do secundário e tenho alguns, tenho alguns amigos da faculdade, bastantes. Da FCUL dois ou três. Agora aqui do ISCTE… Portanto existem amigos que não passaram pela faculdade muitos, muitos. Eu gosto muito de redes de socialização. Conheci muita gente por causa disso."

Bruno desenvolveu ao longo da sua adolescência e início de vida adulta actividade política no Partido e Juventude Socialista no concelho de Vila Franca de Xira por influência paterna. Contudo, e apesar de ter vivido tal experiência como muito interessante e enriquecedora, sensivelmente aos 22 anos entra em desacreditação militante e afasta-se das suas responsabilidades de coordenador de secção.

> "Com 16 anos, entrei no PS. Comecei a desenvolver algumas actividades em Vialonga. O meu pai era coordenador, na altura, do PS em Vialonga e queria dinamizar lá o grupo de jovens e, então, eu mais 3 ou 4… Naturalmente fui progredindo e fui coordenador da secção, tive pelouros na JS de Vila Franca de Xira. Houve uns dois anos que me dediquei bastante à política. Foi muito interessante, aprendi imenso, fui a congressos, fui a *n* coisas. Depois desisti, quando vi que aquilo tudo era uma fantochada e grande parte do pessoal está ali pelo dinheiro e então não há valores… Aos 21 anos, talvez. 21, 22. Talvez, 21, 22 anos. Eu cheguei a ter 3 reuniões numa noite. Pronto, para quem estudava e as reuniões

começavam às 8, 9 horas era um bocado complicado. Eu entrava às 8 da manhã na faculdade. Mas foi muito interessante. E gosto imenso. Mas, quando se começa a subir demasiado começa-se a ver determinadas coisas e não… Não é que eu tivesse subido muito, mas antes que conseguisse subir, fui-me embora!"

Enquanto ainda frequenta assiduamente a faculdade Bruno chega a dividir-se entre o jogar andebol e a associação de estudantes do ISCTE, actividades de que se vê forçado a desistir quando começa a trabalhar.

Questionado sobre se é um caso de sucesso, lembra, para finalizar, que não se vê como tal por duas ordens de factores: primeiro porque ainda não terminou o curso, apesar do pouco que lhe falta para se licenciar, e, por outro lado, considera que só será um caso de sucesso quando conseguir dar provas na sua vida profissional daquilo que apreendeu durante o seu percurso, situação que, diz Bruno, se irá perspectivar a médio e longo prazo, não sendo aferível no imediato.

Paulo Brito (E82): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Associativismo, sociabilidades e realização: projectos em conciliação

(Retrato Sociológico em conclusão)

Matilde Hermínio (E83L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Aspirações competitivas, atritos de conciliação num percurso bem sucedido

Matilde Hermínio tem 24 anos, concluiu o ensino secundário com uma média elevada. Nasceu e viveu até ingressar no ensino superior, em Lisboa. Matilde é proveniente de uma família com recursos económicos e escolares médios: o pai, com 57 anos, é natural de Angola e é licenciado em Engenharia Civil, sendo empresário por conta própria e proprietário de uma empresa, adquirida por meio de herança; a mãe, com 51 anos, é natural de Tomar, completou o 12º ano de escolaridade e é directora comercial. Tem uma irmã mais velha, licenciada em Organização e Gestão de Empresas, que trabalha no departamento de Higiene e Segurança de Trabalho, numa empresa em Tomar.

Enquanto esteve no ensino preparatório e secundário, sempre descreveu o seu percurso com notas bastante elevadas, tendo concluído a sua formação em Artes, com uma média de 18,5 valores, sendo considerada a melhor aluna das suas turmas. Ingressou na sua primeira opção, na faculdade de Arquitectura, da Universidade Técnica de Lisboa (FA-UTL), sentindo-se bastante motivada com a sua ida à Universidade. Contudo, devido a pressão dos resultados, e estando entre colegas cuja média era idêntica à sua, Matilde no 1º ano teve dificuldade de se integrar na instituição e adaptar-se aos novos planos de estudos, principalmente ao nível de conteúdos, imputando a responsabilidade à sua escola secundária, pelo pouco investimento em aulas práticas e a má preparação para um curso como este, tão exigente na apresentação de relatórios práticos. A experiência de residir sozinha, num apartamento adquirido pelos seus pais, não fora do seu agrado, até porque cabia a Matilde conciliar os estudos, com as novas tarefas de casa. Enquanto, estudante universitária tem sido alvo de pressão por parte dos seus pais, que nem sempre compreendem a sua ausência em prol dos estudos. Por isso, quando se encontrava no 3º ano, dividiu o ano lectivo em dois, concluindo no 1º semestre as disciplinas práticas, e no segundo semestre optou por não concluir a disciplina de Projecto, realizando, assim *Erasmus* na Eslovénia que considera ter sido uma experiência mais pessoal do que curricular. Apesar das boas condições económicas por parte do seu quadro familiar, Matilde começou a trabalhar num Atelier de Arquitectura a partir do 5ºano, movida pela necessidade acumular experiência na sua área de formação. Encontra-se, actualmente na sua 6ª e última inscrição, dividindo o seu tempo entre estágio curricular e o projecto final de curso. Focada na sua educação, Matilde é bastante compenetrada e exigente consigo mesma, procurando assim, conciliar com alguma dificuldade as várias esferas da sua vida.

Matilde Hermínio teve sempre um trajecto linear na escolaridade anterior até ao ensino superior. Tendo a confirmação da sua vocação nos testes psicotécnicos do 9º ano, decide optar pela área de Artes no ensino secundário. Ao longo do seu percurso sempre foi considerada a melhor aluna das suas turmas, pelo seu empenho e pelo modo como encarava os estudos. No 10º ano teve um professor que leccionava a

disciplina de Oficina de Artes, licenciado em Arquitectura, que segundo Matilde é a sua referência na escolha do curso. Foi com este professor que conseguiu compreender quais eram as funções de um arquitecto, tendo o primeiro contacto com os instrumentos e as ferramentas da área, como por exemplo, a iniciação no programa de Autocad.

No fim do 12º ano, antes de preencher o boletim de candidatura, Matilde encontrava-se indecisa entre o curso de Arquitectura e Engenharia Civil. Contudo, os resultados dos exames nacionais ditaram o acesso ao curso pretendido, entrando assim, com 18 anos, em 2001 para a sua primeira opção, a licenciatura em Arquitectura na Faculdade de Arquitectura, pela Universidade Técnica de Lisboa (FA-UTL). Matilde quando escolheu o curso de Arquitectura foi movida pela possibilidade de explorar o seu lado criativo com objectivo de ver concretizado uma construção. A opção pela FA não terá sido tão antecipada, pois a sua escolha foi retirada via internet, e por colegas que já haviam estudado na mesma faculdade. O seu concelho de residência e o da sua faculdade são muito próximos, e o facto de os seus pais terem adquirido um apartamento em Lisboa, antes do seu ingresso à faculdade, foi um factor decisivo para facilitar a sua integração no ambiente universitário. Quando chegou à Faculdade de Arquitectura o seu primeiro contacto foi com a praxe académica, da qual tem boas recordações, afirmando que sem esta actividade teria pouco ou nenhum contacto com o ambiente universitário, pois envolvida em objectivos bem definidos, Matilde encarava o curso como se fosse um emprego, dedicando as horas que fossem necessárias para obter os melhor resultados, o que não permitia acumular outro tipo de actividades extra-curriculares.

Já na licenciatura começou a desenvolver um interesse pelo curso de Arquitectura e os seus horizontes profissionais, considerando que o 1º ano é, sem dúvida, a apresentação do plano curricular e dos conteúdos programáticos, que incluía a visita de construções imobiliárias e pedreiras. Contudo, Matilde denota que apesar das frequências que ia realizando no fim de cada semestre o curso era exigente, onde tinha que realizar trabalhos individuais todas as semanas, sentido dificuldade em manter os mesmos resultados que tinha no ensino secundário, algo que veio mais tarde, a influenciar a sua participação e a sua integração na faculdade.

> "Estava habituada a ser uma das melhores alunas da minha escola, e quando ingresso na faculdade estava ao mesmo patamar que toda a gente ou se calhar mais abaixo. Todos tiveram uma média como a minha, ou seja, todos tiveram que estudar muito para conseguir estar ali e, isso baixou-me imenso a auto-estima. Para além disso foi muito difícil conciliar tudo, porque antes de entrar na faculdade vivia em Tomar, e agora estou em Lisboa, comecei a ter muito trabalho e não conseguia conciliar a família e estar na universidade."

Os seus resultados escolares no 1º e 2º ano variam entre os 13 e 14 valores, obtendo de forma pontual resultados de 15 valores a disciplina de Projecto ou mesmo 20 valores em dois trabalhos individuais. Enquanto estudou no ensino secundário, as suas notas variavam entre os 17 e 18 valores, revelando-se ao longo do seu percurso, uma aluna competitiva e exigente com o seu trabalho. Se no 1º ano sentia dificuldade em conciliar a nova rotina do ambiente universitário, com os fins-de-semana que ia casa, o 2º ano tornou-se ainda mais complicado para Matilde ("como não estava a

conseguir equilibrar, a organizar-me, porque acho que falta isso para termos métodos de trabalho (…) e nunca ninguém nos ensinou a lidar com estas noções"). Foi também no 2º ano, que o professor de Projecto estava ao corrente do que se passava com Matilde, incentivando-a a dosear o ritmo de trabalho de maneira a conciliar os seus estudos com a sua família.

Os primeiros anos lectivos, descreve como sendo mais utópicos, em que o objectivo principal era pensar sobre a teoria, em que o processo de construção era mais importante do que a prática, sendo descortinado os vários estilos e linguagens arquitectónicas.

> "Então, os primeiros anos foram anos em que…o 1º ano aprendi muito com a faculdade, o 2º e 3º foram anos em que, eu como tinha mais tempo livre, aprendi muito fora da faculdade, ou seja, aprendi muito através de livros, sempre fui uma pessoa que quis aprender mais, sabia que vinha para cá sem saber nada, basicamente, e quis sempre ter mais informação."

Para Matilde o arquitecto tem um trabalho criativo e para isso, é necessário estar inspirado para concretizar novos projectos, indicando que nem sempre é possível produzir em massa, pois a realização de um projecto é sempre moroso. Considera que este curso para além de criativo implica gastos excessivos em materiais, gastando em média 150 euros por mês em maquetas, painéis, que são muitas vezes utilizados nas apresentações dos trabalhos de grupo ou individuais, e que sem o apoio dos pais não conseguiria realizar este curso.

Outro dos factores que ajuda a perceber a sua tumultuosa integração passa por se habituar nos primeiros tempos a viver sozinha, em que as tarefas de casa, antes elaboradas pela sua mãe ou mesmo pela empregada doméstica, passaram a ser comportadas por si, tendo alguma dificuldade em conciliar as duas realidades.

> " (…) Era uma casa completamente inabitada quando vim para cá, não tinha a mínima vontade de estar em casa, ia sempre comer fora, até porque não sabia cozinhar, mas com o tempo fui organizando a minha vida, (…) e consegui conciliar as coisas (…)."

Quando transitou para o 3º ano, Matilde vivia uma relação amorosa tumultuosa, também ele aluno de Arquitectura que segundo ela, estava a prejudicá-la na sua rotina escolar, e ao mesmo tempo sentia pressão por parte dos seus pais que no seu ponto de vista, "pensavam que estava a brincar às casinhas e aos legos". Devido a incompreensão dos seus pais, Matilde alertou que seria necessário recorrer a consultas de apoio psicológico, de modo a reconciliar o seu trabalho, a relação com os seus pais, tal como a sua relação com o seu namorado. Ainda no 3º ano, Matilde no 2º semestre inscreveu-se no programa de Erasmus, permanecendo seis meses na Eslovénia. Neste período que passou fora da FA, considera que foi mais um escape pessoal do que um investimento curricular, até porque o estabelecimento de ensino só permitia a inscrição em Erasmus somente a uma disciplina.

Tanto o 4º ano como o 5º ano, Matilde considera que foram os melhores anos, quer em termos de notas, em que a média dos trabalhos oscilavam entre 15 e os 16 valores, quer em termos de trabalhos de grupo, tendo em conta que, com o novo grupo de trabalho, conseguia atingir os objectivos propostos pelas disciplinas. No 5º ano,

disposta a dar os primeiros passos na sua futura profissão inicia uma actividade num Atelier de Arquitectura, estando em contacto com projectos e exercícios reais, afastando-a assim das aulas que em comparação com a experiência do trabalho, estas tornaram-se estáticas e pouco estimulantes.

Hoje, encontra-se na sua 6ª e última inscrição, a finalizar o estágio curricular e o projecto final do curso. Apesar de ter sentido alguma dificuldade em conciliar as várias esferas de vida e ser bastante exigente consigo mesma, conseguiu contornar as mesmas, obtendo sempre boas notas ao longo da licenciatura.

8.7.2. Percursos com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) – ISFLUP

Patrícia Amaral

Carina Freitas (E1P; 25 anos; Estudos Franceses na FLUP), **Mafalda Moreira** (E2P, 34 anos; Gestão na FEP), **Artur Oliveira** (E4P; 31 anos; Engenharia Informática no IPCB e ISEP), **Cláudia Ferreira** (E21P; 31 anos; Engenharia Publicitária na Universidade Fernando Pessoa e Educação de Infância na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), **João Silva** (E26P; 33 anos; Informática de gestão no ISMAI), **Joana Madureira** (E33P; 41 anos; História da Arte e Sociologia na FLUP), **Jorge Pinto** (E37P; 28 anos; Instrumentista na ESMAE-IPP e Ensino Básico, variante de Educação Musical na ESE-IPP), **Marco Moutinho** (E38P; 30 anos; Gestão na Universidade Lusíada), **Isabel Silveira** (E73P; 28 anos; Economia na UTAD, na UCP e na FEP), **Mariana Santos** (E76P; 31 anos; Relações Internacionais na UM), **Pedro Vouga** (E77P; 34 anos; Matemática e Ciências da Computação na UM), **Raúl Lobo** (E78P; 29 anos; Engenharia Electrotécnica na FCT-UC), **Guilherme Lobo** (E80P; 29 anos; Engenharia Electrotécnica e de Computadores no ISEP)

Alguns estudantes evidenciam dificuldades de conciliação entre diferentes esferas de vida nos seus percursos escolares, designadamente, em relação ao trabalho, à família, ao lazer e às sociabilidades.

A combinação de diferentes esferas de vida, pelos estudantes do ensino superior é cada vez mais uma realidade que acompanha as transformações sociais nas últimas décadas em Portugal.

Contrariamente aos modelos tradicionais de inserção na vida activa, alguns jovens iniciam actividade profissional antes ou durante o ensino superior. A transição da escola – emprego ou a constituição de novo quadro familiar não é para muitos jovens linear e por isso importa compreender o que dificulta a conciliação de diferentes esferas na estruturação dos seus projectos de vida. Ao contrário do que se possa pensar estes estudantes ainda são uma minoria. "Contrariamente à experiência vivida pelos jovens de outros países da união europeia, cujas experiências de formação e inserção social e profissional muitas vezes se intersectam num mesmo contínuo temporal, para a larga maioria dos estudantes portugueses que frequentam o ensino de licenciatura o "início da vida adulta" (pelo menos nas dimensões familiar e profissional) é um projecto adiado e condicionado pelo termo da própria escolarização"[1].

Outros estudos[2] caracterizam os estudantes portugueses como jovens que adiam cada vez mais a transição para a vida adulta, e que tendem a assumir responsabilidades noutras esferas de vida mais tarde. Permanecem mais tempo a viver

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

[2] Azevedo, Joaquim, António M. Fonseca (2007), *Imprevisíveis Itinerários de Transição Escola-Trabalho: a Expressão de uma Outra Sociedade*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

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

Pais, José Machado (1996), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Colecção Análise Social.

em casa dos pais, investindo sobremaneira nas suas qualificações profissionais de modo a alargar as oportunidades, acumulando experiências, reduzindo o risco de desemprego e procurando alcançar profissões mais qualificadas e bem remuneradas. O mesmo acontece em relação à constituição de um novo quadro familiar, concretizada frequentemente através de novas formas de viver a conjugalidade, deixando para mais tarde o nascimento do primeiro filho.

Ainda que minoritários face ao contexto nacional, alguns estudantes assumem responsabilidades antecipadas nas suas trajectórias escolares, embora nem sempre bem sucedidos na conciliação. Analisaremos neste capítulo os percursos escolares dos jovens que enfrentam dificuldades em conciliar os estudos com outros universos sociais (família, trabalho, grupo de pares), com princípios de socialização próprios e frequentemente contraditórios entre si, procurando compreender as suas condições económicas, os seus contextos sociais, bem como os principais factores que influíram nas suas trajectórias escolares.

Dos estudantes que evidenciaram percursos escolares com particulares dificuldades de conciliação entre esferas de vida, metade são rapazes e outra metade são raparigas, mas a maioria tem mais de trinta anos. Quanto à distribuição dos estudantes pelo tipo de ensino e tutela, verifica-se que, neste percurso-tipo, predominam os que ingressaram pela primeira vez no ensino superior universitário público.

No que diz respeito ao tipo de percurso destes estudantes no ensino superior, constata-se que a esmagadora maioria abandonou o curso, sobretudo nos últimos anos, ou fê-lo num período de tempo mais alongado. Destacando-se ainda o caso de duas estudantes, actualmente a frequentar, há diversos anos o ensino superior, com enormes dificuldades em cumprir os seus objectivos académicos, quer por terem assumido desde muito cedo responsabilidades profissionais, e simultaneamente terem constituído um novo quadro familiar durante o curso, atribuindo a estas esferas das suas vidas maior peso.

Aquando da candidatura, a escolha do curso foi orientada por diferentes interesses. Fica patente que uma minoria destes jovens fez opções segundo os seus principais interesses vocacionais. Todavia, no momento da candidatura foram também tidos em conta factores relacionados sobretudo com a média do ensino secundário, o tipo de tutela (ensino superior público) e a localização geográfica das instituições que ofereciam os cursos (por desejarem proximidade dos seus contextos sociais de origem, ou pelo contrário, por desejarem maior autonomia em relação aos pais).

A motivação dos estudantes para cursos diferentes dos quais foram colocados é uma realidade que caracteriza estes percursos com dificuldades de conciliação entre esferas de vida, e que potencia outros interesses para além do universo académico. A maioria destes jovens não ingressaram na sua 1.º opção de candidatura, somente dois o alcançaram tal objectivo.

Relativamente ao momento de ingresso no ensino superior, alguns jovens, conscientes dos seus constrangimentos, por exemplo, em termos de médias de acesso, desenham escolhas estratégicas, optando por uma instituição de ensino tendo em vista mais tarde a possibilidade de transferência para outra instituição. Veja-se o exemplo de uma jovem que, após três anos consecutivos a tentar ingressar no curso de Jornalismo, à quarta vez fica colocada na sua 2.º opção – o curso de Estudos Franceses – com o intuito de solicitar transferência para Jornalismo, o curso que realmente desejava.

Acabou por frequentar apenas o primeiro ano da faculdade, e o desajustamento vocacional converteu-se em desmotivação, desinteresse e desilusão. Outro jovem que não completou a licenciatura, antevendo a impossibilidade de ingressar na 1.ª fase de candidaturas, no curso que desejava, Engenharia Química, optou mediante as vagas disponíveis na 2.ª fase do concurso de acesso ao ensino superior, por accionar uma escolha de última hora, o curso de Engenharia Informática numa instituição de ensino distante da sua área de residência. Entrou, e mais tarde efectuou a transferência de instituição. Todavia, para "facilitar" a mudança opta por ficar no mesmo curso.

A decepção em relação ao curso em que foram colocados conduziu muitos estudantes a operar mudanças de cursos ou de instituições, na perspectiva de satisfazerem as expectativas inicialmente goradas. Por exemplo, o caso de uma estudante que desejava ingressar no curso de Relações Internacionais, a sua 1.ª opção, e que foi colocada no curso de História de Arte, a última escolha, e que ao fim do segundo ano de frequência decide mudar para o curso de Sociologia.

Os capitais económicos e escolares da família de origem fornecem informações relevantes para se compreender as condições de sociais dos estudantes. Em relação a este percurso-tipo verifica-se que predominam jovens que do ponto de vista das origens sociais provêm de famílias com razoáveis capitais económicos e escolares. Porém, encontram-se também em dois pólos distintos uma pequena minoria dos estudantes oriundos de famílias com favoráveis recursos escolares e razoáveis recursos económicos e outra pequena minoria mais descapitalizada socialmente, em termos de capital económico e escolar.

Para além das famílias destes jovens terem formulados elevadas expectativas face à escolaridade dos seus filhos, é possível afirmar que as estratégias familiares se focaram na concretização desse objectivo de continuidade dos estudos. Porém, poucas são as famílias que na prática acompanharam e apoiaram o estudo dos seus filhos de modo mais próximo e intenso.

No entanto, quando se analisa o percurso escolar anterior destes estudantes, fica evidente que a grande maioria chegou ao ensino superior com trajectórias escolares sem marcas de insucesso. Um conjunto assinalável de estudantes fez percursos que se pautaram por bons resultados escolares, e uma relação positiva com a escola. Destaca-se apenas um jovem, com resultados médios na escolaridade anterior, que por decisão dos pais e da professora de matemática do 12. º ano de escolaridade ficou a repetir a disciplina para melhorar a média e solidificar os conhecimentos no sentido de concorrer ao curso de Gestão no ensino superior.

Apesar de metade dos estudantes assumirem durante o ensino superior uma situação residencial de deslocados – o ingresso no ensino superior implicou o afastamento do respectivo agregado familiar de origem – a maioria continuou a beneficiar do apoio financeiro dos pais, mesmo depois de assumir actividade profissional. Se, por um lado, as exigências de autonomia que estas mudanças sociais implicam, dificultaram, para alguns jovens, muito poucos, a integração no ensino superior, levando-os a pedir transferência de universidade no sentido de se aproximarem do seu núcleo doméstico de origem, por outro lado, para metade dos jovens deslocados, a autonomia era desejada e foi encarada como uma vivência positiva, e uma oportunidade de se emanciparem. Nestes casos, já era uma estratégia pensada e foi um aspecto considerado no momento da candidatura.

Um conjunto assinalável de estudantes declarou já ter assumido trabalhos pontuais, remunerados, mesmo antes de aceder ao ensino superior, sobretudo no final do ensino secundário.

As motivações para iniciar actividade profissional não são comuns a todos os estudantes. Para alguns, a principal razão prende-se com a tão desejada independência económica e para outros resulta de alterações às condições materiais de existência, consequência de rupturas como, por exemplo, problemas ou conflitos familiares. Menos representativos, são os que começam por encarar o exercício de uma actividade laboral como antecipação para o exercício da profissão, muitas vezes dissonante do curso em que foram colocados, mais de acordo com os seus verdadeiros interesses vocacionais. Estas profissões são normalmente assumidas nos últimos anos do curso, e ao contrário de outros trabalhadores-estudantes, tratam-se de trabalhos qualificados nos quais são exigidas competências dificilmente concretizáveis sem a frequência do ensino superior.

Convém ainda referir que, apesar de residual, duas jovens acumularam paralelamente aos seus percursos académicos, o trabalho, a formação de um novo quadro familiar e o nascimento dos seus primeiros filhos. Nestas situações o universo escolar foi definitivamente secundarizado.

A maioria dos jovens que se enquadram neste percurso-tipo, começou a trabalhar em *part time*, com o objectivo de financiarem as despesas relativas à faculdade e outros encargos pessoais. Todavia, rapidamente passaram a cumprir horários de trabalho a tempo inteiro, tornando deste modo mais difícil a conciliação com os estudos. Os principais problemas apontados pelos estudantes referem-se ao cansaço, à dificuldade em frequentar as aulas, de serem assíduos, dada a incompatibilidade entre os horários das aulas e do trabalho, factos que aumentavam a desmotivação face ao curso. A forma como o trabalho afectou os modos de estudo é em grande parte explicada pelo tipo de percurso que estes jovens fizeram, ora abandonando os cursos, ora prolongando a duração dos mesmos.

Para alguns jovens o estatuto de trabalhador-estudante não lhes trouxe benefícios, bem pelo contrário, referiram sentir por parte de alguns professores alguma incompreensão. Um outro jovem nem chegou a accionar o estatuto a que tinha direito, pois encarou o aumento de responsabilidades profissionais como forma de legitimar o abandono do curso.

Diversos estudos sobre práticas culturais e modos de vida juvenis têm referido a importância das sociabilidades de pares na estruturação dos modos de vida[3].

Relativamente às sociabilidades, constata-se que a maioria dos estudantes alargou as suas redes e estabeleceu relações de amizade durante o curso, quer com os colegas de turma, quer com outras pessoas que conheceram nesse contexto por via das actividades em que estiveram envolvidos no ensino superior, nomeadamente através da participação em actividades associativas e nos órgãos de representação dos alunos.

No entanto, à excepção dos estudantes deslocados, por oposição ao seu desejo pessoal, verificou-se um maior fechamento relacional e identitário. O mesmo acontece

[3] Lopes, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
Pais, José Machado (1996), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Colecção Análise Social.

em relação aos estudantes que fizeram um curto percurso no ensino superior, dado que acumularam, desde o início do curso, responsabilidades profissionais. Para estes últimos, o espaço universitário não constitui um momento privilegiado de inserção social e de vivência quotidiana.

A nível extra académico, verificou-se que alguns estudantes declararam que estiveram envolvidos em actividades de voluntariado e partidárias. Essas actividades permitiram-lhes um alargamento das redes, contrastando com as estudantes que acumularam diferentes esferas durante o ensino superior (trabalho, conjugalidade e maternidade) e cujas redes de sociabilidades se fecharam, e os lazeres se circunscreveram à esfera familiar.

Dos percursos com dificuldades de conciliação entre esferas de vida, a maioria reporta-se à difícil conciliação entre o trabalho e os estudos, que resultam, a maior parte das vezes, na incompatibilidade de horários, por vezes difíceis de gerir junto da entidade empregadora, mas sobretudo, por constituir uma forma de se autonomizarem mais cedo da família de origem, procurando uma rápida inserção na vida adulta que se caracteriza por emancipação económica desejada.

Carina Freitas (E1P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Um ano de ensino superior: a reprodução das desigualdades sociais e a tentativa de distinção.

Carina Freitas, de 26 anos, é natural de Viana do Castelo e, aos 9 meses de idade, emigrou com os pais e o irmão para Andorra. Regressou com 10 anos para a Figueira da Foz, onde frequentou o ensino básico e, com 15 anos, mudou-se com a mãe e com o irmão para o Porto. Ambos os pais têm o 5º ano antigo, actual 9º ano. A mãe é vendedora numa *giftshop*, o pai, ausente da família há vários anos, é dono de um pequeno restaurante. Oriunda de uma família com capital escolar reduzido e recursos económicos escassos, Carina entrou no mercado de trabalho aos 16 anos, de modo a garantir alguma independência/estabilidade. A sua trajectória profissional reflecte funções de relativa precariedade, trabalho desqualificado e de fraco capital simbólico, trabalhando actualmente como vendedora numa empresa de ramo cultural.

Carina apenas frequentou o primeiro ano do curso de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e a decisão de abandonar o curso alicerçou-se na ideia transmitida por uma professora, segundo a qual os trabalhadores-estudantes são considerados, à partida, maus alunos. Essa foi a gota-de-água, âncora justificativa de uma decisão baseada no que se afigura, na realidade, múltiplo, complexo e construído por factores diferenciados: desajustamento vocacional revertido em desmotivação e desinteresse face aos conteúdos do curso, desilusão face aos métodos pedagógicos utilizados, falta de integração e de reconhecimento pessoal, e dificuldades económicas transversais a todo o seu trajecto escolar.

Carina só começou a pensar em ingressar no ensino superior aos 17 anos, com a expectativa de ser jornalista na área musical. Durante três anos consecutivos tentou entrar no ensino superior, colocando como única opção de candidatura o curso de Jornalismo, no Porto. Durante o ensino secundário fez testes psicotécnicos, que sempre apontaram para Jornalismo ou Comunicação, e por isso apenas procurou informação relativa a este curso, apesar de não ter as médias necessárias para alcançar esse objectivo. Não existiu um investimento pessoal na procura de informação, nomeadamente relativa a cursos na área da Comunicação, facto que denota alguma falta de confiança relativamente a uma frequência universitária agravada por dificuldades financeiras, numa lógica interiorizada de reprodução das desigualdades sociais. A sólida necessidade de compatibilizar uma pertença simultânea à universidade e ao mercado de trabalho, campos que nunca neste trajecto poderiam entrar em oposição, fez com que não equacionasse sequer a hipótese de deslocação geográfica.

Em 2004, colocou mais duas opções de candidatura, além de Jornalismo: Estudos Franceses e Técnico Audiovisual, tendo entrado na segunda opção, Estudos Franceses na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, escolha condicionada pela

atracção sentida por França enquanto pólo cultural, pelo impacto que a cultura francesa tem nos seus quadros simbólicos de referência cultural, e pelo domínio da língua que detém, fruto da sua vivência na zona francófona de Andorra.

As expectativas face ao curso eram baixas, desconhecia a realidade académica, visto nenhum familiar nem nenhum contacto das suas redes de sociabilidade frequentar o ensino superior, o que a leva a afirmar que "não sabia como é que funcionava uma universidade", e que o seu ingresso neste meio se realizou "meio às escuras". Sendo a primeira universitária da família, uma qualificação superior seria o passaporte da mobilidade social desejada, ainda que viesse, mais tarde, a sentir as dificuldades de uma integração bem sucedida corroborando, uma vez mais, os vícios da reprodução: obstáculos materiais e objectivos transferem-se e transformam-se em obstáculos relacionais e subjectivos.

A decisão de tirar um curso de segunda escolha, de outra área que não a almejada, repercutiu-se num investimento parcial, chega a insinuar que o curso significava apenas "cultura geral" para si própria. No entanto, o ingresso no ensino superior é perspectivado como uma vitória e afirma-se, inicialmente, empenhada: "quando cheguei lá, cheguei lá entusiasmada, não é? Fixe, consegui entrar, nem que seja na segunda opção, mas fixe, vamos lá ver, vou-me esforçar".

Não obstante a motivação inicial, e atendendo a que a transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser encarada como fonte de desafios, ou potenciadora de crises e vulnerabilidades, a desilusão de não ter conseguido entrar na única área pretendida, assim como os obstáculos encontrados na vivência académica, geraram um crescente desinteresse face ao curso, que nunca foi ultrapassado.

Carina frequentou apenas um ano no ensino superior, durante o qual conseguiu fazer várias cadeiras, mas não tentou fazer as duas que tinha deixado para exame em Setembro. Define-se como "fraca" e conclui que, se tivesse entrado no curso de Jornalismo, ter-se-ia "esforçado muito mais", nem que tivesse que se "matar toda". A teoria transmitida por amigos e professores do secundário, de que "uma vez lá dentro, uma pessoa pode passar para outro curso", foi perdendo validade à medida que se deparava com "uma data de burocracias".

Quando equacionada sobre as atribuições causais para o seu abandono escolar, os motivos alegados centram-se na esfera económica, as enormes dificuldades financeiras que tornavam incomportável a frequência do ensino superior, aliadas às despesas complementares relacionadas com alimentação, deslocação, investimento em recursos didácticos e, na esfera pessoal, a desmotivação face ao curso em que entrou, bem como a indiferença e falta de reconhecimento por parte de alguns professores, que descreve como um sentimento de "injustiça" devido ao facto de ser trabalhadora-estudante, e face à perspectiva de estes serem catalogados, pelos professores, numa imagem estereotipada e estigmatizante de "maus alunos".

Enquanto trabalhadora-estudante, Carina esperava obter dos professores alguma compreensão por não poder comparecer às aulas, por ter menos tempo disponível para estudo. No entanto, a relação com os professores foi fragilizada por alguma insensibilidade destes face à situação específica dos trabalhadores-estudantes, possíveis equívocos e falhas de comunicação na sala de aula, ou pela inexistência de um tratamento diferenciado e motivador no qual cimentar o seu empenho.

Relativamente ao curso, denota-se uma atribuição do seu insucesso a questões pessoais, de pouco investimento: "a matéria era fácil se uma pessoa estudasse, se eu

estudasse realmente mais, e se tivesse mais tempo, na altura, para estudar, realmente talvez tirasse melhores notas", incorporando um sentimento de desigualdade. Carina realça o facto de ter menos possibilidades face aos outros estudantes, que não trabalhavam, na medida em que o escasso tempo pós-laboral de que dispunha não lhe permitia ter acesso a determinados tipos de informação, nomeadamente pesquisas na Internet ou pesquisas bibliográficas e em termos de recursos, cingindo-se aos apontamentos das aulas, cadernos de textos e livros que comprava. Mas a sensação de injustiça abarca, também, os resultados alcançados, afirmando que "em questão de notas, uma pessoa sente-se um bocado prejudicada, porque eles têm as coisas muito mais facilitadas, mas pronto, a vida é assim, não é? Uma pessoa não pode fazer milagres", num misto antagónico de frustração/revolta com um certo conformismo com a acção estruturante dos determinismos sociais, reforçando uma teoria da reprodução das desigualdades sociais interiorizada.

Aliada à desmotivação no que concerne aos conteúdos do curso, houve uma crescente incompatibilidade com os procedimentos e tecnologias de transmissão da informação por parte de alguns professores, demasiado expositivos e unidireccionais, aulas teóricas sem espaço para interacção, que a faziam "adormecer". Da totalidade dos professores que teve no primeiro ano, conseguiu ter uma relação positiva apenas com "dois ou três", sendo que com os restantes mantinha uma relação de afastamento, de distância que, a dada altura, se adivinha mútua.

> "Os professores deviam acompanhar muito mais. Aquilo é chegar lá, é uma consulta de médico, chegar lá, dão as duas horitas, se for necessário as três horas a falar, quem quiser sai, quem quiser não sai, para mim aquilo é um bocado ridículo, sinceramente".

Demonstra uma não assimilação da autoridade e legitimidade pedagógica de algumas professoras, que alvitra terem tido a "sorte de ir dar aulas mal acabaram o curso", demonstrando um profundo desconhecimento sobre "o que é o mercado de trabalho para poderem dar opinião, (…) aí notava-se literalmente, porque olhavam para mim e não me percebiam". Assume-se como incompreendida e menciona sentir uma "certa forma de represália" pelo facto de faltar ou chegar, insistentemente, tarde às aulas, sendo-lhe atribuída falta, e sente-se injustiçada pelo facto de os professores faltarem regularmente, com todas as implicações que isso lhe trazia no campo profissional, em termos de compatibilização de horários.

Relativamente aos colegas, Carina afirma que manteve um bom relacionamento com todos e, sempre que solicitou auxílio, obteve resposta positiva, nomeadamente no facultar de apontamentos das aulas. O facto de só ter frequentado um ano, de partilhar espaços-tempos lectivos unicamente centralizados nas aulas, e de não ter práticas de estudo em grupo, condiciona esta visão positiva pela escassez, até, de vivências partilhadas.

Carina sempre preferiu estudar sozinha, hábito que se consolidou durante o ensino secundário, ao qual não é alheio o facto de estar inserida no mercado de trabalho desde os 16 anos, com as consequentes limitações temporais. Da rotina diária, os tempos destinados a práticas de estudo coincidiam com o final do dia, o que lhe reduzia o tempo de descanso, e incompatibilizava estudos em grupo. No entanto, demonstrou uma clara predilecção pelo estudo individual, assumindo que estudar com outras pessoas era muito "distractivo".

Não obstante a limitação de disponibilidade, todas as folgas laborais eram aproveitadas para ir às aulas e para estudar, designadamente ler as obras indicadas, num claro esforço de acompanhamento da matéria, "porque queria saber, não queria ficar para trás. É que isto, depois, uma pessoa fica um bocadinho frustrada". Havia, igualmente, desilusão em relação ao não retorno do investimento efectuado no estudo: "o que me marcava bastante era eu chegar aos exames e escrever para aí seis folhas, e ter negativa".

Apesar dos obstáculos indicados, a auto-percepção sobre as suas classificações escolares e a avaliação global dos resultados obtidos é positiva, em seis cadeiras teve positiva em quatro e apesar de ter ainda a possibilidade de fazer as duas cadeiras restantes em Setembro, tal oportunidade não foi suficiente para a fazer permanecer no ensino superior, no sentido em que teria que passar pelas mesmas dificuldades (financeiras, relacionais) sentidas no decorrer desse ano.

O objectivo no final desse ano, ponderadas as prioridades, foi definido como: "nunca mais me vou meter numa coisa que eu não goste" e metaforicamente concluiu que: "Eu gosto de cozinhar, mas isso não significa que eu vou ser cozinheira. Eu gostei de estudar aquilo, gostei de estudar a Língua, gostei de saber aquilo, mas não significa que eu queira seguir aquilo", num claro movimento de desinvestimento escolar acentuado, de descrença nas potencialidades profissionais do curso no qual entrou, e de relativização da importância de terminar esse mesmo curso: "se eu acabasse aquele curso, sejamos realistas, não me ia levar a lado nenhum, porque não era o que eu queria".

A decisão de abandonar é voluntária, mas não oculta uma frustração de expectativas, de perda de potencialidades pessoais, sociais e profissionais, e emerge como o culminar de uma trajectória de desmotivação conducente ao abandono.

A necessidade de reconhecimento e motivação é um traço de personalidade vincado em Carina. Definindo-se como imatura e sonhadora, revelou ser bastante insegura, carente de constante motivação. A desistência revela-se como a saída mais fácil quando encontra algum obstáculo, alguma bifurcação ou, simplesmente, quando não se sente motivada e acarinhada.

Relativamente ao trajecto escolar anterior ao ensino superior, Carina descreve-o linearmente, no sentido em que sempre foi boa aluna e sempre se sentiu motivada pelos professores. Quando regressou de Andorra, deveria ter entrado no 5º ano mas, devido às equivalências, e ao facto de ter nascido em Novembro, foi colocada no 3º ano do ensino básico, o que implicou um atraso de dois anos. No entanto, este atraso motivou-a a aplicar-se intensamente e, dois meses depois de integrar a primária, foi considerada a melhor aluna da turma. Realça o apoio da mãe neste intervalo temporal, situação que afirma ser pontual, nomeadamente através da realização de ditados constantes, o que a auxiliou no desenvolvimento da escrita.

Já no ensino secundário foi fundamental o incentivo dos professores para a motivação face ao estudo, sempre lhe disseram que "escrevia bem", e essa valorização pessoal surge como o principal factor marcante da sua trajectória escolar. A emergência da vocação jornalística emerge na esfera da socialização escolar, na qual sobressai essa motivação por parte dos professores e colegas face à escrita, particularmente à escrita criativa. Ganhou vários prémios de escrita no que designa de "contos completamente assombrosos, muito negativistas e depressivos", escritos quando tinha somente 13 anos, e considerados pelas redes relacionais como "muito bons".

No que concerne às escolas frequentadas, Carina sente nos ombros o peso das suas origens sociais modestas, tendo frequentado as instituições escolares mais próximas da residência, em detrimento de uma selecção com base na qualidade da formação ministrada. No 10º ano, optou por um curso profissional de Marketing, Publicidade, Relações Públicas e Comunicação, áreas que considerava bastante aliciantes, e às quais dedicou intenso estudo, tendo média final de 15 e um projecto final sobre o comércio tradicional do Porto, de 17 valores.

Aos 16 anos, efectiva um transição precária para a vida profissional, começa a trabalhar no McDonald's por ser, na altura, o "único emprego que conseguiu encontrar" e, apesar de defender que tal facto não a prejudicou nos estudos, pois foi trabalhar "com cabeça", afirma que nesse período de independência económica sofreu uma "mini-rebeldia", provocada pelas "más-influências" das redes de sociabilidades, que a levou a "baldar-se" durante esse ano lectivo, e a faltar sucessivamente às aulas, passando de uma atitude ascética face à escola para um hedonismo contextual, momentâneo e influenciado.

Durante a frequência do ensino superior, Carina esteve sempre a trabalhar na Blockbuster, por turnos, e o tempo investido no trabalho, como forma de sobrevivência, impôs vários limites à vertente académica. A rotina diária implicava aulas, trabalho, estudo após a jornada laboral, chegando a deitar-se entre as 2h e as 4h da manhã. No entanto, evidencia a importância da flexibilidade concedida pela empresa, possibilitando trocas constantes a fim de frequentar as aulas, levando-a a argumentar que "foi a entidade patronal que me ajudou a não sair da escola".

No final do ano, consolidada já a desistência do ensino superior, começou a trabalhar na FNAC, na secção dos filmes. O sistema de disposições cognitivas e estéticas neste campo cultural específico não é uma aquisição exclusivamente dependente dos meios mais precoces de socialização, especificamente familiar, mas construído e adquirido no campo profissional. Quando experiencia um grande fracasso escolar, e rejeita uma cultura escolar que a faz sentir-se frustrada, Carina dedica-se a outros valores culturais e constrói a sua diferença, o seu valor distintivo, sobre outras bases: proximidade à cultura cinematográfica. O desejo de mobilidade social, eventualmente projectado no título de estudante universitário, transferiu-se para um investimento pessoal numa área de conhecimento porventura erudita: a distinção é meramente simbólica e face aos seus pares da condição de origem já que, face às posições aspiradas, as mais-valias importadas por este investimento e dedicação não são significativas.

Embora se possa ter a impressão de lidar com universos relativamente autónomos, que correspondem a espaços-tempo específicos, Carina não consegue destrinçar as esferas profissionais e escolares. É-lhe difícil falar da escola sem evocar o percurso profissional e, nas suas respostas, estes dois campos estão, necessariamente, vinculados. No entanto, em termos reflexivos, considera que o facto de ser trabalhadora-estudante não foi determinante para o abandono do ensino superior, e realça dois aspectos fundamentais justificativos de tal decisão: a escassez de recursos financeiros, e o curso em que entrou não ser o pretendido.

A necessidade de trabalhar para financiar os seus estudos gerou um inevitável balanço entre as exigências escolares, profissionais e familiares/relacionais, no qual a estabilidade económica imperou, em detrimento de uma aposta em reforçar o capital

escolar, numa cristalização/perpetuação das desigualdades, assumindo uma relação periférica e desmotivada face ao ensino superior.

Oriunda de uma família com escasso capital económico e cultural, Carina reconhece que os pais nunca incutiram nos filhos "o hábito de leitura", confirmando a inexistência de um *ethos* familiar predisposto a valorizar o investimento escolar, o que induziu a uma acumulação de défices sucessivos, do ponto de vista da sua formação cultural. Ambos os pais têm o 5º ano antigo, actual 9º ano, a mãe é vendedora numa *giftshop*, o pai é dono de um pequeno restaurante. O irmão fez o 12º ano profissional na área da informática e trabalha, actualmente, numa loja de jogos. A tentativa de omissão de informações relativas ao pai realça uma relação fragilizada com a figura paterna, fragilidade expansível ao resto da família, com quem não mantém laços fortes de afectividade, reduzindo a proximidade familiar à expressão de "família de cortesia".

Não obstante o papel omisso dos pais nos processos de mobilização escolar, salienta o apoio dos familiares, sem especificar quais, no momento da entrada na faculdade, na angariação de verbas destinadas às propinas, enquanto não usufruiu de bolsa. Este é, aliás, o único momento em que faz alusão ao incentivo familiar na frequência do ensino superior.

O desejo latente de mobilidade social, não raras vezes expresso como prolongamento das expectativas familiares afigura-se, neste caso, como uma dupla descolagem de uma posição macro, a origem social, e micro, o agregado familiar desestruturado.

Relativamente às redes de sociabilidades, a vida da Carina é um terreno plural, marcado por clivagens várias: a saída de Andorra, a passagem da primária para o ciclo com uma turma totalmente nova, por ter escolhido a opção de Língua Francesa, a ida para o Porto, a opção por um curso profissional, enquanto todos os seus colegas optaram pelo regime geral. Apesar de relativizar as sucessivas mudanças, ao afirmar que sempre se integrou bem nos diferentes grupos de amigos, constata-se que nunca teve amigos que partilhassem o percurso escolar ou profissional, ou que se mantivessem após estas fases, o que evidencia forte clivagens nos vínculos relacionais. Há uma ausência de investimentos associativos, de actividades paralelas ao percurso escolar. Dividia o seu tempo entre trabalho, escola e saídas com os amigos.

A frequência universitária coincidiu com a mudança territorial, saiu da casa da mãe, no Porto, e foi residir com o namorado em Vila Nova de Gaia, mudança que a afectou, por não se sentir integrada na nova cidade, considerando o Porto mais "caloroso", e pelas acrescidas dificuldades sentidas em termos de deslocação. O período de mudança coincidiu com um refrear das saídas com os amigos, não porque o namorado lhe tivesse "cortado as asas", mas por alegados motivos de imobilidade, dado o casal e os amigos não terem transporte próprio. Esta mudança suscitou um relativo sentimento de asfixia, desinserção social, e de oposição a Vila Nova de Gaia, fruto da sua forte relação identitária e sentimento de pertença face à cidade do Porto.

Actualmente, tem um filho de sete meses, que centraliza toda a sua atenção e o tempo livre disponível. Concomitantemente, há uma rarefacção das saídas culturais, e os períodos de lazer resumem-se a práticas domésticas conviviais: encontros com os amigos, e práticas culturais em espaço fechado: ver filmes e ouvir música. Relativamente à leitura, reafirma uma boa vontade cultural, no sentido em que "eu leio, gostava de ler mais, mas podia ler muito mais".

Após a desistência, e sentindo a necessidade de apostar na formação pessoal, Carina recorreu a cursos de formação profissional em horário pós-laboral, nas áreas que lhe são mais apelativas, audiovisual e multimédia, referindo que visiona nestas acções de formação a possibilidade de obter alguma estabilidade futura, visto não pretender "trabalhar na FNAC para sempre". Polariza o seu horizonte de aspirações em torno dos projectos socioprofissionais, aos quais assiste um sistema de expectativas de mobilidade ascendente, desenhando uma trajectória social virtual interiorizada.

A desvalorização do papel do ensino superior, e do título académico em particular, nesse processo de mobilidade social ascendente, advém do círculo relacional relativamente heterogéneo no campo profissional, com colegas detentores de cursos superiores em áreas muito distintas, sem saídas profissionais e que partilham as mesmas inseguranças e dúvidas relativamente ao futuro profissional, corroborando a ideia de que o título já não corresponde ao posto. No entanto, não descarta a possibilidade, a longo prazo, de tentar concluir um curso superior e, neste caso, tentaria, novamente, enveredar pelo Jornalismo, opção Audiovisual e Multimédia, o que para ela seria "um sonho", uma vez que acredita que a sua vocação "fugisse mais para os filmes", até porque detém "muito conhecimento a esse nível". A frequência universitária perspectivada assume uma lógica afectiva, de compatibilidade face aos conteúdos curriculares, no sentido de enriquecimento pessoal.

Retomando a paixão pela escrita, fez uma inscrição para uma acção de formação de escrita criativa, mas aguarda, ainda, ser chamada para a frequência do curso. Frustrado o ingresso no ensino superior, Carina tenta, através dos cursos profissionais, colmatar a necessidade sentida na formação pessoal e cultural sem, no entanto, abdicar das suas dúvidas e reservas, mencionando que procura "cursos de coisas que não têm futuro", no seu caso específico, o cinema, num claro reforço do dilema entre realização pessoal, ajuste vocacional e sucesso profissional.

Em relação à situação do ensino superior em Portugal, Carina reconhece não ter muita informação, e concentra as suas críticas, fruto das dificuldades sentidas no seu caso específico, na escassez de apoios e incentivos monetários, facilitadores do ingresso e permanência no ensino superior de pessoas carenciadas.

No campo profissional, desvaloriza a especialização excessiva, e foca a importância da polivalência no desempenho de qualquer função. Considera que, com o tempo, tem assistido à perda de direitos por parte dos trabalhadores, e tem receio das "represálias" a que iria estar sujeita, por parte da entidade patronal, caso decidisse apostar no ensino superior, e tivesse necessidade de faltar ao trabalho para assistir às aulas.

No que concerne a sugestões de melhoria, Carina focaliza a sua resposta em torno de três questões essenciais: a vertente económica – a necessidade de minimizar um apoio social lacunar, que se poderia efectivar em redução de propinas ou na disponibilização de mais bolsas de forma a facilitar a permanência dos alunos; a realidade dos trabalhadores-estudantes – existência de um maior número de cursos em horário pós-laboral; e a dimensão institucional centralizada na vertente pedagógica – importância dos professores "melhorarem a pedagogia", criando "mais interacção com os alunos" e, consequentemente, maior empenho e motivação.

As expectativas criadas por Carina face à frequência universitária foram malogradas. A incompreensão dos professores, a desilusão com a relação pedagógica, as representações sociais atribuídas aos trabalhadores estudantes, o peso do

funcionamento burocrático da instituição remetem-na, comprometendo a sua continuidade no ensino superior, para a fragilidade social da sua situação de partida. A esta posição acresce o ónus de um mau desempenho individual, uma interiorização das suas possibilidades efectivas, uma tendência disposicional para a desistência, no sentido de uma profecia que se cumpre.

Não conseguindo, através do título académico, concretizar as expectativas criadas originalmente, Carina encontrou na desvalorização do título o tónus para a reconfiguração da sua relação com o ensino superior. Enfatizando as trajectórias em que título e posto não se encontram, transfere a responsabilidade de mobilidade social ascendente para outras esferas: a profissional e a cultural, através das quais procura demarcar estratégias de identificação e de distinção social, na tentativa de contrariar a profecia.

Mafalda Moreira (E2P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Entre a faculdade e a maternidade: um trajecto irregular e a "conta-gotas"

Mafalda Moreira tem 34 anos, é natural da Ilha da Madeira e vive, actualmente, no Porto. É casada e tem dois filhos, um menino de 4, e uma menina de 2 anos. O marido é gerente bancário e ingressou no curso de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP-UP), no ano lectivo de 1991/92. Frequentaram o mesmo curso, mas o marido conclui-o em seis anos. No contexto familiar actual, Mafalda assumiu, através da maternidade, um papel feminino subalterno, dedicando-se, exclusivamente, à esfera doméstica, em detrimento da sua vida académica e profissional.

É proveniente de uma família tradicional alargada, com mais quatro irmãos, e as suas condições de partida são marcadas por dificuldades económicas. Ambos os pais completaram o 1º ciclo do ensino básico. O pai, já falecido, era comerciante de uma casa de fotografia, e a mãe nunca exerceu profissão.

Falta-lhe completar duas cadeiras para terminar o curso que desejava, mas o longo percurso de Mafalda no ensino superior foi marcado por acontecimentos pessoais de grande intensidade, que se reflectiram negativamente no seu percurso académico.

Deslocada da Ilha da Madeira e dependente de bolsas de apoio aos estudantes, a sua trajectória no ensino superior tem sido irregular, em termos de investimento, e pauta-se por inúmeras dificuldades, rupturas e interrupções. Um percurso que tem feito a "conta-gotas", e no qual a família assume uma particular centralidade.

Mafalda ingressou no curso de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP-UP), no ano lectivo de 1991/92, aos 18 anos, através do contingente especial de vagas da Ilha da Madeira, com uma média de 14 valores na sua 1.ª opção, da qual diz não se arrepender, por ser exactamente o curso que gostava, e para o qual estava motivada. A escolha do curso começou a ser desenhada ainda na adolescência, na perspectiva de ajudar o pai no negócio da família. A opção pelo Porto deve-se ao facto de ser a cidade em que podia contar com o apoio da irmã, e a Faculdade de Economia, por ser das mais "aspiradas" e que tinha como "referência". Daí a sua segunda opção também ter recaído no curso de Economia da mesma universidade.

Descreve o 1.º ano como um ano positivo, embora tenha sentido as primeiras contrariedades nas disciplinas anuais de Matemática e Economia, que em parte atribui à fraca preparação que teve no ensino secundário.

Com a irmã mais velha já a residir no Porto opta, no 1.º ano, por não pedir bolsa de residência, mas a forma como relata esse período permite antever um rol de complicações, que desencadearam a sua saída inesperada, no início do 2.º ano, da casa da irmã. Esse momento foi determinante no percurso que Mafalda viria a fazer no

ensino superior. Durante o 1.º ano, a estadia na casa da irmã e do cunhado fora marcada por sucessivas discussões e conflitos, cujo desfecho causou um "enorme distúrbio" na sua vida, um "inferno". Quando regressa das férias de Verão na Ilha da Madeira, a irmã, sete anos mais velha, fotojornalista, encontrava-se no estrangeiro, em trabalho. Apesar do seu consentimento para que Mafalda permanecesse até receber a bolsa de residência já solicitada, relata que o cenário que encontrou na sua chegada ao Porto não deixava margem para dúvidas: "Chego aqui de madrugada, era para aí meia-noite, e o meu quarto estava transformado numa biblioteca. Foi um convite a sair naquela altura! Agora ainda me vem a lágrima ao olho…mas enfim…eu fiquei à nora, foi completamente ficar à nora".

Foi junto do namorado, hoje marido, que procurou apoio. Também estudante deslocado da Madeira, a viver num quarto alugado com outros estudantes, e a frequentar o mesmo curso, a mesma turma. Após este incidente, Mafalda e o namorado decidem procurar casa para partilhar com outros colegas.

Retratar o percurso académico de Mafalda implica mencionar o percurso do seu namorado, porque a partir desse momento de viragem, e apesar de juntos na vida, fizeram percursos bastante distintos no ensino superior. Enquanto Mafalda ainda não terminou o curso, o marido fê-lo em seis anos.

Com duas cadeiras em atraso do 1.º, Mafalda inscreve-se no 2.º ano, num crescendo de dificuldades com as disciplinas "mais técnicas" e que exigem mais "concentração". Acumula, nesse ano, oito cadeiras, e diz ter sentido uma "instabilidade incrível" para a qual contribuía a dúvida sobre a atribuição de bolsas que tinha de gerir quotidianamente. Apesar de ter feito Economia I e Economia II, as cadeiras de Matemática, Estatística e Contabilidade Geral ficam por fazer, as que designa de "fundamentais para andar para a frente".

Passa para o 3.º ano, mas inscreve-se apenas em metade das cadeiras, acumulando outras de anos anteriores. Um ano que, na sua opinião, representa "a gota de água", como uma "bola de neve que começa a crescer". Sentia a responsabilidade de transitar para o 4.º ano, ou arriscava-se a perder o direito à bolsa. Considera que esse foi o pior ano de todos, altura em que sentiu necessidade de ter apoio psicológico: "eu ia para um exame depois de estudar meses e já não fazia nada, só estudava. Eu ia para um exame e deitava tudo a perder. Porque a pressão, os nervos eram de tal ordem, o medo, que eu paralisava". Nessa altura procurou ajuda na faculdade, mas não encontrou um gabinete de apoio psicológico que respondesse ao seu problema, e a ajuda externa estava fora de questão, pelas dificuldades financeiras que enfrentava.

Termina o 3.º ano com apenas uma cadeira concluída. Os problemas psicológicos persistem, e reflectem-se na concentração e no estudo. Os anos vão passando, e Mafalda enfrenta períodos de maior fechamento em relação aos colegas, à faculdade, e chega mesmo a afastar-se: "Porque a gente começa a perder os amigos mais próximos, que começam a sair (…) Depois é aquela confusão dos horários que já não dá para ter um contacto com esta ou aquela pessoa, porque tem horários diferentes, é muito confuso". Permanece muito tempo em casa, e adopta uma estratégia que diz ter contribuído para se sentir "útil", isto é, abdica do seu estudo e cria condições de bem-estar ao namorado para que termine o curso, não lhe consignando qualquer tarefa doméstica. Ao assumir toda a responsabilidade do universo doméstico em benefício do namorado, sacrificando o seu investimento escolar perpetua, desse modo, o modelo tradicional da condição feminina a que foi sujeita na socialização primária.

Mafalda continua a inscrever-se, mas vai fazendo as cadeiras às "gotinhas". Na sua sétima inscrição, "no ano lectivo de 97/98 eu posso-lhe dizer que estava inscrita para aí a catorze, quinze cadeiras, mas era uma confusão para horários, para tudo, é tudo muito complicado!". Todavia, após um período de maior afastamento dos colegas da faculdade, Mafalda reaproxima-se e passa a ir regularmente às aulas, e acaba por constituir um grupo para fazer as cadeiras que exigiam mais trabalhos e às quais tinha melhor aproveitamento. No entanto, os exames escritos continuavam a atormentá-la, diz mesmo que na época dos testes "começava o terror".

Ainda em 1997, quando decide investir mais na faculdade, Mafalda foi confrontada com a morte do seu irmão de 29 anos, vítima de um derrame cerebral, um acontecimento que a marcou e que define como "trágico". Motivo que a levou a uma paragem obrigatória: "escusado será dizer que não consegui estudar, acabei por ir para a Madeira e estive lá o mês de Setembro todo, foi terrível".

No ano seguinte, decide interromper o curso para trabalhar como administrativa numa empresa, um contacto feito no âmbito de um trabalho desenvolvido na faculdade mas, apesar de ter gostado da experiência, continua a pensar na importância de terminar o curso e regressa, novamente, à faculdade. Quando confrontada com a carreira profissional, o ensino superior é valorizado, não obstante ser a esfera familiar a ocupar a hierarquia das prioridades no seu universo simbólico.

Sem nunca estabilizar do ponto de vista emocional, Mafalda, inicia um trajecto de dupla pertença, ora a trabalhar, ora a estudar, sem dar continuidade a nenhuma destas esferas da sua vida, e sem conseguir conciliá-las. Embora volte à faculdade, sente cada vez mais resistências, e começa a encará-la de outro modo: "Não ia às aulas, e depois era preciso respirar fundo para conseguir entrar na faculdade. Aí sim, começou o tal problema. Coisa que nunca tinha vivido nos primeiros anos, no meio daquela confusão toda, apesar de tudo era o meu cantinho, era a minha paz".

Nunca colocou a hipótese de desistir do curso, nem mudar de faculdade, pois dizia para si, muitas vezes "eu vou acabar aqui porque não é pela faculdade, não é pelo grau de dificuldade, o curso é difícil, sim senhor, é muito trabalhoso, e eu não vou deixar de ir para uma coisa que é trabalhosa e conseguir, porque sinto que estou naquilo que gosto".

Apesar de não ir às aulas, Mafalda avançava muito pouco: "ia fazendo uma cadeira, mas ia estando sempre lá, só que aquilo rendia pouco. Aquilo demorou, aquelas sete, oito cadeiras, porque depois eu ia arranjando uma coisa aqui e outra ali".

Em 1999/00, na sua nona inscrição, e já a viver sozinha com o namorado, regressa à faculdade e, simultaneamente, frequenta um curso de criação de empresas na ANJE (Associação Nacional de Jovens Empresários). Conclui, nesse ano lectivo, quatro cadeiras.

Seguiram-se outras experiências de formação e trabalho, nomeadamente, um curso de gestão de recursos humanos e, ainda, um ano no banco onde o marido trabalhava desde 1998, onde acaba por fazer o estágio curricular. Mafalda tinha como objectivo ficar a trabalhar no banco, e alimentou fortes expectativas na sua continuidade, mas tal não veio a suceder.

Terminado o estágio no banco, enfrenta uma nova crise familiar, com a morte do seu pai, na altura com 70 anos. Numa fase que caracteriza de "muito negra" e que lhe traz "revolta", decide procurar apoio psicológico, e inaugura uma nova fase da sua vida, que encara como "uma viragem e que muda tudo!": a gravidez do seu primeiro

filho. Segue o conselho do marido e da médica que a acompanhava, e suspende os estudos que lhe causam "imenso sofrimento". Só regressou à faculdade quando o filho tinha um ano de idade, para completar mais duas cadeiras.

Actualmente com dois filhos, assumiu a maternidade a tempo inteiro, mas não admite "desistir". Assume, claramente, uma relação mais instrumental com o ensino superior desde o nascimento dos filhos. Explica, também, que o seu objectivo é fazer as duas restantes cadeiras por exame, rejeitando totalmente a ideia de voltar a frequentar as aulas.

Para Mafalda, a integração escolar não foi um obstáculo, considera mesmo que entrou motivada, e que o seu problema não foi "ter encarado mal a faculdade". Em relação aos colegas, apesar de existirem "grupinhos" dava-se com todos, uma característica que atribui aos madeirenses, "estavam sempre em todas" e "davam-se bem com muita gente". O mesmo refere em relação aos professores, aos quais tece rasgados elogios, afirmando que eram "excepcionais", e que apelavam ao trabalho desde o 1.º ano, havendo algumas excepções à regra.

Durante o ensino superior estudava quase sempre sozinha, e em casa. Apenas estudou acompanhada pelo namorado nos primeiros anos da faculdade, pois à medida que ele ia avançando no curso, foram deixando de o fazer: "sentia que já não dava". Mesmo a partilhar casa com outros colegas da faculdade, as suas práticas de estudo foram sempre muito individualizadas. Reconhece que os recursos disponíveis na faculdade têm vindo a melhorar bastante, sobretudo com a introdução da plataforma de *e-learning*, que disponibiliza conteúdos das disciplinas, exames, apontamentos de aulas, na sua opinião "impecáveis" para apoiar o estudo.

Mafalda é natural de uma freguesia rural da Ilha da Madeira, a mais nova de cinco irmãos. Cresceu num contexto familiar de fracos recursos económicos e escolares. Revela que os tios maternos tiveram mais oportunidades do ponto de vista escolar, uma vez que a sua avó materna era professora primária da freguesia, e teve uma forte influência nos seus percursos, inclusive no seu. É com alguma tristeza que fala do percurso escolar da mãe, a mais velha de nove irmãos, que sacrificou o seu investimento escolar para garantir o apoio à família, e permitir que a sua mãe pudesse dar aulas de dia às crianças e à noite aos adultos, que tencionavam aprender a escrever, alguns apenas o nome, para poderem emigrar.

A mãe não estudou para além do 1.º ciclo, e nunca desenvolveu uma actividade assalariada, para conseguir apoiar os cinco filhos, numa região em que "nem infantários havia". O pai, comerciante de uma loja fotográfica, também com o 1.º ciclo, assegurava financeiramente a família, apesar dos problemas de saúde que lhe limitavam a condição física.

Dos seus quatro irmãos, apenas a irmã mais velha frequentou o curso de Fotografia no Porto mas, à semelhança de Mafalda, não concluiu o curso. Dos três irmãos do meio, todos rapazes, apenas um finalizou o ensino secundário, e sucedeu o pai no negócio da família.

O trajecto escolar anterior ao ensino superior foi feito sem sobressaltos. O 1.º e 2.º ciclo foram, na sua opinião, "excelentes", e salienta o papel da avó, antiga professora primária, que foi determinante na sua socialização escolar. Os resultados diminuíram a partir do 3.º ciclo, facto que atribui à falta de acompanhamento ao estudo que sentia na Madeira. As primeiras dificuldades surgiram no ensino secundário, e Mafalda queixa-se da falta de "bases" na disciplina de Matemática, devido à míngua

de professores, que tardavam a chegar: "Eu dei, de 10.º e 11.º ano, metade da matéria. Quando nós chegámos ao 12.º, o professor nem queria acreditar na matéria que nós tínhamos dado! Ficou muita coisa por dar! Conclusão, eu que era uma aluna brilhante a Matemática, fiz o 12.º ano ali résvés, entende? Tirei 11 valores". Todavia, em relação ao estudo, confessa que "até ao 12.º ano era aquilo que ficava das aulas".

O fraco investimento na sua trajectória escolar anterior ao ensino superior também se prende com as múltiplas actividades que desenvolveu em simultâneo. Numa primeira fase, com apenas 14 anos, já fazia trabalhos de fotografia para a casa fotográfica do pai, em casamentos e baptizados, sobretudo aos fins-de-semana. Mais tarde, quando já estava no ensino secundário, e sentindo as visíveis dificuldades físicas do pai, assume um horário mais intensivo e, sempre que sai da escola, vai directamente para a casa fotográfica.

Paralelamente, escrevia para um suplemento do *Jornal de Noticias,* onde fazia a cobertura do futebol juvenil e sénior do campeonato da Madeira, para a qual contribuiu o seu envolvimento em práticas desportivas como a patinagem, ginástica, *basket* e o andebol. Actividade remunerada que lhe permitiu "ganhar uns trocos" durante quatro anos.

Mafalda actualmente não trabalha, dedica-se inteiramente à família. Em relação ao trabalho, admite que possa regressar no próximo ano, mas nos moldes que especifica: "queria fazer uma coisa tipo *soft*, começar a fazer, seis, sete horas, está a perceber? Para dar sempre um tempo à família! Acho isso fundamental! E depois, aos poucos, eles vão precisando cada vez menos do meu tempo".

Para além do marido e dos filhos, vivem consigo a mãe e um sobrinho, que se está a preparar para entrar na faculdade.

Mafalda e o marido começaram a namorar no final do ensino secundário, na Madeira. O marido é oriundo de uma família com maiores recursos económicos e escolares, e nunca necessitou de recorrer a bolsas de estudo, pois, recebia uma mesada "certinha", que lhe permitia viver com estabilidade. Portadores de princípios de socialização familiares diferentes, os sogros de Mafalda não aceitaram facilmente o facto de viverem juntos a partir do 2.º ano da faculdade, receando uma dispersão dos objectivos académicos do seu único filho. Segundo Mafalda, os seus pais, com menores recursos escolares, encararam essa mudança de forma mais "aberta".

O marido, com 35 anos, é gerente bancário, e detém boas perspectivas de progredir na carreira "está naquele grupinho dos vinte gerentes que em quinhentos e tal se destacam, a um passo de subir a uma direcção", o que evidencia uma trajectória social ascendente, garantindo o conforto económico que a leva a reproduzir o modelo da mãe, inteiramente dedicada aos filhos, numa lógica tradicional de divisão sexual do trabalho, em que o homem assume o domínio do espaço público e a mulher fica votada ao espaço doméstico, privado.

Todavia, a dedicação exclusiva à família não é, para si, uma questão fácil, no sentido em que se divide entre uma vontade pessoal e uma forte pressão familiar e social para regressar ao trabalho: "as pessoas começam: "Mas não vais trabalhar? Então, mas vais ficar em casa com os bebés?" quer dizer, faz muita confusão à sociedade portuguesa. A sociedade portuguesa não está a valorizar muito o papel de mãe e a dedicação à família, claramente está desvalorizada". Contudo, encara esta fase da vida como "positiva", e diz-se "vacinada" contra opiniões dissonantes das suas.

As redes de sociabilidade, durante o ensino superior, não foram alargadas, pelo contrário, apesar de "conhecer muita gente" e ter partilhado diversos apartamentos com outros colegas, restringe-se muito à relação com o namorado, e confessa que se fechou, devido aos problemas que enfrentou depois de sair da casa da irmã, o que a levou a adoptar uma postura mais reservada. Quanto às amizades da Madeira, sente dificuldade em mantê-las: "a gente distancia-se um bocadinho das nossas origens, daquela malta". Uma dificuldade que, em parte, resulta da mobilidade espacial e social em relação ao contexto de origem, mas também resulta do facto da sua rede familiar se ter deslocado para a cidade do Porto, em particular, a sua mãe.

Os seus tempos de lazer estão centrados no marido e nos filhos, com quem faz, habitualmente, passeios pelos parques, e actividades ao ar livre, aos fins-de-semana. Na época em que estudavam juntos, as dificuldades económicas despertaram práticas de tempos livres adaptadas às condições materiais existentes - para além de irem ao cinema, percorriam muito a cidade a pé, e é com orgulho que afirma: "Eu conheço o Porto melhor do que muita gente que é do Porto, percebe? Porque andávamos aqui em todos os cantinhos".

A avaliação que Mafalda faz do seu percurso no ensino superior reflecte a particular instabilidade financeira que sentiu, na sequência da ruptura com a irmã mais velha, dependendo de bolsas de estudo incertas, de forma a assegurar os apartamentos que teve de dividir durante o curso. Embora reconheça que em algumas fases essa partilha de espaços tenha sido positiva para evitar o seu "isolamento", também refere que nem sempre foi uma situação fácil de gerir, nomeadamente o "respeito pelos espaços comuns", as situações de "conflito" e o "cansaço" que implicava.

Salienta que não foram as dificuldades ao nível dos conteúdos pedagógicos, nem a preparação anterior que determinaram o seu percurso universitário, e reforça o gosto pelo curso que escolheu. Não tem dúvidas em afirmar que foram os problemas familiares e a instabilidade económica que tiveram maior peso no seu percurso académico, e conclui que, se não tivesse tanta maturidade e motivação, talvez desistisse mais cedo.

Para Mafalda foi determinante a falta de ajuda da instituição universitária, e defende que a existência de um gabinete de apoio ao aluno tinha resolvido a questão da residência, enquanto não chegava a bolsa da Madeira e evitava, deste modo, o recurso ao arrendamento de apartamentos. Para além da falta de respostas ao seu problema psicológico nos primeiros anos do curso, reconhece que estes apoios hoje são disponibilizados aos alunos. Todavia, no seu caso pessoal, essa resposta teria feito toda a diferença.

Sugere que para promover o sucesso escolar as faculdades devem melhorar o acompanhamento ao aluno, através de gabinetes especializados que tomem a iniciativa de avaliar com maior rigor quem precisa de apoio, "as situações limites" dos alunos que acumulam matrículas, para perceberem onde está o problema. Enaltece, ainda, a aposta nestes estudos para compreender e reflectir sobre a realidade do insucesso e do abandono académico, um assunto que a toca em particular. Sublinha, de igual modo, que o que importa são os "bons projectos pedagógicos, bom acolhimento às pessoas, e perceber que, por trás de um aluno, está uma pessoa".

O percurso académico de Mafalda, é indissociável das dificuldades económicas da sua família de origem, ao qual acresce um conjunto de episódios marcantes do ponto de vista familiar. A falta de apoios no início da sua trajectória no ensino superior,

quer por parte dos elementos pertencentes à família nuclear, como a irmã e o cunhado, quer da instituição universitária que não respondeu prontamente às suas necessidades, do ponto de vista psicológico e material (célere atribuição da bolsa de residência), condicionaram a materialização do seu objectivo académico. Porém, uma forte disposição para o universo doméstico e familiar marca a singularidade do percurso de Mafalda. A própria escolha do curso de Gestão foi pensada em prol da família, com o intuito de, mais tarde ajudar, o pai na casa fotográfica. No topo das suas hierarquias, o projecto familiar sobrepôs-se ao académico, numa lógica de mobilidade social ascendente por via de uma recomposição do contexto familiar, mas presa a uma visão tradicional da condição feminina.

Resta acrescentar que Mafalda revelou, ao longo da entrevista, um discurso muito pessimista, relativamente ao seu percurso no ensino superior, utilizando, recorrentemente, palavras como: "muito difícil", "terrível" e "complicado".

Artur Oliveira (E4P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Faculdade, política, trabalho: a encruzilhada de um trajecto

Artur Oliveira tem 31 anos e vive sozinho no Porto, cidade onde nasceu. O pai, de 53 anos, natural do Porto, é professor de História. A mãe, de 58 anos e natural de Barcelos, igualmente licenciada em História encontra-se, actualmente, reformada. Tem duas irmãs, uma de 29 anos, com o 12º ano, e outra de 8, do segundo casamento do pai, a frequentar a 3ª classe.

O percurso de Artur pelo ensino superior pautou-se por várias dificuldades, que culminaram no abandono da licenciatura de Engenharia Informática, concluindo apenas o bacharelato no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). Não entrou na primeira e única opção que pretendia, e acabou por accionar uma segunda escolha de última hora na segunda fase do concurso ao ensino superior. A sua trajectória, caracterizada por altos e baixos, fê-lo pensar em desistir mais do que uma vez até, realmente, efectivar o abandono. Problemas a nível económico, derivados de uma experiência imposta de independência, indissociáveis de lacunas ao nível do apoio e motivação familiar, empurram Artur para uma encruzilhada: trabalho e auto-suficiência, ou permanência no ensino superior.

Artur ingressou no ensino superior em 1995, com 18 anos, no curso de Engenharia Informática, no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). O seu objectivo, que já vinha do secundário, era seguir Engenharia Química no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). No entanto, no acto de candidatura à primeira fase de entrada no ensino superior, deparou-se com lacunas de informação relativas ao Regime de Preferência Regional o que, juntamente com a média final do secundário insuficiente, fez com que não entrasse na sua primeira e única opção até então. Ao perceber que Engenharia Química estava fora de questão, procurou saber das vagas disponíveis na segunda fase apenas no ensino público, e aí optou por Engenharia Informática, em Castelo Branco.

O objectivo de Artur sempre foi estudar no Porto e a sua intenção era, assim que fosse possível, efectuar a transferência. Nesse momento, e por considerar que era mais "fácil" e que "tinha mais hipóteses" de ser transferido para o mesmo curso, deixou de lado a hipótese de pedir transferência para Engenharia Química, a sua primeira opção. Neste sentido, encabeçou uma mera transferência de Instituição. Em 1996 continua a ser aluno de Engenharia Informática, agora no ISEP. Na fase que antecedeu a entrada no ensino superior, nomeadamente no final do 12º ano, Artur recolheu informações sobre o curso de Engenharia Química e sobre o ISEP, mas não o fez para a sua alternativa de última hora, o curso de Engenharia Informática. De resto, Artur considera que a sua segunda escolha não foi fundamentada como seria desejável, o que o levou a entrar no ensino superior com expectativas que, posteriormente, não encontraram materialização correspondente: "Aquilo que acabou por ser o curso não tinha nada a ver com o que eu estava à espera. Nada. Muito mais complicado. Muito menos a ver comigo. Mas pronto, fui ficando". As suas expectativas basearam-se no

seu gosto pela informática na óptica do utilizador: "Foi uma estupidez, o meu pai tinha acabado de comprar um computador, eu gostava de estar no computador, fui para Informática!".

O trajecto de Artur pautou-se por várias quebras de motivação incitadas, principalmente, pela falta de apoio familiar, nomeadamente ao nível económico, por um lado, e pela desmotivação face aos conteúdos do curso, por outro. A partir do 2º ano começou a trabalhar e, consequentemente, a pagar os seus estudos. A primeira vez que pensou em desistir ocorreu na passagem do 2º para o 3º ano. Não estava a gostar do curso, e tinha uma proposta para passar do seu trabalho a tempo parcial, no qual exercia funções de apoio à contabilidade, para tempo inteiro, na mesma empresa. Gozava de alguma independência económica, e tinha a seu cargo todas as despesas relativas ao curso. Contudo, a remuneração de um trabalho a tempo parcial apresentava-se insuficiente perante o apoio modesto vindo do núcleo familiar: "Desde que comecei a trabalhar, sempre paguei os meus estudos. O facto de ter pensado em ficar a tempo inteiro também teve a ver com isso, porque as propinas eram elevadas". Chegou mesmo a assinar o contrato de trabalho, mas "uma noite sem dormir" fez com que reflectisse sobre os prós e os contras do seu possível abandono. No outro prato da balança pesava o medo de "defraudar" as expectativas que os pais licenciados tinham depositado em si, apesar de afirmar que não sofreu qualquer pressão nesse sentido, e pesavam também as suas próprias expectativas em relação à obtenção de um diploma. Posto isto, optou por não abandonar os estudos, e chegou mesmo a sugerir ao pais que lhe "pagassem alguma coisa", de forma a conseguir suportar as despesas. A partir do 3º ano passou a gostar e a identificar-se mais com o curso, principalmente porque os conteúdos programáticos aproximavam-se da Internet, a sua área de preferência.

Após completar o bacharelato, Artur conclui mais três cadeiras, já pertencentes ao currículo da licenciatura. Entretanto, e numa fase em que procurava emprego para cobrir as suas dificuldades a nível financeiro, surge-lhe a oportunidade de trabalhar como comercial. Opta por não continuar os estudos, mas apenas provisoriamente, já que o contrato que lhe estava a ser oferecido tinha a duração de seis meses. Uma interrupção calculada direccionada para um trabalho que considerava ser provisório acabou por se tornar num abandono efectivo do ensino superior. Artur, ao contrário do que previa, trabalhou nessa área durante quatro anos, e confessa que, durante esse período, não pensou muito no curso que tinha ficado para trás, e acaba mesmo por se desligar do sentimento de perda inicial. A função que desempenhava, apesar de não corresponder às suas expectativas em termos de realização pessoal, acaba por agradar-lhe e, no fundo, vê a suas necessidades financeiras satisfeitas o que, para Artur, perante as dificuldades que pautavam o seu percurso, constituía uma prioridade: "Na altura em que desisti, a minha mãe estava nos Açores. E aí ninguém me ajudou, nem a minha mãe, mesmo eu estando desempregado (…). Portanto, eu tinha um problema de sobrevivência, praticamente". Começa a tornar-se evidente o papel que a necessidade de auto-suficiência desempenhou no trajecto de Artur no ensino superior. A aposta no capital escolar apresenta-se como um objectivo que não encontra condições de concretização perante uma independência económica que se impunha.

Numa lógica de exaltação da aprendizagem em si, e não apenas do acto de ensinar, Artur valoriza incondicionalmente uma aproximação pedagógica entre professor e aluno. Reconhece o conhecimento e domínio da matéria que caracterizava os seus professores, tanto no IPCB como no ISEP, mas atribui-lhes a falta de capacidade

ou mesmo de vontade de adaptar a sua linguagem aos alunos e às suas necessidades efectivas. Tinha por hábito frequentar todas as aulas, principalmente as práticas. No entanto, admite facilitar naquelas em que não sentia um *feedback* dos professores, que não se esforçavam "ao máximo por explicar de todas as maneiras" até todos ficarem a perceber.

Relativamente aos conteúdos programáticos, Artur considera que, nos primeiros anos do curso, faltava uma componente direccionada à Internet, área que mais o motivava. Para além disso, havia muitas cadeiras que ensinavam linguagens informáticas muito antigas, e praticamente desactualizadas. O mesmo acontecia com o material de trabalho que a instituição disponibilizava. Nos primeiros períodos de aulas, os computadores eram antigos e ainda sem sistema Windows, o que impossibilitava a optimização das aulas práticas. Para além destas questões, acresciam outras de natureza pedagógica. Era principalmente nestas disciplinas que Artur sentia que não havia uma relação pedagógica aluno-professor que respondesse às reais necessidades e dificuldades dos estudantes. De resto, só a partir do 3º ano é que sentiu que o programa se adequava à realidade do trabalho e da evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, já que os primeiros anos incidiam mais na área de Gestão, nomeadamente Gestão Financeira, e na área da Matemática, áreas com as quais não se identificava, mas em que acabava por obter resultados bastante satisfatórios.

Artur, na maioria das vezes, estudava sozinho e, preferencialmente, em casa ou num café. Organizado, sempre desenvolveu um método de estudo contínuo, hábito que o acompanha desde o ensino básico e preparatório. Nesse período, a mãe desempenhou um papel pontual, mas de grande importância. Ensinou-lhe métodos de estudo, deu-lhe pistas de organização e habituou-o a estudar nos períodos de férias. Em nenhum outro momento Artur se refere ao apoio familiar ao nível do acompanhamento e motivação.

As cadeiras de Informática constituíram o seu maior desafio no que diz respeito à transição do ensino secundário para o ensino superior. Ao contrário do que aconteceu com as cadeiras de cariz teórico, nas quais não sentiu "nenhuma passagem brusca", nas disciplinas práticas de informática, deparou-se com a necessidade de readaptar a sua metodologia de estudo. Ali, bons resultados não advinham de muita leitura, mas sim de muita actividade prática de programação e de resolução de exercícios. Para tal, sentia que o papel dos professores era central, principalmente no que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas. Contudo, como já foi referido, esse papel ficou muito aquém das expectativas de Artur.

Anti-praxe convicto, e membro do movimento Antípodas, Artur não participou dos rituais dominantes de integração no ensino superior. No 1º ano, em Castelo Branco, como entrou na segunda fase, não se deparou com nenhum constrangimento a esse nível. Já no ISEP o processo desenrolou-se de outra forma, e a sua integração na faculdade caracterizou-se por episódios de discriminação devido ao facto de ser anti-praxe, que o próprio acaba por desvalorizar no seu discurso: "Até ter esse grupo de amigos, mais ou menos no 2º ano a passar para o 3º, era um bocado complicado, porque eu entrava no ISEP ou nas salas do curso, e ouvia sempre: «Não fales com este, não fales com este». Havia manifestações na altura, várias vezes, e aconteceu de numa manifestação estar a falar com alguém e no dia seguinte ia cumprimentar essa pessoa e essa pessoa respondia-me: «Estou proibida de falar contigo». Eu pouco me importava.

Era notório que havia pessoas que não falavam comigo por causa disso, mas eu estava na boa. Não querem falar, paciência".

Esse grupo de amigos de que nos fala Artur constituiu uma coluna de apoio ao nível do seu quotidiano escolar, dentro do qual é destacado um amigo em particular, que constituiu uma ajuda preciosa ao nível de matérias que não dominava tão bem. Enquanto estava em Castelo Branco, coincidentemente, as pessoas com quem mais se relacionava eram, também, estudantes deslocados como ele, que partilhavam o desejo de se transferirem para o Porto o que, no final, acabou por se concretizar para a maioria.

É em 1991, ao assistir a uma campanha política do Partido Socialista Revolucionário (PSR), que Artur fica com o "bichinho" da política, como o próprio lhe chama. Começa a identificar-se com os ideais defendidos pelo partido e percebe que quer enveredar por uma maior ligação e participação política. Só a partir de 1996, aquando da sua transferência para o ISEP, é que vive perante condições objectivas que o permitem realmente dedicar-se a esta actividade. A sua vontade de estudar no Porto após o secundário é, também, motivada por este interesse partidário. Em Castelo Branco e, de certa forma, em Ermesinde, esse objectivo estava travado pela distância física que o separava do centro dos acontecimentos, o Porto. Começa por militar no PSR e, mais tarde, acaba por participar activamente na construção do Bloco de Esquerda, no Porto.

Nesta nova fase, Artur realizou uma série de actividades, colaborando em movimentos anti-praxe, movimentos anti-racistas e movimentos contra as propinas no ensino superior. Ao nível da integração escolar, assume que os seus ideais de esquerda e, consequentemente, a forma como os punha em prática, fizeram com que os alunos com uma crença mais vincada na praxe e nos seus rituais tivessem perante ele uma postura de rejeição e separatismo. No entanto, Artur tem a noção de que tal acontece não por pertencer a um partido específico, mas por ser anti-praxe e manifestar-se contra esse tipo de práticas de integração no ensino superior.

Quanto à influência, ou interferência, da actividade política no seu dia-a-dia escolar, Artur confessa que chegou a faltar a algumas aulas, principalmente da parte da manhã, por ter tido compromissos políticos até tarde na noite anterior. Contudo, em situações de exame ou entrega de trabalhos importantes, abdicava da actividade política e dedicava-se apenas ao estudo. É notório o seu investimento no capital escolar, assim como a sua dedicação crescente em relação à actividade política que começou a fazer parte do seu dia-a-dia. As suas aulas eram, maioritariamente, de manhã, e as tardes eram ocupadas por trabalho desenvolvido na sede do partido.

Artur aborda o tema da sua actividade política com várias referências positivas e de satisfação pessoal, o que não acontece quando se refere a outras esferas da sua vivência, nomeadamente à família. Podemos verificar que a política, através do seu papel estruturador, acaba por encabeçar, no trajecto de Artur, um papel fundamental na formação e educação paralelas e complementares à família, à escola e à faculdade. Muito embora a posição partidária de Artur ter sido fruto de uma socialização primária nesse sentido (percebemos isto através duma breve referência ao facto dos pais serem militantes de um partido de esquerda), o entrevistado acaba por não fazer qualquer ligação entre uma esfera e outra, distinguindo-as deliberadamente. É aqui que se verifica como as forças de ausência (ao nível afectivo e de apoio financeiro) e de presença (inclinação política, ausência de individualismo agonístico) exercem a sua influência no trajecto escolar de Artur.

Oriundo de uma família com elevado capital escolar, embora, descoincidentemente, com menor capital económico, Artur denuncia a falta de apoio que sempre sentiu no sentido da reprodução dessa posição escolar privilegiada na estrutura social. A única altura em que foi confrontado com a disponibilidade de apoio monetário, foi na sequência do seu fracasso em conseguir entrar em Engenharia Química, do qual saiu a proposta de frequência do ensino privado por parte da mãe, à qual Artur, automaticamente, se opôs. A falta de apoio ocorreu, igualmente, ao nível da esfera emocional. Artur enuncia uma única pessoa da família, a avó, de quem recebeu apoio, motivação e, principalmente, reconhecimento por estar a conseguir enfrentar sozinho todo este processo. Filho de professores de História, com duas irmãs, a mais nova do segundo casamento do pai, Artur transparece a ideia de que a família constitui um campo de comunicação e sociabilidade de baixa intensidade. As referências à irmã mais velha são escassas e meramente acessórias, de onde se conclui que também ela não constituiu uma fonte de suporte, motivação e reconhecimento. Aos 6 anos vivia em Ermesinde com os pais, irmã e avó. Devido às exigências da profissão exercida pelos pais, desde a altura do seu primeiro ciclo, Artur teve que se deslocar para várias zonas do país, nomeadamente com o seu pai, dependendo da escola de colocação. Durante um longo período, só estava com a mãe e a irmã aos fins-de-semana. Chegou a morar em Trás-os-Montes durante quatro anos com o pai e irmã, e em Tabuaço apenas com o pai. Nessas "terriolas", chama-lhes Artur, o grau de exigência é muito menor do que nos centros urbanos. A constante mudança de escolas culmina com a entrada numa escola preparatória em Ermesinde, onde acabou por sentir que pouco tinha aprendido até à altura, destacando a disciplina de Inglês, cujas dificuldades ainda sente actualmente.

Contou um episódio que remonta aos seus 11 anos, numa altura em que ficou sozinho em Tabuaço com um professor. O pai ausentou-se devido a um acidente da irmã de Artur, e deixou-o ao cargo do seu colega, o professor de Ciências. Esse professor, um "borracholas", denuncia Artur, tinha que dar aulas de Ciências a adultos, à noite. Acompanhava-o nessa actividade e, devido à incapacidade do professor, Artur tomava o seu lugar e dava as aulas: "Acho que também comecei a gostar de Ciências nessa altura".

Apesar de relatar problemas de estabilidade ao nível familiar, por exemplo, o divórcio dos pais, Artur tende a não atribuir a esse facto qualquer influência negativa no seu trajecto, o que poderá dever-se à sua independência económica e afectiva precocemente atingida.

No ano em que esteve deslocado em Castelo Branco, viveu com mais três rapazes. Considera-se uma pessoa reservada, e admite não ter estabelecido uma ligação mais próxima com estes. Quando estava em casa, ficava sozinho, no seu quarto, na maioria das vezes. Os seus tempos de convívio eram partilhados com os colegas de turma. Quando voltou para Ermesinde, os seus pais já estavam separados, e passou a viver só com a mãe. A sua irmã, entretanto, tinha casado e tem hoje uma filha. Actualmente, Artur vive sozinho, no Porto.

Relativamente à rede de sociabilidades de Artur, deparamo-nos com dois grupos distintos. De um lado, os amigos do curso, com quem se "dava bem", com quem fazia trabalhos de grupo, contudo, sem desenvolver actividades de lazer regulares fora dos limites da faculdade. Do outro lado, as pessoas do seu partido e a relação identitária que mantinha com elas. Quando, por exemplo, se refere às

manifestações nacionais direccionadas a temáticas do ensino superior, Artur sublinha que não acompanhava os colegas de curso: "Ia com quem me sentia bem e com quem tinha coisas a dizer idênticas às minhas, e eram as pessoas do meu partido".

Analisando as dimensões de orientação pessoal na sua vida social, percebemos que Artur tanto se afasta duma lógica de fruição imediata, como de uma lógica de investimento no futuro. Estaciona algures entre um autocentramento e um sociocentramento. De resto, as referências identitárias, que advêm da sua adesão a modos de acção colectiva, apontam para o seu grupo de pares do partido a que pertence, e nunca para os familiares, ou mesmo os amigos do curso.

Quando desafiado a reflectir sobre cada um dos factores que operaram no seu trajecto pelo ensino superior, Artur inicia o discurso da seguinte forma: "Eu tenho feito essa reflexão agora, ultimamente, sobre o meu percurso, por me encontrar desempregado e estar a pensar para onde é que quero ir, para onde é que não quero ir, e tenho chegado à conclusão que o meu defeito foi sempre eu não ter um objectivo. Ou tê-lo e não ter cumprido. Não me chatear muito com as coisas e deixar andar e ir-me sempre adaptando e não impondo". É apenas nesta altura que introduz o papel da música na sua vida, área que Artur gostaria de ter seguido quando era mais novo. Estudou guitarra e órgão, e projectava essa actividade para o futuro. Contudo, logo cedo deixou de parte essa aspiração, devido às práticas pedagógicas que considerava inadequadas da professora de guitarra, assim como ao facto de estar a tirar más notas na escola nessa época. Junta os episódios da Engenharia Química, da Engenharia Informática, da música e atribui-lhes factores causais de "adaptação pelo mais fácil".

Artur volta a reforçar o papel desempenhado pela falta de apoio económico na sua trajectória no ensino superior: "Se tivesse tido ajuda, era provável que não tivesse desistido. Era provável que sim, porque a partir daquela fase estava a gostar do curso. Tinha feito três cadeiras, foi mesmo na altura dos exames, até tinha boas notas nos trabalhos de grupo que tinha feito durante aquele trimestre. Praticamente ficava mais um ano concluído, depois só faltava mais um para a licenciatura". No seguimento desta reflexão, acrescenta que gostaria de voltar a ingressar no curso que não concluiu, mas remata com uma série de frustrações que o têm vindo a acompanhar: "Neste momento, sinto-me um bocado prejudicado por muitas coisas. Por ter um bacharelato e estar desactualizado, por ter feito uma actividade diferente da do meu curso e, até, por ter um curso, porque às vezes desço a fasquia e concorro a coisas que pedem o 12º ano".

Oscilando entre uma autocentramento sem projecto e um sociocentramento actualmente desmobilizado, Artur vê-se obrigado, durante a sua trajectória pelo ensino superior, a gerir de forma nem sempre pacífica uma situação económica frágil e um capital escolar elevado de origem que não queria "defraudar". É neste contexto, a dada altura do seu percurso, que atinge a meta da encruzilhada que se foi desenhando: a permanência no ensino superior é abandonada perante uma necessidade de auto-suficiência que se impôs.

Cláudia Ferreira (E21P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

Duas faces de um percurso académico: a influência múltipla e cruzada dos diversos agentes de socialização

Cláudia Ferreira tem 31 anos, é natural do Porto e reside, actualmente, em Matosinhos, com o marido e os seus dois filhos. A mãe, já reformada, foi secretária, e detém um curso profissional de secretariado. O pai é licenciado em Engenharia Electrotécnica, e está, igualmente, reformado, mas continua ligado à sua empresa, uma PME na área da electrotecnia.

Após a tentativa falhada de incursão no curso de Jornalismo, Cláudia protagoniza, em 1994, uma ingressão pouco fundamentada no curso de Engenharia Publicitária, na Universidade Fernando Pessoa, no Porto. Frequenta os quatro anos do curso, mas não chega a concluir, e com duas cadeiras e a monografia por fazer, decide abandonar o curso, ingressando no mercado de trabalho como administrativa na empresa do pai. Após nove anos de interregno, a nova configuração do ensino superior, graças à implementação do processo de Bolonha, incita-a a ingressar numa nova área académica, pela qual se sente mais motivada, com a possibilidade de frequentar o curso apenas da parte da tarde, permanecendo em *part-time* na sua actividade profissional.

Em 2007, com 31 anos, inicia o curso de Educação Básica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tendo terminado, recentemente, a frequência do primeiro semestre. Mais motivada pela área educativa, e com novas perspectivas no que concerne a saídas profissionais, Cláudia antecipa algumas dificuldades de inserção profissional, pelo factor idade, o que alicia a um maior empenho distintivo e competitivo. Neste trajecto em duas etapas, a espinha dorsal consiste no cariz determinante das matrizes socializadoras no accionar das suas opções, quer através de uma retaguarda familiar de apoio, quer através da influência dos seus vínculos relacionais, que pintam as cores da tela em que vive.

Cláudia iniciou o seu percurso no ensino superior aos 18 anos, em Engenharia Publicitária, na Universidade Fernando Pessoa, no Porto. Após ter frequentado a área de Jornalismo e Turismo no ensino secundário, e impulsionada pelo gosto pela escrita, candidata-se, na primeira fase, ao único curso almejado: Jornalismo, sem nunca procurar informações relativas a outros cursos ou áreas académicas similares. Concorreu a várias universidades públicas que detinham essa licenciatura: Braga, Coimbra, Covilhã, mas a média de 13 inviabilizou a entrada em qualquer uma das instituições. A decepção de não ter conseguido entrar no curso pretendido, o facto de ter falhado numa etapa crucial, reflectiu-se numa selecção precipitada, sem aguardar pela segunda fase de candidaturas. Uma amiga frequentava a Universidade Fernando Pessoa, e apresentou-lhe um panfleto com os diversos cursos. Após conversar com os pais, e apesar de existir a opção de Jornalismo, optou por Engenharia Publicitária, entusiasmada pela possibilidade de exercitar, pela escrita, a criatividade. A publicidade era uma paixão antiga, eliminada do seu horizonte de possibilidades face à

selecção de humanísticas no ensino secundário, vítima da "filtragem dos alunos com Matemática". Procurando colmatar o sentimento de fracasso, assevera que "estava muito imatura, que fiz as escolhas todas assim em cima do joelho, nunca pensei no futuro, só no agora", no sentido de contornar o que seria um "ano sem fazer nada", condição que a aterrorizava.

Pelo seu *background* familiar, cultural e escolar, Cláudia não equacionava no seu caminho outra hipótese além da frequência universitária, e conclui que foi iludida com o que a amiga lhe transmitiu e com as informações do panfleto, no sentido de um certo encantamento e sedução imediata por um curso desconhecido. Com o assentimento dos pais face à frequência de uma instituição de ensino superior privada, ingressou em Publicidade, e centralizou a sua atenção no imediato, sem definição de objectivos ou ponderar as saídas profissionais. O não investimento na recolha prévia de informações gerou um impacto negativo, quando constatou o programa curricular do curso e, no decorrer do mesmo, a desmotivação foi gradualmente amplificada, face aos conteúdos encontrados.

> "Não era bem aquilo que eu estava à espera. Eu devia, se calhar, ter pensado mais um bocadinho, naquela altura a área que eu queria mesmo era a escrita, e a criatividade através da escrita, e não pensei noutra vertente que era a parte gráfica, para a qual eu não tinha assim muito jeito. Na parte gráfica trabalhamos muito com áudio, com filmagens e isso tudo, e nessa área eu não tinha a menor atracção, e desiludi-me um bocado por causa disso".

Cláudia frequentou os quatro anos da licenciatura, sem reprovações nem momentos de impasse. No entanto, nunca terminou o curso. A rápida integração, através da praxe académica, gerou um bom ambiente entre os colegas de turma, de camaradagem, e uma partilha de vivências académicas, e este grupo de amigos constituiu uma coluna de apoio ao nível do seu quotidiano escolar. Os problemas de adaptação ao curso e de realização académica aumentam quando converge uma deficiente preparação para o curso prático que frequenta, e uma fraca motivação face a uma área que não corresponde à sua primeira opção. A sua afirmada inaptidão para a parte gráfica, e a acumulacão de algumas disciplinas atrasadas, gerou um crescente desinteresse pelo curso, ao qual acresce um fraco reconhecimento das capacidades pedagógicas dos seus professores que, a seu ver, "era muito chegar lá, despejar a matéria e acabou-se, não cativavam muito". Enaltece as competências e o elevado nível de conhecimentos do corpo docente, não obstante, exalta a desresponsabilização do mesmo e a incapacidade, ou falta de vontade, de aproximar a sua linguagem aos estudantes, no sentido de fomentar a motivação e cativar os alunos, nomeadamente os que apresentavam menos capacidades técnicas.

Com uma média de 13,8, considera que não se aplicou o suficiente, e afirma que "não soube aproveitar bem aquilo que a escola me ofereceu", em especial no que concerne à fruição da biblioteca, e refere que "conto pelos dedos da mão as vezes que eu fui lá à biblioteca requisitar livros, não, nem nunca me dei ao trabalho". Numa panorâmica simplista e algo redutora do seu percurso académico, justifica o seu fraco investimento com a sua imaturidade, e com a falta de incentivo dos professores, que não estimulavam o interesse pela área.

Aluna assídua, utilizava os apontamentos das aulas para estudar sozinha em casa, mas centralizava os seus tempos de estudo, unicamente, nas épocas de exame. Com uma clara preferência pelas cadeiras relacionadas com a língua portuguesa, nas quais tinha a possibilidade de "cativar as pessoas através da linguagem", admite que "o curso fazia-se muito bem", e uma vez mais coloca a tónica no corpo docente, que apesar da qualidade e do prestígio detido, malograva as expectativas, no que concerne a critérios de exigência.

> "Podiam ter puxado mais por nós, os professores podiam ter sido mais exigentes, porque é assim, o que eu acabei por ganhar destes quatro anos foi muito pouco, assim bem espremido, foi muito pouquinho. Para o estatuto que eles tinham, acho que ficaram aquém."

Contrastando com a camaradagem existente entre colegas, a relação com os professores pautava-se pela distância, por aulas unidireccionadas, por um apoio inexistente ao nível do acompanhamento dos alunos: "E essa distância afectava muito. (…) Afectou mesmo o nosso entusiasmo pela área, não é? Seria a nossa futura profissão, e mesmo da parte deles eu não via assim muita, muita motivação. Não, não havia muita motivação da parte deles, e isso reflectia-se nos alunos, e não só em mim, acho que os meus colegas tinham todos, eu ainda tenho contacto com vários colegas e até se afastaram da área, estão em áreas completamente diferentes."

Desmotivada face ao curso, cumpria os mínimos que lhe eram exigidos sem, no entanto, ponderar a possibilidade de mudar de curso. No final do 4º ano, com duas disciplinas atrasadas e com a monografia por realizar, decide parar o curso, como forma de distanciamento e clarificação de ideias, e inicia a sua actividade profissional na recém criada empresa do pai.

Aliado ao desinteresse pelo curso, cimentou a sua decisão de abandonar no facto dos seus colegas terem enveredado, profissionalmente, por áreas distintas, "de repente, começo a ver toda a gente a fugir daquela área", e os que trabalhavam em publicidade tinham horários flexíveis, não coadunantes com a sua ideia de "vida estável". O marido, que conheceu durante o curso, partilha a não conclusão do mesmo, não obstante trabalhar numa área correlacionada, enquanto comercial. As densas redes de sociabilidades dentro do espaço escolar, que se ajudam e influenciam de múltiplas formas, são um factor decisivo na estruturação das disposições dos estudantes face ao ensino superior, na construção dos seus projectos identitários e, ao nível dos resultados alcançados, e no caso de Cláudia, ao nível da partilha do desinteresse e do afastamento face ao curso frequentado.

Uma vez mais, as suas referências relacionais são decisivas no accionar das suas escolhas e orientações, e a interrupção calculada repercutiu-se no abandono do curso, e em nove anos de afastamento face ao ensino superior, durante os quais apenas pontual e esporadicamente ponderou reingressar. Durante este período, a mãe assume um papel crucial, no que respeita ao incentivo ao término dos seus estudos, é a única figura familiar que fomenta o elo de ligação ao ensino superior, facto ao qual Cláudia contrapõe a necessidade de permanecer na sua actividade profissional e o ónus da responsabilidade na empresa, do casamento e da maternidade.

Durante este período de afastamento, teve contacto com a área educativa, uma vez mais, por via dos seus vínculos relacionais, por meio de uma familiar e de uma

amiga próxima, que são educadoras de infância, e decidiu que seria uma área na qual gostaria de enveredar profissionalmente. Sentindo a falta de formação específica, candidata-se com 31 anos, por via de mudança de curso, à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, ao curso de Educação Básica, usufruindo, com Bolonha, da possibilidade de ter aulas apenas de tarde, e assim, permanecer em regime de *part-time* na empresa do pai.

No incentivo dos seus pais nesta reorientação vocacional, e no apoio do marido e restante família, ao nível da gestão do quotidiano e da estruturação do seu modo de vida, Cláudia encontrou a força e o arrimo necessários à sua decisão de uma nova frequência universitária, que motivasse a construção de outro cenário de vida.

Ciente da importância da selecção da instituição universitária, assente na frustração da sua escolha anterior, no sentido de tornar certa a relação entre a obtenção do diploma e a garantia de um emprego compatível, Cláudia fundamenta a sua opção nas diversas opiniões transmitidas por profissionais da área, segundo os quais a Escola Superior Paula Frassinetti seria uma instituição conceituada ao nível do curso de Educação de Infância, e ao nível de empregabilidade futura.

Após ter frequentado o primeiro semestre, Cláudia retira já algumas conclusões, e não se priva a comparações face à experiência anterior. Considera os professores mais exigentes, o curso mais trabalhoso, e a nova metodologia de avaliação implica um estudo gradual, com trabalhos frequentes, o que se reflecte num investimento intenso e contínuo. A avaliação positiva dos professores, com uma relação mais próxima e com um registo pedagógico muito diferente do que experienciara, contrasta com a relação com os colegas de turma, com os quais não se identifica, atendendo à diferença etária, de personalidades e de objectivos, considerando que prevalece um espírito mais competitivo, em detrimento de uma possível camaradagem. No entanto, assevera que o afastamento deveu-se, inicialmente, aos colegas, que a viam como mais velha, e faziam um tratamento diferenciado, "com muita cerimónia", o que acentuava a não identificação. O facto de não ter participado na praxe foi apontado como catalisador desta linha de clivagem relacional, na medida em que não houve a integração que vivenciara no primeiro curso. Com uma diferente maturidade, Cláudia encara o curso actual com objectivos bem definidos: pretende enveredar pelo mestrado, para ter a possibilidade de seguir a vertente de educadora de infância, e trabalha seguindo metas previamente definidas em termos de resultados, em termos de enriquecimento curricular e pessoal, nomeadamente procurando formação específica na área, complementando os conhecimentos adquiridos no campo escolar, e procurando alcançar, no mínimo, uma média de 14 valores, que lhe permita aceder ao ciclo de estudos seguinte.

Após a primeira fase de integração, Cláudia desenvolveu algumas afinidades electivas com colegas que já trabalhavam na área e que, a seu ver, tinham outra maturidade e uma visão menos imediata da vivência universitária, o que reflecte uma nova postura e uma revisão das "regras do jogo" do próprio campo escolar. Simultaneamente, está presente a representação social do título académico como um passaporte, uma mais valia para a obtenção de um posto, conciliando uma escolha subjectiva e vocacional com uma visão prática e instrumental da frequência universitária.

A dedicação ao curso assume contornos muito diferenciados face à experiência anterior, com um intenso investimento ao nível do acompanhamento da matéria,

estudo gradual, complementando os apontamentos das aulas com uma diligente pesquisa bibliográfica, e conseguiu aprovação a todas as cadeiras frequentadas, com a média pretendida, 14 valores, o que corrobora o empenho dispendido.

A união e o apoio familiar são pilares constantes na vida de Cláudia, que afirma ter sido sempre motivada e incentivada pelos pais durante todo o seu trajecto escolar, e tem repercussões no valor que atribui, numa matriz conservadora, à estabilidade do núcleo familiar. Oriunda de uma família com um elevado capital económico e social, o investimento escolar foi perspectivado como uma etapa lógica e natural, no sentido da realização pessoal e profissional. A mãe é detentora de curso profissional de secretariado, foi secretária e está, actualmente, reformada e continua a investir em formação cultural, em cursos de artes decorativas e pintura, e formação escolar, nomeadamente pretende iniciar, a curto prazo, um curso de História, ou História da Arte na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O pai, Engenheiro Electrotécnico, é empresário de uma PME na sua área académica e, apesar de reformado, continua a trabalhar na área. O irmão, mais novo, tirou o curso de Engenharia Informática e exerce a sua actividade profissional nesse ramo de actividade.

Com um proteccionismo constante face às suas opções ao longo do seu trajecto, o início da actividade profissional na empresa do pai conferiu-lhe algumas regalias e uma inserção facilitada no mercado de trabalho. Inicialmente, ocupou cargos administrativos e, posteriormente, assumiu a pasta da gestão da qualidade, frequentando acções de formação profissional neste domínio. No entanto, Cláudia não se realiza nesta actividade profissional, e reconhece que, muitas vezes, se sente "à toa", o que motivou a procura de uma reorientação profissional, e fomentou uma nova incursão no ensino superior, sob a forma de um ajuste vocacional.

> "Eu gosto desta área [de electrotecnia], mas não é aquilo que eu..., e foi uma das razões pelas quais eu acabei por ir tirar este curso, porque não me via a fazer isto a minha vida toda. Não foi por paixão, foi mesmo porque surgiu, precisava, dava jeito e pronto. Na altura em que comecei a trabalhar com o meu pai também queria casar, e então, dava-me jeito estar a trabalhar e a ganhar dinheiro".

Com uma relação amorosa igualmente estável, o casamento e o nascimento dos filhos consolidaram o afastamento do curso de Engenharia Publicitária. Actualmente, reside em Matosinhos com o marido, delegado de informação médica, com o filho de sete anos e a filha de 2 anos, e a responsabilidade familiar implica um desdobramento em diferentes papéis: profissional em *part-time*, estudante em *part-time*, mãe e esposa a tempo inteiro. Neste espartilhamento de tempos e espaços, conta com o apoio do marido, dos pais e de familiares próximos, nomeadamente ao nível de acompanhamento dos filhos e do cumprimento de horários. O filho mais velho frequenta o Colégio de Nossa Senhora do Rosário, um dos colégios mais conceituados da cidade e instituição de eleição e de "tradição familiar", frequentado por toda a família do cônjuge. Está prevista a entrada da filha, em Setembro de 2008, no mesmo colégio, que alvitra ser: "sempre muito exigente e transmite aqueles valores que nós queremos que eles aprendam."

A serenidade do seu percurso é patente, igualmente, no campo escolar. Frequentou sempre escolas do Porto, perto da zona da Boavista, pela proximidade ao emprego da mãe, "Assim, depois das aulas, tinha sempre a minha mãe ali, sempre

pertinho para me ir buscar, ou para ir ter com ela ao escritório". Na preparatória Gomes Teixeira, no Infante D. Henrique e na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, Cláudia assumiu sempre uma postura de cumprimento dos seus deveres, de boa aluna, com uma proximidade notória às disciplinas de Português e Línguas, e um acréscimo de dificuldade ao nível da Matemática e Ciências. Realçando uma boa integração escolar, assevera determinante o acompanhamento de duas colegas, desde a primária até ao ensino superior, o que facilitava a adaptação em cada mudança institucional: "O papel delas foi muito importante e ainda é, ainda hoje falo com elas, e foi muito bom. Eu tenho, às vezes, um bocadinho de dificuldade nos primeiros tempos de me adaptar, sou assim um bocado reservada, e ir com elas foi meio caminho andado, foi mais fácil, porque elas eram mais extrovertidas". Como figuras marcantes no seu trajecto escolar, destaca uma professora de História, catalizadora de um interesse acrescido por esta disciplina, e os professores de Português, que sempre a motivaram e incentivaram a escrever, fomentando o seu interesse pela escrita criativa e pelo Jornalismo.

O amparo familiar destacou-se, igualmente, no apoio, maioritariamente protagonizado pela mãe, em termos de acompanhamento, na socialização escolar e no estudo em conjunto, criando estratégias pedagógicas informais. É com serenidade que Cláudia discorre sobre as suas redes de sociabilidades. Além das duas colegas que acompanharam todo o seu percurso mantém, ainda, contactos com colegas do primeiro curso, apesar da distância física que minimiza os encontros presenciais. As saídas e os jantares de convívio que predominaram durante a sua frequência académica, foram diminuindo com o passar do tempo e com a acumulação de responsabilidades profissionais e familiares. Actualmente, os seus tempos de lazer são passados, maioritariamente, em contexto familiar, e as saídas conviviais e culturais escassas. Durante o seu percurso, nunca teve actividades associativas, e a prática desportiva de ballet clássico terminou com a entrada na faculdade, por incompatibilidade de horários e por problemas de saúde.

Quanto aos factores fomentadores de insucesso escolar, Cláudia referenciou a importância da preparação e informação prévia face às diferentes possibilidades de frequência. Relembra que só foi alertada para a influência das médias no 12º ano, o que inviabilizou a possibilidade de melhorar notas anteriores. Paralelamente, reforça a importância de uma acentuada procura de informações ao nível de programas curriculares, de diferentes cursos de áreas complementares, que permitam accionar opções correctas, caso suceda a não integração na primeira opção.

Em termos de sugestões para o ensino superior, a sua única indicação recai ao nível do corpo docente, sugere um maior envolvimento dos professores, no sentido de um acompanhamento permanente e um elevado grau de exigência face aos alunos e, dessa forma, realça o papel dos professores enquanto catalizadores de um maior interesse pelos conteúdos e de uma valorização do próprio curso e da área académica.

A iniciar um novo ciclo de estudos, numa área muito distinta da primeira, que emerge como resultado da interacção entre a pluralidade de apetências, competências e disposições internas, com a pluralidade das influências externas: as diferentes pessoas da sua constelação que contam e pesam na sua decisão, Cláudia define como objectivos a frequência de mestrado, e a candidatura a uma vaga de educadora de infância numa instituição específica: "Vai haver uma vaga nessa altura e eu tenho trabalhado por objectivos, e o meu objectivo, depois, é candidatar-me a essa vaga." Paralelamente, tem um projecto relacionado com crianças, esboçado em termos de diferentes valências,

ateliers de ocupação dos tempos livres, jardim-de-infância e infantário, partilhado com a cunhada e com a colega que tem a mesma actividade profissional.

> "Eu estou no 1º ciclo, já estou a fazer o meu currículo para depois conseguir mesmo o que quero. Aquilo que eu antes não pensava, a longo prazo, eu agora tenho mesmo que o fazer."

Adoptando uma postura mais consciente e menos irreflectida, Cláudia assume uma dedicação ao segundo curso muito distinta da que a caracterizara no primeiro. A desilusão de não ter entrado no curso de vocação, Jornalismo, repercutiu-se numa tentativa apressada de anular esse fracasso, e implicou uma ingressão precipitada num curso que desconhecia: Engenharia Publicitária, apelativo em termos de nome, mas com conteúdos que lhe eram pouco interessantes e para os quais não tinha aptidão. A dedicação mediana traduziu-se no mero cumprimento dos seus deveres, sem nunca reprovar, com uma média final aquém das suas possibilidades. O desinteresse face ao curso, partilhado pelos seus colegas, que ingressaram em actividades profissionais díspares e distantes da área académica, e a possibilidade de se integrar no mercado de trabalho, na recém formada empresa do pai, motivaram um abandono do curso, já na recta final, sem suscitar frustração de expectativas, na medida em que não se perspectivava a trabalhar na área da publicidade.

A garantia de emprego na empresa familiar determinou a orientação para uma carreira profissional pouco motivada, mas segura, que lhe permitiu alcançar a almejada estabilidade financeira e familiar. A maternidade, o relacionamento com crianças, e o facto de duas pessoas próximas serem educadoras de infância, foram determinantes no desencadear de uma nova paixão e vocação, e influenciaram um novo reingresso no ensino superior, num claro percurso de transição para a vida adulta: trajecto escolar em duas etapas, no qual Cláudia, apesar de se autoresponsabilizar na escolha das suas trajectórias, é incontornavelmente influenciada pelas distintas matrizes socializadoras: pela família, e pelos grupos de pares, seus pilares de sustentação num percurso em (re)construção.

João Silva (E26P): retrato sociológico
Realizado por Ana Rodrigues

Notas de um desencontro processual com o ensino superior, entre cantigas e hambúrgueres

João Silva está prestes a completar 34 anos, e é o único filho de um casal de origens sociais humildes com parcos capitais escolares: o pai repara equipamento de hotelaria e a mãe é doméstica. O agregado de origem vive em Gondomar, perto da restante família, onde João estudou até ingressar no ensino superior. Cresceu rodeado da avó, dos primos e dos amigos que o foram acompanhando no que considera ser "um meio pequeno".

Após a conclusão do 12º ano num curso técnico-profissional na área da Informática de Gestão, opta por dar continuidade aos estudos, ingressando no Instituto Superior da Maia (ISMAI), em 1993, num curso com a mesma nomenclatura. O fôlego do sucesso do 1º ano foi sendo consumido pela dedicação de João a muitas outras esferas de acção, nomeadamente a Tuna Académica Masculina do ISMAI, de que é fundador, o trabalho em *part-time* que entretanto conseguiu, e a inserção profissional a tempo inteiro.

Este trajecto de abandono caracteriza-se pelo desencontro processual com as exigências académicas, por força das instâncias socializadoras que foram surgindo no caminho, que culminam numa integração plena no mercado de trabalho.

Em 1993, João termina com aproveitamento o curso técnico-profissional ligado à Informática de Gestão na escola secundária do seu concelho de residência. A natureza tecnológica destes cursos do ensino secundário privilegia uma integração rápida no mercado de trabalho, sem descurar a possibilidade de prosseguimento de estudos ("Se calhar, no 10.º ano, quando escolhi o curso profissional não tinha pensado muito bem em entrar na faculdade"). Findo o 12.º ano, João decide continuar a estudar.

Inspirado por um amigo, que também frequentou a mesma escola secundária, tomou contacto com a licenciatura em Informática de Gestão, curso homónimo ao que tinha frequentado no ensino secundário, e imediatamente se mobilizou para essa opção, com o aval dos pais. O curso era recente e único no panorama da oferta de ensino superior da altura; a instituição escolhida, o ISMAI, também vivia o seu segundo ano de existência, pelo que não se poderiam criar muitas expectativas assentes em representações históricas. É, portanto, com o optimismo que o caracteriza e sem grandes ideias feitas que João efectiva a sua inscrição neste curso.

> "O 1º ano correu bem, só que o 1º ano é aquela fase de adaptação a novos amigos, a um novo espaço, uma nova cidade (…). Tinha todos os dias que me deslocar vários quilómetros para chegar ao ISMAI. Naquela altura não havia Metros, não havia nada… tinha que apanhar uma camioneta até ao Porto, depois andar para aí uns três quilómetros a pé… a camioneta ficava ali no Campo 24 de Agosto e depois tinha que ir a pé até apanhar o comboio ali à Trindade. Pronto, o 1º ano, digamos que aquilo correu bem."

Não obstante o peso da estruturação e adaptação aos novos espaços-tempo exigidos pelas novas deslocações pendulares, João conseguiu atingir os objectivos académicos esperados e transitou de ano.

No 2º ano, quando as dificuldades da integração social estavam já superadas, os seus resultados académicos resvalaram: surgem as primeiras disciplinas em atraso, nomeadamente as relacionadas com Matemática e Contabilidade, que se arrastaram ao longo das sete matrículas que João viria a efectuar naquela instituição. Apesar das dificuldades visíveis nos seus resultados escolares, João não coloca em causa o modelo de ensino praticado ("a relação pedagógica era, no geral, adequada, e o próprio sistema de avaliação na altura acho que era correcto. Se não houve prestações melhores, não era por falta de condições."), nem a qualidade dos professores ("as aulas eram boas, no geral. Os professores eram acessíveis, (…) alguns mais fáceis que outros, havia professores com um bocadinho mais de distanciamento, havia outros que gostavam mais de falar"). Tudo funcionava da forma mais adequada. Neste sentido, elogia o esforço feito pela instituição em prestigiar-se continuamente, sustentando o seu crescimento, bem como o empenho dos responsáveis pela licenciatura, na senda de lhes oferecer as melhores condições materiais possíveis ("as nossas salas de Informática estavam sempre bem equipadas com equipamento moderno, mesmo à altura").

Ainda que, na generalidade, avalie muito positivamente as condições oferecidas, João aponta alguns episódios que o marcaram negativamente, derivados de algumas atitudes sobranceiras de professores.

> "O professor distribuiu os exames e começou a ler o exame e, por lapso, esqueceu-se de me distribuir o enunciado. Então eu perguntei: "Professor, não me deu o enunciado." E ele respondeu: "Também para o que você vai fazer, tem tempo." Eu achei aquilo assim… Ainda agora me lembro disso. Marcou-me por acaso aquilo que ele me disse. Se já não estava assim com grandes expectativas, escusava de o ter dito daquela forma, de o ter dito perante as outras pessoas… claro que isso induziu logo em risos. Ainda agora tenho essa disciplina por fazer!"

Um outro episódio marcante, ao nível das relações pedagógicas vivenciadas, remonta à disciplina de Doutrinas Económicas, em que " o professor faltava imensas vezes, [e] (…) tinha um pensamento político. Eu não passei à primeira vez àquela disciplina (…) só quando eu deixei de expressar a minha opinião pessoal nos exames e quando fui um bocadinho de encontro às orientações políticas do professor, passei." Esta circunstância de, na óptica de João, fazer corresponder os conteúdos da disciplina com as orientações políticas do professor, colocando em causa uma pretensa neutralidade pedagógica, colidia flagrantemente com as orientações de esquerda que João perfilha.

É de salientar, também, a dificuldade sentida em atingir aprovação na disciplina de Matemática, que só aconteceu no ano em que decorria a sua quinta matrícula. Apesar de anteriormente ter-se apresentado a todas as oportunidades de exame previstas, só "coincidência ou não, quando mudou a professora e passou a ser um professor" é que João atingiu os objectivos. Concorre para isto, o facto ter estudado em conjunto com um colega na mesma situação e o recurso a explicações particulares. A estruturação das práticas de estudo foram fundamentais para atingir este objectivo.

Os resultados obtidos no ensino superior marcaram-se pela razoabilidade de notas "mais ou menos boas e outras nem por isso", que sempre reflectiram que "sempre fiz só o suficiente para passar". Nas épocas de exame insistia nas horas de estudo, investindo na construção de resumos, a partir dos próprios apontamentos e/ou dos colegas ("Tínhamos lá, pelos menos, duas meninas que tinham sempre os cadernos muito direitinhos."), que sintetizassem a matéria dada. O facto de o curso apresentar maior ênfase na componente prática e tecnológica dos conteúdos ministrados, em detrimento de uma formação mais teórica, cativava João, que "sempre [teve] tendência para essa parte tecnológica".

Nos últimos anos, ainda contou com o apoio de dois amigos, isolada e consecutivamente, que residiam perto do ISMAI: um deles, estudante deslocado, acolhia um grupo de amigos em sua casa para sessões de estudo intensivas; o outro, residente no Castêlo da Maia, hospedava João nesses períodos, como se mais um elemento da família se tratasse. Esses apoios foram importantes, na medida em que estruturavam os tempos de estudo, lacunares ao longo de todo o semestre.

Se João não identifica causas para o seu insucesso imputáveis à instituição universitária que o acolheu, é mais assertivo em reconhecer o "desligamento" e "desleixo" que o assomaram.

Todo o conjunto de práticas conviviais se impôs no seu campo de prioridades. O envolvimento na fundação da Tuna Académica Masculina, da qual orgulhosamente é um dos fundadores, é um dos factores que mais favoreceram a dispersão declarada, rendendo-se ao encantamento da tradição académica e seu universo. Os ensaios ocupavam duas noites por semana, às quais acresciam as actuações e deslocações inerentes. O tempo, encurtado pelo desgaste das deslocações diárias à Maia, tornou-se escasso para acompanhar a matéria e o aumento dos níveis de exigência.

No total, João matriculou-se sete vezes consecutivas na referida instituição, suspendendo a conclusão do 3.º ano. Na sua terceira matrícula, a primeira vez que fica retido, no 2.º ano, com várias cadeiras atrasadas, opta por aliviar o esforço dos pais procurando e encontrando um *part-time* numa conhecida cadeia de *fast-food*. Sempre com o fito instrumental de conseguir dinheiro para pagar a mensalidade e conseguir alguma independência económica, João começa a trabalhar aos fins-de-semana, e posteriormente durante a semana, à medida da rarefacção das disciplinas a que se inscrevia (não conseguia concluir cadeiras em número suficiente para transitar de ano). Os pais não se mostraram muito favoráveis a esta decisão que o desviava do modelo do jovem universitário a tempo inteiro.

> "Sinceramente, até não foram grandes entusiastas. E ir trabalhar para a *McDonald's* não é propriamente o sonho… entrei com objectivos temporários, tanto é que foi um bocadinho servir-me da *McDonald's* e a *McDonald's* servir-se de mim, se bem que eles servem-se muito dos empregados. Agora não sei, mas não era nenhuma fortuna o que eu ganhava, mas dava para pagar as propinas e para outras pequenas despesas pessoais, mas ajudou e ajudou-me a ter aquele contacto com o mundo do trabalho. Se calhar preparou-me para o futuro, mesmo a nível de relações pessoais."

Trabalhador-estudante desde a sua terceira matrícula, João foi dispersando cada vez mais e afastando-se dos objectivos académicos propostos. O valor auferido permitia-lhe "arranjar algum dinheiro para o pagamento da propina e dava-me tempo para

estudar e para ir às poucas aulas que tinha." Consegue concluir as cadeiras em atraso e transitar para o 3.º ano. Porém, as actividades regulares que mantinha quase que eram incompatíveis com a assiduidade exemplar às aulas, o seu tempo livre não era muito, a propina, apurada pelo número de cadeiras a que se inscrevia, era tanto menor quantas as cadeiras escolhidas, o que num cenário de estudo parcial, aumentava o orçamento para outros gastos pessoais.

Depois da experiência na cadeia de restauração, João abraça uma nova experiência profissional como comercial numa empresa. Não gostou da experiência e, mediado por uma empresa de trabalho temporário, avança no seu percurso profissional executando tarefas de controlo de contas e documentos contabilísticos num organismo do Estado. Acaba por firmar um contrato de trabalho a termo que o ocupou nos doze meses seguintes. Ainda que fosse alimentando a sua pertença formal ao ISMAI, assistir às aulas e manter o estudo actualizado tornou-se ainda mais difícil. Após essa experiência, surge a oportunidade de integrar os quadros de uma empresa, enquanto técnico informático, cargo que ainda hoje ocupa. A estabilidade profissional conseguida significou o abandono, aparentemente definitivo, do ensino superior.

Não tendo a certificação desejada e procurada pelos estudantes do ensino superior, João, para além de gostar da sua profissão, não se sente minimamente incapacitado para exercê-la; reconhece a devida importância às competências adquiridas no ensino superior, embora confirme a velocidade da (des) actualização dos conhecimentos na sua área de trabalho.

Não augurando a obtenção de um diploma proximamente, projecta expectativas de sucesso e de valorização simbólica trazida pelo aumento de capital escolar na mulher, que frequenta o ensino superior.

> "Primeiro a gente está a tentar dar uma certa estabilidade à nossa vida… se bem que o nosso tempo está a começar a passar, não é? Cimentar as nossas bases e… Eu gostava, fundamentalmente, que ela acabasse o curso e que arranjasse emprego na área."

Dos "muitos primos", apenas uma prima mais velha, com um trajecto escolar atípico em que encontrou a integração profissional e a maternidade antes de uma passagem bem sucedida pela universidade, João é o primeiro na sua geração a prosseguir estudos superiores, ensaiando uma trajectória regular e linear, como a de tantos jovens, hoje em dia. Actualmente, uma das suas primas mais próximas, com quem viveu a infância, frequenta também o ensino superior, na área de Contabilidade, fazendo a ponte para uma geração que se avizinha de estudantes universitários.

Os pais, ambos com o 4º ano de escolaridade, não escondem o gosto inerente à passagem de João pelo ensino superior ("Os meus pais ficaram muito contentes com a minha entrada no ensino superior, sempre que me viam com o traje vestido… na Tuna viam-me muitas vezes (…) iam ver muitos espectáculos. A minha família tinha esse gosto."). O gosto e orgulho inscrito neste sentimento objectiva-se também no investimento financeiro necessário:

> " (…) há catorze anos pagava a módica quantia que agora se chama… pagava duzentos euros, pagava quarenta contos por mês. Na altura, era muito dinheiro. Por isso é que, a partir da minha terceira matrícula, tentei aliviar um bocadinho e fui trabalhar."

Porém, o sacrifício financeiro não foi suficiente para o desfecho de sucesso desejado. Ainda que alegue práticas de leitura frequentes e presentes ao longo da sua biografia; tenha praticado desporto federado durante algum tempo (que obriga a disciplina e treino); tenha tido óptimos resultados escolares até ao 10º ano, "quando começaram as dificuldades"; tenha desfrutado sempre de conforto material e relacional para desenvolver os seus interesses – o gosto desde jovem pela tecnologia e computadores; a viola apresentada pelos acordes do tio – não se cristalizaram o suficiente para inverter os efeitos do deslumbramento lúdico/convivial das sociabilidades apresentadas pela faculdade. A falta de disposições fortes criadas em idades precoces que o orientassem para uma trajectória escolar prolongada e altamente qualificada, e todas as idiossincrasias consonantes, a escolha de um curso tecnológico, menos orientado para a prossecução de estudos, bem como a sua natureza extrovertida ditaram uma certa deriva, flagrante assim que ganhava "bocadinho mais de confiança com as pessoas e com o meio que me rodeava", o que fez com que " [deixasse] levar e não devia." João encara como ilustração cabal desse desvio o facto de ter adquirido o hábito de fumar dentro da faculdade, numa altura em que "já tinha idade para ter juízo".

Perante os reduzidos capitais culturais e económicos de origem, seria de esperar um forte investimento na prossecução de estudos como *asset* favorável a uma trajectória de mobilidade social ascendente. Essa acabou por se verificar (João tem um emprego estável e favoravelmente avaliado por ele) por via de uma integração feliz no mercado de trabalho. Apesar de notar um decréscimo na sua qualidade de vida real, correlativa de uma estagnação nominal dos recursos contratualizados com a entidade patronal, João considera-se "contente com o emprego" e "satisfeito com a escolha que fiz, porque ainda agora trabalho na área do curso que escolhi."

Joana Madureira (E33P): Retrato Sociológico
Realizado por Denise Esteves

Um percurso académico entrecortado pelo trabalho, relações familiares e afectivas

Joana Madureira tem 41 anos e é natural do Porto, cidade onde sempre viveu. Actualmente coabita com o seu marido e não tem filhos. Até conhecer o seu marido, viveu entre a casa dos seus avós maternos e a casa dos seus pais com quem manteve uma relação especialmente conflituosa, após a morte da sua avó materna, acontecimento que marcou de forma indelével a sua vida.

Ingressou no Ensino Superior em 1988 no curso de História de Arte, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Após 2 anos, Joana opta estrategicamente, por uma questão económica, em mudar para o curso de Sociologia, na mesma instituição, curso que se encontra actualmente a finalizar.

O longo e conturbado percurso académico de Joana é pautado por uma mudança de curso, dois reingressos e várias interrupções. Neste percurso reflectem-se vários episódios marcantes e momentos de ruptura com a ordem vigente quer nas esferas familiar e relacional quer ao nível académico (através de reformas no ensino superior), aliando uma crescente dificuldade de relacionamento entre diferentes esferas de vida.

Se Joana projectou inicialmente a sua vida profissional segundo uma lógica economicista (ganhar dinheiro rapidamente), actualmente assume a importância do título académico para um emprego mais seguro, procurando, através da acumulação de capital cultural e social, conjugar as áreas académicas e profissionais que mais a motivam: Sociologia e o Ambiente. Joana vê nesta aliança a chave para um futuro profissional que passará pela criação do seu próprio emprego, numa tentativa de ascensão social e maior conforto económico.

Joana Madureira inicia o seu percurso académico com 21 anos, ao ingressar no curso de História, variante História de Arte, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sua última opção aquando da candidatura ao Ensino Superior. Desse tempo, recorda-se da desilusão de não ter conseguido entrar na sua 1ª opção, o curso de Relações Internacionais na Universidade do Minho. Era seu desejo, na altura, ter formação académica para trabalhar fora de Portugal. Boa aluna durante o seu percurso escolar anterior à faculdade, ingressou para o curso de História de Arte com 16 valores. Dedicou-se exclusivamente e durante dois anos ao curso, uma vez que vivia com os seus pais e ainda era "muito novinha" para começar a trabalhar.

A mudança para Sociologia, que tinha sido a sua 2ª opção, prendeu-se com factores de ordem económica, por considerar o curso de História de Arte "extremamente caro", não querendo sobrecarregar os seus pais com despesas tão avultadas com materiais escolares. À entrada para o curso de Sociologia soma-se a entrada no mundo do trabalho. Aponta a "independência económica", a "maior liberdade" e a "possibilidade de sair de casa", como elementos potenciadores da procura de um emprego. Contudo, se considera o curso de História da Arte, "facílimo

de fazer" e perfeitamente passível de ser conciliado com um trabalho, a sua opinião é diametralmente oposta quando se refere ao curso de Sociologia. Considera-o um curso difícil principalmente se, ao curso, se acumular uma actividade laboral. Joana, que havia feito um curso de secretariado no 12º ano, inicia a sua actividade como secretária numa empresa de transportes internacionais (transitário). Neste emprego tinha um horário muito rigoroso, bastante exigente e a que se dedicou quase exclusivamente, factores que não lhe permitiam frequentar a maioria das aulas na faculdade. Apesar deste período difícil, como a própria o define, no seu 1º ano apenas deixou por fazer as cadeiras de Introdução à Economia e Matemática para as Ciências Sociais, uma área em que sempre teve mais dificuldade. Com duas cadeiras em atraso, transita para o 2º ano de Sociologia, mas já não consegue transitar no ano seguinte, para o 3º ano, pois não alcança aprovação à disciplina de Estatística para as Ciências Sociais. Com as disciplinas de Matemática do 1º ano em atraso e com a Estatística do 2º ano por fazer não consegue transitar de ano. Dois anos depois, nos quais se manteve a trabalhar no transitário, consegue passar para o 3º ano. É nesta altura que começa a trabalhar no Hospital de Santo António, como secretária num regime de substituição durante sete meses. A conciliação da sua actividade laboral com a frequência às aulas tornou-se uma realidade, dada a proximidade entre o seu local de trabalho e a faculdade. É ainda nesse ano que consegue fazer a disciplina de Economia. Porém, as disciplinas de Matemática e Estatística continuam, até hoje, por fazer.

É ainda durante o 3º ano e com a mudança para um novo trabalho numa empresa afastada do centro do Porto que o acumular de várias responsabilidades profissionais e académicas desembocam num esgotamento nervoso. O cansaço começa a fazer-se sentir fisicamente e, pouco depois, atinge também a esfera mental. A sua actividade profissional sempre foi contínua, cruzando-se de forma incontornável com o seu percurso académico.

> "Trabalhei sempre e saía de uns sítios para entrar logo noutros. (...) muitas vezes, ao dar-me demais ao trabalho, não conseguia dar ao estudo. (...) Também já não tinha muita força para depois do emprego chegar a casa e estudar".

Joana atribui ao cansaço e consequente dificuldade em articular os estudos com a sua actividade profissional, conjuntamente a alguns problemas dentro do contexto de trabalho e à precariedade da sua situação laboral, as principais razões para o seu esgotamento nervoso. Nessa altura da sua vida que considera "muito difícil", a sua prioridade era "fazer o que dá dinheiro e pôr de parte tudo o resto". Em 1996 e no seu 3.º ano da faculdade, pela debilidade da sua condição física e psicológica, logo que o seu companheiro conseguiu arranjar um emprego, deixou de trabalhar.

Em 1998 inscreve-se novamente no curso de Sociologia, depois de dois anos afastada da Universidade, mas, desta vez, contra a vontade do companheiro (que considerava demasiado cedo para retomar os estudos depois do esgotamento). Conseguiu fazer todas as cadeiras do seu 3º ano, deixando apenas as relativas a Matemática. Depois de concluídas as restantes disciplinas nos anos subsequentes, restavam-lhe apenas duas cadeiras para finalizar definitivamente o curso. Dois anos de afastamento do ensino superior são suficientes para que se dê uma profunda reestruturação dos cursos, devido ao processo de Bolonha. Assim, as duas cadeiras anuais que lhe faltavam são "transformadas" em sete cadeiras semestrais.

Considera a sua integração escolar óptima, principalmente com os colegas de Sociologia. Por ter conseguido fazer de forma continuada os 3º, 4º e 5º anos, consegue estabelecer uma rede de sociabilidade estável e sem rupturas. A maioria dos seus colegas eram trabalhadores – estudantes e, por isso, pensa que havia uma maior sensibilidade para perceber algumas dificuldades, motivo que aumentava a entreajuda entre os colegas. Por outro lado, atribui à sua integração no curso de Sociologia, o facto de ter assistido às aulas, pois considera que "se não vieres sempre às aulas és vista como uma intrusa". O caminho alternativo que percorreu, não se cingindo apenas ao curso, permitiu-lhe traçar uma rede de sociabilidades alternativa e fora da esfera académica, que considera ter sido útil também para o seu percurso em Sociologia.

Pondera terem sido muitos os professores que a marcaram pela negativa. Contudo, Joana refere um professor que, apesar de a ter reprovado a uma disciplina, foi um dos docentes que mais a ajudou na sua vida profissional ao reencaminhar-lhe alguns trabalhos relacionados com a área do curso. Um outro professor marcou Joana pela positiva, pelo apoio que lhe deu quando esta, pensando que não iria fazer uma cadeira, a apoiou facilitando a sua realização em Setembro e ajudando-a nas questões profissionais. Efectivamente, parecem ser os professores quem a incentiva a conciliar diferentes esferas de vida, possibilitando a manutenção de uma situação laboral e académica, que Joana mais valoriza.

Na sua avaliação sobre o ensino superior, considera que há poucos professores que realmente são bons. Na sua maioria, crê que os professores "despejam a matéria dos livros", sendo incapazes de acrescentar algo de inovador à disciplina.

O seu percurso, a partir do momento em que consegue transitar do 3º para o 4º ano apresenta-se como linear e sem grandes sobressaltos, tendo apenas por fazer as disciplinas da área das "matemáticas". No 4º ano, uma vez que se revia nos assuntos abordados nas aulas e por conseguir contribuir para o enriquecimento da própria aula através da aplicação dos conhecimentos adquiridos noutras esferas da sua vida, em especial na esfera profissional, revela-se interventiva durante as aulas. Nesta altura, Joana considera ter tido vantagem sobre os restantes alunos, que nunca tinham trabalhado ou que não tinham uma experiência profissional tão longa e diversificada. É neste momento que, efectivamente, consegue direccionar o seu capital cultural apreendido na esfera laboral para o percurso académico.

Durante o Seminário de Investigação, um dos momentos mais significativos na vida académica de Joana, sentiu pouco apoio por parte do seu orientador. Apesar de estar muito satisfeita com o trabalho que desenvolveu e de ter sentido um apoio constante por parte da Instituição - Hospital Magalhães Lemos - onde fez observação directa, considera que o apoio do seu professor foi pouco efectivo. A dedicação ao projecto de seminário fê-la deixar de lado as cadeiras que ainda estavam por concluir e onde tinha maiores dificuldades. A escolha da temática do seminário poderá ser um elemento importante e ponto de partida para percebermos de que forma a sua esfera pessoal se cruza com a realidade laboral e académica. O Seminário foi realizado na àrea da doença mental, tendo feito um trabalho dentro do serviço de terapia ocupacional e de reabilitação do hospital. Joana esteve oito meses envolvida no seminário em horário e dedicação quase exclusivos. Analisando o seu trajecto individual facilmente se percebe a liquidez das fronteiras entre a sua vida privada e os seus interesse e motivações académicas.

Joana não tem bem presente a altura em que sofreu o esgotamento nervoso. Crê que tenha começado em 1995 e que se tenha prolongado até 1998. Considera que o relacionamento que manteve durante 11 anos, tão intenso quanto problemático, constituiu um dos factores que aceleraram o processo de esgotamento. Esta relação, na sua opinião, foi muito "esgotante" e apenas se apercebeu do seu real cansaço após ter terminado essa relação e depois de estabilizar a sua vida com o actual marido.

Joana começou a namorar com 16 anos e terminou esse relacionamento com 27 anos. Além dos conflitos que vivia em sua casa, fruto de uma incompreensão das suas mudanças radicais de comportamento, a família do seu namorada era "disfuncional", provocando um grande desequilíbrio emocional entre o casal. Além dos problemas ao nível relacional (familiares e amorosos), a conciliação entre o estudo e o trabalho representou uma grande pressão para Joana, que acabou por ceder. Quando se apercebeu desse cansaço, demasiado tarde, começa a tomar, contra a sua vontade, antidepressivos: "Eu achava que conseguia ultrapassar e que seria uma coisa temporária."

Joana confessa haver muitas coisas de que não se recorda dessa altura imputando à medicação essa responsabilidade: "Há muita coisa durante estes dois anos que eu não me lembro. Há outras coisas que no meu passado também me esqueci."

O passado nunca é objectivamente dado e as lembranças são fruto de processos selectivos. As memórias sobre as quais Joana nos fala acabam por ser resultado de uma triagem dos aspectos que considera relevantes e marcantes no seu percurso ao longo de vinte anos no Ensino Superior. Desta forma, o passado é criado no presente, sendo que o seu discurso é uma reconstrução do passado e, por isso, é um acto social do presente. Aliando a um longo e sinuoso percurso no ensino superior o esgotamento e a medicação, a consciência do tempo em Joana não é linear e representa um traço da singularidade do seu percurso. A consciência do seu percurso expressa-se na mistura de referências do presente com o passado bem como pelo elevado nível de distanciamento espacio-temporal demonstrado.

Um dos momentos de ruptura com a ordem estabelecida na vida de Joana passou-se aquando da morte do seu ex-namorado. Joana considera que, para ele, ela representava uma referência incontornável, tal como a avó foi para ela. Apesar de muito problemática, a relação foi bastante longa e intensa e Joana crê, contudo, que tomou uma decisão acertada quando decidiu romper com a relação de 11 anos. Depois de perceber que "ele se estava a afundar completamente", Joana "não quis ir atrás". Acredita que o seu ex-namorado se suicidou, embora não estivesse ninguém com ele para comprovar.

Inicia após dois anos de reflexão um novo ciclo na sua vida. Depois da sua recuperação, afirma ter conseguido "fazer tudo de novo, criar novos laços, criar novas relações com professores. Acho que comecei como se fosse uma coisa nova". Absolutamente dedicada ao curso de Sociologia, no 4.º ano, os colegas diziam-lhe: "tu respiras Sociologia".

Joana considera o seu percurso diferente dos seus outros colegas por ter tido sempre outras actividades extra-curriculares e profissionais. "O meu percurso na Universidade não é só o curso". Depois de concluir o seminário e de realizar um curso de Gestão Ambiental na Câmara de Comércio Portugal e Itália, começa a direccionar os seus esforços e vocação profissional para o ambiente. A sua relação com o ambiente

torna-se mais efectiva, quer através de acções de voluntariado na área da formação, quer pela ligação ao associativismo, dinamizando grupos de educação ambiental.

O curso em Gestão Ambiental funcionou como um catalisador da paixão que sempre teve pelo ambiente. Durante esse curso estagiou durante um ano na Quercus em Matosinhos. Considera que foi nessa altura (e também porque na disciplina de Sociologia do Desenvolvimento foram leccionadas matérias afins) que a sua relação com o ambiente se tornou mais efectiva.

O seu vínculo com o ambiente começa com actividades de voluntariado, (prática que mantém até hoje e lhe ocupa grande parte do seu tempo livre), algo que crê ter herdado da sua avó cuja predisposição para ajudar os outros "era enorme".

A primeira vez que fez voluntariado foi no Hospital de Santo António por intermédio da Liga dos Amigos do Hospital. Depois do estágio na Quercus, mantém uma ligação permanente a esta Organização Não Governamental Ambiental (ONGA). Outra das suas experiências na área do voluntariado imiscui-se com a sua actividade académica, através do Departamento de Acção Social da Faculdade e na Associação de Estudantes no seu 4.º ano. Avalia as suas experiências de voluntariado como tendo sido muito enriquecedoras ao nível do seu desenvolvimento pessoal.

Actualmente, e depois de fazer o curso de Formação de Formadores numa área específica de Educação Ambiental integra-se num grupo de educação para a sustentabilidade, na Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica. Este é um grupo que se criou na área metropolitana do Porto, para debater o ambiente e do qual Joana é a representante. Em simultâneo, faz voluntariado no Banco Alimentar.

Joana tem um irmão três anos mais novo. Viveu com os seus pais, no centro do Porto, até aos seus 27 anos. A relação familiar que "nunca foi pacífica", a partir dos seus 16 anos agrava-se com o falecimento dos seus avós.

A sua mãe, com o antigo curso comercial, desempenhou funções de empregada de escritório. O pai, com o curso da escola industrial, foi professor de Trabalhos Manuais e Serralharia Mecânica. Ambos tiraram cursos com uma vincada componente prática e com grande perspectiva de inserção no mercado de trabalho. A sua avó materna era doméstica e o seu avô materno trabalhava na Real Vinícola. Ambos tinham uma situação económica confortável, permitindo-se dar uma mesada boa aos netos.

Os avós maternos foram um pilar fundamental na sua vida. Vivendo perto da casa dos seus pais, Joana acabou por adoptar a casa dos avós como sua. Ficou a viver com eles até à morte de ambos. A morte dos avós, mas principalmente da avó materna, foi referida como sendo um momento marcante e doloroso na sua vida.

> "Com 16 anos começaram a surgir os problemas com os meus pais porque a minha avó faleceu e comecei a querer sair. Começou a haver muito choque (...) os meus pais continuaram com a vidinha deles e eu fiquei sem a minha avó (...)."

A avó faleceu primeiro, tendo Joana vivido em casa, com o seu avô, até este casar novamente. Nessa altura, voltou para casa dos pais onde nunca se sentiu confortável e onde as discussões familiares se tornaram constantes e cada vez mais agressivas. Joana afirma que era considerada uma "outsider" pela família, em especial pela mãe.

Se a relação familiar de Joana era conflituosa, já o seu irmão teve uma relação bastante mais próxima com os pais. Joana considera ter sido a pessoa mais afectada pela morte da sua avó, visto ser com ela que mantinha uma relação mais próxima.

Aos 27 anos, Joana conhece o que veio a ser o seu actual marido. Rapidamente vão morar juntos sendo que, nessa altura, trabalhava no transitário seguindo-se, de imediato, o trabalho no hospital. Surge, entretanto, a oportunidade de trabalhar durante seis meses no Gerês, uma das zonas do país de que mais gosta. Actualmente Joana não trabalha sendo que, as únicas perspectivas de trabalho que tem serão durante o Verão, no Gerês.

Joana sempre teve necessidade de manter em paralelo actividade distintas da académica. Dizer que esta necessidade é exclusivamente de ordem económica seria redutor, uma vez que esta esfera apresenta-se como estruturante na sua vida.

> "Quero e preciso envolver-me em alguma coisa para pagar o apartamento enquanto lá estou. O meu interesse principal (...) é unir a Sociologia com o Ambiente".

O verbo "precisar" empregue por Joana remete-nos para a forma intrincada com que a esfera laboral cruza todas as outras esferas da sua vida.

Se, por um lado, perspectiva o trabalho enquanto solução financeira, apesar do marido conseguir suportar as despesas domésticas, por outro lado, não deixa de ser relevante o facto de Joana não se imaginar sem actividades complementares (remuneradas ou não) ao estudo. O trabalho assume para Joana uma esfera absolutamente central para o seu desenvolvimento pessoal e para o seu bem estar. É com base na multiplicidade de experiências acumuladas que tenta cruzar as diferentes esferas da sua vida. Assim, tenta aplicar os conhecimentos que adquire com as experiências laborais na esfera académica (não será por acaso que no 4º ano, considerado "o seu melhor ano", sente que foram proveitosos os conhecimentos profissionais, tornando-se das alunas mais interventivas da sua turma). Por outro lado, como nem sempre consegue alcançar com sucesso esse objectivo, sente-se desmotivada e mesmo frustrada por "saber imensas coisas mas não as conseguir aplicar em nada". Considera ainda que em Portugal não se valoriza condignamente a experiência acumulada.

Actualmente, Joana projecta o seu futuro profissional através da criação do seu próprio emprego, pretendendo desenvolver uma futura empresa, no Gerês, ligada ao ambiente. Se a ideia surgiu há uns anos, esta ainda não se materializou. Joana entende que apesar das contrariedades, pelo menos a médio ou longo prazo há-de realizar este projecto:

> "Fica para realizar quando eu tiver mais dinheiro, quando eu tiver mais tempo, quando eu arranjar um sócio."

Joana parece agora ter descoberto a sua verdadeira vocação e revela estar "farta de fazer coisas que não têm nada a ver". Se antes Joana adoptara uma estratégia de desligamento parcial dos estudos para poder ter uma actividade profissional ("preferia algo que me desse dinheiro para sobreviver"), actualmente procura a sua satisfação e desenvolvimento pessoal e mesmo profissional através das áreas académicas e profissionais que foi cruzando ao longo dos anos. Entende que o seu

sucesso pessoal e profissional passará, necessariamente, pelo cruzamento das duas esferas: a académica, através da obtenção do título académico e a componente prática que foi acumulando através das diferentes experiências profissionais.

Considera, agora, que fez um percurso "ao contrário", através de decisões que, hoje em dia, coloca em causa. Acredita que se se tivesse dedicado exclusivamente à Sociologia talvez estivesse numa situação económica e profissional mais estável. Por esse motivo, Joana considera que o facto de ser trabalhadora estudante inevitavelmente influenciou o seu percurso académico. Em simultâneo, foram vários os factores externos que provocaram um desequilíbrio na sua, acabando por afectar o seu percurso académico.

Um factor que parece ter agravado o prolongamento do percurso no ensino superior diz respeito às dificuldades de ordem económica. Por isso, considera ainda que têm que estar reunidas algumas condições individuais básicas para um sucesso no ensino Superior, nomeadamente as condições económicas, factor que considera muito relevante aquando da avaliação do seu próprio percurso académico.

Admite que no seu percurso pesam muito a "obstinação" e "teimosia", factores que não lhe permitiram desistir do curso. Contudo, afirma que este é o seu último ano no ensino superior sendo, por isso, a última oportunidade que tem para terminar o curso. Nas suas própria palavras, teve "tempo que sobra".

A reestruturação do curso com o processo de Bolonha é algo que, na sua opinião, é bastante injusto para alunos nas mesmas condições que ela, uma vez que em muitos casos as disciplinas e o peso que têm no programa do curso mudaram completamente dilatando a carga horária.

O aumento das propinas bem como a redução do apoio social aos estudantes são ambas preocupações bem presentes no seu quotidiano. Em relação aos custos do curso considera mais justo que os estudantes paguem em função das cadeiras em que estão inscritos. Considera, por outro lado, que devia ser feita a distinção entre os cursos mais caros e os mais baratos para a Universidade e ajustar os valores das propinas em função disso. Recorda-se que, "no seu tempo", as condições infraestruturais da faculdade eram precárias, não oferecendo uma relação de igualdade entre qualidade e preço.

Parece-lhe, ainda, que o apoio, a sensibilidade, interesse e o conhecimento dos docentes para lidarem com os alunos também mudou. Em relação aos cursos continua a achar que estão desfasados do mercado de trabalho, sendo eminentemente teóricos. "Se não fizeres nada durante o curso, és licenciada e vais para uma empresa e podes fazer aquilo que eu comecei a fazer". Reconhece, ainda assim, que o curso de Sociologia começa a ser mais prático. Todavia, a relação pedagógica continua igual, isto é "(...) continua-se a despejar a matéria. (...) As pessoas não são ensinadas a pensar por elas próprias". Por outro lado, entende ser importante abordar perspectivas e autores mais actuais

Advoga que a Faculdade poderia ter mais em conta os trabalhadores-estudantes. Para isso, devia permanecer aberta em horário nocturno, facilitar o acesso à biblioteca e internet, bem como aumentar a oferta de locais onde as pessoas se possam juntar para fazer um trabalho de grupo durante a noite, ao Sábado e ao Domingo, tal como existem em escolas particulares.

A conflituosidade da relação familiar de Joana conjugada com a perda dos seus avós maternos, juntamente com um percurso académico ritmado pelo conturbado

compasso da esfera laboral funcionam como factores potenciadores de um longo e mal sucedido trajecto no ensino superior. Uma profunda dificuldade na conciliação das diferentes esferas em que se mantém permanentemente, dividida, trabalho e estudo, parecem ter potenciado o seu insucesso. Contudo, este trajecto também é marcado pela perseverança com que insiste em concluir a licenciatura. Esta persistência espelha a reconfiguração da sua relação com o ensino superior. Se, no início do seu percurso foi prioritária a acumulação de capital económico, para garantir total autonomia face aos seus pais, actualmente é à interrelação entre a obtenção do título académico e a acumulação de capital cultural e social que atribui maior relevância, numa tentativa de ascensão social e de maior conforto económico.

Jorge Pinto (E37P): retrato sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

Pelos andamentos da música, ou como a profecia nem sempre se cumpre

Jorge Pinto entrou em 1998 com 18 anos para a Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto, como primeira opção, na vertente de instrumentista (Oboé), seguindo uma orientação precoce para a música. Cedo, porém, o ambiente competitivo do curso e uma inserção rápida no mercado do trabalho ditada por necessidades económicas (associadas quer à escassez de capital económico da família de origem, quer à aquisição de um novo estatuto devido à transição para a conjugalidade, quer, ainda, ao facto de possuir credenciais em informática) leva-o a optar pela profissão em detrimento do curso. Mesmo depois de obter transferência para a Escola Superior de Educação, onde podia seguir a via de ensino, igualmente no Instituto Politécnico do Porto, poucas cadeiras consegue fazer, repetindo o fraco investimento que se verificara na ESMAE.

Filho de um supervisor de produção dos Serviços de Transportes Colectivos do Porto e de uma mãe doméstica, ambos fracamente escolarizados (antiga 4ª classe, incompleta no caso da mãe), nunca sentiu pressão familiar para prosseguir um curso superior. Aliás, do conjunto de cinco filhos, apenas Jorge e a irmã mais velha lograram ingressar no Ensino Superior. Apesar de ter abandonado os estudos, manifesta forte convicção de que os retomará, sendo intensamente motivado (e pressionado) pelos amigos que com ele partilham o «mundo da música», pela mulher, docente de Português/Inglês, e pela própria escolha em fazer da música a matriz estruturadora dos seus tempos livres e redes de sociabilidade.

Jorge Pinto efectuou um percurso relativamente linear na escolaridade prévia à entrada no ensino superior, nunca tendo reprovado. Passou, é certo, por altos e baixos, em parte por causa de ocasionais «más companhias». Contudo, a sua adesão à cultura escolar ("sempre tudo direitinho….era bem comportado e atento. E, basicamente, isso bastava") nunca permitiu deslizes significativos. Avesso à Matemática (apesar da sua atracção pela Informática), cedo constrói uma forte afeição pela música, facilitada pelo facto de frequentar uma Escola Profissional de Música, que lhe concedia equivalência a certos graus do Conservatório. Aliás, a sua escolha de Ensino Superior em muito se deve à professora de Conservatório que abriu na Escola Profissional em que Jorge estudava o curso de Oboé. Inicialmente cépticos ("Tens a certeza? Já não podes ser advogado, nem engenheiro, nem médico"), os pais apoiaram a precoce escolha do filho pelos andamentos da música, chegando a fazer cinco anos em três, em boa parte porque a cultura de escola, onde Jorge passava o dia, dada a sua especificidade, era especialmente exigente no sucesso dos alunos, em matéria de educação musical.

Jorge confessa que vivia num mundo à parte, – o mundo da música – marcado por ritmos intensos, duras preparações e constantes aprendizagens, por vezes quase ascéticas. Um mundo onde a pressão da performance era directamente inculcada pela direcção da escola, colonizando todos os espaços-tempos quotidianos ("eu e os meus

colegas, todos nós achávamos que vivíamos num mundo completamente alucinado e alheios a tudo. Basta isto, nós começávamos as aulas em Setembro (…) e tínhamos uma carga horária que nos obrigava a estudar a sério. Volta e meia, tínhamos, durante o ano, estágios de orquestra, onde tínhamos que ir para a orquestra (…) portanto, nós íamos todos tocar com pessoal que já andava na ESMAE (…) a responsabilidade era maior, e os nossos directores faziam-nos ver isso: «vocês vão e tal, mas atenção que vocês têm de dar o litro». Vinha sempre um maestro estrangeiro (...) na altura, tínhamos aulas até ao final de Julho. Via toda a gente a ir para a praia, eu ia com o saco para a escola, e passávamos o mês de Agosto num estágio de orquestra, enfiados a tocar quase 24 horas por dia. Eu saía de lá, eu e os outros, com a sensação de que o mundo podia acabar naquelas três semanas, que não dávamos fé! Não víamos televisão, jornais, nada").

Marcante a professora de Oboé; marcantes, igualmente, os demais professores e mesmo os colegas, ainda hoje presentes no seu quotidiano. A mãe, silenciosa, transmitia para o pai os conselhos de família. Liberal, permitia todas as escolhas, mas não dispensava conselhos, apesar de não ter transmitido uma crença ilimitada em projectos de vida ligados ao ensino superior ("O meu pai nunca nos transmitiu que ter um curso superior fosse indispensável. Disse que era importante, mas não era indispensável. Não era daqueles pais que dizia «vocês têm que ter um curso superior, vocês têm que ser todos doutores». O meu pai dizia é que «vocês têm todos é que ter uma profissão e ter orgulho nessa profissão, nem que seja ser lixeiro (…) Agora é claro que ele dizia «quanto mais vocês estudarem (…) melhor»").

Jorge reconhece que os pais nunca lhe faltaram com o essencial, mas interioriza a ideia de que não pode desperdiçar tempo, dada a relativa escassez de capital económico familiar ("Claro que ele não nos dava muito tempo quando nós decidíamos que não queríamos estudar, para estar em casa a coçar, a tocar viola").

Ao entrar para a ESMAE, modalidade de instrumentista em Oboé, sofre com a competição que considera ser inerente ao campo artístico, particularmente nas carreiras de sinfonistas. Lastima a ausência de praxes, que implicitamente associa a um bom ambiente relacional, bem como o desinteresse dos professores. Já na Escola Superior de Educação, para onde se transfere em 2004, marcando o abandono de um projecto centrado na motivação de vir a ser músico de uma orquestra, a diferença reside no próprio modo de relação que Jorge estabelece com a unidade de ensino. Tudo se torna diferente, porque Jorge tem 25 anos ("Mesmo o próprio relacionamento com os professores, se calhar quando tinha 18 anos o professor dizia-me uma coisa e eu calava-me, e com 25 não"). Não só docentes e colegas o tratam com outra deferência, como Jorge se mostra desinibido no seu relacionamento ("com 18 anos, se calhar, temos alguns problemas em ir ter com um colega, e com 25 eu pelo menos não tenho. Não me importo nada de ir falar com uma pessoa: «olha, desculpa lá, pá, eu não vim às aulas, tu não te importas de eu tirar cópias?"). Aliás, olhando para trás, através da percepção que as disposições entretanto adquiridas lhe permitem, Jorge arrepende-se de ter desistido do curso da ESMAE, também, por motivos relacionais. A partir do presente, reconstrói-se a visão do passado ("Claro que eu hoje olho para trás e digo: «se eu soubesse o que sei hoje, não tinha desistido», porque se calhar tenho outro estômago e dizia «pronto, eu vou fazer o curso até ao fim»).

O que não mudou foi a inserção de Jorge numa Instituição Privada de Solidariedade Social, onde trabalha em projectos como formador de informática. As

dificuldades não derivam de qualquer discriminação da entidade laboral ("O Centro sempre me deu facilidades"), mas sim do simples facto de trabalhar sozinho, com aulas marcadas, sem ninguém que o substitua. E da objectiva condição de estar casado e ter «obrigações» ("comprar carro, pagamentos, prestações").

Mas a música não larga a sua vida, tanto quanto Jorge se agarra à música. A rede de sociabilidades centra-se à volta dos «mundos da música» e os tempos livres, mesmo que intersticiais, têm sempre banda sonora, tanto na variedade de suportes ("ouço música no carro, no MP3, no computador e em casa"), como nos consumos marcadamente *omnívoros* ("hoje ouço muita coisa, eu hoje ouço quase de tudo, exceptuando música efectivamente má, tipo a música pastilhada, de discoteca, tchicpum, tchicpum, tchicpum").

A centralidade da música alarga-se a outras esferas, que poderíamos considerar como semi-lazeres, na medida em que, apesar de se situarem fora do mundo do trabalho, induzem responsabilidades e obrigações. Continua a tocar Oboé, embora não com a sistematicidade que desejava.

Aos 18 anos, ingressa no Grupo de Música Tradicional Portuguesa. Actualmente, além de dirigir dois coros amadores, faz parte da direcção de uma cooperativa cultural sendo, ainda, membro de um grupo de música portuguesa no Centro onde trabalha, e ponderando aceitar, no momento em que foi entrevistado, a participação como instrumentista numa banda filarmónica.

O gosto pela música transforma-se em activismo. Do mesmo modo, a rede de sociabilidades estrutura-se em torno destas actividades, que têm a relação com a música como característica matricial.

Da sua experiência, retira algumas reflexões sobre o funcionamento do ensino superior em Portugal. Critica o peso excessivo dos pré-requisitos, dada a sua descoincidência com a formação superior pretendida. Valoriza a integração pela dimensão relacional, mormente através das praxes. Salienta ainda mais essa vertente no ensino artístico, dada a forte competição que resulta da comparação performativa entre os alunos, socializados na aura carismática do «músico». Associa o insucesso escolar, em geral, a erros de escolha vocacional.

Jorge manifesta forte vontade de regressar ao Ensino Superior. Transforma, aliás, essa vontade em reiterada convicção. Se valorizássemos apenas a socialização familiar, poderíamos ser levados a duvidar. No entanto, desde muito cedo, Jorge sofreu uma socialização paralela, que o introduziu intensamente nos rituais, convenções e escolhas dos mundos da música. Esses mundos traduzem-se em diversos papéis sociais e contextos de interacção. Os amigos (da música…) não cessam de o instigar a prosseguir estudos, o mesmo acontecendo com a sua mulher, detentora de um curso superior. Ao revisitar o passado, arrepende-se de ter desistido. Por isso, não hesita:

> "Acho muito provável continuar os estudos. Acho muito provável. Aliás, se tudo correr bem, ainda em Junho ou Julho vou pedir o reingresso na Escola Superior de Educação".

Marco Moutinho (E38P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Entre a complementaridade de investimentos e esferas de vida concorrentes – trajecto alongado, mas definido, no Ensino Superior

Marco Moutinho, licenciado em Gestão pela Universidade Lusíada, tem 30 anos e nasceu em Riba d'Ave, concelho de Vila Nova de Famalicão. Tem uma irmã mais nova licenciada em Inglês/Alemão, que se encontra a trabalhar em Espanha. O pai possui o Curso Técnico de Comércio e, actualmente, é agente comercial. A mãe, com o 9º ano de escolaridade, é proprietária de uma padaria/pizzaria.

Actualmente a frequentar o mestrado em Finanças na Universidade Católica Portuguesa, no Porto, Marco aposta no papel que o capital escolar desempenha ao nível do posicionamento e reconhecimento sociais. No 3º ano do curso de Gestão, Marco vê-se obrigado a substituir o pai na liderança de uma pequena empresa familiar. Termina após nove anos de frequência, devido à dificuldade de conciliação entre o trabalho e os estudos, aliada à desmotivação perante o desfasamento entre os conteúdos programáticos da licenciatura e as necessidades do mercado de trabalho, que afirma ser flagrante. Marco rege-se por valores cívicos vincados, e completa o capital escolar com uma vida extra-curricular activa ao nível político, associativo e voluntário.

Marco Moutinho nasceu e cresceu em Riba D'Ave, concelho de Vila Nova de Famalicão. Na escolaridade anterior ao Ensino Superior, era um aluno "médio" e protagonizou um trajecto sem rupturas. A única reprovação aconteceu no 12º ano e foi uma decisão tomada "administrativamente": numa reunião com a professora da disciplina de Matemática, Marco e os pais consideram que o melhor cenário será apostar na melhoria da nota de Matemática (10 valores), pois sem bases a Matemática seria mais complicado enveredar pelo curso de Gestão. Terminou o 12º ano com média de 13 valores.

Numa primeira tentativa, Marco candidata-se ao ensino público e entra na sua última opção, a Universidade da Beira Interior. Perante esta situação, e após ter sido conduzido por um professor do ensino secundário a uma entrevista na Universidade Lusíada, a decisão foi a de avançar para esta instituição privada. A condição económica "estável" permitiu-lhe projectar este caminho, facilitado, ainda pela vontade de acompanhar os amigos para a cidade do Porto (sempre foi estudante deslocado).

Marco Moutinho ingressa no Ensino Superior no ano lectivo de 1995/1996, no curso de Gestão na Universidade Lusíada, área esta que considera ser a sua "vocação". Uma socialização precoce com os "negócios de família" foi iluminando essa direcção e a dada altura era já um processo natural ("sempre vivi nesse meio").

O percurso pelo ensino superior não foi linear. O 1º ano foi vivido de forma intensa ao nível das sociabilidades e das actividades extra-curriculares ("foi muita diversão e pouco estudo"). O que o impediu de reprovar nesta fase inicial, afirma, foi a boa preparação que trouxe do ensino secundário. Tinha frequentado o Externato

Delfim Ferreira, que "preparava bem os alunos para o futuro que se aproxima". No 2º ano a aplicação ainda foi menor e Marco vive a sua primeira reprovação no ensino superior. Já no 3º ano, um problema de saúde do pai obrigou Marco a substitui-lo no negócio familiar, uma pequena empresa de confecção têxtil. É nesta altura que se opera uma ruptura acentuada no seu estilo de vida e se começa a desenhar uma nova fase:

> "Foi mais por imposição que deixei a boa vida que tinha na Universidade para entrar assim drasticamente na empresa".
> "Como foi também uma entrada drástica como, sei lá, de 2ª para 5ª feira deixar um tipo de vida para começar outro, foi assim tudo muito drástico, mas pronto, ao final de um tempo entrei naquele ritmo e foi um amadurecer intenso, intensivo...".

A dedicação parcial ao curso mantém-se, mas desta vez sob circunstâncias distintas. Uma maior maturidade e responsabilidade impuseram-se, Marco passa a pagar os seus estudos, e a conciliação entre estas duas esferas afigura-se problemática. Só frequentava as aulas quando o horário de trabalho o permitia, e as actividades de lazer sofrem um decréscimo acentuado. No entanto, esta reviravolta trouxe consigo uma visão mais assertiva do seu projecto de vida:

> "Se não houvesse um amadurecimento assim mais intensivo numa determinada fase, não sei como teria sido o percurso, mas foi a entrada no mercado de trabalho que me obrigou a ter uma maturidade maior e que decidisse acabar o curso, e fazer duas coisas em simultâneo, o que torna mais difícil ainda."

O contacto com o mercado de trabalho na área da gestão, aquando da frequência universitária do curso de Gestão, operou em Marco um afinamento duma posição já crítica relativamente à licenciatura em questão. Neste sentido, as suas principais críticas apontadas vão em direcção ao desfasamento entre as necessidades do mercado de trabalho, a realidade laboral, e todo o funcionamento da licenciatura: o contudo programático incluía "coisas completamente obsoletas" e desligadas da realidade actual e havia um excesso de componentes teóricas. Marco sublinha a "desilusão" que caracterizou a sua relação com a Universidade Lusíada, desde as instalações inadequadas, a postura distante de alguns professores, à baixa empregabilidade dos licenciados nessa instituição que afirma existir. Marco accionou uma tentativa de transferência para a Universidade do Minho que não se concretizou, já que as equivalências não lhe foram possibilitadas. Apesar de ter sofrido forte desmotivação, a crença na importância do título escolar ao nível do sucesso de um projecto de vida mantém-no durante nove anos no curso de Gestão (reprova todos os anos a partir do 2º ano), que termina com média de 11 valores. O empenho moderado que caracteriza toda a sua trajectória (fruto também da desilusão que se transformou em desmotivação) foi, apesar de tudo, insuficiente, admite Marco.

Ainda durante a licenciatura, o negócio do pai fecha e Marco inicia actividade profissional numa empresa brasileira ("foi outra mudança, ter que habituar-me a aprender a trabalhar com uma cultura diferente e foi a melhor experiência que tive, profissional").

Actualmente frequenta o mestrado em Finanças, na Universidade Católica Portuguesa no Porto e a frequência neste estabelecimento de ensino concordatário aguçou as críticas à instituição anterior, sendo que Marco apresenta uma elaborada

comparação entre as duas, realçando a actual ao nível da qualidade do ensino, dos serviços, das instalações e, acima de tudo, ao nível de empregabilidade dos seus licenciados e a preocupação da mesma em formar bons profissionais, preparados para encarar a realidade actual do mundo dos negócios.

Em ambas as instituições, Marco cultiva um bom relacionamento tanto com professores como com os colegas de curso. As "saídas nocturnas", principalmente antes de começar a trabalhar, eram privilegiadas no seio das suas sociabilidades e cria uma "rede de amigos muito alargada". Contudo, detectamos algum instrumentalismo a este nível:

> "Não é fazer distinção, mas sempre tentei dar-me melhor com aquelas pessoas que me podiam ajudar no curso, ou porque pedia apoio para me explicar qualquer coisa, ou sentava-me ao pé deles… Sempre tive um bom relacionamento com toda a gente, mas às vezes preferia dar um pouco mais de atenção aqueles colegas que me seriam mais úteis na parte de estudo".

Relativamente a actividades extra-curriculares, Marco revela-se uma pessoa bastante activa. Um gosto pela política, fruto de uma influência familiar e de alguns políticos nacionais que admira, faz com que milite no Partido Social Democrata (PSD) e que tenha um papel activo na freguesia de Riba D' Ave, que iniciou há seis anos atrás. A sua principal intervenção foi ao nível da valorização da qualidade de vida da população. Actualmente é secretário de mesa da Assembleia Geral da Junta de Freguesia, sem desenvolver qualquer ambição de carreira política. As mais-valias que retira deste médio investimento são de cariz simbólico e de reconhecimento social.

Ao nível académico, fez parte do Conselho de Delegados da Universidade Lusíada, onde representava os alunos do curso de Gestão na Reitoria.

A par destas actividades de cariz político e representativo, Marco foi, durante dois anos, voluntário na organização Médicos do Mundo, onde colaborou em actividades de apoio aos sem-abrigo e à prostituição ("Foi das experiências mais interessantes que fiz até hoje"). Considera este plano de acção extremamente gratificante e tenciona voltar a actuar a este nível ("Acho que todas as pessoas devem dar um pouco de si à sociedade em que vive; pronto, eu tenho vindo a colaborar em várias coisas, para não dizer «eu só vivi e não fiz nada», e que não participei...").

Quando questionado sobre as suas perspectivas de futuro, afirma: "Para já o meu objectivo é concluir o mestrado". Actualmente é responsável por uma loja de artigos têxteis, com funções de coordenação, numa empresa de grande dimensão. Um percurso profissional fora da área têxtil é o que Marco pretende alcançar num futuro próximo: procurar uma actividade dentro da área administrativa e financeira onde possa colocar em prática os conhecimentos que está a adquirir no âmbito do programa de Mestrado. Ambiciona trabalhar para uma multinacional europeia pois valoriza imenso as mais-valias que daí poderão surgir ("Porque o facto de ter que viajar, em mais do que um país, (…) e o facto de ter que lidar com uma cultura completamente distinta (…) obriga-nos a ter que perceber outras pessoas, outras formas de pensar, outras formas de agir e não sermos, quer dizer, sei lá, quadrados na nossa forma de pensar, que o que nós fazemos é que está certo"). A sua experiência na empresa brasileira contribuiu para esta percepção da necessidade de pensar "globalmente" quando se quer formar um bom profissional. É nesta linha de pensamento que defende

o apoio aos programas de intercâmbio, que possibilitem o contacto com outras culturas ("É uma mais-valia importantíssima").

Quando desafiado a reflectir sobre os factores que mais influíram na construção da sua trajectória escolar, Marco destaca o papel do suporte familiar. Ainda que possuindo parcos capitais escolares e culturais, uma condição económica "estável" permitiu-lhe não eliminar possibilidades do seu campo de acção ao nível académico. Paralelamente ao apoio financeiro, os pais de Marco sempre o acompanharam no decorrer da sua experiência escolar, presença que não se restringiu à criação de condições favoráveis. Desempenharam um papel activo nas tomadas de decisão ao longo do trajecto de Marco (por exemplo, na decisão da reprovação no 12º ano para melhorar o desempenho a Matemática).

Perante as adversidades que surgiram ao longo da sua trajectória, nomeadamente a entrada imposta no mercado de trabalho e a negação das equivalências na tentativa de mudar de instituição, Marco não equacionou abandonar. Uma instrumentalização do diploma académico acompanha todo o seu discurso:

> "O nosso país ainda dá valor a esse estilo, a quem tem título e a quem não tem título, e isso às vezes nota-se no tratamento, e pronto, isso foi uma parte que me levou a que continuasse. Por outro lado, a necessidade de ter mais conhecimentos é fundamental."
> "Começa logo na fase de recrutamento, quando se vai abrir um lugar para uma determinada função, quando se criam os requisitos, pode estar lá licenciatura, ou pode estar Mestrado, e tendo, está nos requisitos, não tendo, fica logo de fora. Por isso é conveniente ter."

Marco mostrou ter uma reflexão elaborada no que diz respeito à situação da sua área profissional e a respectiva ligação com o ensino superior. A área da Gestão actua num mercado extremamente dinâmico, de rápida mutação, constantemente sujeito a actualizações. O programa leccionado na licenciatura era demasiado teórico, denuncia, e as técnicas actuais de gestão eram levemente exploradas. Sente que agora, no Mestrado, essa grave lacuna está a ser colmatada.

É a favor do "estrangulamento" do ensino superior, da diminuição do número de cursos, pois não há colocação para todos os jovens licenciados. A irmã mais nova é licenciada em Inglês/Alemão pela Universidade do Minho, encontra-se a trabalhar em Espanha e Marco socorre-se do seu exemplo para ilustrar a condição actual dos licenciados:

> "A partir do momento em que atribui demasiadas licenças para cursos, não há uma avaliação das necessidades de mercado para verificar se há saída para tantas pessoas licenciadas naquele curso ou não, isso vai fazer depois com que haja demasiados desempregados numas determinadas áreas e há falta noutras".

O seu projecto de vida começou a ser desenhado logo ao nível da socialização primária e Marco nunca teve dúvidas do caminho a seguir. A Gestão é a sua "vocação" e, ainda que encontrando algumas contrariedades (nomeadamente a concorrência entre estudos e trabalho, depois duma repentina transição para a vida activa), atinge o seu objectivo – concluir o curso – apesar de nunca o ter perseguido com elevado empenhamento. O contacto com o mercado de trabalho aquando da frequência da licenciatura revelou-lhe o desfasamento entre os dois universos, o que contribuiu para

a desmotivação e o alongamento do percurso. Contudo, a instrumentalização do diploma não se desliga do poder simbólico que lhe atribui e este investimento moderado, ou continuamente ajustado às diferentes esferas da vida, representa o atingir de uma posição social que acredita que lhe trará mais-valias significativas, tanto ao nível profissional como pessoal. Por outro lado, o investimento complementar na vida política e no voluntariado preenchem-no naquilo que acredita ser o seu dever cívico. Transparecendo um posicionamento crítico desde o ensino secundário (já avaliava o papel das escolas que frequentou relativamente à preparação para o ensino superior), e que refina no ensino superior, na prática, não se entregou totalmente a esta esfera da vida. Apostou antes em investimentos sociais diversos, mas sempre numa linha comum: a intervenção, o reconhecimento social e o sucesso profissional.

Isabel Silveira (E73P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

Depois da tempestade, virá a bonança? Retrato de um abandono com o reingresso no horizonte

Isabel Silveira tem 28 anos, e trabalha no ramo da distribuição desde os 17, como empregada de balcão e vendedora. Desde essa altura que alia a carreira de estudante a diversos *part-times*, em lojas de roupa, pizzarias, bares ou livrarias. As dificuldades financeiras assim o ditaram. Devido à sua ocupação profissional actual de vendedora de livros, Isabel vive em Braga, o que não lhe agrada sobejamente. Afastada da família, almeja pelo retorno ao Porto, cidade que considera ser a sua casa, apesar de ter nascido e vivido em Barcelos até aos 15 anos. Os seus pais são retornados da ex-colónia portuguesa de Moçambique. Ambos estudaram até à 4ª classe, em Portugal. Em Moçambique, prosseguiram os estudos: a mãe investiu num curso relacionado com a área da Contabilidade, que não chegou a concluir, e o pai terminou o 6.º ano. Em Portugal, a mãe foi governanta e, agora com 60 anos, encontra-se reformada, devido a um acidente vascular cerebral. O pai tem 65 anos, e trabalha num parque de estacionamento automóvel, embora a sua ocupação, durante muitos anos, se tivesse cingido à gestão de cafés. Isabel tem uma irmã de 34 anos, e um irmão de 36. A irmã é licenciada em Economia, e o seu irmão concluiu, somente, o 9.º ano.

Iniciou o percurso no ensino superior aos 18 anos, quando ingressou no curso de Economia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Não se deu bem longe de casa, e procedeu a uma transferência para o mesmo curso, leccionado na Universidade Católica, no Porto, que frequentou até ao 4.º ano, que seria o último. Desiludida com a realidade encontrada nesta instituição de ensino privado, encetou uma nova mudança, desta feita para a Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP), um estabelecimento de ensino público. Porém, Isabel não obteve proveitos desta mudança, uma vez que não frequentou as aulas, nem realizou qualquer prova de avaliação. O abandono escolar surgiu com naturalidade num trajecto em que as necessidades económicas sempre se sobrepuseram aos estudos, que foram, sucessivamente, relegados para segundo plano. Hoje em dia, Isabel demonstra-se cansada desta longa caminhada, e revela um desejo profundo de, a curto prazo, concluir a licenciatura. Sente que deve isso a si mesma, em nome do investimento que efectivou na sua jornada no ensino superior.

Isabel Silveira, aos 28 anos, revela o desejo de concluir algo que iniciou há mais de dez anos: a licenciatura em Economia, a sua primeira opção, da qual desistiu no ano lectivo de 2006/2007. Nesse ano, à semelhança do que ocorrera no anterior, inscreveu-se, mas não frequentou qualquer aula, não realizou nenhuma prova de avaliação. Manteve a inscrição por pura ilusão, tentando, desta forma, contornar a realidade de estar, efectivamente, distante do curso. Não foi um afastamento brusco, antes um processo lento e gradual.

Inicialmente, Isabel ingressou na UTAD, em 1997, onde concluiu o 1.º ano. A média insuficiente para entrar, de imediato, na FEP, a sua primeira opção, levou-a a concorrer à UTAD, com o intuito de se transferir para aquele estabelecimento, pois a similaridade entre a estrutura curricular do curso de Economia em ambas as instituições levou-a a acreditar na possibilidade de não perder nenhum ano nessa permuta.

Refere que a adaptação a Vila Real e à UTAD foi facilitada pelo facto de grande parte dos colegas partilharem a sua situação, a de estudantes deslocados. Todavia, os laços de solidariedade criados com o grupo de pares não foram suficientes para colmatar a ausência de outro grupo de socialização: a família. Desprovida de ajuste emocional ao novo grupo doméstico sem estrutura familiar, isto é, a partilha de residência com colegas, Isabel assevera ter sentido muitas saudades de casa, o que a levou a não ter vontade de regressar a Vila Real. Transitou para o 2.º ano, no ano lectivo de 1998/1999, manteve a inscrição, mas não frequentou as aulas, esteve ausente. Ficou no Porto, a trabalhar em regime de *part-time* em duas lojas de roupa, durante o dia, e num bar, à noite, situado na Ribeira, na zona histórica do Porto. Refere que, quando se matriculou no 2.º ano, acreditava que iria às aulas. Porém, no final do mês, decidiu "que não queria estar longe de casa, e fiquei cá. Não tinha nada lá." Por isso, resolveu fixar-se, novamente, no Porto, e pediu transferência, em 1999, para o mesmo curso de Economia, leccionado na Universidade Católica.

Durante o seu longo trajecto académico, Isabel sempre trabalhou. O seu percurso profissional iniciou-se precocemente, antes de atingir a maioridade. Teve como primeiro emprego um *part-time* numa pizzaria, aos 17 anos, quando estava a frequentar o 12.º ano. Quando se encontrava no 10.º ano, os pais de Isabel rumaram, de novo, a Moçambique, em busca de melhores condições. Levaram consigo o irmão, deixando Isabel, de 15 anos, a cargo da irmã. Afirma que começou a trabalhar cedo por dificuldades económicas. Em consequência, Isabel foi acumulando empregos, a tempo parcial, o que não lhe permitia dedicar-se por inteiro aos estudos. Esta dificuldade agravou-se quando se deparou com a realidade vivida na Universidade Católica, onde "não existia o estatuto de trabalhador-estudante". Lamenta a falta de compreensão dos docentes desta instituição para com a sua situação, e afirma que mesmo os colegas a viam como "um bichinho raro", pois não era comum aparecerem neste estabelecimento estudantes que acumulassem essa condição com a de trabalhador. Quando entrou na Católica, optou por trabalhar à noite, para tentar ir às aulas durante o dia.

No novo contexto académico, propício a novas vivências e reestruturações, que envolvem um esforço de adaptação, Isabel não foi bem sucedida. Não se identificou "minimamente" com a Universidade Católica, frequentada pelos "meninos dos papás, muito dinheiro a rolar". Isso levou-a a construir uma relação de distanciamento, quer dos colegas, quer dos professores. Como a maioria das aulas se concentrava na parte da manhã, Isabel não conseguia acompanhar o ritmo, dado que trabalhava até de madrugada no bar. Esta situação levou-a a sentir-se excluída da instituição, na medida em que "As pessoas davam-se todas muito entre elas, os professores conheciam muito bem os alunos. E eu não era nem conhecida, nem dava nas vistas. Mesmo com os colegas, uma relação perfeitamente cordial, mas nada muito aprofundado. Então, sempre fui muito *outsider*." Não travou amizades, não participou na vida académica, não foi à praxe ("nunca fiz vida de faculdade"), demarcou-se da vida social da instituição, limitou-se a assistir às aulas. Efectivou um uso meramente instrumental da

faculdade. Atribui esta atitude à falta de identidade com o universo simbólico da instituição, e também ao facto de já ter uma vida social consolidada anterior ao seu ingresso no ensino superior. Reconhece que cultivou um comportamento de afastamento relativamente às instituições que frequentou ("não me envolvi, realmente, em nenhuma delas. Eu não estive muito presente em lado nenhum.") Por outro lado, revela que as diferenças de estilos de vida também a encaminharam ao distanciamento, especialmente na Católica:

> "Como eu não me identificava com as pessoas, nem com a vida que eles levavam… nem via, nem lia, nem frequentava os mesmos sítios que eles, havia ali um distanciamento. E a verdade é que eu não investi nada em aproximar-me das pessoas. Porque não tinha essa necessidade. Porque já tinha vida depois daquilo, não tinha necessidade de investir."

No seu 4.º ano de frequência da Católica, em 2004, ano em que era finalista, Isabel resolveu levar a cabo uma nova paragem, motivada, em parte, pelo funcionamento da instituição:

> "cheguei ao 4.º ano e fartei-me do serviço privado, porque acho que funciona muito por *lobbies,* e aquilo era uma continuação do secundário. E não ajudavam nada quem tivesse de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (…) Porque me chateei com algumas coisas que aconteceram na instituição, coisas que eu fui vendo e que me fui apercebendo, e que não consegui mudar aquilo. Não ia ser eu contra o sistema, e fartei-me de pagar por uma coisa que não estava a tirar proveito. E decidi: Católica mais, não."

Salienta, igualmente, o parco rendimento académico obtido nesta incursão pelo ensino superior, derivado, na sua opinião, da dificuldade em conciliar esferas de vida, nomeadamente a laboral e a estudantil: "Nunca tive muito bom rendimento, porque trabalhava à noite, vários dias por semana. Não conseguia ir às aulas de manhã, e resolvi parar outra vez."

Foi nesse ano que conseguiu emprego, em *part-time*, numa loja de uma empresa multinacional, situada num centro comercial, como operadora de caixa. Desse cargo transitou para um outro, num departamento diferente, dentro da mesma empresa, a livraria, em que cumpria o horário a tempo inteiro. Em 2005, e ainda mantendo este emprego, inicia um novo processo de transferência de estabelecimento de ensino, desta feita, para a FEP, convicta de que "ia acabar o curso, daquela vez." O facto de ter abandonado o ensino privado, e ter alcançado a meta de ingressar na FEP, um estabelecimento de ensino público, constituiu uma fonte de motivação suplementar para terminar a licenciatura. Porém, tal não se verificou, e Isabel não chegou, sequer, a frequentar mais do que "duas aulas", e apenas motivada pelo gosto por essa disciplina em particular.

Assevera que o facto de trabalhar a tempo inteiro lhe tolda a possibilidade de se embrenhar mais a fundo na conclusão da licenciatura, tal como a impossibilita de se dedicar às actividades de lazer de que mais gosta, "sair para assistir a artes performativas". Gosta muito de música, de assistir a concertos, peças de teatro e dança. Praticou dança contemporânea durante "dois ou três anos", actividade que lhe proporcionava elevados níveis de satisfação: "Era das coisas que mais me dava prazer!". Mas a rotatividade de horários a que está submetida, em termos profissionais,

não lhe deixa margem de manobra para conciliar as duas actividades, assim como o cansaço provocado pelas muitas horas que passa de pé. Decepcionada, afirma que "Neste momento, estou a viver mais para o trabalho do que para o resto das coisas."

Declara gostar muito de cinema, mas não aprecia ver filmes em casa. Prefere as práticas culturais executadas *outdoor*, em detrimento da cultura de apartamento: "a maior parte dos meus tempos livres são passados fora de casa. Quando estou em casa é para estar no sofazinho a olhar para o tecto. Para a televisão. Pode ser para a televisão. Sem pensar." As práticas endo-domiciliárias resumem-se a esporádicos momentos de abstracção, nos quais se permite evadir do quotidiano.

Actualmente, vive em Braga, por motivos profissionais. A empresa em que trabalha inaugurou uma nova loja nesta cidade, e Isabel anteviu nesta abertura um trampolim para um novo cargo, e uma melhor remuneração. Todavia, apesar de não estar totalmente insatisfeita com a sua situação profissional, a mudança de cidade implicou, mais uma vez, o afastamento do lar, assemelhando-se à situação de estudante que vivenciou em Vila Real:

> "Eu depois de ter desistido de Vila Real porque estava fora de casa, é quase como um segundo retorno à faculdade, quase. (…) Se calhar, não estou a achar tanto interesse quanto isso à cidade. O trabalho, se calhar, também não é tão aliciante quanto eu gostaria que ele fosse. (…). Pronto, já começo a pensar que, se calhar, tenho de voltar a arranjar um emprego, a ganhar bem, no Porto. Que ainda é a minha casa. E aqui não é a minha casa."

A conjugação destes factores com a necessidade de voltar às actividades lúdicas que tanto aprecia levam-na a ponderar uma mudança de emprego que, estrategicamente, lhe permita voltar ao Porto. De igual modo, vê na materialização desta ideia uma boa hipótese de conseguir terminar a licenciatura. Pretende reingressar já no próximo ano lectivo, porque tem-se deparado com muitos anúncios de emprego que somente aceitam candidatos com idade até aos 30 anos. Na iminência de completar 29 anos, Isabel está já a projectar o seu futuro, embora admita que, mesmo concluindo o curso, continua a ver-se a trabalhar no mundo dos livros, pois as perspectivas de emprego, na área da Economia, não lhe agradam:

> "Desde de metade do curso que não me imagino a fazer algo relacionado com a área. Porque vejo que as pessoas que estudaram comigo, os meus amigos que tenho neste curso, a fazerem determinadas coisas que… não sei, trabalhar em bancos, ou a trabalhar em empresas. (…) Eu acho que me desmotivou, a determinada altura, perceber que eu não queria fazer nada relacionado com o curso. Que… Esses empregos mais comuns me levavam a um tipo de vida que eu não estava… Que eu não queria muito ter."

Não obstante, "não desgosta de Economia", apesar de já ter considerado uma mudança de curso. Sociologia seria uma hipótese a ter em conta, ou então "Qualquer coisa que tivesse a ver com as Ciências Sociais." Uma possibilidade que nunca considerou foi a de não ingressar no ensino superior imediatamente após a conclusão do 12.º ano. Parar um ano estava completamente fora do seu horizonte: "era ponto assente que eu terminava uma coisa e começava a outra. Não havia um ano de interregno. (…) Até porque eu sempre tive notas que me davam, se não fosse no curso A, seria no curso B, que me davam para entrar." Isto é, Isabel não concebia a

probabilidade de ficar excluída do ensino superior, independentemente do curso em que ingressasse. Apesar de manifestar gosto pelo curso escolhido, a decisão por Economia não parece obedecer a uma tendência definida em função de uma disposição latente, não é visível uma paixão pelo curso, nem pela profissão de economista.

Reflectindo sobre o seu trajecto no ensino superior, Isabel sustenta que na escolha pelo curso de Economia poderá ter pesado a influência da irmã, pois sempre viu na irmã mais velha "um exemplo a seguir". O mesmo não sucede com o seu irmão, que apresenta um trajecto bastante diferenciado: estudou somente até ao 9.º ano, e acompanhou os pais no regresso a Moçambique, enquanto Isabel e a irmã permaneceram em Portugal. Ao irmão nunca foi exigido o mesmo que às irmãs. Já com o gravador desligado, Isabel confidencia que o irmão teve problemas com drogas, que consumiu durante vários anos, inclusive quando já se havia casado, e sendo pai. Esta situação levou a família a mudar de casa sucessivas vezes, e até de cidade. Isabel acredita que estes acontecimentos marcaram a sua trajectória escolar. No 12.º ano, as suas notas baixaram consideravelmente. Atribui esta descida acentuada, precisamente, à "situação familiar complicada". Foi nessa altura que começou a trabalhar.

Um outro factor determinante no seu percurso académico reside na débil situação económica que a sua família viveu, a determinada altura. Esta situação levou a que a sua casa estivesse sobrepovoada. No mesmo espaço viviam os seus pais, avó, irmã, irmão, sobrinho e cunhada, o que lhe dificultava a concentração necessária ao estudo, apesar de apenas se deter nesta prática na época de exames.

Reflexiva, Isabel afirma estar consciente de que deveria ter olvidado mais esforços na conclusão do curso. Frequentaria as aulas, pois crê que isso permite "um maior acompanhamento das matérias". Como não é possível alterar o seu comportamento passado, aposta no término da licenciatura a curto prazo, por uma questão de realização pessoal:

> "Porque acho que preciso de terminar uma coisa que, no fundo, eu andei muitos anos. (…) Eu andei para trás e para a frente, é verdade. Tive transferências que me fizeram andar anos para trás. Mas eu na Católica ainda andei quatro anos inteiros (…) Que estudava, que fazia exames inteiros, e que me preocupava com aquilo. Que aquilo era a minha actividade principal, embora trabalhasse."

Reconhece que a ausência de hábitos de estudo mais organizados e sistemáticos lhe poderiam ter proporcionado um rendimento escolar mais elevado. De igual modo, considera que um maior apoio e acompanhamento dos pais poderia ter sido decisivo na sua adaptação ao contexto académico:

> "Eu sou muito desorganizada a estudar e não tenho método nenhum. (…) Se calhar, pesou o facto de eu nunca ter tido uma mãe que me acompanhasse na escola primária, e que me ajudasse a fazer deveres, e que me ensinasse que eu tinha, de facto, obrigações para cumprir. E, então, eu nunca conseguia perceber que tinha obrigações para cumprir. Eu, mesmo na escola primária, só fazia os deveres quando me apetecia, não fazia sempre. Porque ninguém me dizia nada, e ninguém me ralhava. E eu acho que aí pesou, porque eu cheguei à faculdade sem saber estudar, sem saber que tinha obrigações."

Apresentava dificuldades de concentração, um obstáculo contra o qual já lutava desde o 12.º ano: "Podia estar cinco horas a estudar, que provavelmente só duas horas

é que eram passadas, realmente, a reter algum tipo de informação. Tinha dificuldades de concentração. Ficava muito ansiosa. Ficava nervosa, antes de fazer os exames." Atribui estas dificuldades à "situação familiar instável" que vivenciou durante anos. Considera que a inconstância familiar se reflecte na sua própria instabilidade emocional.

Admite que lhe "pesou na consciência" o facto de os pais a terem ajudado a pagar as elevadas propinas cobradas na Católica, e não ter correspondido a esse investimento, ter consumado a desistência. Apesar de sempre ter trabalhado, e de ter auferido de bolsa de estudo, sente que os pais fizeram um considerável esforço económico do qual não retirou os devidos benefícios.

Destaca, igualmente, alguns professores que a marcaram pela negativa, na Católica. Menciona um caso de um professor que a humilhou durante uma prova oral. Afirma que a atitude "arrogante" desse professor a "ajudou muito a desistir do curso".

Isabel traçou, durante a sua passagem pelo ensino superior, um trajecto pautado por contrariedades, não só de cariz psico-pedagógico, como também afectivo-relacional, que exerceram uma profunda influência no seu desempenho escolar e nos seus níveis de êxito académico. A transição precoce para a vida adulta levou a que a sua trajectória escolar se definisse em sucessivas etapas. O seu rendimento foi multideterminado por toda uma panóplia de factores que a afastaram do ensino superior. A falta de acompanhamento dos pais durante o percurso escolar, as dificuldades económicas que a forçaram a uma transição para a vida adulta antecipada, a instabilidade familiar, a míngua de expectativas relativamente às mais-valias que a licenciatura em Economia lhe poderia conferir, a par da débil relação mantida com os professores, com os momentos de avaliação e com o sistema de ensino, nomeadamente o ensino privado, conduziram-na ao abandono. As interacções que estabeleceu com o contexto académico não foram satisfatórias, nem recompensadoras, o que não favoreceu a sua adaptação ao sistema de ensino. Não obstante, Isabel parece ter encontrado, recentemente, a vontade e a persistência, dentro de si, de concluir a licenciatura, e de colocar um ponto final na relação periclitante que vem mantendo com o ensino superior há já onze anos.

Mariana Santos (E76P): retrato sociológico
Realizado por Patrícia Amaral

Contextos plurais de um abandono: da morte do pai à antecipação profissional

Mariana Santos tem 31 anos, nasceu em Lisboa, a cidade onde vive actualmente. Foi estudante deslocada na Universidade do Minho e depois do curso residiu e trabalhou cinco anos na cidade do Porto.

É originária de uma família com favoráveis recursos económicos e razoáveis recursos escolares. Ambos os pais completaram o 11.º ano de escolaridade. A mãe trabalhou como auxiliar administrativa e o pai como contabilista. Todavia, Mariana viveu desde criança com a avó materna e a irmã, dois anos mais nova, depois de perder a mãe com apenas 3 anos. A socialização primária ficou a cargo da avó materna e do pai, que investiu fortemente no percurso escolar das filhas. Mais tarde, quando Mariana frequentava o 2.º ano do ensino superior, perdeu o pai.

Candidatou-se ao ensino superior com uma média de 17,7 valores para o curso de Relações Internacionais – Culturais e Políticas na Universidade do Minho (EEG-UM). Participou em diversas actividades extra-curriculares: fez o *Erasmus* no 4.º ano do curso, em Hamburgo, na Alemanha, foi delegada de turma dois anos consecutivos, e criou, com outros colegas, do seu curso o Gabinete de apoio aos Estudantes de Intercâmbio na Universidade.

Começou a trabalhar no final do curso e deixou por fazer apenas uma disciplina. A perda do pai – a sua maior referência, quem orientou e acompanhou o seu projecto escolar até ao ensino superior – influenciou a sua trajectória universitária. Mariana perdeu o agente de socialização que maior peso teve na sua escolaridade. Reingressou no curso anos mais tarde para tentar completar a cadeira em falta, mas acabou por desistir, pois, as suas prioridades estavam centradas no universo profissional. Até à data, não encontrou obstáculos por não ter concluído o curso, embora reconheça que na sua profissão estão a aparecer jovens mais qualificados e que a longo prazo poderá sentir as consequências desta decisão.

Mariana entrou aos 18 anos no curso de Relações Internacionais na Universidade do Minho, na sua 2.ª opção. Aquando da candidatura, depois de ter procurado informação – junto das instalações do Ministério da Educação em Lisboa para consultar os currículos do curso que desejava – decidiu colocar como 1.ª opção Relações Internacionais no Instituto de Ciências Sociais e Políticas(ISCSP), de acordo com o desejo do pai, para ficar mais perto de casa. Tinha uma média de 17,7 valores, e não entrou no ISCSP "por pouco". Ingressou na Universidade do Minho, a sua 2.ª opção, mais de acordo com o seu desejo pessoal, de alcançar maior independência. O gosto pelo curso de relações Internacionais já vinha do 11.º ano, e aliciava-a a forte componente das Línguas.

Partiu para a cidade de Braga sozinha, como estudante deslocada e diz ter encontrado o que esperava da vida académica. Começou por alugar um quarto, com uma colega de outro curso, mas no 2.º ano alugou um aposento numa casa particular.

Mariana adianta que foi muito bem acolhida pela família, sobretudo, depois da morte do pai, um período marcante que superou com a ajuda dos que estavam perto:

> "Só que pronto, depois no 2.º ano o meu pai faleceu, quando eu estava no 2.º ano. E essa família, a casa onde eu estava… Quer dizer, eu só posso dizer que caíram-me assim do céu, porque adoptaram-me e tornaram-me da família deles. Eles têm duas filhas que são da minha idade e praticamente adoptaram-me. (…) Um apoio muito grande. E pronto, hoje em dia são as pessoas a quem eu recorro sempre que preciso, não é? E fiquei assim… Tive mesmo muita sorte."

A perda do pai teve consequências no seu percurso escolar. Se, por um lado, encontrou o apoio que precisava na família com quem vivia e nos amigos, por outro lado, os resultados escolares diminuíram significativamente. Mariana já tinha perdido a mãe quando era criança, e a perda do pai nesta fase da vida alterou significativamente a sua disposição escolar. Procurou o equilíbrio junto dos amigos que estavam próximos, e passou a dedicar-se a outras actividades da vida académica, para além das aulas.

A sua integração social revelou-se bastante positiva desde o início do curso. Manteve com os colegas uma excelente relação que se repercutiu nas diferentes actividades que desenvolveu. Mariana foi nomeada delegada de turma, dois anos consecutivos, uma função que implicava a representação da turma nos órgãos onde os estudantes tinham assento, fundou o gabinete de apoio aos estudantes de intercâmbio com outros colegas de Relações Internacionais e esteve envolvida na organização de um festival de música. Projectos que Mariana diz ter gostado muito de participar e que influenciaram mais tarde as suas opções profissionais.

O percurso escolar de Mariana no ensino superior não teve interrupções até decidir fazer *Erasmus* em Hamburgo, na Alemanha, no início do 4.º ano. Até aí, as classificações eram médias, e nunca havia deixado disciplinas em atraso, embora admita: "A minha média não era desastrosa, mas também não era das melhores". A partir do 3.º ano o seu interesse pelo curso foi diminuindo, por considerar que as cadeiras anuais eram excessivas e algumas estavam pouco relacionadas com o curso. Não lhe agradava a avaliação – centrava-se demasiado nos resultados dos exames – e os seus modos de estudo não se adaptavam a períodos que exigissem maior ascetismo, isolamento e disciplina.

> "Eu vinha preparada, mas não deixou de ser um choque porque eu tinha notas muito altas e quando cheguei à universidade deixei de ter notas muito altas. E nesse aspecto fiquei um bocadinho… Como é que hei-de… decepcionada. Porque eu tive sempre boas notas e pensei que estava melhor preparada".

No entanto, Mariana apreciou positivamente os recursos disponibilizados pela faculdade, nomeadamente, os centros de informática. Utilizava-os regularmente e foi lá que criou pela primeira vez um endereço electrónico. Mariana não hesita em considerar que para a altura "as instalações eram das melhores", e faz uma avaliação igualmente positiva da biblioteca, embora preferisse mais estudar em casa.

Durante o *Erasmus*, na Alemanha, Mariana fez quatro disciplinas, com classificações superiores às que tinha na Universidade do Minho. Contudo, não investiu muito na aprendizagem da língua alemã, e o facto de não ir às aulas de alemão

a que tinha acesso, não lhe permitiu adquirir o mesmo nível de conhecimentos na expressão escrita como na oralidade, o que implicou um esforço acrescido para alcançar bons resultados. Salienta que a estruturação do curso em Hamburgo era mais flexível, permitindo aos alunos optarem por disciplinas preferencialmente de acordo com os conteúdos que ansiavam aprofundar. Outro aspecto que lhe agradou sobremaneira foi o método de trabalho exigido, que na sua opinião conferia maior autonomia aos alunos, quer no desenvolvimento de competências de pesquisa bibliográfica, quer na organização do estudo, ferramentas que adquiriu e que mais tarde diz terem sido úteis na sua actividade profissional.

Depois do *Erasmus*, e com quatro disciplinas por fazer, Mariana adoptou uma postura mais dissonante e critica em relação à faculdade, tomada por uma vontade de dar continuidade às descobertas que a experiência no estrangeiro lhe havia proporcionado, e mais permeável às solicitações do universo profissional.

> "Queria conhecer mais… Com uma vontade de fazer… De ir para outros países. Porque a minha ideia era logo fazer o *Programa Leonardo*, logo a seguir. Era trabalhar porque eu, a primeira vez que eu trabalhei quando estava a estudar foi precisamente na Alemanha. Todos os estudantes lá têm empregos de estudante não é? Trabalham num café, num restaurante. É normalíssimo. (…) E eu também estive a vender gelados num café, e foi uma experiência fantástica. Pronto, depois quando cheguei vinha louca. Vinha…crítica. Achava que não tinha que acabar o curso logo. Para quê tanta pressa? Eu quero fazer isto à minha vontade. Agora quero trabalhar, fazer outras coisas e depois acabo o curso".

Na fase final do curso, depois de regressar do *Erasmus*, das quatro cadeiras que faltavam, três fê-las por exame. Deixou apenas uma disciplina do 3.º ano, História das Ideias Políticas e Sociais, embora fosse das matérias "que mais gostava", Mariana classifica-a de "difícil" e justifica que não se sentia preparada naquela época. Tentou fazê-la mais tarde por exame, mas não conseguiu. Uma disciplina que ainda hoje a impede de formalmente concluir a licenciatura em relações Internacionais.

No último ano do curso começou a trabalhar no Teatro Universitário, a convite de um antigo colega, e relembra: "foi quando descobri que o queria fazer na vida era Produção". Esse trabalho assumiu uma enorme importância na vida de Mariana, e a disciplina em atraso passa a fazer parte de um plano cada vez mais adiado.

Apenas com uma cadeira em atraso, ainda ficou dois anos a trabalhar por Braga, e confessa que "A minha ideia era terminar, mas não estava assim com muita pressa". A ânsia pelo universo profissional foi cada vez mais intensa, afastando a hipótese de concluir a disciplina em falta. Mais tarde, mudou-se para a cidade do Porto para trabalhar como Produtora Cultural no *Porto 2001*. Geograficamente perto, nessa altura pediu o reingresso na Universidade do Minho, por insistência dos amigos que a relembravam constantemente da importância de terminar o curso, mas mais uma vez Mariana tinha outras prioridades. O elevado valor das propinas desmotivou-a e preferiu investir no lazer: "Ia de férias para o Senegal. E pensei, não vou gastar dinheiro nas propinas, vou mas é para o Senegal".

Após cinco anos a viver no Porto, e com uma carreira profissional em rápido desenvolvimento, foi convidada para ser Assistente de Produção do Maestro da Orquestra Clássica da Madeira. O trabalho onde diz ter aplicado mais conhecimentos

do curso de Relações Internacionais:"tinha muitos maestros convidados estrangeiros, muitos contratos para fazer em inglês, muitas relações públicas, muito marketing, muita comunicação". Recentemente trabalha como Directora de Produção de uma conceituada Companhia de Dança e vive sozinha em Lisboa, mais perto da cidade onde cresceu, Alenquer.

Mariana nasceu no seio de uma família com favoráveis recursos económicos e razoáveis recursos escolares. Tanto o pai como a mãe completaram o 11.º ano de escolaridade. A mãe exercia a profissão de auxiliar administrativa e o pai era contabilista. Desde criança viveu com a avó materna e a irmã, dois anos mais nova, na sequência da morte da mãe quando tinha apenas 3 anos. A socialização primária ficou a cargo da avó e do pai. A avó cuidava das tarefas que diziam respeito à esfera doméstica e o pai acompanhou atentamente a esfera escolar. Era encarregado de educação e a quem cabiam todas as decisões sobre as escolas, os tempos livres e as actividades ocupacionais das filhas. Por decisão do pai, aos 10 anos Mariana frequentava escolas de línguas particulares e aprendia Inglês, Francês e Alemão.

Em relação à escolaridade anterior, Mariana fez um percurso bastante distinto da irmã, com melhores classificações, sem reprovações e uma maior adesão às normas escolares. A irmã estudou até ao 10.º ano e presentemente trabalha como monitora num ATL. Em relação às questões escolares a irmã sempre suscitou maiores preocupações. Mariana refere-se a ela com uma pessoa muito especial e profissional, que apesar das dificuldades escolares, desenvolve uma actividade com crianças que lhe permite estar ligada à área que mais desejava ter seguido, a dança. Ainda tentou ingressar para o conservatório, mas sem sucesso.

Como irmã mais velha, Mariana diz ter assumido maiores responsabilidades, o que na sua opinião a ajudou a ganhar maturidade desde cedo, e a encarar a escola como prioridade. Foi uma excelente aluna até ao 9.º ano de escolaridade. Entrou para o ensino pré-escolar aos 4 anos e frequentou o 1.º ciclo do ensino básico num colégio particular em Vila Franca de Xira. Nesse colégio praticava múltiplas actividades extra-curriculares: equitação, natação, canto coral, flauta e ballet. No 2.º ciclo mudou para uma escola pública em Alenquer, mais perto da casa da avó. Adorou a mudança e diz ter ganho mais liberdade, mas sentiu uma diferença acentuada em relação à preparação dos colegas.

> "Em Alenquer havia muitas pessoas lá do concelho. Pronto, dessa minha turma do ciclo acho que ninguém foi para a universidade. Eu não mantenho contacto com ninguém mas, quer dizer, sei, vou sabendo por algumas pessoas e ninguém foi para a universidade, não é? Até pode parecer preconceituoso, mas pronto eu sentia uma diferença muito grande…Da minha vivência e dos meus conhecimentos em relação aos conhecimentos deles."

No 3.º ciclo mudou para a Escola Secundária Alves Redol em Vila Franca de Xira, depois de o pai ter concluído que Mariana "ali não ia avançar". Só voltaria a mudar no 12.º ano para a Escola Secundária Reinaldo dos Santos, a única que tinha Inglês Superior. Conta como esse ano foi fundamental para adquirir hábitos de leitura. Como tinha apenas três disciplinas, os seus tempos livres eram ocupados a ler jornais, e obras de autores que Mariana considerava essenciais para a sua cultura geral: "se não as tivesse lido, o meu mundo era muito mais pequeno". Aproveitou também esses

tempos para estar com os amigos, alguns militantes políticos, com quem discutia ideias e afirma: "isso despertou-me imenso para as Relações Internacionais". Aliás, quando questionada se voltaria a escolher o mesmo curso, não hesita na resposta afirmativa.

Hoje em dia Mariana continua a manter uma rede de sociabilidades alargada, à semelhança dos tempos da universidade. A maioria dos amigos fê-los em Braga, e continuou a mantê-los quando viveu no Porto. Mais recentemente, retomou a amizade mais próxima com antigos amigos da escola secundária e dois que já vinham da infância.

Em relação aos lazeres revela uma agenda preenchida, onde marca todos os dias uma actividade para fazer, e até mesmo os tempos de descanso são agendados. Mantém há vários anos, com os amigos do Porto, um "clube de cinema". Em casa uns dos outros, organizam sessões de cinema com ciclos temáticos, onde cada um escolhe um filme. Por vezes os amigos levam outros amigos. Para além deste seu *hobbye* favorito, tem muitos outros interesses: gosta muito de ir ao teatro, a concertos e ao cinema fora de casa. Actividades que nunca abandonou desde o tempo da faculdade, em que a vida académica absorvia os seus interesses.

> "Tanto tive a vertente de sair à noite, da vida académica que é muito mais o lazer, não é? Das discotecas e dos copos. Sempre aderi a isso, assim como tinha muitos amigos ligados ao teatro, que estavam ligados ao sindicato da poesia (…)"

Da avaliação que faz do seu percurso universitário incompleto, Mariana salienta que pesou mais a falta de "autoridade", orientação e acompanhamento que o pai sempre fez no seu percurso escolar anterior. E terá influenciado bastante a disposição face ao curso e à universidade que adoptou depois de regressar do Programa *Erasmus* na Alemanha. Regressou mais crítica, descontente e "até mesmo um bocado de revolta em relação ao sistema, de ver como as coisas estavam, e era os exames e era o estudar".

Em relação ao ensino superior, sugere uma maior aposta nos programas de intercâmbio de estudantes como o *Erasmus*, que possibilitem aos alunos alargar os horizontes. Defende também programas curriculares mais adaptados aos cursos, que permitam maior flexibilidade nas opções das cadeiras, de preferência semestrais. Para além de uma avaliação contínua dos conhecimentos, em detrimento da avaliação feita só com base nos exames.

O percurso de Mariana no ensino superior foi marcado pela perda do pai, quem apoiou e acompanhou mais o seu percurso na escolaridade anterior, na expectativa de que a filha se preparasse e fizesse uma mobilidade social ascendente pela via escolar. A dificuldade em auto-disciplinar-se levou-a a investir em diversas esferas: nas sociabilidades, nas mais diversas actividades extra-escolares e perto do final do curso, na esfera profissional. A conjugação de diferentes interesses afastaram-na do objectivo inicial e Mariana deixou por fazer apenas uma cadeira do curso de Relações Internacionais. Contudo, reconhece que a longo prazo esta decisão pode assumir um peso maior:

> E então hoje em dia já começa a haver mestrados de Gestão Cultural, cursos de Produção Cultural. E atormenta-me um bocado… às vezes, não é? A pensar que daqui a uns anos vão aparecer pessoas com menos quinze anos que eu e que têm mais

qualificações que eu na área, apesar de eu ter a experiência, não é? Mas pronto, isso custa-me um bocado, mas eu tento actualizar-me sempre.

O sucesso e realização profissional, bem como uma importância relativa do diploma escolar constituem factores que contribuem para que Mariana não conclua a única disciplina em falta. A antecipação ao mercado de trabalho não passou por uma estratégia em que a aquisição do título da licenciatura fosse uma ferramenta indispensável à sua trajectória profissional de sucesso.

Pedro Vouga (E77P): retrato sociológico
Realizado por Ana Isabel Couto

Entre o *palco* e a *sala de aula*: a dificuldade de conciliação entre esferas de vida, consubstanciada num percurso de abandono no ensino superior

Pedro Vouga ingressou em 1991 no ensino superior. Com 18 anos, Pedro, filho de um professor universitário de Filosofia e de uma secretária contabilista, ambos actualmente reformados, ingressa no curso de Matemática e Ciências da Computação da Universidade do Minho, concretizando, com sucesso, a sua primeira escolha. A escolha do curso e da instituição de ensino decorreram de um fundamentado processo de escolha. O seu percurso escolar foi, contudo, caracterizado por sucessivas aproximações ao ensino superior: a primeira reprovação ocorre no primeiro ano de frequência do curso, reprovação essa que viria a inaugurar um período subsequente de interrupções e reingressos. Pedro, no entanto, não vivenciou as reversibilidades da sua trajectória escolar como pesadas frustrações: o teatro estava na sua vida e ditava a disponibilidade para os estudos. O gosto e orientação precoce para o teatro estimularam investimentos múltiplos paralelos ao curso. A coexistência destas duas esferas de vida prolongou-se até ano de 1999, ano em que decide abandonar o curso, após um segundo reingresso mal sucedido. A dificuldade de conciliação entre estas duas dimensões e o acréscimo de actividades teatrais, a um nível já profissional, determinaram esse abandono.

No fundo, a frequência do ensino superior, no caso de Pedro, parece não ter representado uma estratégia ou um investimento prioritário para a estruturação do seu projecto de vida, mas sim, um investimento possível (até porque gostava, igualmente, da área da matemática e computação), porém não hegemónico.

Neste momento com 34 anos de idade, Pedro é actor, vive com a companheira na cidade do Porto, onde colabora, regularmente, com um Teatro da cidade e dirige a sua própria companhia. O regresso ao ensino superior não está fora do seu horizonte. Sem data prevista, este será desprovido, nas suas palavras, de qualquer intenção instrumental: não é o título ou o diploma que o seduzem, mas sim, o prazer em estudar, bem como a possibilidade de serenar a ténue sensação, daquilo que denominou de "pedrinha no sapato", despoletada pela decisão de abandono do curso.

Pedro Vouga ingressou no ensino superior em 1999, aos 18 anos, na licenciatura de Matemática e Ciências da Computação da Universidade do Minho. A escolha do curso e da instituição decorreu de um fundamentado processo de escolha: no momento de entrada, Pedro, juntamente com os pais, ponderou sobre qual a área científica que deveria seguir, estudou os planos curriculares dos cursos existentes na área que privilegiava – matemática e computação – e avaliou qual a melhor instituição para prosseguir os estudos.

Relativamente ao curso, Pedro recorda ter hesitado entre a licenciatura oferecida pela Universidade do Minho e uma similar, Matemáticas Aplicadas, oferecida pela Universidade do Porto, cidade onde nasceu e viveu com os pais até entrar no ensino superior. Dado que, na altura do seu ingresso, a *Internet* ainda não era um meio de informação e comunicação amplamente divulgado, Pedro desloca-se a ambas as universidades e recorre, igualmente, a suplementos de jornais com informações sobre as ofertas formativas do ensino superior, no sentido de recolher dados sobre os planos curriculares dos cursos ministrados em ambas as instituições.

Após essa recolha e análise, opta pelo curso de Matemática e Ciências da Computação, dando seguimento ao gosto que nutre pela Matemática, bem como à vontade de explorar uma área nova e em expansão – as ciências da computação.

Apesar de, no ensino secundário, ter frequentado a área de Economia, Pedro privilegiou a área da Matemática para o prosseguimento dos seus estudos. Uma professora de Matemática do Ensino Secundário teria sido determinante na estruturação e consolidação do gosto por esta área ("No ensino secundário tive vários professores que me marcaram particularmente. (…) E, sem dúvida alguma, posso referir a minha professora de Matemática do 10º, 11º e 12º anos do Ensino Secundário, que foi uma influência grande, determinante, não só pelo prazer que me dava em assistir às aulas, mas também em compreender a própria Matemática. Ou seja, eu próprio já tinha uma aptidão para a Matemática, posso dizer isso, acho eu. Mas encontrei um professor que me potenciou este prazer").

A escolha do curso veio primeiro, a escolha da Universidade seguiu-se por arrasto. Oriundo de uma família com condições de existência social estáveis em termos económicos e culturais, as questões de ordem financeira não entraram em linha de conta no momento de escolha de uma Universidade, fora da cidade de residência. De resto, o plano de estudos do curso da Universidade do Minho ia mais ao encontro dos seus interesses, e, por outro lado, reconhecia maior prestígio científico, no ensino desta área. A possibilidade de sair de casa – enquanto forma de busca e concretização de uma relativa emancipação habitacional e pessoal –, bem como a possibilidade de ir viver para uma cidade com uma intensa vida cultural – Braga – também lhe agradava, confessa.

Em plena fase de "amadurecimento cultural", as representações sociais que veicula em torno da imagem da cidade de Braga, nomeadamente o carácter jovem que lhe atribui, bem como a sua oferta cultural, constituíram para Pedro factores de atracção. ("Na altura, Braga era uma cidade bastante atractiva, nos seus múltiplos factores. Nomeadamente, era uma cidade bastante jovem (…) a forma social como a própria cidade se mexia, se comportava, eram factores atractivos. Para além de a nível cultural, ter, na altura, uma forte componente cultural. Tinha imensas actividades culturais, nomeadamente na música, sobretudo na música, e que me atraíram imenso. E outra razão foi, sem dúvida, o afastamento do local de nascença. Ou seja, o experimentar deslocar-me, como forma de maturidade e, também, como forma de vivência").

A entrada no curso que desejava era certa ("Não me recordo com que média entrei, mas estava perfeitamente à vontade, sabia que iria entrar naquele curso"). A trajectória escolar que antecedeu o ingresso no ensino superior decorreu sem deslizes. Pedro sempre teve uma boa relação com o estudo e com a escola, nunca reprovou e gostava mais de aprender do que de estudar, daí que a sua estratégia de aprendizagem

tivesse sido sempre a de estar atento nas aulas, rentabilizando, positivamente, os tempos lectivos, em detrimento de um estudo intenso em casa ("Fiz o ensino secundário de modo contínuo e era considerado relativamente bom aluno (…) Não era um aluno muito dedicado, mas obtinha bons resultados. Digamos que a grande vantagem foi o estar atento às aulas. A minha relação com o estudo foi sempre boa. Adoro aprender e investigar. E isso já acontecia, nessa altura").

As expectativas em relação ao curso, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos programáticos, foram confirmadas. Pedro procurava na computação "novos códigos comunicacionais" e "esse objectivo foi sendo sempre atingido em qualquer aula que eu assistia ou em qualquer matéria que eu estudava".

De facto, da *atipicidade* dos seus dias na Universidade (*atipicidade* essa imposta pelo envolvimento com o teatro), recorda que tal experiência era sinónimo de estar nas aulas. Ou seja, quando as actividades teatrais libertavam tempo para os estudos ele assumia, efectivamente, esse compromisso.

Já no que toca a expectativas profissionais relacionadas com o curso, aquando da escolha de Matemática e Ciências da Computação, Pedro assinala que, implicitamente, existia a intenção de obter um emprego bem remunerado, aspecto que poderia ser potenciado pelo facto de, na altura, como recorda, o mercado na área da computação estar em clara expansão.

Expectativas de cariz económico pareciam, igualmente, estar nas preocupações dos pais de Pedro. No momento de entrada no ensino superior recebeu todo o apoio na sua decisão ("Para os meus pais era natural que eu fosse para o ensino superior"). Contudo, o mesmo não se poderá dizer em relação à área escolhida. O domínio da computação soava-lhes a uma área estranha, recente, com perspectivas de empregabilidade ainda pouco estabilizadas. Cépticos, portanto, relativamente à área científico-profissional eleita pelo filho, chegam a sugerir Economia (como uma área capaz de proporcionar o acesso a um estatuto sócio-profissional mais estável) ou Medicina, desejo implícito da mãe, que foi, no entanto, eliminado desde cedo das suas opções. Se inicialmente se mostraram resistentes, acabaram, posteriormente, por não colocar obstáculos à decisão do filho.

O percurso de Pedro pelo ensino superior viria a ser marcado por aproximações intermitentes ao ensino superior: fica retido no 1.º ano do curso durante dois anos; interrompe, mais tarde, a frequência do curso; reingressa e completa três anos da licenciatura; interrompe novamente; reingressa mais tarde com o intuito de fazer algumas cadeiras, não é bem sucedido; equaciona o pedido de transferência para a Universidade do Porto, mas não o concretiza; por fim, Pedro decide abandonar o ensino superior… Movimentos de vai e vem que o próprio Pedro já não consegue estabilizar no tempo.

O teatro, em acumulação com o trabalho de VJ e DJ que desenvolvia quer em Braga, quer no Porto, ditavam a cadência desse movimento, que ora o permitiam aproximar-se do ensino superior e realizar com rendimento alguns anos do curso, ora o puxavam para uma actividade intensa que não se coadunava com um programa de estudos a tempo inteiro.

De facto, o ingresso no curso de Matemática e Ciências da Computação não foi exclusivo. Pedro, no mesmo ano que entra na universidade, iniciou, igualmente, dois cursos de teatro, um ligado ao Teatro Universitário do Minho e outro ligado a uma estrutura profissional que ministrava um conjunto de formações para novos actores, no

Porto. O início em simultâneo de dois percursos de formação – um ligado ao teatro, outro ligado ao ensino superior – é o motivo que isola, sem hesitações, para a sua reprovação no primeiro ano de frequência do curso: "Tal fez com que eu chumbasse, imediatamente, no primeiro ano. Não fiz nenhuma cadeira. Chumbei por faltas, a quase todas".

No primeiro ano do curso, Pedro, financeiramente apoiado pelos pais, viveu em Braga, num apartamento arrendado, partilhado com um colega do liceu, e outros estudantes da universidade. Dos tempos no ensino superior recorda apenas uma amigo de curso, de quem viria a perder, mais tarde, o contacto. De resto, a rede de sociabilidades de Pedro estava mais ligada aos colegas do grupo teatro, bem como às amizades mais antigas do Porto, também elas ligadas ao teatro e às artes em geral. As conexões amicais com o curso eram, portanto, parcas.

Após a reprovação no primeiro ano, decide voltar para o Porto, mas retorna, mais tarde, para a cidade de Braga devido à intensificação dos trabalhos relacionados com o teatro. Pedro faz depender o seu rendimento escolar da maior ou menor intensidade de envolvimento exigida pela "outra" esfera da sua vida – o teatro.

> "Decidi voltar, outra vez, a viver em Braga, porque era demasiado cansativo e porque a minha actividade teatral e profissional intensificou-se lá, o que fez com que o meu rendimento a nível escolar voltasse a decair. E o que fez com que eu, de certa forma, ou definitivamente, abandonasse o Ensino, porque a actividade teatral era demasiado intensiva para poder conseguir conciliar as duas coisas. Era impossível. Era, completamente, impossível. Pelo menos pessoalmente, porque a actividade teatral ocupava-me das 14 horas às 0 horas, 1 hora da manhã ou 2 horas da manhã, dependendo, o que me impossibilitava de frequentar, nomeadamente, as aulas durante a tarde"

À imagem do mundo da música, o teatro transportava-o para um universo próprio, quase ascético, com as suas regras, compromissos e horários. Igualmente exigente era o curso, como sublinha, o que tornava, na sua opinião, "ilusória" qualquer tentativa de conciliação concertada entre as duas esferas de vida.

A obrigatoriedade de assiduidade às aulas, os trabalhos práticos de entrega mensal, a preparação para os exames, a especificidade dos conteúdos programáticos do curso – eles próprios sempre em constante mutação, sobretudo os respeitantes à área da computação – obrigavam a um acompanhamento continuado, e, sobretudo, a um trabalho que era solicitado fora do período de aulas - exigências a que Pedro, de todo, não conseguia atender.

Dos três anos de curso que frequentou continuamente, Pedro sublinha o facto de os conteúdos programáticos do curso estarem ajustados às suas expectativas, bem como uma avaliação global positiva dos professores.

A distribuição semanal da carga horária constituiu o factor que assinala como menos positivo relativamente à organização do curso, possivelmente por este ser o aspecto que mais directamente o afectava. Na sua opinião, a carga horária estava distribuída de uma forma não equitativa, que se traduzia em dias lectivos sobrecarregados, em detrimento de outros, em que o inverso acontecia. Por outro lado, os horários tendiam a extravasar mais as preocupações dos professores e os aspectos de ordem logística, do que os interesses dos alunos ("A nível da organização de curso,

um dos pontos que posso referir como negativo tem a ver, não com a carga horária, mas com a distribuição de horários. Porque a distribuição de horários não estava tanto pensada do ponto de vista do aluno, mas mais, na minha opinião, sob um ponto de vista da própria estrutura em si, da Universidade, da ocupação das salas e dos próprios professores. Acho que este é um dos pontos negativos. (…) Compreendo perfeitamente que seja difícil também fazer uma orientação em relação a esse nível, mas isso não desculpa.").

Um factor muito importante para percebermos o percurso de Pedro Vouga pelo Ensino Superior é a centralidade do teatro na sua vida. No caso de Pedro, não estamos perante uma situação de afinamento vocacional em que, aquando da entrada no Ensino Superior, e ao tomar contacto com o grupo de teatro da universidade, o gosto pelo teatro é despoletado. No caso de Pedro, pelo contrário, o teatro esteve, desde muito novo, presente na sua vida. Um agente de socialização central a este nível foi o irmão, mais velho. Actualmente pintor, o irmão de Pedro licenciou-se na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e estudou, durante o ensino secundário, na Escola Soares dos Reis, a escola artística do Porto.

Cedo, pela mão do irmão, Pedro começa a frequentar, com 14 anos de idade, cursos e *workshops* de teatro e *performance* ministrados na Escola. Aos 17 anos apresenta o seu primeiro espectáculo na festa de encerramento do ano lectivo da escola secundária que frequentou. Uma experiência totalizante, como recorda.

> "E depois tive, realmente, o meu primeiro espectáculo com 17 anos. Encenei aí o meu primeiro espectáculo. Espectáculo com público, com bilhete pago, etc., em que encenei, fui actor, fui o homem dos sete ofícios: fiz a luz, montei a banda sonora, operei a luz, fiz os figurinos, cozi os figurinos… desenhei-os. Era uma peça bastante extensa e bastante forte, "A Guerra", do Alberto Miralles, com um elenco muito grande, que eram os meus colegas. Foi o espectáculo de encerramento do ano lectivo, a festa de fim de ano, no meu 12.º ano. E foi neste espectáculo que a minha mãe me viu pela primeira vez e se emocionou (…) chorou imenso, … foi uma multiplicidade de emoções… "

Com o irmão e alguns amigos partilhava, igualmente, o gosto pela música. Na garagem de casa dos pais, tinham os ensaios da sua banda de garagem. As afinidades amicais e os gostos musicais eram selectivos. Gostos esses, que longe de serem omnívoros, eram assumidamente *snobs* ("O gosto pelo teatro começou pela música. Tínhamos uma banda de garagem, o meu irmão e mais uns amigos, na qual eu participei, muito jovem, 13, 14 anos. E a partir daí começamos a desenvolver o gosto pela música, que sempre tivemos, e o conhecimento da própria realidade através da música. A escolha musical ou audição que nós tínhamos era uma audição muito… não comum! Não era comercial. Portanto, tocávamos e procurávamos sonoridades novas. E especiais. Toquei vários instrumentos (…)").

Se, no momento de entrada no ensino superior, os pais de Pedro alertaram para questões de instabilidade financeira relacionadas com a escolha de uma área nova, como a computação, a relação com o teatro estava, no entanto, mais serenada. O papel expressivo tradicionalmente associado ao irmão mais velho, de "percursor nas reacções", como refere Pedro, foi central para essa resignação face às suas orientações de percurso posteriores. De resto, esta postura de respeito das opções individuais dos filhos parecia representar uma directriz de comportamento da família nuclear que

passava, por exemplo, pela forma desempoeirada como lidavam com o modo como os filhos se apropriavam da casa ("O ambiente em casa dos meus pais, felizmente, também, era muito habitado por amigos nossos e colegas nossos, habitavam a casa, ensaiávamos lá na garagem. A nossa casa era frequentada por muita gente de diversas áreas artísticas. E, portanto, os meus pais foram percebendo que havia ali uma orientação e um desejo de seguir estes percursos. Portanto, foram reagindo, tentando orientar-me para outras áreas, mas foram sempre aceitando. Foi pacífico.").

O discurso de Pedro parece revelar uma valorização de factores intrínsecos ao ensino superior (prazer, aprendizagem, satisfação pessoal), afastando-se, deste modo, de uma relação instrumental com o ensino superior. E é esta orientação que o parece mobilizar para um regresso ao curso.

Neste momento, com 34 anos de idade, Pedro é actor, vive com a companheira na cidade do Porto, onde colabora, regularmente, com um Teatro da cidade e dirige a sua própria companhia. O regresso ao ensino superior não está fora do seu horizonte. Sem data prevista, este será desprovido, nas suas palavras, de qualquer intenção instrumental: não é o título ou o diploma que o seduzem, mas sim, o prazer em estudar, bem como a possibilidade de serenar a ténue sensação, daquilo que denominou de "pedrinha no sapato", despoletada pela decisão de abandono do curso**.**

> "Ainda não tenho uma data prevista para esse regresso. Mas sim, equaciono reingressar no ensino superior. Como não terminei o curso, há sempre uma pequenina pedra no sapato, acho que também é outra das razões para equacionar esse regresso, não é? Há sempre uma pequenina pedra no sapato, de algo inacabado… Quer dizer, não é pedra no sapato, porque o caminho não está bloqueado. Mas a sensação de algo inacabado não me seduz. Gosto de terminar as coisas que inicio. Lido com isto, de certa forma, positivamente, porque acho que não preciso, mas como prazer, sim, penso regressar."

Oriundo de um contexto familiar de origem capitalizado em termos económicos e culturais, Pedro Vouga parece ter assumido, desde cedo, a responsabilidade do rumo da sua vida. A decisão de abandono do ensino superior, no caso de Pedro, encontra-se ancorada à dificuldade de conciliar duas esferas de vida – o curso de ensino superior, na área da matemática e computação e o teatro. De resto, o investimento num curso do ensino superior parece não ter representado uma estratégia ou um investimento prioritário para a estruturação do seu projecto de vida, mas sim um investimento possível, nunca hegemónico.

Raúl lobo (E78P): retrato sociológico
Realizado por Denise Esteves

A Engenharia silenciada pela Música – um caso de Abandono Escolar

No ano lectivo 2003/2004, Raúl Lobo abandonou o curso de Engenharia Electrotécnica na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra para se dedicar exclusivamente à música. A sua aproximação a esta área artística iniciou-se ainda na adolescência. Todavia, é quando ingressa no ensino superior que se relaciona de forma mais sistemática com a música, através de um curso de Jazz que frequentou durante 3 anos, em simultâneo com a licenciatura em engenharia. Depois de frequentar 7 anos o ensino superior, Raúl decide desvincular-se de forma definitiva do título académico e dedicar-se à área pela qual sente uma verdadeira motivação.

Actualmente, divide o seu tempo entre as aulas de música que lecciona em várias instituições públicas e privadas e os espectáculos ao vivo que cria com os elementos dos diversos grupos musicais dos quais é parte integrante.

Raúl é natural de Coimbra e viveu até ao ano de 2003 em Condeixa-a-Nova com os seus pais, altura em que decide desistir do curso e viver com a sua actual companheira. Raúl tem mais dois irmãos, ambos licenciados, contrastando com o fraco capital escolar dos seus pais. O pai tem a 4ª classe e exerce a profissão de empreiteiro. Por seu turno, a sua mãe é ligeiramente mais escolarizada (9º ano de escolaridade) e é doméstica.

Do percurso de Raúl destaca-se a desmotivação face ao curso de engenharia e crescente vinculação ao campo artístico, onde a música se faz ouvir em todas as esferas da sua vida. A opção de abandono escolar foi uma decisão ponderada e deliberada e não é entendida como um fracasso pessoal, mas antes como reflexo de um projecto de vida actualmente bem definido.

Raúl Lobo ingressou no ensino superior em 1996, na sua 1ª opção isto é, Engenharia Electrotécnica na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Contudo, no ano lectivo de 2003/2004 abandona, ao fim de 7 anos, o curso que tinha escolhido para a sua formação académica.

A sua aproximação à área das ciências exactas aumentou progressivamente durante o ensino secundário, reconhecendo inclusivamente ter "um jeito natural para aquilo". Por se sentir motivado com a área da electrónica e da matemática, optou por concorrer para o curso de Engenharia Electrotécnica: "Eu fui para o curso porque gostava de mexer e tinha jeito para isso e para a Matemática. (...) as cadeiras de Física e Matemática fiz na boa".

Raúl abandona o curso com média de 13 valores e a frequentar o 4º dos 5 anos previstos. Afirma ter uma forte afinidade com a área. Contudo, a decepção com o curso desmotivaram-no: "(...) não era nada daquilo que estava à espera, porque eu pensava que ia ser uma coisa muito mais prática".

A transição para o Ensino Superior foi fácil, não lhe exigindo quebrar com práticas nem com redes de socialização (bastante heterogéneas) conquistadas anteriormente. Do seu grupo de amigos, apenas Raúl tem uma relação expressamente profissional com a música, estando os restantes membros do grupo ligados a este campo artístico de forma mais amadora e menos envolvente. Apesar disso, é através deste campo artístico que Raúl estrutura a sua rede de sociabilidades. Assim, mantém com o grupo de amigos projectos musicais paralelos à sua actividade profissional principal, ocupando praticamente todo o seu tempo livre com actividades associadas a esta arte.

O seu 1º ano da faculdade foi dedicado, nas suas palavras, a "curtir a vida", "a brincar". Logo, não conseguiu aprovação. O resto do curso "foi-se fazendo" e é no 2º e 3º ano que se dá conta do seu desfasamento vocacional. A desilusão com o curso deveu-se, substancialmente, às matérias de algumas disciplinas e aos professores, mas sobretudo à falta de identificação com o "ambiente estudantil", como Raúl o designa. Vai passando de ano lentamente, "e sem muita motivação", abandonando o curso com 12 disciplinas e o projecto final por terminar.

Da Universidade recorda-se recorrentemente da "falta de motivação e da distância entre professores e alunos" - são estas as razões apontadas como sendo as causas da desistência do curso. A falta de motivação de Raúl torna-se particularmente evidente quando este afirma que "as cadeiras que gostava, fazia-as bem. (...) No ano que me dediquei a sério fiz muitas cadeiras". Por outro lado, a entreajuda que sentiu entre os colegas é encarada como um aspecto positivo e como factor que lhe permitiu aprovar com sucesso a algumas das disciplinas. Quando tinha dúvidas sobre as matérias e não se sentia confiante para falar com os professores, confiava no grupo de pares.

O conhecimento que tem actualmente sobre o ensino superior é mediado pelos seus alunos do curso de música. Deste modo, está convicto que existe mais competição actualmente do que no seu tempo de estudante:

> "Eu sei disto porque eu lido com gente dessa idade. Muitos alunos meus são universitários. As gerações mais recentes querem ser melhores, só querem boas notas e não ligam a nada."

Da afirmação de Raúl denota-se claramente a desvalorização do curso e do título académico em relação às práticas e vivências musicais. Uma das poucas vantagens que facilmente distingue do ensino superior é, atendendo ao seu caso pessoal, ter aprendido a "desenrascar-se" e "no desenvolvimento do raciocínio", reconhecendo, ainda, que foi uma ajuda para a sua vida profissional.

Com o início do curso de engenharia e com uma aproximação mais efectiva à cidade de Coimbra, Raúl aproxima-se simultaneamente do universo da música. O entruzamento da música na sua vida foi gradual mas sempre presente. Foram vários os motivos que o aproximaram da música e já durante a adolescência foi construindo esta relação, hoje em dia visceral. Contudo, foi durante o seu percurso no ensino superior que esta relação se tornou mais efectiva e cada vez mais assumida como prática profissional. Quando ingressa no ensino superior, no final do 1º ano, toma conhecimento de um curso de música Jazz organizado pelo Instituto Português da Juventude (IPJ), no qual se inscreve de imediato. Durante 3 anos esteve absolutamente

absorvido com o curso, escolhendo a bateria como instrumento principal e com a qual sentiu imediatamente "uma ligação especial". "A minha vida mudou a partir daí", afirma. Depois do curso terminado é convidado para dar aulas de bateria, pela associação que, conjuntamente com o IPJ, o organizou. Depois das aulas no IPJ, seguiu-se o convite para leccionar na escola de música da associação cultural da qual actualmente faz parte, em cargo directivo. A sua relação cada vez mais profissional com a música torna-se reconhecida e efectiva quando, entre outras ofertas que lhe foram propostas, é convidado pela Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova para leccionar música aos alunos do ensino básico. É nesta altura que o desequilíbrio entre a motivação para a música e um crescente afastamento da engenharia se torna mais evidente e Raúl opta por abandonar o curso e dedicar-se exclusivamente à música: "No 1º ano que dei aulas ainda fiz umas cadeiras, mas depois já começava a ser muita carga horária e deixei. Talvez mais uma desculpa que eu dei."

Raúl tem uma agenda profissional muito preenchida. Além das aulas que diariamente lecciona em várias instituições, também costuma fazer espectáculos ao vivo durante os fins-de-semana e, de forma geral, à noite: "(...) às vezes trabalho mais de doze horas por dia". O fim-de-semana é o período em que tem mais concertos "é até de madrugada". Apesar da carga de trabalho, Raúl concilia os diferentes afazeres que tem em mãos: "Tenho uma vida muito cansativa, mas não me queixo. Porque faço com gosto, mesmo!" Raúl acredita que se estivesse a trabalhar noutra área não aguentaria tanto.

Por se sentir realizado como músico e como professor de música, o abandono do ensino superior é encarado de forma natural e sem uma conotação negativa, muito menos imbuida de nostalgia, até porque Raúl tem tido e quer continuar a ter formação, na área musical. Com o distanciamento de alguns anos, entende que o tempo que passou na Universidade foi "tempo perdido", na perspectiva de que poderia ter tirado um curso superior de música que, finalmente, se definiu como área profissional e de vocação. Tem como projecto pessoal, académico e profissional, num futuro temporalmente ainda indefinido, ingressar no curso superior de música, por afinidade vocacional, como para uma possível utilização instrumental com intuitos de valorização profissional e pessoal. Entende que em Portugal, as únicas escolas de prestígio localizam-se no Porto e em Lisboa e, por isso, tem que reunir as condições financeiras e a estabilidade profissional para poder ponderar seriamente essa possibilidade. A este respeito afirma: "(...) depende de como as coisas correrem, porque tenho que ter uma certa estabilidade financeira para poder fazer isso. Não vou estar a pedir aos meus pais isso."

O sucesso que as suas aulas alcançaram, embrenham-no cada vez mais no mundo da música e do ensino. A este respeito, afirma: "(...) foi o facto de num ano ter dois alunos, noutro ter quatro, ter dez, cada vez mais, e então fui vivendo e sempre gostei de ensinar e gosto de fazer isso". Actualmente dá aulas de música a todas as faixas etárias, considerando que ensinar música a crianças é um desafio recente mas motivante:

> "A música deve ser estimulada nessas idades, com dois anos ou menos, porque é nessas idades que o nosso pensamento está mais aberto. Se não estimulares isso nessas idades, depois mais tarde é mais difícil."

Neste momento, vê-se cada vez mais absorvido pela música e, consequentemente, afastado da Engenharia: "não me estou a ver agora a fazer outra coisa que não seja ligada com a música". No entanto, recorda-se de sentir dificuldade em conciliar a paixão pela música com o compromisso de fazer o curso, tendo sido esta a razão pela qual se viu levado a optar por uma das duas hipóteses.

Para entendermos o seu percurso, Raúl aconselha-nos a atentar para a sua desmotivação perante o curso de engenharia e pelo progressivo entusiasmo e sucesso profissional no campo artístico. Acredita que foi essa desmotivação, conjuntamente com um problema de saúde, que proporcionaram a mais assinalável inversão no trajecto que havia traçado, mas que nem sempre esteve claramente definido. O referido problema de saúde (sobre o qual não se pronunciou com detalhe, muito embora o tenha identificado como um "marco") levou-o a reflectir sobre os seus desejos e aspirações para o seu futuro: "(...) na altura pensei que se vou estar assim, deixa-me fazer uma coisa que eu goste".

Se tivesse que tomar hoje uma decisão, Raúl assume claramente a escolha do curso superior de música. Aliás, acredita que se houvesse conhecimento dessa hipótese na altura em que ingressou em Engenharia, talvez o seu percurso fosse bastante diferente. Nessa altura e até ingressar no 10º ano de escolaridade, Raúl viveu numa aldeia perto de Condeixa-a-Nova, nos arredores de Coimbra, onde a "informação chegava com dificuldade" e "não havia internet, nem conhecia ninguém que estivesse no curso". Apesar de ter vivido, durante toda a escolaridade, em casa dos seus pais, no 10º ano Raúl vai estudar sozinho para Coimbra, cidade onde acaba por ingressar no ensino superior.

A sua mãe é doméstica e tem o 9º ano de escolaridade. O pai é empreiteiro e tem a 4ª classe. Raúl tem mais uma irmã e um irmão, ambos licenciados, reproduzindo uma ascenção do capital escolar familiar. O seu irmão tirou o curso de Radiologia e a sua irmã cursou Psicologia, mas pretende concorrer novamente ao ensino superior, desta vez no Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo (ESMAE), no curso superior de Música. Os pais sempre mantiveram com os seus três filhos uma relação muito liberal e, segundo Raúl, esta poderá ser mais uma justificação para não ter terminado o curso. Contudo, também sabe que os seus pais esperam que um dia termine o curso de Engenharia. E Raúl não renega essa hipótese. Contrariamente, não se vê a exercer a profissão de engenheiro, por não se identificar com a imagem negativa que criou do profissional "barrigudo e velho" e da profissão "atrás de uma secretária".

Quando decide abandonar o curso de Engenharia, opta também por viver maritalmente com a sua companheira (Educadora de Infância) e sair de casa dos seus pais. Todas estas decisões, claramente definidoras de uma nova fase da sua vida, permitem a ruptura com práticas instituidas no passado.

O seu percurso é marcado pelo abandono do ensino superior derivado essencialmente de uma forte reorientação vocacional – de uma área técnica para o campo artístico. Na altura em que se tornam incompatíveis estas duas esferas de vida, Raúl não hesita e silencia a engenharia com a música.

Guilherme Lobo (E80P): retrato sociológico
Realizado por Cátia Santarém

A ténue linha entre inserção profissional e um projecto de vida distante do trilho escolar

Guilherme Lobo, de 29 anos, é natural de Leça da Palmeira e é, há dez anos, técnico de informática. Casado há seis, reside, actualmente, em Ermesinde, com a esposa, a qual tem o 9.º ano de escolaridade, e é vendedora numa loja de mobiliário.

A separação dos pais motivou uma residência partilhada, quer com a mãe, quer, posteriormente, na companhia da avó materna. O pai tem o 9.º ano de escolaridade e tem uma pequena empresa no ramo da electrónica. A mãe, com o 6.º ano de escolaridade, é auxiliar de educação.

Aos 19 anos, depois de um ano retido no 12.º a fazer melhorias de notas, não consegue entrar no curso pretendido, Engenharia Informática no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), e ingressa na mesma instituição na segunda opção, Engenharia Electrotécnica e de Computadores, iludido com esta segunda designação.

A desilusão por um curso distante do seu cabal interesse e a precoce inserção profissional na sua área preferencial, ditaram uma frequência reduzida do ensino superior. Após um primeiro semestre no qual apenas conseguiu avaliações positivas às disciplinas de Informática, desiste. Tenta, no ano seguinte, um reingresso, frequenta mais um semestre, findo o qual consolida o abandono do ensino superior.

A perspectiva instrumental de frequência universitária como patamar de obtenção de conhecimentos e competências destinadas a uma futura entrada no mercado de trabalho diluiu-se perante a realidade de uma inserção profissional bem sucedida na área almejada. A desmotivação perante um curso de segunda opção não encontrou oposição nem na esfera familiar, na qual nunca sentiu um incentivo a essa frequência, nem no domínio individual, por considerar que tal não seria uma mais-valia profissional, e o seu papel enquanto estudante universitário é um mero episódio da sua vivência.

Quando o pai de Guilherme lhe oferece um computador, não imagina a influência que tal acto teria na definição do projecto de vida do seu filho, na altura com 13 anos. Ultrapassado o interesse em desmontá-lo e perceber o seu funcionamento, cresce a motivação pela área da informática, e define-se como projecto de vida desempenhar uma actividade profissional nesta área específica e, à data, inovadora.

Aos 19 anos, Guilherme termina o ensino secundário no ramo informático, com uma média de 12,3, e acciona como primeira opção de candidatura o curso de Engenharia Informática no ISEP. A escolha da instituição prendeu-se com a consciência da impossibilidade de ingressar na Faculdade de Engenharia, fruto de uma nota de candidatura mediana. Como segunda opção, candidata-se ao curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, na mesma instituição de ensino, selecção unicamente explicada pela sua designação: "computadores". Paralelamente, e antes de saber os resultados da candidatura, protagoniza uma transição para a vida adulta na

esfera laboral, ao iniciar a sua actividade profissional no departamento técnico de uma loja de informática.

A massificação no acesso ao ensino superior potenciou a diversificação do perfil social dos indivíduos que acedem a este patamar de escolaridade, mas nem todos trilham um trajecto linear, e Guilherme é disso um exemplo.

Com um alegado desconhecimento dos processos de transição, as transferências ou permutas, inicia a sua frequência universitária na segunda opção, no regime diurno, conciliando os horários com os turnos na loja. Apesar da afirmação da cooperação da entidade patronal com as suas exigências académicas, o facto de labutar na área pretendida e a frequência de um curso não motivador parecem ter sido determinantes no desenrolar do seu trajecto escolar.

No que concerne à sua frequência, Guilherme tem alguma relutância em discorrer sobre o seu percurso, e toda a relação pedagógica, opiniões sobre contextos de aulas, sobre docentes e conteúdos são realidades esmorecidas pelo desinteresse face à área científica frequentada.

No que concerne à sua adaptação, refere a não existência de qualquer problema ao nível de integração, apesar da assunção de uma postura anti-praxe, por não se identificar com a ideologia inerente a esta prática académica. "Eu não me identifico [com a praxe], se estamos lá é para estudar não é para…, andar nas borgas e a fazer figuras tristes." Apesar deste afastamento às tradições praxísticas, refere não ter tido qualquer tipo de represália, e avalia como positivas as relações desenvolvidas quer com os colegas, quer com os professores. Relativamente à Instituição, realça apenas a mudança ao nível das condições das instalações, e após um primeiro semestre no qual as condições eram más, "eram anfiteatros que rosnavam por todo o lado", na sua segunda deambulação pelo ISEP usufruiu de "condições espectaculares" no novo edifício.

No final do primeiro semestre, tem avaliação positiva a duas cadeiras, nomeadamente as relacionadas com a Informática, no entanto, a entrega espartilhada e reduzida à esfera escolar leva-o a assumir a desistência do curso. A facilidade no que concerne à disciplina de programação, com conteúdos básicos para o seu nível de conhecimentos, invertia-se no domínio da Electrónica, por escassez de "bases" teóricas e práticas: "Eu facilmente tirei um 19 a programação, enquanto que às outras disciplinas eu tirava 4, 5, (…) faltavam-me as bases. (…) Chegou aos exames e vi: «não, isto não é para mim»."

No final do ano faz uma nova tentativa, inscreve-se uma vez mais nas disciplinas do primeiro ano, frequenta mais um semestre, mas o desajustamento vocacional é um elemento contingente do seu empenho e motivação, e a mudança para um novo emprego e consequente incompatibilização de horários motivou a decisão definitiva de abandonar o ensino superior. Poderia ter accionado o estatuto de trabalhador-estudante, poderia ter mudado para o regime de ensino nocturno, mas o facto de estar num curso composto, maioritariamente, por conteúdos de electrónica não motivou a diligência em ultrapassar a "muita burocracia", e a bem sucedida integração no mercado de trabalho consolidou a sua decisão.

Refazer o 12.º ano numa óptica de melhoria de nota é igualmente perspectivado como um obstáculo, pela dificuldade que tal acarretaria à sua "memória de passarinho para voltar a estudar Matemática do 12.º", e a posterior reforma curricular desta disciplina inibiu qualquer intenção nesse sentido.

A esta desmotivação acresce o fraco incentivo na esfera escolar por parte das matrizes socializadoras, quer ao nível dos familiares quer do seu grupo de pares. A referida autonomia no accionar das suas escolhas e na definição do seu projecto de vida não ocultam uma relação praticamente inexistente do seu quadro familiar e das suas redes de sociabilidades com a cultura escolar, e especificamente com o ensino superior, no sentido em que não atribuem ao capital escolar importância na estruturação desse projecto. E a decisão de abandonar não encontrou objecções nem no seio do grupo familiar, nem ao nível das suas referências relacionais.

Apesar da decisão peremptória das suas prioridades, Guilherme afirma ter já tentado um reingresso, por efeito de um processo de antecipação de dificuldades caso tenha necessidade de mudar de emprego, o que demonstra o sentido que atribui à passagem universitária enquanto potenciadora do alargamento, virtual, das oportunidades futuras de inserção profissional.

> "Não é que eu esteja a pensar mudar de emprego, mas sei que se precisar de mudar de emprego, se calhar, vou precisar daquilo. (…) Uma pessoa se abrir o jornal, agora para qualquer coisa, até para caixeiro do Continente é preciso ter uma licenciatura."

A tentativa foi infrutífera, atendendo à escassez de vagas, somente quatro, face à excessiva procura: "cinco ou seis folhas A4, em que as médias vão por ali a cima, não tenho hipótese".

Uma vez mais, a motivação em continuar parte exclusivamente de si próprio, e menciona que à esposa é "completamente indiferente" a conclusão da licenciatura, o que revela fracas disposições para os estudos e ensino superior. Não obstante, a instabilidade do mercado de trabalho leva-o a ponderar o término da licenciatura como uma mais-valia profissional, não ao nível de enriquecimento de conhecimentos e competências, mas unicamente enquanto potenciador de acesso a novas oportunidades de emprego.

Até à entrada, e durante o ensino superior, Guilherme viveu entre duas casas. Após a separação dos pais residiu com a mãe, e o falecimento do avô, quando tinha apenas 11 anos, motivou uma residência saltitante, entre a casa da mãe e da avó materna, no sentido de fazer companhia a esta última.

A inexistência de um projecto familiar alicerçado na escolarização é visível ao nível da falta estrutural de apoio e incentivo ao estudo, e Guilherme fundamenta-o nos fracos capitais escolares do seu grupo doméstico de origem. " A minha avó é de família espanhola, era para esquecer. A minha mãe tinha o 6.º ano de escolaridade, também não…, não era por aí que ia lá." No entanto, reforça algum acompanhamento, por parte da figura materna, centralizado ao nível dos seus resultados, sempre positivos, o que motivou uma confiança no seu papel de estudante.

O "excepcional" desempenho até ao 9.º ano era fruto, unicamente, de uma atenção especial em contexto de aula, e os resultados positivos, "andava a competir com os «cincos»", advinham dos conteúdos apreendidos, sem apostar na complementaridade com outras formas de estudo. Face à complexidade e dificuldade dos conteúdos após o 9.º ano, esta postura relaxada e a ausência de metodologia de estudo implicou uma quebra significativa ao nível dos resultados. Frequentou sempre instituições de ensino próximas da sua residência, e a selecção da área de informática no 10.º ano implicou o afastamento das redes de sociabilidade que pautaram o trajecto

anterior, facto menos relevante atendendo à sua facilidade de relacionamento e integração. Com melhores desempenhos ao nível das disciplinas técnicas, e uma dificuldade incontornável nas disciplinas que envolviam raciocínio e expressão, pela relativa inércia e fraca aplicação que o caracterizam, considera que teve uma boa preparação neste patamar de ensino, mas unicamente para a vertente pretendida: Informática.

Durante o trajecto escolar prévio ao ensino superior Guilherme nunca trabalhou. A sua inserção profissional coincidiu com o término do 12º ano, e com a conclusão de um curso de formação em Hardware, o que potenciou o ingresso no departamento técnico de uma loja de Informática, experiência concomitante às fugazes experiências académicas, e com a duração de ano e meio.

Findo este período, ingressa como Técnico de Informática numa empresa da mesma área, função que desempenha há oito anos, e que foi a gota-de-água na firmação do abandono, face à incompatibilização de horários. Apesar de afirmar que a saída da empresa é uma possibilidade, ciente das flutuações do mercado de trabalho, é com uma cómoda apatia que define estar satisfeito, por não assumir uma postura ambiciosa: "Não sou muito exigente. Basta ganhar o meu ordenadozinho, fazer o meu servicinho, aquilo que gosto, principalmente. Não…, não ambiciono nenhuma posição lá dentro."

O seu discurso, impassível quanto à vivência escolar que protagonizou, só ganha cor quando fala das suas actividades de lazer actuais, nas quais a centralidade é atribuída a uma actividade específica: o *Geocaching*. Esta actividade/desporto, versão tecnologicamente actualizada da caça ao tesouro, consiste na procura das *caches*, o bem almejado, através da utilização de um receptor de GPS. As coordenadas das *geocaches* são publicadas num site específico, e aos descobridores cabe a procura da sua localização, o que implica não unicamente a diversão do jogo, como um passeio e o exercício físico inerente à procura, invariavelmente em locais públicos e/ou ao ar livre. Guilherme dedica a esta actividade uma enorme fatia do seu tempo: laboral, na constante verificação das *caches* disponibilizadas *online* e selecção das mesmas; e pós-laboral, quer na efectiva procura, nomeadamente ao fim-de-semana, quer em momentos de convívio com outros *geocachers*. Apesar do cariz tecnológico da actividade, há uma heterogeneidade de género, de capital escolar e de actividade profissional dos praticantes. Com uma ligação de ano e meio a esta prática, assume o protagonismo na criação de um *cache-evento* – encontro de *geocashers* – no Porto, o "Geocimbalino", com encontros mensais que motivam um maior intercâmbio e relacionamento entre os praticantes. Nesta actividade tem a colaboração da esposa, que partilha, mediante a disponibilidade, quer as buscas, quer os momentos de convívio.

Paralelamente, mantém uma prática desportiva, joga futebol de salão uma vez por semana, actividade que coincidiu com a frequência universitária, mas sempre "na base dos amigos, (…) nada de regular nem de oficial".

No que concerne a práticas associativas, Guilherme aponta unicamente a militância política, durante dois anos fez parte da JCP da Concelhia de Matosinhos, sem no entanto ter desempenhado outra função além da simples militância. Mas também esta actividade constitui um episódio fugaz e do qual apenas realça que "chegou a uma certa altura em que eu achei que, se calhar, aquilo não era bem aquilo que eu queria, se calhar não, não era bem aquilo que eu estava à procura e então saí."

No contexto dos lazeres, e sem assumir disposições activas de consumo e fruição cultural diversificadas, o consumo televisivo ocupa a principal posição. Por outro lado, é peremptório no afastamento à leitura: "não gosto de ler, não, não gosto, (…) e faz-me muita aversão as pessoas que conseguem ler "O Código Da Vinci", o "Guerra e Paz", e esses livros assim enormes, faz-me muita aflição. (…) Eu às vezes começo a ler, mas quer dizer, eu não estou a imaginar, eu nunca fui de ter a visão, se calhar também porque não sou muito imaginativo, nunca fui, não sei, não puxa. (…) Nem manuais de informática"; retraimento com origem nas primeiras esferas de socialização, nas quais não foram incutidos hábitos de leitura.

Relativamente às redes de sociabilidades, Guilherme distingue dois campos distintos: os colegas de trabalho, com quem, inevitavelmente, convive várias horas por dia, e "os do *Geocaching* porque partilhamos muito tempo juntos quando vamos para sítios longe, então partilham-se experiências e criam-se alguns laços". As suas redes relacionais abrangem, ainda, alguns colegas do itinerário escolar, mas poucos, com os quais mantém alguma proximidade, nomeadamente no âmbito da prática desportiva.

Com algumas dificuldades na avaliação do ensino superior, é patente uma crítica estrutural ao excesso de licenciados, em detrimento de formações mais profissionalizantes, e à sobrevalorização do título por parte do tecido empresarial, em detrimento da experiência profissional, "mesmo para funções que eu acho que não seria necessário, temos aí tanta gente que não estudou até ao fim, e que se calhar são bons naquilo mas não têm o canudo". Aponta, igualmente, a importância de se proceder a uma redução da burocracia inerente aos diferentes processos de (re)ingresso. Ambas as críticas prendem-se com a sua vivência e com as dificuldades sentidas no seu trajecto, quer académico, quer profissional.

Em termos de objectivos futuros, assume uma postura despretensiosa, sem ambições profissionais e a sua única expressão recai sobre uma futura paternidade, a curto prazo.

Com uma origem social descapitalizada escolar e culturalmente, Guilherme reflecte fracas disposições para o estudo e protagonizou uma célere passagem pelo ensino superior, motivada quer por uma inserção profissional precoce e bem sucedida, quer pela desmotivação inerente a um ingresso numa área de segunda opção. Malograda a expectativa de frequentar o curso de Informática, consolida os conhecimentos e as competências neste domínio do saber com a sua prática profissional diária e, "como estava bem, nunca achei que estivesse mal, nunca precisei de voltar para trás". E se o reingresso não é uma realidade fora do seu horizonte de possibilidades, é-o somente como requisito para aceder a novas oportunidades profissionais. Complementa depois a esfera profissional com uma actividade de lazer que, além de diversificar os seus laços relacionais, confere mais emoção e cor aos seus dias.

8.8. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)

8.8.1. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) – CIES-ISCTE

Catarina Egreja

Miriam Fernandes (E11L; 24 anos; História na FL-UL e Ciências Sociais na UA), **Magda Franco** (E30L; 21 anos; Direito na FD-UNL), **Túlia Sampaio** (E32L; 31 anos; Direito na UNI e na FD-UL), **Hélio Pereira** (E41L; 33 anos; Engenharia Mecânica e Engenharia Electrónica e de Telecomunicações no ISEL; Engenharia Electrónica e de Telecomunicações no IPES), **Carina Gomes** (E53L; 24 anos; Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico na ESE João de Deus), **Tomé Santos** (E59L; 25 anos; Marketing e Publicidade no IADE), **Vasco Álvares** (E61L; 31 anos; Engenharia Electrotécnica no ISEL), **Paula Castilho** (E79L; 25 anos; Direito na FD-UL; Força Aérea).

Na categoria que engloba os *percursos com dificuldades de integração no ensino superior*, encontram-se casos em que os estudantes se defrontaram com problemas ao nível da adaptação institucional e/ou relacional, e nos quais essas dificuldades se revelam mais determinantes do que outros aspectos que podem igualmente caracterizar a sua passagem pelo ensino superior. Tais dificuldades poderão relacionar-se com uma série de aspectos, tais como um sentimento negativo perante a instituição e/ou o curso – situação que configura o nível institucional –, nomeadamente no que concerne a planos de estudo (conteúdos e organização), pedagogia e avaliação (processos e organização), calendários e horários (organização), instalações e equipamentos (recursos e organização), ou aos resultados escolares obtidos. Por outro lado, se as dificuldades surgem como resultado de relações complicadas, ou inexistentes, com professores e/ou colegas, a tónica está nos problemas de integração ao nível relacional. Não obstante esta diferença, dificuldades de ambos os tipos poderão coexistir num mesmo percurso.

A nível de dificuldades de integração, os percursos de Tomé, Vasco e Hélio pautaram-se por dificuldades ao nível institucional, o de Carina ao nível relacional, e os restantes apresentaram problemas em ambas as dimensões, fosse de forma mais continuada ou mais localizada no tempo.

É muito frequente, nestes casos, verificarmos situações de abandono, decorrentes dessas mesmas dificuldades. Com as excepções de Carina e Magda, os restantes acabaram por abandonar os seus cursos, com pouco aproveitamento global, independentemente do número de anos de permanência no ensino superior. Miriam, Vasco e Tomé, por exemplo, não conseguiram completar um único ano curricular.

Entre aqueles que abandonaram o ensino superior, o principal ponto de contacto é a falta de interesse declarada pelos conteúdos leccionados nos respectivos cursos. Tal falta de interesse não pode ser dissociada da forma como estes estudantes escolheram as áreas e as instituições de prossecução de estudos superiores.

Em primeiro lugar, a escolha das licenciaturas em função das classificações obtidas no ensino secundário e não mediante um interesse assumido por determinada

área, poderá revelar-se problemática no futuro escolar destes jovens. Esses foram os casos de Miriam, Paula e Vasco, cuja preocupação principal era a inserção profissional facilitada. O objectivo de Miriam era, através da obtenção de uma licenciatura, conseguir uma colocação profissional com maior facilidade no ramo de actividade do pai, os seguros. Não tinha à partida um interesse profundo por nenhuma área, pelo que deixou que fossem o pai e a tia a escolher o curso e a instituição. O mesmo sucedeu com Paula, cujos pais orientaram o seu percurso escolar, direccionando-o para a área do Direito, na perspectiva de mais tarde a integrarem profissionalmente numa das suas empresas, no gabinete jurídico. Vasco ingressou na sua primeira opção, mas a escolha regeu-se pelo critério da média de entrada e não por motivação. As informações que tinha sobre o curso eram escassas e as expectativas muito baixas.

Outra situação comum é o ingresso em áreas de estudo de interesse pessoal, mas não na instituição desejada, geralmente pela insuficiência das classificações obtidas face à média de entrada necessária na instituição. As instituições onde Tomé, Túlia e Carina ingressaram, privadas, foram escolhas de última ordem, sobre as quais Tomé e Túlia possuíam muito pouca informação à partida, ao contrário de Carina, que fez essa escolha relativamente informada, tendo inclusivamente ido visitar o local com antecedência. Por seu lado, Hélio fez uma primeira candidatura a cursos de engenharia em instituições públicas de ensino superior e também na Academia da Força Aérea, onde não conseguiu entrar. No ano seguinte, optou por alargar as opções de entrada a outros cursos e instituições, tendo eventualmente ingressado no ISEL, embora num curso que, ainda assim, foi apenas a sua quarta escolha.

A falta de informação sobre o ensino superior, as instituições e os cursos que se preparavam para frequentar foi, aliás, um ponto comum à grande maioria destes estudantes que, não raras vezes, referem a inexistência de apoio por parte das escolas secundárias a esse nível. Tal falta de informação é também sintomática de uma falta de interesse generalizada pelos estudos e pela escola – esta mais valorizada por proporcionar a formação de redes de sociabilidades – que se verificava anteriormente, neste conjunto de jovens. Devido a essas mesmas redes e a uma entrega intensa aos momentos de lazer, Vasco e Tomé reprovaram durante o ensino secundário. Dos restantes, a maioria alcançou médias razoáveis sem nunca ter reprovado, embora também não dedicasse muita atenção ao estudo e se possam assinalar algumas dificuldades a nível escolar nos seus trajectos.

O pouco empenho nos estudos demonstrado anteriormente, fosse por que razão fosse, acabou por se reflectir no ensino superior. A maioria destes estudantes começou a sentir dificuldades desde muito cedo, logo no 1º ano lectivo; quer se justifiquem com o desinteresse pelos conteúdos, com a falta de apoio prestado pelos professores ou com uma má preparação anterior, desmotivam-se rapidamente face aos resultados escolares alcançados. No início do curso, podem até obter resultados razoáveis; porém, a falta de motivação global acaba por afectar a evolução do percurso. O desinteresse pelos conteúdos rapidamente dá lugar à ausência das aulas, esta piora a compreensão das matérias e, em consequência, os resultados começam a ser negativos, reforçando dessa forma a desmotivação crescente.

Tomé foi quem procurou combater este ciclo de forma mais evidente, esforçando-se por estudar com os colegas e tendo inclusivamente recorrido a explicações, mas não surtiam efeito; devido às suas fragilidades a matemática e ao desinteresse pela componente de marketing no curso, não conseguiu transitar para o 3º

ano e decidiu abandoná-lo, ao aperceber-se de que este não lhe proporcionaria a saída profissional desejada, na área da publicidade.

Vasco e Miriam foram dos que desistiram mais rapidamente; talvez seja pertinente estabelecer aqui alguns paralelismos que poderão ajudar a compreender melhor as suas decisões. Ambos viam o curso claramente como uma forma de obter vantagens a nível profissional; os seus pais gerem os próprios negócios e, como tal, não é despiciendo que ambos tivessem facilidade em encontrar emprego, caso os percursos no ensino superior não fossem de sucesso (muito embora Miriam gostasse da área de trabalho do pai, ao contrário de Vasco) – e foi exactamente isso que aconteceu. Porém, outros factores desencadearam o abandono; no caso de Vasco, um acidente quase fatal fê-lo repensar as suas prioridades – acontece que tirar um curso de que não gostava para agradar aos pais não era uma delas.

Miriam, por seu lado, teve uma integração especialmente dificultada por ser uma estudante deslocada, vinda da Madeira para Lisboa – essa decisão coube ao pai e à tia, pelo prestígio que atribuíam à capital. Não conhecia ninguém, ficou a residir num quarto alugado, em casa de uma senhora idosa e, na faculdade, não conseguiu estabelecer laços de amizade. Miriam sofreu ainda dificuldades de integração a nível relacional no ensino superior. As aulas em anfiteatros, a inexistência de trabalhos de grupo e de entreajuda nos colegas, tudo dificultava a sua integração. Em Lisboa, sentia-se sozinha e desamparada, pelo que regressava constantemente à Madeira. Enquanto esteve a estudar, manteve um namoro à distância, o que também pode ter contribuído para a sua infelicidade.

Paula também sofreu com a situação de ser estudante deslocada, mas o principal factor que aponta para a sua frágil integração no curso e na instituição foi o facto de ter ingressado após a 2ª fase de candidaturas de acesso ao ensino superior, altura em que o ano lectivo já decorria há algum tempo e os grupos de amigos estavam já formados. Em resultado, reprovou no 1º ano e, apesar de ter frequentado a instituição por mais três anos, com resultados mais positivos, nunca se conseguiu adaptar ao método de ensino nem ao ambiente que se vivia na FD-UL. Em consequência, nunca conseguiu estabelecer relações de amizade no seio da sua turma, embora o tivesse conseguido fazer na residência universitária onde se alojara, o que também contribuiu para o seu distanciamento do quotidiano da licenciatura.

Hélio, insatisfeito com o curso onde inicialmente conseguiu colocação, pediu transferência interna para outro mais do seu agrado. Todavia, desinteressou-se rapidamente pelos conteúdos, responsabilizando parcialmente os professores pela falta de componente prática, aspecto que muito critica na organização do curso. Devido à sua falta de empenho, aliada a métodos de estudo insuficientes e a um enfoque significativo em focos alternativos de interesse, passados cinco anos havia concluído apenas três semestres. Nessa altura, coincidindo com o início da actividade profissional, decide inscrever-se no regime nocturno, mas acaba por desistir do curso três anos mais tarde, após uma breve incursão num instituto privado, bastante desmotivado com o seu percurso académico que contrastava com uma inserção profissional bem sucedida.

Porém, as dificuldades não surgem só no início dos percursos, como os casos de Túlia e Carina demonstram. Túlia, que não conseguiu ingressar na instituição desejada, adaptou-se com facilidade à UNI, a nível institucional e relacional. Avalia positivamente as condições proporcionadas, o método de ensino, a relação com os

professores e com os colegas. Apesar de não ter métodos de estudo muito organizados, obtinha bons resultados. No final do 3º ano, decidiu pedir transferência para a instituição que havia sido sua primeira opção, por lhe conferir maior prestígio e, por conseguinte, poder proporcionar uma melhor inserção profissional. No entanto, sentiu uma grande diferença entre as instituições, sobretudo a nível da exigência do ensino e do companheirismo entre os estudantes. Mantendo a ligação à UNI por via da tuna, Túlia nunca se conseguiu integrar na FD-UL e abandonou a instituição sem completar o ano lectivo. O resultado da sua decisão em transferir-se abalou-a e ficou vários anos sem estudar, ocupando o seu tempo com várias actividades profissionais que se foram sucedendo. Em 2006 decidiu reingressar na UNI, em regime nocturno, com o objectivo de concluir o curso mas, então, a universidade fechou.

Carina e Magda destacam-se neste grupo, a primeira por ter conseguido concluir o curso, ainda para mais um curso que era desejado, a segunda por estar prestes a concluir o seu. Carina sentiu algumas frustrações durante a sua frequência devido a incompatibilidades com os professores, por considerar que era avaliada de forma injusta, sobretudo no último ano, durante o estágio final. De forma a evitar uma avaliação negativa, decidiu desistir do estágio e repeti-lo noutra escola, no ano seguinte; aí já conseguiu resultados mais satisfatórios, pois os professores não eram os mesmos. As suas dificuldades de integração foram sobretudo relacionais. Gostava da instituição, por ser de pequena dimensão e propiciar um ambiente familiar, porém, a relação difícil com alguns dos professores e com os seus métodos de avaliação era acrescida de uma relação distante com as colegas, explicada em parte por um ambiente demasiado competitivo.

Magda, apesar de ter ingressado na instituição e no curso desejados, apercebeu-se rapidamente que a idealização que fizera deste último não correspondia à realidade encontrada. Nesse sentido, muito embora se encontre satisfeita com as condições oferecidas pela faculdade e com a qualidade de ensino, não se identifica com os conteúdos leccionados, além de ter estabelecido poucas relações de amizade. No entanto, ao ponderar as alternativas disponíveis caso mudasse de curso, preferiu terminar a licenciatura em Direito, mesmo com uma fraca integração escolar e relacional, pelo sentimento de segurança que, ainda assim, esse diploma lhe transmite em termos de inserção no mercado de trabalho.

Ao contrário dos restantes casos analisados, Carina e Magda não sentiram muitas dificuldades em cumprir com as exigências do curso, apesar de admitirem ser um pouco desorganizadas a estudar – situação comum entre os jovens nesta categoria. No que diz respeito aos métodos de estudo, a maior parte deles assume não possuir os mais adequados para responder às exigências dos respectivos cursos, por serem desorganizados, pouco frequentes, ou pouco empenhados.

Uma outra situação que merece atenção, por ser referida com frequência pelos estudantes nesta categoria, é a alusão frequente à pouca assiduidade nas aulas, usualmente reforçada com a referência a actividades extra-curriculares, focos alternativos de interesse que desviam a atenção destes estudantes do ensino, já de si frágil, para outras situações, seja o activismo político, o associativismo académico, ou os lazeres que se multiplicam.

Como se referiu inicialmente, o objectivo principal de muitos destes jovens, ao ingressarem no ensino superior, era o acesso privilegiado ao mercado de trabalho. No caso dos estudantes que abandonaram os respectivos cursos, esse continuou a ser o

objectivo, tendo adoptado para tal outras estratégias. Vasco começou rapidamente a trabalhar no estabelecimento dos pais, aproveitando a actividade que já havia exercido de forma esporádica durante o curso, e Túlia continuou a trabalhar em áreas diversas, sendo que actualmente trabalha numa loja. Tomé, que desejava trabalhar em publicidade, inscreveu-se num curso profissional de criatividade publicitária, que foi suficiente para alcançar o seu objectivo. Miriam, regressada à Madeira, fez a mesma opção; após frequentar um curso profissional, o pai arranjou-lhe emprego numa pequena empresa de mediação de seguros. No entanto, Miriam destaca-se por ter ingressado num novo curso superior, na Universidade Aberta; aí, já escolheu o curso tendo acesso ao programa curricular e ponderando o seu interesse pelos conteúdos leccionados. Contudo, justificou-se com a incompatibilidade entre os momentos de avaliação e o exercício da actividade profissional para ter igualmente desistido desse novo curso. Paula escolheu um rumo diferente e ingressou na Força Aérea; actualmente, exerce funções como auxiliar de acção médica no Hospital da Força Aérea. Hélio, que se manteve por vários anos no ensino superior com pouco sucesso, iniciou o seu trajecto profissional enquanto ainda frequentava o ISEL, tendo nessa altura ingressado no regime nocturno. Sempre trabalhou na área dos seus estudos e veio progredindo profissionalmente até à actualidade, ainda que configure um caso de abandono escolar.

Quanto aos que não desistiram dos cursos, Carina hoje em dia trabalha na área em que se licenciou, e considera que as suas expectativas ao ingressar no ensino superior foram concretizadas. Por seu lado, Magda encontra-se a terminar a licenciatura, mesmo que esta não lhe suscite qualquer interesse pessoal, na tentativa de assegurar um ingresso facilitado no mercado de trabalho, caso o seu objectivo de iniciar uma actividade profissional noutra área não se venha a concretizar.

Nesta categoria de percursos com dificuldades de integração no ensino superior, ao nível da adaptação institucional e/ou relacional, os casos analisados fazem crer que dimensões como as origens sociais favoráveis, as condições económicas positivas, as expectativas focadas na educação e o apoio familiar, não foram suficientemente relevantes para inverter os percursos retratados, negativos na sua maioria; ou seja, tais dificuldades revelaram-se mais determinantes do que outros aspectos que podem igualmente caracterizar a passagem destes estudantes pelo ensino superior.

Miriam Fernandes (E11L): retrato sociológico
Realizado por André Freitas

Fragilidades relacionais, projecto indefinido

Miriam Fernandes nasceu no Funchal há 24 anos. Actualmente, trabalha numa pequena empresa de mediação de seguros e vive com o marido em casa própria. É originária de uma família recomposta, toda ela oriunda do Funchal. O seu pai, profissional de seguros com o 12º ano, casou-se pela segunda vez após o falecimento da mãe de Miriam, cinco anos antes da entrada desta no ensino superior. Do novo relacionamento do pai com a madrasta de Miriam, resultou a introdução de atritos familiares. Tem um irmão com 20 anos que trabalha como DJ e que frequenta ainda o 11º ano à noite. Este foi protagonista de um percurso escolar intermitente pelo ensino secundário. A irmã, fruto do segundo casamento do pai, tem 5 anos.

O percurso de Miriam pelo ensino superior encontra-se indelevelmente marcado pelas orientações que recebeu do pai e de uma tia, aquando da escolha do curso. Delegando nestes a responsabilidade pelo seu devir académico, Miriam acabou por entrar na licenciatura em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Sem informação, motivação e expectativas académicas, depressa se deparou com profundas dificuldades que culminaram no abandono da Faculdade, ao fim de um ano, e no subsequente regresso à Madeira, onde, volvidos dois anos, reincidiu numa frequência fugaz pelo curso de Ciências Sociais na Universidade Aberta.

Podemos compreender o percurso de Miriam pelo curso de História no seio de um complexo encadeamento de circunstâncias de implicações ambivalentes. Mal grado o facto de não ter sentido privações económicas de monta, a ambiência desfavorável vivida no meio social de origem e na casa que a acolheu em Lisboa, acoplado à manutenção de frágeis laços de amizade, a par, ainda, de um projecto de vida que entrevê, no ensino superior, um garante de emprego, terão contribuído decisivamente para o facto de nunca se ter enraizado em Lisboa. Pelo exposto, e ainda que deslocada fisicamente da Madeira, Miriam persistiu estando disposicionalmente deslocada de Lisboa. Porém, regressada à Madeira, permaneceu amovida de ganhos de reflexividade que pudessem ter consolidado o seu projecto de vida e obviado ao segundo abandono no ensino superior.

Miriam ingressou no ensino superior em 2001, com 18 anos, na licenciatura de quatro anos de História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FL-UL). Porque teve notas baixas na primeira fase dos exames nacionais, o seu processo de candidatura ocorreu apenas na 2ª fase, depois de repetir o exame nacional de Psicologia.

> "Não atribuía qualquer importância a entrar em História naquela Instituição, na Faculdade de Letras, mas pronto, também não tinha assim nenhum curso que eu quisesse mesmo. Talvez Ensino Básico tivesse sido melhor… Não tinha assim nenhum objectivo que eu quisesse, nenhum curso específico, nunca quis assim nada de especial (…) O meu pai queria que eu entrasse, como é normal. Não queria que eu ficasse aqui

> mais um ano. Daí aquele stress todo para estudar para passar no exame de Psicologia para entrar no…para entrar, só entrar, o que interessava era entrar! Então não me pus a informar sobre o que era melhor ou sobre o que era pior".

Miriam, de facto, nunca se informou sobre nenhum aspecto relacionado com o ensino superior. Não tendo preparado nem amadurecido atempadamente o seu percurso pós-secundário, acometeu essa tarefa ao seu pai e a uma tia a poucos dias da data de candidatura ao ensino superior. Isso terá acontecido porque, apesar de ter entrado na sua primeira opção, a frequência do ensino superior, em geral, e do curso de História em particular, nunca foi uma sua pretensão. Tinha, ainda assim, consciência da importância que os certificados académicos poderiam projectar na sua vida profissional, pelo que anuiu aos conselhos dos familiares.

A família de Miriam revelou-se, por conseguinte, um elemento de perturbação. Entre as linhas reitoras da matriz de pensamento dos familiares que influenciaram Miriam, desponta um centramento no prestígio de Lisboa. Quando chamados a se pronunciar sobre as razões da escolha de Lisboa, os familiares indicavam que: "Lisboa é que é bom para tirar um curso porque é a capital, é isto e aquilo, e as outras cidades são tudo porcariazinhas. É Lisboa ou Porto ou Coimbra". A este argumento associa-se uma relação tendencialmente instrumental com o diploma.

> "Eu também nunca pensei muito no assunto porque não tinha aquela ambição de seguir para a universidade como muita gente tem. Queria ir, tudo bem, mas nunca pensei assim muito no assunto, deixava as coisas correrem um bocado. Queria ir mais porque eu via as coisas difíceis e via que com o 12º ano não se conseguia muita coisa. Com o 9º já era complicado. Era mais por causa do trabalho, claro, era uma coisa que tinha que ser".

Depois do curso, Miriam acreditava que o pai, a partir da sua rede de relacionamentos, lhe conseguiria "colocar em algum lado" na Madeira. Para chegar a esse bom porto, Miriam contava, por um lado, com os apontamentos da tia que era professora de História e que também tinha tirado o curso na FL-UL e, por outro, com visitas regulares do seu pai que normalmente se deslocava a Lisboa para efeitos de trabalho.

Foram estes os interveniente que mais influenciaram as escolhas de Miriam e, por conseguinte, as suas expectativas e aspirações. No entanto, hoje em dia, Miriam sente que deveria ter procurado auxílio junto de pessoal especializado.

Em Lisboa, Miriam fez seis ou sete das 13 cadeiras do 1º ano do curso de História, todas semestrais e quase todas atinentes ao primeiro semestre. Assim, no que ao aproveitamento escolar diz respeito, podemos entrever duas fases no período que Miriam esteve em Lisboa. Uma primeira, no período compreendido entre Outubro e Dezembro, em que Miriam dedicou-se ao curso. Assistia regularmente às aulas, "não faltava e até gostava". Por assistir às aulas no início do ano, Miriam rapidamente identificou-se com algumas cadeiras como Paleografia. Cadeira que obteve a melhor classificação, 16 valores.

Malgrado o aproveitamento em algumas cadeiras, Miriam não se motivava. Isto traduz o facto de Miriam se encontrar imersa numa realidade não pretendida. Ela não gostava, por exemplo, de cadeiras que eram âncoras do curso, como a História Medieval é disso exemplo. Miriam ficou igualmente surpreendida pela negativa com a

matéria de algumas cadeiras, que considerava incidirem sobre: "coisas assim meias absurdas". Isto é revelador, a um só tempo, do parco conhecimento que tinha do conteúdo curricular e do desinteresse, da falta de vocação e de motivação de que era portadora e que, a partir do fim do primeiro semestre, pouco fez para subverter. Miriam reconhece que podia ter-se esforçado mais a partir de Janeiro. Contudo, "no segundo semestre, fartei-me daquilo e já só pensava em voltar para a Madeira" e isto não deixou de se reflectir, como se disse atrás, nos resultados escolares.

Tem-se, assim, a noção de que Miriam cedo percebeu que não era aquilo que pretendia fazer. Nem o *feedback* positivo que obteve por parte de uma professora, num trabalho realizado no segundo semestre, surtiu um efeito positivo, tendente à prossecução de estudos, dado que ocorreu numa fase em que Miriam já se preparava para regressar.

As cadeiras do curso de História em que teve aproveitamento, serviram depois para ingressar no curso de Ciências Sociais da Universidade Aberta. Assim, regressada à Madeira, Miriam fez um curso profissional de nível III, acompanhado por um estágio num Lar e Centro de Dia em Câmara de Lobos. Subsequentemente, o pai de Miriam conseguiu "colocá-la" numa pequena empresa de mediação de seguros. Foi então, dois anos depois de ter regressado à Madeira, que Miriam decidiu inscrever-se no curso de Ciências Sociais da Universidade Aberta. Com a experiência anterior acumulada, Miriam chamou a si a responsabilidade em informar-se e escolher o curso que melhor a satisfazia: "foi por minha iniciativa que entrei na Universidade Aberta (…) aí sim, já estive a ver as disciplinas".

Miriam não imputa à falta de apoio dos professores ou à ausência de aulas presenciais as causas do abandono do curso de Ciências Sociais. Apesar de estar já junto dos seus entes queridos, factor a que recorrentemente aludia quando elencava as causas do abandono do curso de História em Lisboa, e apesar de poder moldar o curso à sua disponibilidade, Miriam desistiu do curso da Universidade Aberta alegando que os exames se mostravam incompatíveis com a sua actividade profissional nos seguros (uma vez que aqueles eram imperativamente realizados em horário laboral).

Pese embora o número reduzido de cadeiras que completou ("duas ou três"), Miriam gostou mais da frequência deste curso do que o de História porque "abrangia mais coisas".

No geral, Miriam considera que o curso de História estava bem organizado e que os serviços administrativos eram céleres e eficazes. Contudo, deparou-se com condições de leccionação que eram, para ela, inusitadas. Por um lado, a maioria das aulas eram dadas em anfiteatros repletos de alunos, o que não convidava à participação dos alunos; por outro, insurgia-se contra um vaivém de alunos que não respeitavam os mais elementares preceitos de comportamento em salas de aula.

> "Aquilo incomodava-me um bocado. Havia sempre gente a entrar, a sair, a meio da aula; outros traziam o lanche ao lado e só se ouvia a mastigar; depois outros estavam sempre falando atrás. Pronto, era um bocado mau. Não estava habituada àquele tipo de coisa".

Isto fazia com que Miriam apreciasse muito mais as aulas leccionadas nas salas de aula normais, pelo maior contacto que isso fazia surtir entre os professores e os colegas. Ainda assim, e no cômputo geral da relação com os professores, Miriam

enfatiza a impessoalidade e a distância que os professores impingiam no trato, algo que, segundo ela, não era conducente com a sua experiência educativa precedente, caracterizada pelo inter-reconhecimento e por alguma cumplicidade entre professores e alunos.

Um episódio relevante e ilustrativo da impessoalidade no trato entre os professores e os alunos é deste modo captado por Miriam:

> "Se quisesse esclarecer alguma dúvida [com algum professor] tinha que ir ao departamento que estava aberto num horário e eles iam lá estar presentes se alguém quisesse tirar dúvidas. Nunca deram os telefones deles nem nada do género para isso. (…) Mas houve até duas ou três vezes em que fui ao departamento naquele horário que o professor estipulou e ele não estava".

Miriam tinha um horário bem desenhado, quase sem furos. As suas aulas estavam predominantemente concentradas na parte da tarde. Como os professores faltavam com alguma frequência, Miriam calcorreava a Universidade, refugiando-se ora nos bares, onde folheava revistas cor-de-rosa, ora na biblioteca onde o silêncio convidava ao contacto com livros técnicos de história. A alternativa a estes dois espaços era, invariavelmente, o refúgio no quarto que mantinha alugado no Saldanha.

A avaliação das cadeiras era alternada entre frequências e trabalhos individuais. Segundo Miriam, a ausência de trabalhos de grupo fazia com que não se criasse uma filosofia de trabalho em equipa, tendente ao melhor conhecimento e reconhecimento interpessoal.

Ainda assim, Miriam chegou ao ensino superior munida de alguns métodos de estudo, de pesquisa autónoma e responsável. Estudava sempre sozinha, recorrendo à bibliografia básica da cadeira e aos apontamentos que tirava das aulas. Alude inclusive aos apontamentos para ilustrar algumas dificuldades que sentiu na transição entre o ensino secundário e o ensino superior: "Em Lisboa, (…) ou tu ouvias ou não ouvias. O que tiravas era o que tinhas. Houve uma vez que eu pedi os apontamentos e deram-mos trocados". A coberto desta situação, quando Miriam interpelou uma colega sobre aquilo que lhe tinha acontecido, esta volveu: "Pois, isto é uma selva aqui, tu sabes, é um bocado salve-se quem puder, ninguém se ajuda uns aos outros".

Na Faculdade, Miriam deparou-se com colegas que tinham trajectos pessoais descontínuos, pelo que chegavam ao ensino superior numa fase mais avançada das suas vidas. Simultaneamente, a timidez de Miriam aliada à volatilidade das turmas (em virtude da concentração de alunos de diferentes quadrantes disciplinares em grandes anfiteatros), terão contribuído para a pouca interactividade entre colegas, fazendo com que não tivesse conseguido aprofundar nem solidificar amizades. Apenas conseguia reunir um conhecimento muito vago sobre as poucas pessoas que conheceu, por entre as turmas estilhaçadas onde se movia. Daí resulta que:

> "Eu nem sequer considero aquilo amigos, foram pessoas da ocasião. Comecei a falar, mas havia depois pessoas que ficava sem as ver durante uns dias e que depois, entretanto, já tinham criado outras amizades e iam era falar com essas pessoas (…) Não era assim uma amizade contínua que eu contasse alguma coisa ou que eu soubesse alguma coisa deles".

À luz do exposto, não surpreende que Miriam não tenha estabelecido amizades sólidas e duradouras. Pelo contrário, apenas conheceu duas ou três raparigas que não eram de Lisboa e que, por conseguinte, se ausentavam da cidade aos fins-de-semana.

Miriam não foi praxada, mas justifica um relance sobre as praxes enquanto mecanismo integrador que poderia ter operado no sentido de melhor a integrar: "talvez pudesse ter ajudado alguma coisa". Admite, inclusive, que se tivesse permanecido na FL-UL mais um ano ganharia rotinas. Mas acha também que a instituição de acolhimento poderia propiciar o encontro dos jovens que ingressam no ensino superior – nas diferentes fases de acesso – com pessoas de anos lectivos mais avançados.

Miriam tinha apenas uma amiga em Lisboa, a Mónica, que entrou para a Universidade Católica e vivia sozinha em Campo de Ourique. No entanto, apesar das tentativas de aproximação infrutíferas de Miriam, Mónica sempre manifestou falta de compreensão pela solidão de Miriam. Miriam mostra-se sempre profundamente agastada com o facto de não ter tido mais apoio por parte da amiga, pois: "ela era a única pessoa que eu conhecia lá. Às vezes eu tentava combinar com ela, mas ela nunca podia."

Ao contrário da amiga, Miriam vivia numa casa próxima da Cidade Universitária, onde coabitava com a senhoria da casa, uma senhora já de idade.

> "Eu estava num quarto, não estava numa casa sozinha. A senhora que morava comigo já era idosa e era testemunha de Jeová. A casa era um género de apartamento pequenino e velhinho. Para mim, tinha só o quarto. O resto era tudo comum. E depois, a senhora, pronto, não saía muito, estava quase sempre em casa, porque ela já tinha oitenta e poucos anos. Eu não desabafava com ela. Quase nem falávamos. Ela estava sempre lá com as suas coisas e com as suas rezas. Depois via muita missa, muita televisão religiosa. Também ouvia rádio, o que me incomodava um bocado, pois eu estava no quarto e conseguia ouvir o rádio a tocar. De resto, ela fazia também croché e coisas assim. Depois, pronto, também não me sentia à vontade para usar a cozinha com a mulher lá de um lado para o outro. Por exemplo, ela estava a lavar roupa e eu queria lavar e não podia. Isso incomodou-me um bocado. E depois, não podia levar ninguém lá a casa".

Miriam confessa-se desiludida com as condições de que dispunha nesta habitação, nomeadamente com o facto de não poder convidar ninguém a visitar a casa onde residia e com as reuniões religiosas quinzenais da proprietária, e tenta ainda mudar de casa. Mas os elevados preços pretendidos, acoplados à pouca oferta fizeram com que Miriam não tenha conseguido concretizar este desejo.

Em casa, Miriam não só não tinha apoio da senhoria com quem vivia, como carecia de alguns recursos como um computador, componente essencial para redigir os trabalhos académicos. Todavia, esta carência era compensada pelas boas condições que a Faculdade oferecia a este nível.

Miriam tinha, ainda assim, primos a residir, a estudar e a trabalhar em Lisboa em zonas circunvizinhas. Contudo, por estes estarem imersos no seu quotidiano ou por outra razão qualquer não aludida, apenas manteve um contacto esporádico com estes familiares.

Insatisfeita com a solidão a que se via votada, Miriam pedia recorrentemente ao pai para regressar à Madeira: "Foi o que me salvou. Vim cá mais vezes até do que

estava à espera. Era assim uma época meia conturbada". Apesar de dizer que a salvaram, não é de todo inadequado considerar que esses regressos frequentes à Região terão contribuído para que Miriam se desenraizasse de Lisboa.

> "Embora me dissessem que o 4º ano era o melhor, não me estava a ver a estudar aquilo durante quatro anos, a esperar quatro anos para ver o que era o melhor".

A recomposição da família de Miriam, decorrente do falecimento da sua mãe e do segundo casamento do pai, também a aturdiu. O ambiente crispado com a madrasta, a qual queria que Miriam saísse de casa, independentemente do sítio para onde fosse, pode ter influenciado, sub-repticiamente, as suas escolhas: "esse pode ser também um factor que influenciou a entrada no ensino superior. Às tantas, inconscientemente, querer fugir um pouco daquilo que estava a viver constantemente todos os dias". Este ambiente familiar desfavorável pode ter influído decisivamente para que Miriam tivesse viajado para o Continente e não tivesse sequer equacionado concorrer para os dois cursos que aspirava, isto é, Educadora de Infância e Professor do 1º ciclo, que estavam acessíveis na Universidade da Madeira.

Martim, o seu irmão, vive há uns anos um percurso pedregoso no ensino secundário, tendo, no espaço de três anos, sido reprovado em duas escolas e ingressado em várias áreas de estudo até, consequentemente, ter desistido de estudar. Depois, por sua iniciativa, decidiu voltar a estudar e encontra-se, hoje, aos 20 anos, numa situação mais estável, trabalhando como DJ e frequentando o 11º ano à noite com notas auspiciosas, aspirando inclusive ingressar no ensino superior.

O pai e a mãe de Miriam completaram o 12º ano, mas quase toda a sua família directa licenciou-se, tendo obtido essa formação justamente em Lisboa. Daí decorre o desabafo de Miriam: "o insucesso fui só eu mesma". Apenas o pai, a mãe e a irmã da mãe (que ainda conseguiu ter aproveitamento durante dois anos no curso de Direito em Lisboa, mas que depois teve que abandonar por incompatibilidades profissionais e por ter que prestar auxílio, na Madeira, à avó de Miriam por motivo de doença grave) não se licenciaram. Por isso, não surte perplexidade que a família de Miriam tenha depositado, na sua passagem pelo ensino superior, algumas expectativas:

> "A minha família queria que eu tirasse um curso, como toda a gente quer, como um pai ou uma mãe querem que os seus filhos tirem. Queriam mesmo que eu entrasse e que eu tivesse sucesso naquilo mas, pronto, também nem todas as pessoas são iguais nem nada do género".

Miriam reconhece que tinha boas condições financeiras. Apesar disso, indica que as condições financeiras que tinha a seu dispor influenciaram no sentido de não ter conseguido uma casa só para si.

> "Porque, às tantas, se tivesse numa casa só para mim ou mesmo partilhando com alguém da minha idade, teria corrido melhor. Porque eu via a Sónia, por exemplo, em Leiria, que partilhava a casa com a Laura, que era uma outra colega minha. Elas entraram ambas na primeira fase e tinham uma casa por conta delas, pelo preço que eu tinha o quarto. Ou por menos até! Elas até mudaram de casa, para outra onde pagavam menos do que eu pagava pelo quarto. Por uma casa inteira e bem espaçosa. Isso

também influencia bastante. Elas podiam dar festas lá, podiam receber gente, era outro clima, era outra coisa".

Antes de ingressar no ensino superior, Miriam frequentou uma escola privada durante nove anos e uma pública no secundário. Tendo estado inserida na mesma turma desde a 1ª classe ao 9º ano, nunca teve grande contacto com a diversidade com a qual se deparou em Lisboa:

> "Eu estava habituada sempre com as mesmas pessoas, por exemplo, no Externato Apresentação de Maria eu tive a mesma turma da pré-primária ao 9º ano. Foram sempre, sempre as mesmas pessoas. A pessoa estava habituada e criava aquela cumplicidade. Depois, do 10º ao 12º também foi sempre a mesma turma".

Apesar de reconhecer ter-se empenhado muito mais nos níveis de ensino anteriores ao ensino superior, a verdade é que Miriam nunca gostou de estudar, associando a escola apenas a um local de convívio com os colegas e professores.

Foi Miriam, e não alguém por si cometido, quem escolheu a área de estudos do secundário. Diz que foi por exclusão de partes, mas, sobretudo, para não ter matemática.

Miriam nunca reprovou a nenhuma cadeira antes de entrar no ensino superior. Apenas existem dois momentos mais negativos que Miriam aponta, ambos no 12º ano: quando teve uma negativa num teste a Filosofia; e quando anulou a cadeira de Psicologia, sustentando não gostar da professora. Apesar de ter tido positiva no primeiro exame nacional da cadeira e de possuir uma média de 14 valores, a nota agregada não lhe permitia aspirar ao ingresso no ensino superior, pelo que tentou novamente, com afinco, na segunda fase, tendo averbado um 16.

Miriam nunca trabalhou até ter regressado à Madeira. Em Lisboa, tinha uma mesada financiada pelo pai. Quando regressou à Madeira e se deparou com o fecho dos dois cursos que lhe interessavam e que eram ministrados pela Universidade da Madeira optou por começar a trabalhar. Foi então que frequentou o curso profissionalizante ("que também não mostrou ser grande coisa") e teve o seu primeiro contacto com o mundo laboral a partir do estágio no Lar e Centro de Dia em Câmara de Lobos. Findo o estágio, o pai "colocou-a" numa empresa de mediação de seguros.

O namorado de Miriam também terá exercido algum peso nas suas decisões, por duas ordens de razões: porque "ele dizia sempre para eu ir, nunca me disse para ficar" e porque, já no decorrer do curso, não conseguiu transferir-se para Lisboa como era pretensão do casal, o que "pode ter sido também um momento determinante". Miriam manteve, assim, em Lisboa, um namoro à distância com o seu actual marido. A descontextualização deste namoro pode ter sido, segundo a própria, a par aliás da ausência de amigos em quem se pudesse amparar, um dos factores que concorreram para a erosão da sua situação em Lisboa.

Miriam mostrou-se perplexa por não ter conhecido nenhum colega insular em Lisboa. "Eram todos continentais e todos de longe (…) conhecer alguém da tua cidade ou da tua terra ajuda imenso", afiança.

> "A principal razão de ter abandonado foi a parte de eu estar lá e não ter apoio de ninguém. Eu não tinha turma nem tinha assim um grupo de pessoas conhecido, por isso

> não tinha jantares de turma nem coisas parecidas. Chegava aos fins-de-semana, telefonava para cá e estava toda a gente cá. Não me sentia bem com isso. Em Lisboa, nem conseguia sair. Sei lá quantas vezes fui ao Colombo, olhei para um lado e para outro e, pronto, estava lá. Ia ao café e ficava lá, mas não falava com ninguém, não nada. Estava sempre sozinha".

A ausência de pertenças extra-curriculares também pode ter contribuído para a desvinculação de Miriam com o seu contexto.

> "Eu não tenho assim muitas histórias. Durante o curso eu não fiz desporto nem nada. Eu também não era muito de participar na vida política. Nem em manifestações, nem nada. Nos meus tempos livres ia apenas aos centros comerciais sozinha".

Os poucos momentos de lazer que Miriam viveu em associação com alguém tiveram lugar quando o namorado se deslocou a Lisboa e quando Miriam foi a Leiria onde tinha duas amigas a estudar. A este respeito, importa atentar para um episódio singular na experiência de Miriam no ensino superior:

> "Quando eu fui a Leiria fiquei na casa das minhas amigas. Aquilo era outra coisa! Elas convidaram colegas delas, madeirenses e continentais e fizemos uma grande borga. Ficámos acordadas até às quatro da manhã a ver filmes e a beber, pronto, a fazer tontices e a rir. É outra coisa, ambientas-te muito mais à vida académica do que em Lisboa, pelo menos no meu caso".

A frequência de uma licenciatura, distante da residência habitual, implica mudanças socio-económicas e culturais, tais como uma adaptação a um novo meio, nova residência e a um novo grupo de pares. Miriam dedica um acto de contrição à sua passagem pelo ensino superior ao reconhecer que o facto de nunca se ter conseguido integrar poderá ser devedor de uma atitude laxista sua e do seu pai.

> "Às tantas, quando eu fui lá no Verão, devia ter ido explorar e saber pormenores sobre as universidades e sobre a cidade. Havia muitas coisas que eu não sabia, como qual era o autocarro que se apanhava. Devia ter aproveitado para me ambientar (…) acabámos por não fazer isso e tirei férias normais (…) devia ter feito esse pré-estudo (…) A culpa reside muito em mim e no meu pai (…) Não fui à Internet. Eu não pesquisei nada".

Miriam considera que a passagem por Lisboa encerra um ano academicamente perdido e reconhece não estar arrependida com a decisão de abandonar o curso de História porque, com ele, estaria hoje provavelmente a fazer coisas para as quais não sentiria vocação.

Hoje Miriam está enquadrada profissionalmente. Trabalha no sector dos seguros e gosta do que faz, apesar de aspirar evoluir na carreira. As suas perspectivas de estudo futuro passam, portanto, pela especialização na área de banco e seguros, área aliás que comunga com o seu pai: "Esta especialização em banca e seguros não existe no ensino superior. Às tantas, se existisse, teria tirado isto. Porque ia gostar mais, ia-me dedicar, mesmo que fosse no Continente".

Miriam sente que deveria ter concorrido para outro curso e para outra cidade. Todavia, os múltiplos cursos e cidades a que alude põem a descoberto a pouca reflexão

que dedicou a este tema. Retroactivamente, Miriam nota, recorrentemente, que não deveria ter embarcado na retórica persuasiva do pai e da tia e que deveria, à revelia dos conselhos que estes lhe prestavam, ter optado por concorrer para uma cidade e/ou escola de ensino superior mais pequena, pois, paradoxalmente, apesar de estar na capital do país, Miriam encontrava-se desconectada de tudo e de todos.

> "É a tal coisa, eu devia ter concorrido para outra cidade mais pequena, talvez para um politécnico, ou qualquer coisa parecida, onde as coisas são mais juntas" (…) Diziam-me para escolher Lisboa porque era tudo perto de tudo".

Miriam não conhece muitos casos de pessoas que se tenham deparado com as mesmas dificuldades. Isto porque, entre as amigas do secundário que foram estudar para o continente, todas concluíram os seus cursos no tempo institucionalmente prescrito. Acha, no entanto, que o facto de as amigas que foram para Leiria se apoiarem mutuamente e terem ido para uma cidade mais pequena onde conheceram outros conterrâneos habilitou a uma melhor integração. A amiga que foi para Lisboa, e com a qual Miriam se desiludiu, teve, por seu turno, desde cedo, a companhia do namorado o que, para Miriam: "é muito reconfortante a pessoa chegar a casa e ter outra pessoa para falar. Ora, eu não tinha isso. Chegava a casa e ligava a televisão. Não tinha outra coisa". Revela, ainda, que a antiga inquilina do seu quarto também desistiu do curso de Psicologia quando frequentava o 4º ano. Embora ela não tenha confidenciado a Miriam as razões do abandono, é lícito pensar que este primeiro interlocutor de Miriam em Lisboa a tenha marcado e, porventura, perturbado.

Não obstante, importa sublinhar que estas circunstâncias estão nos antípodas daquelas que Miriam viria a encontrar no regresso à Madeira. É, por isso, expectável encontrar na falta de motivação de Miriam para o ensino superior alguma aderência para a falta de organização que revelou aquando da frequência do curso de Ciências Sociais numa Universidade que, em função das suas especificidades, reclama alguma disciplina aos seus discentes.

Miriam tem hoje uma maior desenvoltura para encarar as decisões deste âmbito. Afigura-se-lhe verosímil pensar que se tivesse preparado uma candidatura consistente, responsável e informada, e se tivesse contado com o apoio de alguém conhecido, teria concluído o curso em Lisboa. É isto que vai procurar incutir no irmão, Martim, que, como se disse atrás, frequenta hoje o 11º ano.

Magda Franco (E30L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Idealização, realidade e desilusão: um percurso desmotivado de sucesso razoável

Magda Franco tem 21 anos, há dois que vive com o namorado, em Lisboa. Os seus pais são ambos licenciados, a mãe é médica e o pai gestor. Tem um irmão mais novo que frequenta o 10º ano no agrupamento de Artes.

Magda frequenta o 4º e último ano do curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FD-UNL), onde ingressou em 2004. Desde os 13 anos que se sentia fascinada pela advocacia e a partir dessa altura foi direccionando as suas escolhas para propiciar o ingresso no curso de eleição; também a selecção da universidade foi realizada com bastante ponderação e Magda atingiu o seu objectivo, ao ingressar na sua primeira opção de candidatura. Porém, o confronto das expectativas com a realidade decepcionou-a; rapidamente se apercebeu que a idealização que havia feito do curso e da profissão não correspondia ao dia-a-dia da licenciatura, nem aos conteúdos leccionados. Embora desmotivada, Magda preferiu, ao ponderar as alternativas, terminar o curso em vez de o abandonar ou de ingressar num diferente, ainda que, profissionalmente, não deseje exercer funções relacionadas com o Direito.

O seu percurso no ensino superior poderá ser mais facilmente compreendido através da relevância que Magda atribui à estabilidade noutras esferas da sua vida, estabilidade essa que lhe permitiu relativizar a desmotivação no curso, que passou a encarar como uma garantia relativamente segura de inserção profissional caso a alternativa que começou a planear, na área da educação, não se venha a concretizar.

Magda ingressou no ensino superior em 2004, na sua primeira opção, o curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FD-UNL). O interesse por essa área de estudos surgiu bastante cedo na sua vida, através da idealização da profissão de advogado.

> "Escolhi o curso bem enganada, porque por volta dos 13 ou 14 anos achei que era a única opção que eu tinha – por um lado, porque as minhas apetências tinham a ver com as letras, por outro, porque achava que ia ser uma advogada boazinha e ia ajudar imensa gente, o que não existe, ou pelo menos não é muito frequente, não é muito possível. Então desde essa idade que pura e simplesmente esqueci todas as outras opções e estava convencidíssima que queria Direito, e assim acabou por acontecer."

A escolha da instituição, ao contrário da do curso, foi relativamente informada. Magda optou pela FD-UNL por ser pública, por ter menos alunos do que a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, e por acreditar que, face a esta última, o método de ensino seria mais actual, a relação com os professores mais próxima, e a abordagem do Direito mais diversificada. Tais ilações foram retiradas através de conversas entre

amigos e professores do ensino secundário, que conheciam pessoas em ambas as faculdades e lhe transmitiram as suas opiniões.

Rapidamente, porém, Magda percebeu que se havia iludido – quer em relação à profissão de advogado em si, quer ao próprio curso de Direito, no qual não se revê minimamente. No entanto, não considera que a falta de informação tenha sido importante para esse equívoco:

> "Acho que se tivesse tido mais informação durante o ensino secundário sobre outras opções a nível de cursos no ensino superior, aposto que não ia mudar nada. (...) Pura e simplesmente, é impossível saber como é que aquele curso é até se passar por ele, não há hipótese, e claro que pessoas diferentes encaram as mesmas experiências de maneiras diferentes, portanto, nunca a informação correcta me iria chegar aos ouvidos sem passar pela experiência."

A sua integração a nível relacional não foi muito bem sucedida, ainda que Magda desvalorize esse aspecto pelo facto de ser uma pessoa que não faz amizades com muita facilidade. Inicialmente, a adaptação foi difícil porque foi a única pessoa do seu ano que se recusou a ir às praxes e, nesse sentido, o estabelecimento de redes de sociabilidades com os colegas foi, no seu caso, mais lento. Dois colegas seus do ensino secundário fizeram parte da sua turma na faculdade, e foram as pessoas mais próximas de Magda até que, no final do 2º ano, conheceu outras duas raparigas que, tal como ela, partilhavam o desinteresse pelo curso. Porém, Magda não estabelece uma conexão entre a falta de interesse pelo curso e a fraca integração relacional no ensino superior.

> "Se eu me tivesse integrado melhor, se tivesse tido uma relação mais próxima com os colegas, aí talvez tivesse visto o curso de forma diferente, não sei. Talvez se tivesse, por alguma razão, criado laços mais próximos com pessoas que gostassem, que gostam da matéria, é possível que conseguisse encará-lo de maneira diferente. As minhas grandes amigas da faculdade, não sei se foi por isso que nos aproximámos ou não, mas também não gostam nada disto. *(risos)* Mas, por exemplo, o meu outro grande amigo da faculdade adora, é brilhante, e não é por aí que eu passo a gostar mais."

A nível de integração institucional, Magda mostra-se bastante satisfeita com a FD-UNL; considera que fez uma boa escolha, devido às condições oferecidas, à relação com os professores, aos métodos de avaliação e ao funcionamento dos serviços, muito embora nada disso consiga alterar o facto de não se identificar com os conteúdos leccionados.

> "Em relação aos conteúdos, continuo completamente desmotivada. As cadeiras que mais me interessaram foram aquelas que não tinham directamente a ver com Direito, por exemplo História do Direito, Antropologia Jurídica, essas coisas todas. (…) Disciplinas jurídicas, que no fundo é aquilo que me devia interessar, não me interessam mesmo, não me apaixonam minimamente, que é uma coisa que eu não estou habituada porque eu sempre gostei, mais coisa menos coisa, daquilo que estudava, sempre tive prazer em aprender e é muito frustrante quando isso não acontece, mesmo, é estranhíssimo."

Em resultado deste desinteresse, Magda não investia no estudo. Porém, querendo terminar a licenciatura no menor tempo possível, conseguiu arranjar um equilíbrio em que as suas notas eram baixas, mas suficientes para passar de ano. Apesar de ser o mesmo método de quando frequentava o ensino secundário, os resultados nos dois níveis de ensino são bastante diferentes, devido ao grau de exigência de um e de outro. Quando o curso começou a aproximar-se do final, também Magda se dedicou um pouco mais, com resultados positivos. Nos três primeiros anos fez cerca de metade das disciplinas por exame, mas quando iniciou o 4º e último ano já não tinha disciplinas em atraso. Em princípio, terminará a licenciatura no número de anos previsto, com uma média que rondará os 14 valores.

Magda admite não ter um método de estudo muito adequado. Quando se trata de casos práticos prefere estudar em grupo, mas nas restantes situações opta por ficar em casa, sozinha. O facto de não gostar dos conteúdos dificulta a sua dedicação ao estudo.

> "(…) é-me tão fácil dispersar naquela matéria, os livros são tão áridos e aquilo interessa-me tão pouco que (…) quando tenho mesmo de estudar a sério faço um bule de chá preto e fico ali umas boas horas a estudar. (…) Eu tento estudar regularmente mas não consigo, já verifiquei, quer dizer, estou no 4º ano e não consigo fazer um estudo regular ao longo do semestre. Todos os semestres ao início tento mas tenho tantas outras coisas para ler – «tenho aqui estes livros pendentes que me apetecia tanto ler, ainda tenho tempo, se calhar vou lê-los», e é o que eu faço, faço mil e uma coisas que não me deixam tempo para estudar porque tenho tempo para estudar depois, teoricamente, claro que depois verifico sempre que deveria ter estudado antes, eu sei, mas não consigo, não consigo, é muito raro. (…) depois durante o mês dos exames não faço outra coisa porque, como eu já referi, é-me muito penoso estudar coisas que não me interessam, portanto eu consigo fazê-lo sobre pressão porque tem mesmo de ser."

Nos seus quatro anos de frequência do curso, Magda considera que o 2º ano foi o mais difícil, devido à sua desmotivação. Foi aí que se apercebeu que aquilo que tanto havia desejado não correspondia às suas expectativas. Além disso, o seu método de estudo pouco organizado não lhe permitia obter bons resultados, o que também contribuiu para a sua desmotivação a nível escolar. Por outro lado, a nível pessoal encontrava-se numa fase muito feliz, tendo ido viver com o seu namorado, o que de certa forma acabou por diminuir a importância que a frequência de um curso superior poderia ter tido nessa altura da sua vida.

Magda ainda ponderou mudar de curso, mas concluiu que as alternativas não eram melhores – História, cujos conteúdos lhe interessam, não tem saídas profissionais estimulantes; Gestão, por seu lado, poderia ter aplicações profissionais de relevo mas Magda considera que o curso em si seria "ainda mais odioso de levar a cabo do que o curso de Direito". Assim sendo, desalentada com os aspectos negativos que encontrava nas alternativas, Magda decidiu não mudar, na esperança de que o curso de Direito, nos últimos anos, se tornasse mais interessante – o que não se veio a verificar.

Neste momento, o objectivo de Magda a nível profissional é conseguir abrir uma escola pré-primária e primária, pelo que tem pesquisado sobre as condições necessárias para o realizar.

Os seus pais são ambos licenciados, a mãe é médica e o pai é gestor, mas Magda nunca se sentiu cativada por nenhuma dessas áreas. A maior parte da restante família

também teve experiências de passagem pelo ensino superior e Magda nunca pôs em causa esse mesmo objectivo para si.

Magda sempre viveu em Lisboa com os pais até que, aos 19 anos, decidiu ir viver com o namorado. Compraram uma casa em conjunto, apesar de ser ele a suportar as despesas enquanto Magda não começar a trabalhar. Foi uma decisão à qual a família não se opôs, não se tratou de uma ruptura face aos pais, mas sim uma escolha que Magda vê com bastante naturalidade e certeza: "não foi assustador, nem foi difícil, foi natural, perfeitamente natural e ainda bem que aconteceu".

Antes de ingressar no ensino superior, frequentou sempre escolas privadas. A sua experiência escolar anterior foi bastante positiva, quer a nível de resultados escolares, quer a nível da sua integração e relação com colegas e professores. Além do mais, ao frequentar o agrupamento de Humanidades no ensino secundário – opção que visava já o ingresso futuro em Direito – Magda viveu uma época intelectualmente muito interessante, que lhe deu grande prazer e que se reflectiu nas notas.

Magda teve algumas experiências profissionais de curta duração enquanto frequentava a licenciatura. Colaborou numa empresa de organização de eventos de um tio durante alguns meses e, no Verão passado, voluntariou-se para estagiar numa sociedade de advogados, com o intuito de perceber melhor o seu funcionamento. Apesar de ter ficado com uma boa impressão dessa organização em particular, por achar que tinham um bom ambiente e que o trabalho dos estagiários era valorizado, a experiência serviu sobretudo para confirmar a sua certeza de que, no futuro, essa não é a profissão que gostaria de exercer.

> "Embora sabendo que três semanas – o tempo que aquele estágio durou – não seriam suficientes para me aperceber da dinâmica de um escritório de advogados, principalmente tendo em conta que os escritórios são todos diferentes por muitas razões, já que eu não gostava do curso e estava cada vez mais determinada a não seguir esta área, achei que era sensato pelo menos ter uma experiência que não me obrigasse a nada, mas que me desse uma visão daquilo que poderia ser o mundo da advocacia. (...) Eu gostei da experiência, mas serviu sobretudo para ter a certeza que não é isso que eu quero para mim."

Magda é uma pessoa bastante activa, que gosta de passear, viajar, ler, e que tem ocupado grande parte dos seus tempos livres em cursos de línguas, mais concretamente, inglês e espanhol.

Retrospectivamente, Magda crê que a escolha do curso foi "uma ideia ingénua e sonhadora, de uma adolescente que achava que ia poder ajudar imensa gente se tivesse a profissão de advogada", ideia essa completamente afastada pois "eu detesto de tal maneira o tipo de trabalho de um advogado que, lamento, mas já não quero meter-me nisso". Hoje em dia, quase a terminar a licenciatura, apesar de não se rever na área escolhida, considera que será sempre uma mais-valia a nível profissional e essa é agora a sua prioridade. Magda deseja alcançar alguma independência começando a trabalhar, uma vez que ainda são os seus pais que suportam as despesas relacionadas com o curso, e o seu companheiro as despesas da casa.

> "Mesmo que nenhuma das outras hipóteses se venha a concretizar, eu sei que se acabar este curso bem ou mal arranjo trabalho. Tentarei motivar-me da melhor maneira possível, e pronto, já compensou se puder ter uma boa participação nas contas da nossa casa, e puder deixar de depender de toda a gente, porque é muito importante, e bem ou mal é uma das principais razões que leva as pessoas a acabar os seus cursos e a

trabalhar, é ganhar dinheiro para se sustentar, portanto essa é a minha principal motivação."

Túlia Sampaio (E32L): retrato sociológico
Realizada por Jerusa Costa

Desgaste progressivo de um percurso de formação promissor e vocacional

Túlia é de Lisboa e tem 31 anos de idade. Sempre viveu com os pais em Sacavém até eles se reformarem e decidirem mudar-se para o Cartaxo. Nessa altura, ficou a residir com a irmã e assim foi até à data do seu casamento em Junho de 2007, quando se mudou para o Montijo onde reside actualmente com o marido. O pai é licenciado em Sociologia pelo ISCTE, a mãe concluiu o secundário e ambos trabalharam na Petrogal. O pai de Túlia ainda leccionou ao nível do ensino básico após fazer a licenciatura já em idade adulta.

Terminou o secundário com média de 18 o que lhe permitia, à partida, ingressar no curso de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, ambição sua desde sempre. Aquando a sua primeira candidatura ao ensino superior, no ano de 1994/95, devido a uma situação de doença, não conseguiu fazer as provas específicas e ficou excluída nesse ano lectivo. Por princípio, recusou ingressar no ensino superior privado e tentou uma nova candidatura no ano lectivo seguinte. Novamente não conseguiu a colocação que tanto desejava e, para não perder mais um ano de estudos, optou por se inscrever em Direito na Universidade Independente. Ao final do 3º ano de frequência do curso, no ano lectivo de 1998/99, Túlia decidiu pedir transferência para a Universidade de Lisboa e conseguiu finalmente colocação. A Faculdade de Direito revelou-se muito aquém das expectativas que Túlia tinha relativamente à universidade. Aos poucos foi deixando de frequentar as aulas e a faculdade, mantendo uma forte ligação e activa participação em diversas actividades na UNI. No ano lectivo seguinte voltou a fazer a inscrição na Universidade de Lisboa mas acabou por desistir do curso e regressar à UNI no ano seguinte, 2006/07. O desinteresse pelos estudos nunca foi um motivo de abandono para Túlia, no entanto outras prioridades foram tomando destaque ao longo do seu percurso e acabou por abandonar o ensino superior. Em 2005 decidiu reingressar na UNI para terminar a licenciatura uma vez que lhe faltavam apenas algumas cadeiras de 4º e 5º anos. Nesse mesmo ano a UNI encerrou actividades e Túlia acabou por abandonar novamente o ensino superior até aos dias de hoje.

Actualmente Túlia trabalha numa loja e as outras actividades que mantém baseiam-se na sua rede de amigos.

Túlia concluiu o ensino secundário com média de 18, média excelente e que à partida lhe permitia entrar no curso que ambicionava fazer desde miúda, Direito. Ao candidatar-se todas as opções de formação recaíram na mesma licenciatura e na mesma universidade, Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. A sua paixão pelo Direito foi decorria da ideia romanceada que tinha acerca da profissão de advogado. Considerava que seria uma profissão útil para a sociedade e lhe permitia ajudar as pessoas, perspectiva que mais tarde percebeu não ser assim tão linear. Considera agora que o Direito tem uma forte base de jogo político, algo com que não se identifica. Por

outro lado, Túlia tinha um imenso gosto pelo tema do crime e por séries televisivas de *suspense*, o que considera terem sido uma grande influência para a sua opção de formação.

No entanto, ficou excluída do ensino superior nesse ano de candidatura, 1994/95, uma vez que teve uma intoxicação alimentar que a levou a ficar internada no hospital no dia em que tinha de fazer uma das provas específicas. Por esse motivo a sua média de candidatura foi muito baixa e não conseguiu o ingresso na Universidade de Lisboa. Por princípio, Túlia recusou a entrada numa instituição privada de ensino superior e preferiu tentar no ano lectivo seguinte.

> "Acho que a educação é um serviço que o Estado deve providenciar a toda a gente com igualdade de oportunidades. Era um bocadinho contra os meus princípios e maneira de estar na sociedade ter que pagar para ter acesso à minha formação, tanto que no 1º ano que não entrei não quis ir para uma universidade privada"

Decidiu fazer um curso de informática para ocupar o tempo de paragem nos estudos e isso também lhe permitia colmatar uma das lacunas que tinha na sua formação educacional. No ano lectivo seguinte, 1995/96, recandidatou-se com as mesmas opções e novamente não conseguiu colocação. Aí decidiu não esperar mais tempo para prosseguir os estudos e acabou por se inscrever na Universidade Independente, também em Direito. No final do 3º ano de frequência, optou por mudar a sua frequência para o regime nocturno de forma a poder encontrar um emprego que a ajudasse a custear os seus estudos, por um lado porque nunca recebeu bolsas e, por outro, porque a sua irmã tinha acabado de ingressar no ensino superior também numa instituição privada.

Ingressou na UNI sem qualquer informação acerca da universidade e sem referências acerca da organização do curso. Quando teve conhecimento da estrutura do curso tentou perceber a utilidade das cadeiras com base apenas na sua denominação. Os primeiros anos eram mais teóricos e os últimos anos estavam reservados para as especialidades e cadeiras mais práticas com análises de casos práticos. Considera que havia alguma desadequação ao nível dos conteúdos, mas relaciona isso com a área de formação em questão. A base do Direito é assente nos códigos legislativos que sofrem constantes alterações mediante a evolução da sociedade e isso implica um desajuste entre o processo de aprendizagem e a prática real do Direito.

> "É uma situação difícil de prever e de esquematizar em termos de organização do sistema de ensino, se bem que os códigos são organizados pelo Estado e é o Estado que organiza os planos curriculares das disciplinas. Deveria haver uma maneira qualquer de actualizar as pessoas quando acabam o curso relativamente à legislação em vigor, porque há desfasamentos. "

Túlia interessou-se especialmente pelo Direito Penal pelo Direito do Trabalho, considerando a possibilidade de optar por uma especialização numa dessas áreas. Em oposição, tudo o que se relacionasse com a área Fiscal e da Economia ela repudiava e isso reflectia-se nos seus níveis de aproveitamento, isto é, o maior investimento era feito nas áreas que lhe suscitavam maior interesse e motivação. Contudo, considera que a sua obrigação enquanto aluna era estudar, o que a impulsionava a esforçar-se por ter

bons níveis de aproveitamento. Por outro lado, sempre teve muito gosto pelos estudos, o que motivava e facilitava a sua dedicação ao curso e à formação superior com vista aos bons resultados. Os conteúdos das cadeiras e o processo de aprendizagem eram algo relativamente acessível para Túlia; apesar de faltar as aulas com alguma frequência, o facto de Direito ser um curso com uma forte componente de consulta, permitia-lhe alguma facilidade no que respeita à percepção de conteúdos e conhecimentos. Apoiava-se na leitura de apontamentos que fazia nas aulas e na esquematização da informação para ter boas avaliações. Para além disso, considera que a organização e cadência das matérias eram na maioria lógicas, o que facilitava o entendimento das cadeiras de ano para ano.

A avaliação era feita, para além da avaliação contínua com base em análise de casos práticos, através frequências ou exames finais. Em poucas cadeiras havia recurso a trabalhos.

A expectativa de Túlia ao entrar em Direito era muito elevada dada a possibilidade de carreira que podia construir com base no Direito e não se decepcionou ao longo do seu percurso. Contudo, o facto de ter começado a trabalhar durante o curso permitiu-lhe abrir os horizontes para todo um sem número de oportunidades de trabalho e de aquisição de conhecimentos, conhecimento acerca de outras realidades, que poderiam também ser boas opções de carreira. Embora tivesse passado por actividades profissionais que lhe suscitaram grande interesse enquanto possibilidades de carreira, como foi o caso da área do Marketing e do Jornalismo, nunca considerou não dar continuidade à formação em Direito.

Túlia valorizava imenso o companheirismo que havia entre os seus colegas de turma; mantinha com eles um bom relacionamento, embora a grande dimensão da turma não facilitasse a proximidade com todos eles. Sempre foi uma pessoa participativa que questionava e gostava de saber acerca das matérias.

No que respeita às condições de frequência na UNI, Túlia considera que a universidade estava bem organizada e oferecia boas condições. As instalações da UNI eram novas, o edifício tinha inclusive ganho um prémio, oferecia bons espaços livres, os bares eram de qualidade, os serviços estavam bem organizados e havia espaços próprios para a Associação e para a Tuna. O acesso aos serviços académicos e aos departamentos estava bem organizado em termos de informações e os funcionários eram também muito acessíveis. Vivia-se um ambiente algo familiar, algo que Túlia valorizava e que justificava pelo facto de a universidade ser recente e ter ainda poucos alunos.

Quanto à capacidade pedagógica dos docentes, Túlia assemelha a situação vivida no ensino superior com a situação que se vive no ensino secundário, a boa pedagogia não era generalizada ao corpo docente. Embora considere que muitos deles eram excelentes profissionais nas suas áreas e tinham muita informação para passar aos alunos, aponta a sua falta de formação pedagógica para leccionar, algo que considera ser importante e necessário no ensino em geral.

Os seus modos de estudo eram algo desorganizados, estudava quando calhava ou quando era necessário. No início de cada ano lectivo, Túlia esquematizava a sua metodologia de trabalho de forma a antecipar o estudo das matérias e manter uma certa continuidade no seu acompanhamento, mas isso acabava por não ser levado a cabo. Estudava de véspera para os testes ou frequências e evitava fazer noitadas que eram para ela muito desgastantes. Quando começou a trabalhar passou a dispor de

menos tempo, embora não considere que isso a prejudicasse. Todos os factores que a levaram a desmotivar-se com os estudos, a faltar às aulas e a desligar-se do ensino considera-os de ordem pessoal e não de influências externas.

Túlia preferia estudar em casa em silêncio e sozinha e considera que sempre lhe foi proporcionado um bom ambiente, boas condições e recursos que lhe permitiram desenvolver capacidades e gosto pela aquisição de conhecimentos. Os seus pais sempre lhe incutiram o gosto pela leitura e dedicação ao estudo, algo que considera fundamental para o processo de formação das pessoas ao longo da vida. Nunca se sentiu pressionada para estudar porque desde cedo que desenvolveu imenso gosto pelos estudos. Embora a universidade disponibilizasse espaços de estudo como a biblioteca, Túlia considera que o estudo nesse tipo de ambiente gerava mais momentos de distracção do que de estudo real.

> "O estudo para mim sempre foi visto como a minha actividade profissional e o meu dever era ser bem sucedida porque era a única coisa estava a fazer na vida."

Túlia gostou do modo como se integrou no ambiente da UNI. Porque sempre gostou de se envolver com a vida das escolas, logo na primeira semana soube que estavam a decorrer audições para a tuna da UNI e decidiu fazer os testes dado o seu gosto e aptidão para a música. Inclusive tocava flauta. Ficou como flautista na tuna e mais tarde aprendeu e passou a tocar cavaquinho. A partir daí dedicava a maior parte do seu tempo aos ensaios, reuniões e actuações e aos poucos ia-se desligando da frequência das aulas. As idas à universidade passaram a ser feitas com maior interesse pelo convívio com as pessoas do que pelo curso, embora ela gostasse do curso e nunca considerasse não o terminar.

O grupo de pessoas que formavam a tuna era um grupo coeso, com projectos comuns que a acolheu muito bem e com quem estabeleceu bons relacionamentos e fortes laços de amizade, alguns dos quais mantém até hoje. Esteve na origem da formação da tuna feminina da UNI e da Santantuna e o facto de se ter juntado a pessoas com alguma visibilidade na universidade pelo tipo de actividade que tinham fez com que Túlia alargasse o seu leque de conhecimentos na universidade, quer entre os alunos, quer entre os docentes e funcionários. Túlia considera este grupo musical o seu grupo de amigos de referência para o seu trajecto no ensino superior.

O seu envolvimento com a vida académica da UNI passa ainda pela Associação de Estudantes, à qual pertenceu no seu 3º ano. Foi convidada a integrar a lista e aceitou o convite com a convicção de que poderia fazer alguma diferença. Pertencia ao pólo jurídico e depressa percebeu que não havia grandes actividades em que participar.

> "Íamos às concentrações das associações de estudantes, fazíamos uns cursos ligados ao Direito, mas não havia problemas concretos sobre os quais actuar. No fundo era um outro grupo de amigos com quem me juntava."

Túlia sempre ouvira dizer que o movimento associativo tinha muito envolvimento partidário e constatou isso no ano em que pertenceu à associação, cujo funcionamento era semelhante a mini pólos de concelhias e de reuniões de trabalho das juventudes partidárias, monopolizadores de ideias e de influências com vista à obtenção de resultados políticos específicos, algo que a desapontou.

Apesar de ser uma pessoa participativa na universidade, nunca se envolveu com as praxes, embora tenham sido algo suportável para ela. Não considera que a praxe seja uma boa forma de integração no ensino superior, pelo contrário, considera as praxes uma forma de humilhar e rebaixar as pessoas.

No final do 3º ano de frequência da UNI, no ano lectivo 1998/99, Túlia decidiu pedir transferência de universidade, tentando ingressar na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, de onde nunca desviou a atenção. No entanto, Túlia "tinha um desejo secreto" de não conseguir a transferência. A tentativa foi feita, principalmente, por uma questão de consciência, uma vez que as boas notas e a boa média que tinha não justificavam a frequência de uma instituição privada, até porque os gastos estavam a ser algo pesados. O facto de querer muito esta formação fez com que Túlia valorizasse o prestígio da Universidade de Lisboa enquanto um forte factor para a sua carreira profissional futura.

> "Para arranjar trabalho na área do Direito seria muito mais prestigiante um curso da Clássica do que da Independente."

Embora Túlia iniciasse a sua frequência na Universidade de Lisboa, manteve as suas raízes académicas na UNI, onde deixara todos os seus amigos. Continuava a pertencer à Tuna e a ter fortes ligações com as actividades que lá se desenvolviam. Isso fez com que, à partida, a sua entrada num novo contexto académico não fosse feita da melhor forma. Estava a deixar para trás um sítio onde se sentia integrada e onde deixava as suas referências académicas. Túlia trazia já consigo um termo de comparação no que respeita à frequência no ensino superior e isso fez com que rapidamente se desmotivasse com o novo contexto em que se estava a inserir. Considera que se tivesse ingressado directamente na Universidade de Lisboa, todo o processo de integração porque passou na UNI, poderia tê-lo vivido ali e isso poderia ter feito toda a diferença no seu trajecto.

Achava a universidade confusa e algo má em termos de organização e orientação, não era perceptível quanto aos espaços e salas de aula, o sistema de ensino era diferente no que respeita às aulas teóricas e práticas. Estavam organizados em turmas e as aulas teóricas eram dadas em conjunto. Nas práticas havia uma divisão em sub-turmas, cujo horário era feito em função da sub-turma a que se pertencia. Contudo, a estrutura curricular do curso era semelhante à da UNI, os conteúdos eram semelhantes, abrangentes a todas as áreas do Direito, apenas havia designações diferentes para as disciplinas, o que a impediu de ter tantas equivalências quanto as de que estava à espera.

Os modos de avaliação eram diferentes também, com base num sistema optativo entre a avaliação contínua (frequência das aulas, resolução de casos práticos, testes frequentes e exames de final de semestre) e a avaliação final (frequências e exames). Contudo, não chegou a ser avaliada na Universidade de Lisboa porque não chegou a terminar um ano lectivo.

Embora a distância entre alunos e professores fosse muito vincada, Túlia considera que o nível de ensino era de qualidade um pouco superior, mais exigente, embora tivesse ali professores que o eram também na UNI. A justificação estaria na diferente maneira de estar que se vivia na Universidade de Lisboa. Os métodos de ensino e a disciplina exigida eram mais cuidados, o ambiente entre as pessoas era algo

frio, muito competitivo, embora não tivesse tido o tempo suficiente para criar muitos e bons relacionamentos quer com os colegas, quer com os docentes dado o pouco tempo de frequência da universidade; tudo factores que fizeram com que Túlia não gostasse da universidade e começasse a desmotivar-se e a faltar às aulas.

Na generalidade, Túlia justifica esta diferença tão vincada entre as universidades com base no facto da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa ser uma instituição pública, o que faz com que não haja tanto envolvimento entre as pessoas e a instituição e que seja mais marcada a distância que existe entre docentes e alunos, com base numa espécie de tradição institucional e prestígio educacional.

Ainda fez um esforço para melhorar a sua passagem pela faculdade, integrando o grupo de fados, uma vez que sentiu necessidade de criar algum tipo de ligação com a vida da faculdade. A integração nesse grupo foi semelhante à experiência da tuna, viu um anúncio e fez uma audição. Esses foram os únicos amigos que Túlia encontrou e considera que não foi o suficiente para a prender ali.

Túlia considera esta experiência uma verdadeira desilusão porque estava convicta de que esta mudança seria para melhor, "tinha esse desejo e essa esperança, de me dar muito bem lá". Aos poucos foi diminuindo a frequência das aulas e tomando consciência de que a sua pertença àquela instituição não lhe fazia sentido. Ainda se inscreveu no ano lectivo seguinte mas isso não a fez mudar de atitude. Por isso, decidiu voltar à UNI para terminar a licenciatura e em 2006/2007 inscreveu-se para frequentar o 4º ano, apenas nas cadeiras a que não teve equivalência. O reingresso de Túlia à UNI foi feito com uma postura diferente. Túlia sentia-se com maior maturidade para terminar o curso e para frequentar o ensino superior dadas as mudanças sofridas na sua vida pessoal. Matriculou-se no regime nocturno, mantinha a sua actividade profissional e estava já afastada da vida da escola.

À passagem para o 5º ano, Túlia acabou por se desligar um pouco da frequência das aulas porque foi o ano em que casou, ocasião que a desviou do objectivo académico. Precisamente nesse ano a universidade encerrou actividades. Essa situação foi algo desmotivante para Túlia uma vez que lhe faltavam apenas quatro cadeiras para terminar o curso e não as pode cumprir.

Túlia considera que a fase da transferência para a Universidade de Lisboa prejudicou o seu percurso académico. O facto de não ter tido todas as equivalências, o facto de não se ter integrado no sistema de ensino público e na vida da faculdade, fizeram com que deixasse de se dedicar, se desmotivasse e aos poucos fosse abandonando os estudos. Para além disso, o avançar da idade fez com que Túlia perdesse a ideia romanceada que fazia acerca do seu futuro profissional.

> "(…) pensava que ia fazer o curso nos cinco anos e ia ser uma advogada de sucesso para o resto da vida. Fui vivendo, fui crescendo, fui conhecendo outras coisas, e comecei a abrir horizontes, fui ganhando maturidade e percebendo que a realidade não era bem assim, que a vida são dois dias e há coisas que são para viver naquele momento e o curso pode esperar. Por isso o curso tem sido posto um bocadinho para trás em algumas alturas da minha vida."

Túlia desde muito cedo tinha as suas certezas bem enraizadas. Pensava em passar pela advocacia, pelo Centro de Estudos Judiciários, ter uma carreira enquanto juiz, leccionar ou, quem sabe, integrar o corpo diplomático. O prosseguimento de

estudos também fazia parte dos seus planos, ao longo do curso foi pensando nas possibilidades de mestrados e de doutoramentos, "nunca pus um tecto na minha formação". Contudo, esse percurso não foi concretizado, acabando por abandonar o sistema de ensino superior.

Como não concluiu o curso, Túlia não consegue fazer uma avaliação acerca da utilidade da licenciatura em termos profissionais. Embora nunca tenha trabalhado em nada relacionado com a área de formação que iniciou, continua a manter vincadas expectativas em termos de carreira futura. Desde que iniciou a sua actividade profissional, Túlia passou por diversos locais de trabalho e por áreas muito distintas. Passou por lojas, empresas ligadas ao marketing e à publicidade, pela área do crédito automóvel, fez secretariado num jornal e numa empresa de detergentes e acabou por se focalizar mais tempo na área da informação médica. Actualmente trabalha novamente numa loja. O seu percurso profissional não está baseado num critério específico; segundo ela, qualquer oportunidade de emprego que surgisse e lhe oferecesse um rendimento superior ao que tinha, era o caminho por onde seguia. Mas sem nunca considerar abandonar a sua vocação, o Direito, até porque considera que essa formação superior lhe permite aceder facilmente a qualquer actividade relacionada. Esta diversidade de ocupações, por outro lado, permitiu-lhe o contacto com áreas de trabalho diferentes e abrir os seus horizontes no que respeita às suas prioridades de vida.

Túlia não reconhece alguma vez ter sido influenciada no seu trajecto. As opções que fez ao longo da sua vida foram tidas com base na sua própria avaliação, embora gostasse de contar com as opiniões dos outros. Reconhece, no entanto, que houve algumas pessoas com quem se cruzou que marcaram a diferença negativamente. É o caso de alguns docentes da Universidade de Lisboa que lhe mostraram uma faceta mais negra e "empertigada" da advocacia e a fizeram desgostar do curso.

Como referências positivas, Túlia destaca o relacionamento com alguns docentes da UNI, um em especial. Nesse professor ele espelha o tipo de relacionamento próximo e preocupado que havia entre alunos e docentes na UNI, algo que Túlia valoriza imenso no seu trajecto.

Túlia sempre estudou em escolas públicas até ingressar no ensino superior e o seu percurso sempre foi tranquilo, com elevados níveis de aproveitamento, motivação e gosto pelo estudo, elevada participação quer nas aulas, quer na vida das escolas por onde passou. Túlia refere que o 7º ano é um ano que considera ser uma fase de transição no seu processo de integração, principalmente no que respeita a sua relação com os colegas. Túlia sofreu um pouco de *bullying* por parte de algumas raparigas que ela considerava serem as populares da escola. Ao longo do tempo foi fazendo amigos que a acompanharam ao longo do secundário, embora hoje em dia não tenha qualquer contacto com nenhum desses amigos. Mas era um bom relacionamento e todos eles seguiram o ensino superior em áreas diferentes. Os amigos que conserva até hoje são pessoas que conheceu na universidade e uma amiga que conheceu quando fez o curso de informática.

Destaca como referência a professora de História que teve no 8º ano, uma figura marcante, segundo Túlia, no que respeita à metodologia das aulas, à disciplina e exigência nos estudos, considerando-a boa professora, inovadora e um modelo de "fibra" a seguir. Outro professor que achava muito bom era o professor de Física e Química, das poucas disciplinas de que Túlia não gostava e à qual sentia muitas

dificuldades. Deve a esse professor o bom aproveitamento que teve na disciplina, dada a empatia que ele criava com os alunos.

Túlia aponta a transição do 9º para o 10º como uma fase de dúvidas no que respeita ao prosseguimento de estudos superiores. No final do 9º ano, época em que teve de optar pela área a seguir, esteve na dúvida entre o Direito e Economia, área porque também se tinha interessado no 9º ano. No entanto, tendo em vista as específicas que teria de fazer no 12º ano, acabou por seguir a área de Economia, cujas específicas lhe permitiam candidatar-se a Direito se de facto o desejasse. Acha que ter de fazer este tipo de opção numa idade tão precoce e sem ter grandes noções acerca do que é o ensino superior e de que oportunidades poderia retirar desse tipo de formação, podem constituir um factor de insucesso e/ou abandono.

Para além disso, sente que não pôde contar com a escola para a orientar ou esclarecer em termos futuros. Hoje considera que na altura não tinha a maturidade suficiente para fazer opções sozinha relativamente a uma formação superior. Pôde contar, no entanto, com o apoio da família para a ajudar a tomar as decisões que lhe cabiam sempre a ela em último lugar. Não consegue, no entanto, perceber se o seu trajecto no ensino secundário lhe deu a preparação necessária para ingressar no ensino superior. Acha que somente quando começou a trabalhar, já a frequentar a licenciatura, abriu os horizontes e passou a ter noção das oportunidades que este tipo de formação lhe permite para um futuro profissional.

Ambos os seus pais são de Sacavém, um de Sacavém de Baixo e o outro de Sacavém de Cima, casaram ao fim de oito anos de namoro e ali ficaram a residir. Túlia sempre morou em Sacavém com os pais e a irmã até casar e se mudar para o Montijo. A partir do seu 3º ano de universidade, os seus pais mudaram-se para o Cartaxo ficando a morar apenas com a sua irmã.

O pai fez Sociologia no ISCTE e a mãe ficou pelo ensino secundário. Ambos trabalharam na Petrogal por muitos anos. Quando o seu pai decidiu fazer a licenciatura, fê-lo com a perspectiva de evoluir na carreira, já Túlia e a irmã eram nascidas. Mais tarde deixou a Petrogal e começou a leccionar no ensino secundário.

Sempre encontrou nos pais uma fonte de incentivo para os estudos. Embora tenha sido algo desapontante e triste para a sua família não ter ingressado no ensino superior aquando a sua primeira candidatura, dado o seu elevado nível de aproveitamento e capacidades para o estudo, Túlia considera que sempre a apoiaram e lhe providenciaram todas as condições necessárias para construir um trajecto de sucesso, em termos financeiros, culturais, emocionais. A sua família constitui uma grande referência para Túlia na escolha de um percurso de formação superior, principalmente o seu pai, de quem fala com orgulho, uma vez que Túlia assistiu ao esforço e dedicação que o pai teve na busca de uma formação superior já tardia. Por isso mesmo, considera que tentou seguir o exemplo do pai no que respeita à dedicação e motivação para os estudos e formação superior.

> "O meu pai foi para mim um estímulo e sempre um bom exemplo porque o meu pai já se foi licenciar depois de velho, dizia ele. (…) Ele já tinha uns 40 anos ou mais quando fez o curso (…) e ele foi um exemplo para mim porque era muito trabalhador. Ele sim fez o curso nos cinco anos e era um exemplo de dedicação, de disciplina e de força de vontade porque já estava fora da idade normal de ingressar num curso superior (…) foi um exemplo de trabalho e dedicação para mim."

Actualmente, o seu agregado familiar é constituído por Túlia e o seu marido. Ele terminou apenas o 12º ano mas aspira fazer uma licenciatura de Gestão Bancária com vista ao aprofundamento de conhecimentos na sua área de trabalho. Túlia vai mantendo algumas actividades para além do seu trabalho, algo como a frequência de alguns ginásios e estar com os amigos com quem mantém o contacto, na maioria os que fez na universidade.

Túlia sempre teve nos seus objectivos fazer uma formação superior. Acha que ter um curso superior e uma formação académica pode ou não ser importante para a constituição de uma carreira mas isso depende muito dos factores sorte e conhecimento. Afirma que nunca teve dificuldades em encontrar um emprego por ter esta lacuna na sua formação, embora tenha consciência de que ter um curso superior lhe daria o acesso a outro tipo de oportunidades.

Hélio Pereira (E41L): retrato sociológico
Realizado por Jorge Ferreira

O insustentável peso de uma integração pouco focada nos estudos

Hélio Pereira tem 33 anos e nasceu em Lisboa, no seio de uma família com razoáveis recursos escolares e económicos. A mãe, com 60 anos, tem frequência universitária em Economia, encontra-se reformada e foi técnica oficial de contas em empresas de construção civil. O pai tem 57 anos, trabalhou como responsável e director de aprovisionamento em empresas similares, intercalando estas actividades com uma experiência empresarial mal sucedida no mesmo sector, e licenciou-se em Direito há pouco tempo, exercendo actualmente como advogado. A irmã tem 27 anos e é licenciada em Enfermagem. Hélio residiu com os pais e a irmã em Carnaxide até casar, e retornou à mesma localidade depois de uma breve passagem por Lisboa. Da nova família fazem parte sua mulher, de 30 anos, que trabalha numa seguradora e tem frequência universitária em Arte e Design, e uma menina de poucos meses. Após incursões episódicas na empresa do pai e num restaurante de comidas rápidas, a sua vida profissional iniciou-se a tempo inteiro ainda durante os estudos, em 1998, numa empresa de reparação de telemóveis para a qual trabalhou cerca de dois anos. Desde 2000, trabalha como técnico de telecomunicações, supervisionando a rede de uma operadora de comunicações móveis.

Em 1992 tentou ingressar pela primeira vez no Ensino Superior, candidatando-se ao Instituto Superior Técnico (IST), ao Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) e, mais tarde, à Academia da Força Aérea, mas não conseguiu aceder a nenhum deles devido ao abaixamento da sua média no 12º ano e aos fracos resultados que obtivera nas provas específicas. No ano seguinte, candidatou-se a vários cursos na área das telecomunicações, colocando em primeiro lugar o ISEL, seguido do IST e do Instituto Politécnico de Setúbal. Entrou na 4ª opção, Engenharia Mecânica no ISEL, que frequentou durante um ano, mudando então internamente para o curso da sua preferência, Engenharia Electrónica e Telecomunicações. Hélio tinha pouca maturidade e ingressou na expectativa de que o grau de exigência fosse semelhante ao do Secundário, que considerara reduzido. No processo de integração, envolveu-se em diversas actividades para-escolares que implicavam intensas sociabilidades, com repercussões nefastas na componente escolar, e relacionou-se negativamente com os planos de estudos, que considerava excessivamente teóricos e generalistas, e com a vertente pedagógica do curso. Portador de métodos de estudo desorganizados e esporádicos, estabeleceu o objectivo de completar cerca de 1/3 das disciplinas correspondentes a cada ano curricular. À medida que os maus resultados se iam acumulando e outros colegas iam progredindo nos respectivos cursos, crescia a sensação de incapacidade para alterar a situação, e Hélio acabou por decidir entrar no mundo do trabalho, após cinco anos de frequência do ISEL, durante os quais não havia logrado ultrapassar o 2º ano curricular. Nos três anos seguintes inscreveu-se como trabalhador-estudante, no ISEL e no Instituto Português de Estudos Superiores (IPES), mas não conseguiu melhor aproveitamento e acabou por desistir.

O percurso escolar de Hélio até ao ingresso no Ensino Superior ocorreu em escolas situadas nas imediações do local onde residia, evidenciando-se, desde logo, o investimento familiar na sua escolarização pelo facto de ter frequentado um colégio particular no Ensino Primário. Até ao final do Ensino Secundário, esteve sempre entre os melhores alunos das turmas por onde passou, destacando-se sobretudo pelos bons resultados que alcançava habitualmente a Matemática. Chegado ao 12º ano, com uma carga horária relativamente reduzida, e investindo em lazeres que lhe desfocavam a atenção dos estudos, Hélio desenvolveu hábitos que mais tarde transportou para o Ensino Superior.

> "Na altura, o 12º ano foi muito mau, aliás, foi muito mau e muito bom, porque para quem tem três ou quatro horas por dia de aulas é um espectáculo, não faz mais nada na vida. Vai das oito às onze ou ao meio-dia, sai, e tem o resto do dia para fazer o que quiser, para andar a passear, para ir para os copos, para ir jogar *snooker*, mas estudar está quieto. Um rapazinho de 16, 17 ou 18 anos não quer saber de estudar. Estudar, estuda-se nos testes."

A sua opção pela área das engenharias tomou forma no seio da família, que sempre lhe deu todo o apoio e liberdade de escolha, pois não beneficiou de qualquer orientação vocacional em meio escolar.

Quando ingressou no ISEL, Hélio integrou-se intensamente na vertente académica dos lazeres e da sociabilidade, relacionando-se com um vasto conjunto de pessoas por intermédio das praxes, bem como da participação na Tuna, na equipa de futebol e em diversas actividades levadas a cabo pela Associação de Estudantes.

> "Na Faculdade havia a tuna, as saídas da tuna, as actuações, tínhamos sempre as borgas, saídas à noite, brincadeiras, e as viagens para a frente e para trás. Também havia sempre as festas do caloiro, muitas delas organizadas pela Associação de Estudantes, nas quais eu estava envolvido. (…) Ajudava em bastantes coisas. Conheci muita gente. Dava-me bem com muita gente."

Por outro lado, a sua integração institucional conheceu diversas e continuadas dificuldades. Desde logo, devido à relação negativa com o plano de estudos, pois, na sua opinião, "da maneira como o curso estava estruturado, as cadeiras e os programas eram muito extensos e as aulas práticas, ou os trabalhos práticos, eram muito intensos e obrigavam a uma dedicação muito grande". Acresce, especificamente no caso da Matemática, o facto de se considerar insuficientemente preparado para o nível de exigência requerido. Hélio queixa-se, todavia, de que o curso era pouco prático, salientando que a pedagogia adoptada pelos docentes não valorizava suficientemente essa dimensão. Porém, esta perspectiva era, de algum modo, condicionada pelo seu elevado nível de absentismo, que não lhe permitia acompanhar convenientemente a exposição das matérias, praticando-as no quotidiano. Em alternativa, investia o tempo disponível nas já referidas actividades para-escolares e nas intensas sociabilidades inerentes a esses contextos. Olhando retrospectivamente para o seu percurso, Hélio desvela as consequências dessas opções.

> "Realmente, indo às aulas, os professores conseguiam transmitir a matéria de outra maneira, que depois, olhando para os acetatos ou para as fotocópias, era completamente diferente, porque era uma coisa mesmo maçuda, estática, uma coisa pesada, um calhamaço enorme de fotocópias para ler, olhar sem perceber, porque nunca se tinha olhado para aquilo (…), ou se já se tinha visto, tinha passado um bocado ao lado, (…) mas se tivesse apanhado as aulas todas, aquilo tornava-se muito mais leve."

O estudo para testes e exames ocorria de véspera, normalmente em grupo com colegas cujos hábitos eram semelhantes aos seus, e a execução de trabalhos colectivos era igualmente acautelada com escassa antecedência relativamente aos prazos de entrega. O bacharelato estava estruturado em três anos, com seis disciplinas por semestre, das quais três eram práticas, e Hélio cedo definiu que apenas conseguiria completar duas ou três por semestre, não encontrando motivos suficientemente fortes para alterar a sua atitude, pois considerava ser esse o ritmo normal para a conclusão deste tipo de estudos ("a média era de seis anos e meio, sete anos"). Contudo, a relação negativa com o estudo e com os resultados escolares começou a agudizar-se à medida que outros colegas iam progredindo nos respectivos cursos, ao passo que Hélio acumulava disciplinas em atraso, não conseguindo completar dois anos curriculares nos cinco primeiros anos de frequência do Instituto. Embora nunca lhe tenha faltado o apoio, seus pais atravessavam na altura uma situação complicada a nível económico, com o súbito desemprego da mãe e as dificuldades financeiras da empresa do pai, o que veio aumentar o peso, já de si difícil de suportar, de um percurso prolongado de insucesso, do qual tomara consciência, entretanto. Assim, aos 23 anos, tomou a decisão de começar a trabalhar, passando a estudar à noite.

> "Aquilo já estava ali a moer-me muito. (…) Foi uma decisão perante uma situação que estava a acontecer naquela altura e eu não sabia como havia de ir para a frente, e então resolvi dar um pontapé para a frente e tentar seguir as coisas de outra maneira."

Arranjou rapidamente emprego dentro da sua área, como técnico de reparação de equipamentos de comunicações móveis, e trabalhou para essa empresa ao longo dos dois anos seguintes, inscrevendo-se simultaneamente no ISEL, em regime pós-laboral. O absentismo e o insucesso, que decorriam anteriormente de uma intensa integração académica sem a necessária correspondência no plano escolar, passaram então a decorrer do crescente investimento na vida profissional, na relação afectiva e nas sociabilidades, em detrimento dos estudos.

> "(…) estar a trabalhar e depois ainda ir à noite, com tudo o que implica a nível social, a nível pessoal, de deixar de ver as pessoas, de ter vida própria, é muito complicado. (…) Ainda aguentei durante dois anos. Entretanto, mudei de trabalho e comecei a trabalhar por turnos. Foi um caso ainda pior, porque trabalhava das oito às quatro, das quatro à meia-noite, ou da meia-noite às oito, nunca tinha um horário certo para ir trabalhar. Havia sempre qualquer coisa que me fazia dizer: "hoje não vou às aulas".

Em 2000, começou a trabalhar numa operadora de comunicações móveis, como técnico de telecomunicações, responsável pela supervisão da rede. Matriculou-se ainda num instituto privado, juntamente com um colega de trabalho cujo percurso escolar fora semelhante ao seu, na tentativa de recuperar o tempo perdido, mas no somatório

deste ano e dos dois anteriores, em que se matriculara no ISEL, conseguiu completar somente duas disciplinas, acabando por abandonar o curso. Inserido profissionalmente na área em que estudou, continua a trabalhar na mesma empresa e tem visto as suas condições progressivamente melhoradas. Casou em 2002 com a pessoa que namorara durante dez anos e foi pai há poucos meses. Embora pondere reingressar no Ensino Superior, Hélio antecipa o esforço decorrente dessa decisão e questiona se estará, efectivamente, disposto a tomá-la.

> "Penso que os reingressos estão relativamente facilitados, por isso ainda tenho esperança de voltar a estudar. Este ano também foi um bocado complicado, com a paternidade, mas para o ano queria ver se, pelo menos, ia informar-me de como estão as coisas, o que falta, o que não falta, quantas cadeiras. No fundo, o que mudou nestes oito anos em que estou afastado. (…) Tenho intenção de ir perceber isto para ver até que ponto vale a pena o esforço de voltar a estudar."

Carina Gomes (E53L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Dificuldades e estratégias rumo ao sucesso

Carina Gomes nasceu em Lisboa há 24 anos e vive hoje na Arrentela, com a irmã e com o pai. Actualmente, trabalha como professora de Actividade de Enriquecimento Curricular, na área da Educação Musical e aos fins-de-semana trabalha numa loja de roupa. Fez parte de uma família monoparental, desde dos 11 anos, idade que ficou órfã de mãe. Os pais são oriundos do Alto Alentejo, nomeadamente da cidade de Estremoz. Provêm de uma família com recursos económicos e escolares médios. O pai, que possui o 12º ano completo e se encontra agora reformado, foi funcionário público na repartição de Finanças. A mãe prosseguiu os seus estudos até ao 7º ano, teve como profissão Auxiliar de Acção Educativa. Tem uma irmã, que é mais nova com uma diferença de três anos e que ao nível escolar ficou com o 10º ano incompleto, ingressando posteriormente num curso profissional, no qual se formou como Auxiliar de Fisioterapia.

O percurso de Carina no Ensino Superior é marcado desde de cedo por uma selecção de estratégias e escolhas para obter uma vida escolar e académica com sucesso, desde a sua pesquisa pelas melhores condições nas faculdades públicas e privadas até a sua entrada no ensino privado, em detrimento da colocação conseguida no ano em que concorria numa escola pública. Ingressou em 2001, com 18 anos, na licenciatura de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa, e terminou em 2006 com 23 anos. O seu percurso é marcado pela desistência de um estágio malogrado, que descreve como sendo por factores externos às suas competências, o que a obrigou a concluir a sua licenciatura em cinco anos quando esta estaria prevista para terminar em quatro. Carina vislumbrou no curso uma esperança de conseguir atingir os seus objectivos, sublinhando constantemente que "eu tinha de tirar o curso (…)" como sendo a principal meta a conseguir, mesmo desconhecendo o seu futuro perante o mercado de trabalho, quando finalizasse a sua licenciatura. Reconhece que é no seio familiar e nas suas relações interpessoais que consegue adquirir as energias para alcançar os seus objectivos, sempre bem vincados ao longo da sua trajectória académica.

Carina ingressou no ensino superior em 2001, com 18 anos, numa licenciatura organizada em quatro anos com a designação Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na ESE João de Deus. Era a sua primeira e única opção para concorrer ao ensino superior. Desde cedo, Carina assume que as crianças tinham que estar enquadradas na sua área profissional. Durante a sua infância sonhava ser pediatra, sonho que mais tarde colocou de parte, por ter receio de tudo que esteja envolvido com a saúde e os seus inerentes.

Durante a sua adolescência, deparou-se no fim do 12º ano com a difícil decisão que iria determinar o resto do seu futuro, ao realizar as provas de exame nacionais e concorrer para o curso tão desejado. Entre as suas escolhas seleccionou as escolas superiores de Lisboa, Setúbal e de Évora, sendo que a 1ª opção recaiu na Escola

Superior de Educação de Setúbal. Foi colocada na Universidade de Évora, mas pretendia frequentar uma escola em Lisboa, porque seria mais próximo do local de residência e as despesas que teria na realização do curso seriam insuportáveis.

Antes de saber que a sua entrada tinha sido cingida à UE, Carina relata que em diálogo com o pai definiu de imediato que a melhor solução era o ingresso numa escola superior privada. Enquanto aguardava pela saída dos resultados do ensino superior, efectuou várias pesquisas sobre as escolas privadas quer na sua zona de residência, quer na margem norte de Lisboa. Entre as visitas e as conversas com as recepcionistas das escolas, e em parte por influência da colega que tinha estudado no ensino privado e a directora de turma do ensino básico, que já tinha conhecimento da escola, Carina optou por estudar na ESE João de Deus em Lisboa.

> "Eu tinha de tirar o curso desse por onde desse, não ia ficar com o 12º ano, porque nunca ia fazer nada daquilo! Desse por onde desse tirava o curso. Escolhi as faculdades públicas entrei numa faculdade pública, na faculdade de Évora, que era bastante longe. Fui visitar essa escola, fui visitar outras mais, e depois daquelas que nós visitámos, eu e o meu pai, seleccionámos aquela que achámos melhor. Tanto ao nível de dinheiro, como de condições, e no final do curso o que é que a mesma me podia proporcionar. Também tivemos em conta o nome que a escola tem na sociedade. (…) Não fui para a Universidade de Évora, e fui para a Escola Superior de Educação João de Deus, na Estrela. (…) A comunicação à primeira vista, (…) a recepcionista com quem falávamos também contou muito. Tudo isso contava então pelo caminho dizia: «gostei mais desta porque, gostei mais daquela porque...».E a maneira como elas diziam: «quando acabares o curso, nós temos x porcento que quando terminam o curso têm emprego»."

Carina assume que a sua escolha recaiu sobre a ESE João de Deus, em relação as outras escolas privadas, pois esta teria desde do 1º ano, uma componente prática, ou seja, um estágio curricular. O que considerou como um dos factores, que a motivou para frequentar aquela escola superior. Descreve de uma forma eloquente que o estágio, efectuado no 1º ano, passou apenas por assistir às aulas dadas pelos professores titulares, processo que veio a repetir no 2º ano de curso. Hoje considera enriquecedor para criar um perfil como professora.

Relata que entre os vários professores que teve no ensino superior, a professora do Estudo do Meio foi aquela com quem menos simpatizou, pois considerou que a mesma demonstrava pouca imparcialidade nas avaliações efectuadas ao longo do ano lectivo, o que gerou em Carina várias frustrações e mesmo desinteresse na cadeira enquanto estudante.

> "Tínhamos o Estudo do Meio. O Estudo do Meio foi uma disciplina que eu não gostei, não pela disciplina em si, mas pela professora que a ensinava… que a dava… (…) Não sei, o que eu acho, e desculpa ter que falar disto, mas quem fumava o tal cigarrinho com ela, nos intervalos, ao lado dela e falava que estava gira, que estava engraçada, e cortou o cabelo e que tinha uma bota nova, e a saia era assim, normalmente quem lhe falava assim, nas aulas tinham de tudo e de todos. Eu…, também conhecia a professora mas eu não era disso, não sei dar graxa, porque aquilo que era… era dar graxa, pura e simplesmente" (…) E houve aulas de certas colegas que eu assisti e nós achamos que foi muito básico. E eu assisti uma aula de leitura, completamente expositiva, e que a colega em si não sabia… como era de grupo, eram três ou quatro colegas eu não sei, mas

> houve uma que não sabia a parte dela e agarrou numa folha e leu e… no fim de contas a professora a esse grupo deu um 18!"

Este período controverso, que influencia a sua estabilidade emocional e o rendimento escolar, reflectiu-se no decorrer do 3º ano da licenciatura, que se subdividia entre as aulas curriculares e a componente prática. Carina compara constantemente o 1º e 2º ano, e vislumbra que, no patamar onde se encontrava, as componentes quer teóricas quer práticas do 3º ano começaram a tornar-se mais complexas e exigentes.

Enfatiza, peremptoriamente, que a sua trajectória foi prolongada mais um ano porque as professoras que avaliavam os estágios e as professoras das salas onde efectuava o estágio tinham uma ideia pré-concebida do seu perfil enquanto estudante, considerando que a opinião formada prejudicou todo o seu processo de integração no estágio, num dos colégios sedeados pela ESE do João de Deus.

Carina, encontra-se no 4º ano, quando se depara com dificuldades que aumentam de dia para dia, ao nível do estágio, ao nível da relação com os colegas, que segundo Carina eram bastante competitivos, " (…) chegamos ao 4º ano, há uma disputa de notas, eu tenho que ser a melhor de todas der por onde der, eu tenho que ser melhor do que tu, porque eu tenho de conseguir um lugar naquele sítio" e estavam todos ansiosos por observar as falhas e os erros de cada um, de forma a sobressaírem no fim do curso. E por fim, ao nível da relação com os professores que se tornou cada vez mais limitada, com receio de ser mal interpretada, um episódio ilustrativo e marcante na sua trajectória escolar, que assume como ponto fulcral, os seus erros linguísticos.

> "Então, assim que eu entrei no 4º ano de curso, continuei a sentir essa tal dificuldade, pegavam todos pela mesma razão! Era sempre a mesma coisa. Uma coisa que eu odiei é que normalmente o português falado é «eu vou vos ver; eu vou vos falar; eu vou vos contar» e o português correcto, não é o «eu vou vos ver», mas é o «eu vou ver-vos»; «eu vou contar-vos; eu vou falar-vos», e eu enquanto professora com certo número de alunos à frente o que eu dizia muito era «eu vou vos ver», e eu era muito criticada nesse assunto, nesse aspecto."

Realça mais que uma vez que não tinha um leque variado na escolha de locais de estágios, pois a procura era maior do que oferta, pelo que se viu obrigada a leccionar dois anos seguidos no mesmo local de estágio.

No fim de cada semestre, o director da escola tinha acesso aos relatórios efectuados pelos professores que avaliavam os estágios, e por fim efectuava um "feedback" com todos os alunos presentes realçando os pontos positivos e negativos ocorridos ao longo do estágio.

Carina assume que nesses momentos de avaliação saía uma pessoa menos competente, e desmoralizada enquanto era avaliada pelo director da escola, pois na sua avaliação o que era mais realçado eram os pontos negativos, que segundo a mesma eram pontos que podiam ser melhorados.

Entre a ida à viagem de finalistas efectuada em Março, e o seu regresso à realidade, ainda não tinha consciência que mais tarde ou mais cedo teria que optar entre manter o estágio até ao fim como era previsto, sem grande expectativa alusiva à

classificação final do estágio ou escolher a opção mais difícil, que alguma vez poderia ter tomado na sua vida académica, que era desistência do estágio:

> " (…) Foi saber que no estágio a coisa não iria correr assim tão bem, porque eu já sabia de antemão que não ia correr tão bem onde poderia acabar o estágio com um 10, 11 ou um 12 e… já era muito difícil ter um 12, porque da maneira como as coisas estavam eu não me sentia bem ali, não sentia nada bem. (…) Como eu não estava disposta a ouvir uma avaliação negativa de um Director da Escola, não dava mais para aguentar aquilo, então desisti. Entretanto terminei o 4º ano todo na faculdade, todas as disciplinas que tinha de acabar … acabei-as."

Tomou uma decisão que alterou o seu percurso académico. Tendo em conta a importância que a decisão acarretava na sua vida, não dispensou o apoio familiar, recorrendo aos professores da ESE de João de Deus, e aos seus colegas mais próximos, para vislumbrar o que seria melhor para si.

A desistência implicou alteração de local de estágio, recusando a permanência no mesmo espaço, pois considerou que um dos motivos pelo qual não teve melhores resultados foi por ter sido naquele estabelecimento.

> "Então fiz só o estágio foi muito difícil, porque em todo o ano e em toda a minha vida escolar eu nunca desisti de nada, nunca chumbei a nada, eu nunca deixei nada para trás, portanto no último ano de curso, de faculdade, ainda por cima sempre todos os meses pagava-se um valor de mensalidade, custou muito… custou um bocado."

Carina repete estrategicamente o estágio e assume uma postura mais positiva, que coaduna com a interacção existente no novo local de estágio. Defende que estava associada aos professores que leccionavam no colégio, pois estes eram mais novos e percebiam as suas dúvidas e as dificuldades inerentes à sua profissão. Realça que a única estratégia para ultrapassar a avaliação apontada no ano anterior foi a alteração de colégio, onde os professores eram imparciais e justos.

Quando ingressou na ESE João de Deus encontrou uma multiplicidade de colegas, oriundos do norte, centro e sul do país, o que descreve como sendo uma mudança radical face ao que estava habituada no ensino secundário.

A dimensão da Escola Superior tornou-se uma mais-valia, pois assumia que a relação entre os colegas e os professores se tornava mais próxima, sem grandes distinções devido aos graus académicos. O ensino superior de uma forma ou de outra assustava-a, mas o facto de estar inserida numa escola de pequena dimensão, quase familiar, desanuviou a imagem criada.

Na Escola, Carina deparou-se com colegas que tinham trajectos pessoais descontínuos, que já tinham frequentado outros cursos, que "tinham outras maneiras de ver uma escola". Eram inúmeros colegas de diversos feitios, que permitiam a criação de pequenos grupos, onde Carina também se incluía.

Carina assume que as disciplinas que construíam o enquadramento programático do seu curso eram todas direccionadas para a mesma função, criar um professor. Desde de aulas teóricas onde produziam simulações de aulas práticas, com supervisão de um professor titular, às reuniões de encarregados de educação.

Quando avalia os métodos pedagógicos adoptados pela ESE João de Deus, Carina concorda plenamente com os métodos de ensino. No entanto discorda por completo dos métodos de avaliação:

> "É assim, aquela Escola tem muita coisa boa e também tem muita coisa má (…) E depois era essa, a tal situação da avaliação, que não foi do meu agrado. (…) Mesmo que não tivesse desistido, seja lá do que fosse e mesmo que eu tivesse boas notas, eu não gostaria de ouvir, até porque não faz o meu género ouvir alguém muito importante naquela faculdade a falar mal de uma pessoa que eu conhecesse ou não conhecesse até porque eu não gosto mesmo. Não era o melhor método, porque retraía a pessoa. (…) Em que avaliação, ah… em que foi avaliada e por uma avaliação negativa. E choca muito, choca e a nós só nos apetece enfiar a cabeça num buraco."

As disciplinas que tinha na licenciatura eram nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, História da Educação e História de Portugal, Psicologia e Direito. De todas disciplinas, realça que a História da Educação e a História de Portugal tinham sido as mais difíceis pelas inúmeras datas, que tinha que saber e os nomes e as designações principais dos elementos da monarquia portuguesa que tinha de decorar. Enquanto a Matemática e o Português eram disciplinas que apresentavam poucas ou mesmo nenhumas dificuldades.

Carina considera-se uma pessoa pouco organizada, mas não via esse facto como uma desvantagem para a sua aprendizagem, assumindo que até ao momento não tinha sido prejudicada pelo mesmo.

Os seus momentos, que reservava para o estudo era realizado em grupo, quando assim era necessário, ou em casa, após o jantar, e mais ao fim-de-semana, pois, tal como descreve os seus horários, os tempos de aula intercalados com as aulas teóricas e práticas, pouco restava para as preparações e reflexões individuais. Aproveitava também as viagens nos transportes públicos para exercitar problemas de Matemática e ainda frequentava os recursos cedidos pela própria Escola, sem dispensar os outros locais que lhe fornecem as mesmas condições de estudo.

> "Então tínhamos que dar a volta, e perceber que operação é que tínhamos de fazer naquele problema, então juntávamo-nos muitas vezes na escola, no café, na hora de almoço, na casa de alguma colega que morasse ali perto juntávamo-nos para fazer esses tais exercícios. Muitas vezes juntávamo-nos para darmos as aulas de estágio às nossas colegas, para ver o que é que se tinha de melhorar, o que não tens de melhorar «era melhor não dizeres essa palavra, é melhor não pores essa ficha, este exercício nesta a ficha vai complicar tudo», falávamos muito entre nós assim."

O seu percurso escolar anterior ficou marcado pelo falecimento da sua mãe quando Carina ainda se encontrava no 6º ano. Coincidiu também com a vontade de ultrapassar as dificuldades que tinha na disciplina de História, e enfrentar os maus resultados apresentados naquela disciplina. É um período que a marca pela negativa, pois tem de ultrapassar a perda da mãe com aos 11 anos e ao mesmo tempo dar o seu melhor para ultrapassar os obstáculos de uma disciplina, que sentiu com muita dificuldade durante o seu percurso escolar. Dissocia por completo a necessidade de ultrapassar a negativa da disciplina de História, que considerou o seu "Calcanhar de Aquiles", com o período de luto por parte da mãe.

> "Se eu não estou em erro, no 5º e 6º ano, eu tive o professor de História (…) era o meu director de turma, e como há bocado disse, História sempre foi o meu problema, e a História desde o 5º e o 6º ano, tive sempre o dito dois. No último período do 6º ano, não foi por ter morrido a minha mãe, mas por mérito meu, já estava farta de ter dois a História, e ser a péssima aluna a História que fui…tive um quatro. Foi mesmo porque estava mesmo farta, eu tinha que conseguir (…)"

Nos anos transactos, prossegue nos estudos sem grandes percalços, tendo em conta que permaneceu na mesma escola desde do 5º até ao 9º ano. Terminado o 3º ciclo, Carina passou novamente por novas mudanças, ao nível da escola, apesar de ser sempre na zona circundante à residência, ao nível da área de agrupamento, ao nível de turma.

Carina descreve que foram os três anos mais difíceis, por causa das relações com as colegas, assumindo que pelo facto de ser uma turma maioritariamente feminina sofreu represálias por não ter o mesmo tipo de comportamento que todas teriam, com a atitude rebelde visível na sua turma. Algo que associou mais tarde, quando se encontrava a estudar no ensino superior, ao facto de a turma também ser um pouco conflituosa, mas sem comparação com os três anos do secundário.

Quanto às classificações finais, recorda que não era aluna de médias elevadas, considerando-se uma aluna mediana, mas esforçada para atingir a sua meta principal.

> "A minha média era positiva. A minha média era 14, desse por onde desse a nota mínima era o 14. No 10º foi 14, no 11º foi 14, no 12º foi 14, por aí a fora, sempre 14. Não sou uma óptima aluna, mas também não sou uma péssima. Tinha uma média de 14."

Carina provém de uma família monoparental, composta pelo pai e pela irmã. O pai tem o 12º ano completo, começou desde de cedo a trabalhar, na Repartição de Finanças, o que possibilitou que Carina tivesse condições monetárias para sustentar propinas avultadas numa instituição privada, sem o apoio de bolsas de estudo. Reconhece que a pacificidade que encontra no seu seio familiar promoveu condições para uma trajectória com sucesso, pois com o pai podia dialogar sobre qualquer assunto da sua vida pessoal e escolar sem qualquer tipo de receio. Assumindo que recorreu sempre à opinião do pai antes de qualquer decisão relativos à escola.

A sua irmã, três anos mais nova, que antes tinha deixado o 10º ano incompleto, concluiu um curso técnico-profissional, Auxiliar de Fisioterapia. Assume que os três membros formaram um forte triângulo, desde do falecimento da sua mãe, realidade que permanece actualmente.

Dos restantes familiares recorda-se que o apoio dado após a morte da mãe foi praticamente nulo, e realçou que no núcleo familiar quer da parte do pai, quer da parte da mãe são poucos os familiares que tinham concluído um curso superior, referindo-se inclusive que não era esperado por eles que conseguisse atingir um patamar tão elevado tendo em conta a ausência maternal na sua orientação escolar.

Durante o 1º ano da licenciatura conciliou um trabalho como feirante num mercado próximo do local de residência, onde se deslocava duas vezes por semana, às sextas-feiras e sábados. Segundo Carina não prejudicava a aulas, pois às sextas-feiras era o único dia livre no seu horário. No mercado efectuou várias tarefas, como a

preparação das bancas, venda de produtos alimentares e carga e descargas das caixas que provinham dos produtos, de forma a receber uma pequena remuneração diária, para pagar o que rotulou de bens essenciais da semana, como o almoço, materiais escolares, saídas esporádicas ao fim-de-semana. Esta atitude surgiu quando se consciencializou das enumeras despesas que o pai suportava, como o pagamento das propinas, a alimentação, o vestuário e os transportes. Permaneceu no *part-time* durante o 1º semestre, deixando-o no início do 2º, realidade que se manteve até ao fim da licenciatura. Hoje trabalha como professora de Enriquecimento Curricular, na área da Educação Musical. Começou a exercer no ano em que terminou a licenciatura. Vê esta experiência como uma forma de preparação para as aulas que pretende leccionar futuramente.

> "Eu própria tenho que pensar imenso, tenho que arranjar estratégias para ensinar isto a esta turma, isto àquela, isto à outra. Mesmo sendo a mesma matéria, mesmo que seja, vou ensinar, vamos ver… eu vou ensinar tocar flauta. Eu não posso ensinar da mesma maneira tendo em conta que as três turmas eram diferentes, porque eram pessoas diferentes que lá estavam. Tinha que arranjar estratégias diferentes para lhes ensinar a mesma coisa. O objectivo era o mesmo: era aprender a tocar a flauta. Mas a maneira de lá chegar tinha de ser mesmo diferente, porque são pessoas diferentes, com quem nós lidamos. E é isso que eu estou a ganhar neste momento. (…) Com a experiência que estou a ganhar como professora de Enriquecimento Curricular, era uma experiência (…) Enquanto não tenho a minha turma à frente estou a ganhar experiência nisso."

Uma vida académica pouco agitada; por questões financeiras limitava-se aos jantares organizados pela turma ao fim de cada semestre.

Perante os vários obstáculos durante o estágio, optou por repetir o mesmo, o que acarretou a impossibilidade de assistir à tão esperada festa tradicional associada à finalização da licenciatura, a Queima das Feitas. Mais um episódio marcante na sua passagem no ensino superior que recorda com pouco agrado.

Carina distingue de forma visível o seu grupo de pares das restantes redes de sociabilidades, assumindo que aquilo que os une são os diferentes feitios e a cumplicidade. Durante as férias escolares passava a maior parte do tempo com as duas melhores amigas. Uma delas atravessou no percurso académico uma ruptura com o ensino superior, que segundo Carina afectou-a e talvez tenha sido um dos motivos que a ajudou a tomar a decisão de desistir do estágio de forma estratégica.

> "Tenho uma amiga, que desistiu do curso de Direito e desistiu porque não se sentia vocacionada, (…) A maneira de chegar até lá, se calhar não tinha muito a ver com ela, as disciplinas, a maneira de estudar, a maneira como se dava, se calhar não lhe chamou tanto à atenção, por isso desistiu do curso. (…) Ela perdeu dois ou três anos de curso, no entanto está a fazer alguma coisa que ela gosta neste momento. Quer dizer, na altura também ajudou a minha escolha, porque foi sempre uma pessoa que sempre seguiu os estudos sempre a direito, tudo certinho, não deixou nada para atrás. Sempre assim, e se calhar nessa altura também ajudou."

Avaliando actualmente o seu trajecto, Carina reconhece que desde que preencheu os papéis para concorrer ao ensino superior até à inserção no mercado trabalho, conseguiu atingir os seus objectivos e as suas expectativas, ainda que tenha

prolongado a sua permanência no ensino superior por mais um ano. Demonstra alguma dificuldade em perceber por que motivos lhe criaram situações no estágio, que a levaram a trilhar a sua trajectória escolar com uma desistência, mas realça que conseguiu atingir o seu objectivo recorrendo a uma reflexão madura quando pensa nos cinco anos vividos no ensino superior.

> " (…) O objectivo está cumprido, mas a maneira como lá cheguei eu pensava que as coisas funcionassem de outra maneira, não perguntes como, mas eu pensei que era totalmente diferente do que aquilo que foi… Mas foram positivas, a maneira de pensar sobre as coisas também muda, também a idade ajuda."

Apesar dos obstáculos que teve de vencer na ESE João de Deus, deposita na Escola o mérito de ser a professora que é hoje, realçando as características apropriadas enquanto aluna da instituição.

> " (…) Quando penso em mim, sou uma pessoa, que me considero uma pessoa bem sucedida, neste aspecto, (…) a pessoa que eu quero ser como professora, eu sou. (…) Neste momento eu tenho o perfil para isso."

Quanto às perspectivas de futuro, encontra-se a investir numa nova área, num curso de Inglês, pois pretende dar aulas de Inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular, enquanto não vislumbra outras alternativas de ensino.

Carina não tem uma opinião muito positiva quanto à funcionalidade do curso e ao mercado de emprego. Algo que não pensava enquanto tirava o curso, porque considerava que se ocupasse a mente com as preocupações ao nível de mercado de trabalho, com certeza que não iria nem terminar o curso, nem conseguir o emprego tão desejado.

Assume que área profissional em que entrou, há quatros anos atrás, sensivelmente, tinha mais oferta de emprego. Hoje, que se encontra licenciada, tem dificuldade em ocupar uma vaga numa escola privada ou mesmo numa escola pública.

Considera que a maioria dos cursos que se encontram nas faculdades não conduzem a emprego garantido. Considerando que um dos factores de insucesso passa nomeadamente pela escassez de emprego, pela frustração de terminar um curso, conseguir o diploma, mas efectuar outros serviços que não inerentes ao curso tirado.

> "Isso custa-nos tanto a nós que dedicamos aquele tempo para estudar, tal como aos nossos pais que de certeza se empenharam e ajudaram… eu não estou a falar de mim, estou a falar de quase todos, que tiraram um curso."

Carina deposita esperança em que haja novos cursos, que se enquadrem no ensino superior, e no encerramento daqueles que não têm saída.

Considera importante o fecho temporário de grande parte dos cursos que tem bastantes licenciados por empregar, enumerando inclusive a sua área de profissão.

Para Carina, o sucesso está associado ao esforço e ao empenho dedicado, assumindo peremptoriamente que o gosto pode influenciar o sucesso num percurso académico.

"Eu considero-me um caso de sucesso escolar, apesar de ter repetido o 4º ano, considerei que foi uma mais-valia para mim, portanto só por ter demonstrado a todas as pessoas, que me diziam que eu não iria conseguir passar de uma nota baixa, eu mostrei a essas pessoas que valia mais, só por isso, ter mostrado a mim que valia a pena, porque eu sabia, comprovei que sim, só por isso mostrei que sou um caso de sucesso, porque superei as barreiras que me puseram à frente (…)"

Tomé Santos (E59L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Abandono do ensino superior e objectivo profissional atingido por um percurso de formação alternativo

Tomé Santos nasceu em Lisboa há 25 anos, mas sempre viveu no concelho da Amadora com os seus pais. Actualmente, reside sozinho numa casa alugada, exercendo a profissão de "copywriter", como *freelancer* numa empresa, após ter concluído o curso técnico-profissional de Criatividade Publicitária. É filho único e o seu quadro familiar é composto pelo pai. Este, actualmente com 50 anos, tem o 12º ano completo, encontrando-se na pré-reforma, tendo exercido anteriormente o cargo de administrativo nos escritórios de planeamento territorial da Portugal Telecom (PT). A mãe, também com 50 anos, formada em História, é responsável pelo departamento financeiro do gabinete de relações públicas do Museu de Electricidade em Lisboa.

Durante o seu percurso escolar transição do ensino básico privado para o ensino secundário público e opta pela área de Humanidades e Letras. Sem qualquer apoio de orientação escolar, Tomé traça o seu percurso efectuando escolhas equivocadas que acabaram por comprometer a sua formação. É no 12º ano, após um ano de paragem, que efectuou algumas disciplinas em atraso, concorrendo apenas na 2ª época para o ensino superior, colocando como única opção o curso de Publicidade, na Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa. No entanto, Tomé vê a sua entrada impedida pelo número reduzido de vagas e por ter uma média inferior ao último colocado, o que leva a ingressar, em 2003, na licenciatura de Marketing e Publicidade no Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, na Escola Superior de Marketing e Publicidade (IADE-ESMP). Após dois anos de frequência desiste do curso em 2005, pela sua difícil adaptação a um plano de estudos muito centrado na área da matemática. A sua desistência, para além de estar interligada às condições fornecidas pela escola, está também associada às suas expectativas malogradas, perante as perspectivas de emprego oferecidas pelo curso. Acabou por realizar um curso profissional na área da Publicidade, fez um estágio e está a trabalhar, com boas perspectivas. Tem em aberto a hipótese de retomar mais tarde um curso superior, mas de momento dá prioridade a investir na esfera profissional.

Tomé ingressou no ensino superior em 2003 com 20 anos, numa licenciatura de quatro anos em Marketing e Publicidade, no Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, na Escola Superior de Marketing e Publicidade (IADE- ESMP). Antes de ingressar no ensino superior foi um estudante com um percurso escolar irregular. Numa primeira fase da sua trajectória estudou num colégio privado até ao 9º ano de escolaridade no qual nunca reprovou. Quando transita para o 10º ano, sem apoio de uma orientação escolar, opta por seguir a área de Humanidades e Letras. É seduzido pelas características do novo sistema de ensino, onde se depara com ausência de uma rigidez, com a informalidade e o usufruto dos novos lazeres, tendo como consequência a sua primeira reprovação. No fim do 12º ano tem uma nota negativa a História,

resultado esse que já tinha à disciplina de Métodos Quantitativos, o que invalidou a sua candidatura nesse ano ao ensino superior, optando assim por trabalhar no Museu da Electricidade, enquanto se preparava para os exames nacionais. O seu processo de candidatura ocorreu apenas na 2ª época, concorrendo inicialmente para o curso de Publicidade, na Escola Superior de Comunicação Social em Lisboa, onde a média de entrada era de 14 valores. Ao ver que a sua entrada fora impossibilitada pelo número reduzido de vagas e pela média elevada do último colocado, Tomé ingressa directamente em Marketing e Publicidade no IADE, no qual esteve durante dois anos lectivos. Esta situação ocorreu por nunca se ter informado sobre nenhum aspecto relacionado com o ensino superior, pois antes de efectuar as candidaturas procurou apenas informar-se junto dos seus amigos mais próximos, já inseridos na faculdade. Foi através destes que construiu uma representação positiva do curso e do Instituto que viria mais tarde a ingressar. Estava satisfeito com a licenciatura devido às perspectivas que tinha em relação ao curso e os futuros conhecimentos que iria adquirir para preencher um cargo profissional na área de Publicidade. 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 pelas oportunidades de escolha das áreas profissionais relativamente à vertente que pretendia seguir.

Enquanto esteve inscrito no IADE, Tomé tinha 10 cadeiras anuais, que correspondiam a cinco disciplinas por semestre, das quais conseguiu obter bons resultados às disciplinas ligadas à publicidade. As disciplinas como Matemática, Estatística e Organização e Gestão de Empresas, interligadas à vertente de Marketing, não eram das com que mais se identificava. Consciente das implicações que teria, caso mantivesse o mesmo desagrado em relação a essas disciplinas, Tomé organiza o seu estudo. As aulas eram na sua maioria no turno da tarde, permitindo que elaborasse os estudos durante toda a manhã. Geralmente estudava sempre acompanhado com os colegas, que em conjunto efectuavam os exercícios de modo a colmatar as suas principais dificuldades, uma vez que a avaliação das cadeiras era alternada entre frequências e trabalhos de grupo. Relativamente aos trabalhos de grupo, Tomé considera que é necessário criar uma filosofia de trabalho em equipa de forma a contribuir para um melhor conhecimento e reconhecimento interpessoal, tão exigido na área da publicidade. Apesar dos esforços mantidos ao longo do ano, havia a necessidade de recorrer às explicações ou ao estudo acompanhado, no entanto sentia que por mais que se esforçasse os resultados escolares pareciam manter-se inalteráveis.

> "O progresso que eu fazia na explicação acabava sempre por ficar atrás do programa que se estava a dar na faculdade, porque era a matéria dos três anos a ser dada à velocidade da luz era complicado. Só para dar um exemplo, íamos na parte três do programa, e na explicação estava a tentar perceber a 1ª parte."

Quando transita para o 2º ano, a acumulação de várias disciplinas em atraso impediu a sua passagem para o 3º ano. Viu-se então forçado a reflectir sobre o curso e apercebeu-se de que este não era o mais adequado para conseguir alcançar o que almejava na área da Publicidade. Perante esta situação, procurou informar-se sobre as condições futuras da licenciatura:

> "O que me aborreceu mesmo, no curso, foi o programa, porque os conteúdos e a matéria, não era nada daquilo que eu queria…era um curso muito enriquecedor para quem queria seguir Marketing e Organização e Gestão de Empresas, ou para quem queria ser gestor ou queria ser *account* (…) acontece que o curso acabava por dar apenas umas luzes de criatividade publicitária, que era a área em que estava interessado, (…) só encontrei isso no programa do 4º ano e a parte que dizia respeito a criatividade publicitária era muito fraca, era apenas um semestre."

Hoje em dia, acusa a instituição pela falta de apoio prestado aos alunos, principalmente a Matemática e a Estatística, tendo em conta que a maioria dos candidatos ao curso eram de Humanidades e Letras. Antes de desistir do seu lugar no IADE, Tomé chamou a si a responsabilidade em informar-se e escolher o curso que melhor satisfizesse as suas necessidades, pesquisando, assim, na internet informações relativas aos diversos cursos na área da publicidade. Actualmente, com 25 anos fez um curso profissional de nível III em Criatividade Publicitária, tendo sido um dos quatro alunos do curso a ingressar num estágio de um ano, numa agência de publicidade de um grupo internacional. Quando compara a sua experiência com a que poderia ter obtido através do departamento de estágios do IADE, indica que este era desfasado da realidade, pois as enormes listas de candidatos inscritos não se igualavam ao limitado número de lugares para os estágios que muitas vezes eram reservados apenas aos alunos com as médias mais elevadas.

Relativamente às condições de estudo, o instituto encontrava-se bem apetrechado a nível de recursos e equipamentos, com uma biblioteca e salas de estudo. Refere apenas o horário de fecho da biblioteca como inadequado face às necessidades de quem estudava até mais tarde na faculdade, o que era o seu caso e dos que estudavam no turno da noite, uma vez que ficavam impossibilitados de efectuar pesquisas bibliográficas. Da instituição, Tomé lamenta algumas falhas no que concerne às condições do espaço, reforçando que o pagamento de propinas deveria ser aplicado em investimentos quer ao nível de espaço, quer ao nível de recursos.

A relação com os professores era boa e a sua relação com os colegas bem como a sua participação em actividades académicas de convívio não eram particularmente intensas, resumindo-se à participação em jantares. Quanto às actividades extra-curriculares considera que são uma forma de descontracção para o aluno, quando pressionado pelo ambiente de estudo e desta forma enaltece a banda de música da qual faz parte desde do ensino secundário.

A nível de perspectivas de estudo futuro, Tomé deixa em aberto a hipótese de retomar os estudos ao nível superior, contudo considera que é necessário apostar neste momento na esfera profissional.

> " (…) Acabei agora o meu curso [profissional] (…) e consegui um estágio numa agência de publicidade que era mesmo aquilo que eu queria como criativo publicitário. Fiquei lá durante um ano e foi bastante produtivo e enriquecedor para o meu portfolio, e é nisto que estou a trabalhar neste momento. Posso dizer com bastante firmeza que neste momento tenho um portfolio bastante consistente graças a este estágio. Depois deste estágio já passei por dois lugares diferentes, agora estou noutro a trabalhar como freelancer e com possibilidade de passar a efectivo".

Enquanto esteve inscrito no IADE residiu com os pais, onde usufruía de boas condições, quer ao nível habitacional, quer ao nível relacional. Do quadro familiar destaca o pai, que sempre o acompanhou nas suas opções, imputando lhe alguma

responsabilidade nas suas escolhas. Um meio familiar favorável à escolarização, traduzido quer na aposta dos estudos em escolas privadas, quer no acompanhamento contínuo dos estudos, não foi suficiente para impedir o abandono da licenciatura. Contudo, o apoio da família permitiu novas alternativas em termos de projectos de vida, quando decidiu realizar um curso profissional.

Vasco Álvares (E61L): retrato sociológico
Realizado por Pedro Jacobetty

Objectivos de estudo indefinidos com projecto de vida garantido

Vasco Álvares tem 31 anos, nasceu na Alemanha e vive sozinho em Lisboa. Trabalha como óptico no estabelecimento cujos proprietários são os pais. A sua família possuía à partida recursos económicos e culturais razoáveis e ainda veio a conhecer melhorias económicas significativas. A sua mãe era de Castelo Branco mas veio para Lisboa tirar uma licenciatura em Línguas; actualmente trabalha como tradutora técnica. O pai era natural da Guarda, fez a antiga escola industrial e formou-se posteriormente na área de óptica. Tem também um irmão, mais novo, que é dirigente de uma Associação de Estudantes e está a acabar o curso de Farmácia.

Vasco abandonou o ensino superior sem completar nenhum ano lectivo. Ingressou, com 20 anos, na licenciatura em Engenharia Electrotécnica, no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), onde esteve matriculado 3 anos. Escolheu, em primeiro lugar, o curso que lhe desse a maior probabilidade de entrar no ISEL: a sua escolha foi guiada pelo curso com a média mais baixa e não por gostos ou interesses definidos. Não trazia do ensino secundário alguns elementos importantes: bases sólidas de conhecimento na área de formação, método de estudo e redes de sociabilidade mobilizadas para a formação escolar e académica. O facto de trabalhar para os pais dava-lhe um certo sentimento de segurança e estabilidade. Estes factores levaram a um desinteresse progressivo pelo curso que frequentava. Por outro lado, contava com o apoio emocional e financeiro dos pais, que tentaram que ele não abandonasse o ensino superior, ainda que mudasse para uma outra área do seu agrado. O seu percurso pode ser visto como uma crescente desmotivação relativamente ao ensino superior, que Vasco não procurou combater, reforçando a sua integração na área profissional e em actividades de lazer.

Vasco ingressou no ISEL após ter frequentado um instituto privado durante cerca de uma semana, enquanto esperava os resultados da 2ª fase de candidatura. Entrou na primeira opção, sendo que nas restantes listavam outras licenciaturas em engenharias, como Engenharia Civil ou Mecânica. No entanto, devido a ter feito a sua escolha pela média de entrada e não por interesse ou vocação, o facto de ter entrado na primeira opção é um dos factores explicativos do seu abandono. As suas escolhas tiveram por objectivo principal garantir maior probabilidade de entrada no ensino superior e não um curso específico. As informações que tinha sobre o curso eram escassas e as expectativas eram baixas, advindo a desilusão do contacto com os conteúdos programáticos.

Vasco Álvares matriculou-se três anos mas apenas frequentou a universidade durante um ano e meio, sem nunca concluir o 1º ano curricular. No 1º semestre do 1º ano o aproveitamento foi positivo, tendo concluído cinco cadeiras das seis que tinha, duas delas com a melhor nota do ISEL. De acordo com as suas declarações, só uma rapariga havia concluído todas as cadeiras nesse ano. No 2º semestre do 1º ano só

obteve aproveitamento a uma cadeira e no 2º ano lectivo em que matriculou não teve aproveitamento positivo a nenhuma disciplina, deixando mesmo de frequentar as aulas no 2º semestre desse ano. Em termos de interesse e aproveitamento podemos distinguir duas fases ao longo do seu percurso: a primeira corresponde ao 1º semestre, em que há algum interesse pelas matérias leccionadas; a segunda começa no 2º semestre, em que o interesse e o aproveitamento são muito menores.

> "No 2º semestre comecei a ter as cadeiras mais relacionadas com electromagnetismos e matemáticas mais aplicadas e etc., e comecei a não gostar, pronto. (…) Desmotivou-me muito porque a aplicação prática, que podes empregar na tua vida futura profissional, a mim não me dizia absolutamente nada (…) Era fazer redes eléctricas, o que não tem qualquer tipo de interesse. Pá é uma seca, basicamente. (…) Quando chegou o 2º semestre, eu praticamente deixei de ir às aulas."

As expectativas de Vasco em relação ao estudo sempre foram baixas, não tinha um projecto de futuro que passasse pela obtenção de um curso superior. Uma das razões de ter optado pela área das engenharias é porque tinha interesse pelo mercado imobiliário, e acreditava que Engenharia Civil lhe daria conhecimentos úteis. Acreditava também que um curso nessa área teria saída profissional e lhe proporcionaria estabilidade financeira. Na realidade os seus gostos estavam ligados às Artes, Humanidades e também à Biologia Marítima.

> "Mas o curso não estava ligado aos meus interesses. Eu nunca tive um gosto em especial por nada, desde o liceu. Não fui daquelas pessoas que queria ser médica ou assim. Eu nunca tive aquele apego de dizer: «pá, vamos fazer isto». Fiz aqueles testes psicotécnicos e em primeiro lugar deu-me artes, artes plásticas essencialmente. (…) Eu entrei na faculdade para agradar aos meus pais. Não olhei aos meus gostos ou interesses."

A sua relação com os conteúdos do seu curso é ambígua: por um lado considera que estes estão em sintonia com as aplicações práticas futuras, mas por outro lado não tem interesse pessoal por aquilo que era leccionado. Considerava que o curso era muito difícil mas admite que não se esforçou para acompanhar a matéria e deixou de ir às aulas, o que levou aos fracos aproveitamentos escolares que antecederam o abandono. Também afirma que por vezes não ia às aulas por motivos de lazer, nomeadamente para ir para a praia praticar *bodyboard.* Nas suas palavras, Vasco "era capaz de arrancar para Santa Cruz e ficar lá uma semana, com as aulas a decorrerem normalmente."

A sua integração nos grupos de alunos deu-se a meio do ano. Na altura das praxes, tirou uma semana para ir para a praia e quando voltou sentiu-se um pouco afastado dos grupos já formados. Isso mudou quando levou o carro para dentro do ISEL e começou a dar boleia aos seus colegas quando voltava para casa. Para Vasco o ISEL tinha um ambiente pouco propício para o sucesso escolar, no qual o convívio se sobrepunha ao estudo. Considera que havia uma grande distância para com os professores, que não motivavam os alunos nem procuravam interagir com os alunos.

> "Pelo contrário, relativamente aos colegas a opinião era muito boa (…) foi um sítio onde me senti como numa segunda casa. Mas basicamente como casa, não estudava em casa e também não ia lá para estudar, ia lá para estar com as pessoas. (…) a verdade é que no

> [Instituto Superior] Técnico respira-se o ambiente universitário e no ISEL respira-se o ambiente familiar, mesmo na parte do estudo. E não se pode misturar uma coisa com a outra, não resulta"

Vasco não havia adquirido um método de estudo apropriado na sua escolarização anterior. Estudava sozinho, salvo na altura das frequências, e fazia-o na sua casa, em casa de alguém, na biblioteca ou em cafés. Por vezes estudava à noite nas salas que a Universidade Católica Portuguesa de Lisboa disponibilizava, com uma namorada que frequentava essa universidade. Queixa-se de que não havia salas de estudo no ISEL. Teve alguma dificuldade em manter-se a par das cadeiras, principalmente aquelas sem uma vertente prática que obrigasse a fazer revisões da matéria. Uma vez que a maioria das cadeiras eram eminentemente teóricas, à excepção de três cadeiras do 1º semestre, Vasco sentia-se por vezes perdido na matéria. No entanto, admite que não desenvolveu o seu próprio método de estudo e que "o tempo de estudo era basicamente nulo".

Vasco provém de um meio familiar que parecia favorecer a conclusão do ensino superior. A mãe havia-se licenciado e o pai, embora não tenha uma licenciatura, fez muita formação na área de óptica e tem a equivalência de optometrista, chegando mesmo a dar aulas a médicos na especialização de Oftalmologia. Em termos de capital económico, os pais de Vasco haviam conhecido melhorias que lhes permitia levarem uma vida despreocupada e proporcionar condições para que ele concluísse uma licenciatura. Os pais haviam emigrado para a Alemanha, para trabalhar, e quando voltaram tinham uma situação financeira instável. No entanto, essas condições foram melhorando até haver a possibilidade de comprar uma casa de férias, comprar carro e habitar no centro de Lisboa. Essa melhoria deu-se até aos 20 anos de Vasco, quando este ingressa no ensino superior.

Os seus pais tinham expectativas elevadas relativamente à sua formação superior. Devido ao seu abandono, durante alguns anos a relação entre Vasco e o seu pai assumiu um carácter conflituoso.

> "A reacção dos meus pais foi péssima, porque eles, com todo o direito, a única coisa que eles me pediram foi para cumprir naquilo que me era exigido e o que me era exigido era apenas uma coisa, estudar. E o facto de eu não ter cumprido isso foi mau para eles. Os meus pais até diziam: «mas podes ir estudar outra coisa qualquer e vires depois trabalhar para a óptica, por exemplo»."

O investimento na formação de Vasco era considerável. Estudou num colégio privado até aos 12 anos, enquanto os pais ainda não tinham uma situação financeira estabilizada, e depois mudou, por opção, para uma escola pública, a Escola Secundária Passos Manuel, onde estudavam os outros jovens do seu bairro e arredores. Vasco queria partilhar as vivências dos seus amigos numa escola pública, que o aproximavam mais da realidade da sua zona do que o colégio. Também estudou inglês no British Council até concluir o 7º ano, altura em que se fazia o exame que dava direito ao *Certificate of Proficiency in English*. No entanto não fez esse exame: "Talvez porque, devido à minha situação profissional, eu nunca tive que fazer um *curriculum vitae*, estás a perceber…" As dificuldades de Vasco estavam relacionadas exactamente com as cadeiras que seriam o núcleo do curso de Engenharia Electrotécnica: Matemática e

Física. No entanto foi fazendo as cadeiras sem se dedicar muito ao estudo. Quando entrou para o ISEL teve 15 dias de explicação intensivos a Matemática, que lhe permitiu concluir a disciplina com 10 e ingressar no ensino superior.

> "Eu era um bom aluno no colégio. No liceu, era um aluno que era muito bom nas coisas de que gostava, estou a falar de Inglês, Português, Filosofia, Psicologia e Geografia. Quando entrava em Biologia e Geologia, safava-me mais ou menos, mas quando entrava no capítulo da Matemática ou da Físico-química, aí era bastante mau. (…) No 11º as Matemática e Físico-química já andavam um bocadinho tremidas, mas lá consegui fazer o ano, com uma ajudinha dos professores porque, como era muito bom aluno a tudo o resto (…) No 12º foi o descalabro, porque eu entrei para o 12º com 19 anos, escolhi Matemática, Física e Química, e não fiz cadeira nenhuma. Foi um ano de deboche total em que saía à noite, ia surfar sempre que me apetecia, enfim. Levei aquele ano a brincar. Chumbei eu e chumbou todo o meu grupo de amigos a todas as disciplinas. Éramos uns cinco gajos e ninguém fez nada."

Guarda recordações da altura que o marcaram. O seu grupo de amigos, que ainda hoje se mantém, foi formado no liceu e nas sociabilidades quotidianas do seu bairro. Também se recorda de alguns professores do liceu que o marcaram.

> "Tive um professor (…) com um conhecimento gigantesco na área dele, que era biologia. Com uma capacidade enorme de transmitir as ideias. (…) Tanto guardo dele que uma das frases da minha vida é uma frase que ele utilizava sempre que tu tinhas uma dúvida ou não sabias responder alguma coisa. Ele dizia: «ó meu amigo, mas isso é lógico, intuitivo e *a priori*». (…) Tive uma professora de Português e Inglês que me marcou bastante. […] eu fiz um texto que ela até disse para eu tentar publicar, e disse: «nunca percas, pelo menos, o hábito de escrever qualquer coisa de vez em quando». (…) Pode ter se dado o caso [desse professor] estar relacionado, inconscientemente, com o meu gosto por biologia. E nenhum dos professores que tive de Matemática me cativou minimamente para eu gostar de Matemática, e de Físico-Química então pior ainda."

Vasco trabalha no estabelecimento dos seus pais desde os seus 19 anos, quando repetiu o 12º ano à noite. Antes disso fazia trabalhos esporádicos, que lhe deram independência financeira, a partir dos 14 anos. Na óptica trabalhava a tempo parcial, fazendo manhãs ou tardes em horários de 4 horas. Quando entrou na faculdade continuou nesse regime e só começou a trabalhar a tempo inteiro passados dois anos de estar na faculdade. Descreve assim a relação entre o trabalho e o estudo: "Ter entrado na faculdade e começado a trabalhar foi um pouco limitativo, porque eu fiz o liceu sem nunca fazer nada." Quando começou a desinteressar-se pelo curso, enveredou pela profissionalização.

> "Eu no primeiro ano, já nem vou considerar o terceiro semestre, dediquei-me bastante mais à faculdade do que ao trabalho. Mas eu precisava de me sentir activo. Pá, bolas, tinha 22 anos, podia perfeitamente ter tirado outro curso, não era nenhum choque, se fizesse o curso certinho acabaria aos 27 ou 28 anos. Mas eu estava tão desmotivado com a faculdade, pá, que eu nem queria pensar em voltar a inscrever-me. (…) Sabia perfeitamente que não podia continuar na faculdade e que tinha que ir trabalhar, e como tinha negócio próprio foi mais fácil."

Hoje encara a sua profissão como uma obrigação rotinizada. Tem perspectivas de vir a deixar este regime de trabalho, dentro de alguns anos, e ocupar-se apenas esporadicamente: "obviamente poderia ter que dar apoio a isto ou aquilo, mas começar-me a despreocupar com horas, principalmente." Sente necessidade de colmatar o facto de não se sentir realizado na profissão, procurando desafios extra--profissionais em actividades desportivas e de lazer. Considera que é necessário trabalhar para poder fazer aquilo que mais gosta: viajar e conhecer outros países.

O seu percurso residencial começa na Alemanha, vindo para Portugal com seis meses de idade. Viveu então na Parede durante um ou dois anos e depois os pais compraram uma casa em Tires, onde viveu até aos seus nove anos. Nessa altura mudou-se com os seus pais para Lisboa, onde agora habita. Viveu sempre com os pais até sair de casa deles, aos 25 anos.

> "Não tive que adquirir esta casa nem pago renda, pronto, era pertença da minha família. Arrendei esta casa 2 anos a estudantes de [Programa] Erasmus e depois vim para cá eu viver. Foi-me, entre aspas, oferecida, apesar de ainda ir, um dia, pagar por isto; mas foi basicamente oferecida, nunca tive que lutar pela casa, não tive que contrair nenhum empréstimo. Tive uma casa mas não era aqui, comprei uma casa em Telheiras e já a vendi, mas nunca lá habitei, foi sempre aqui que estive. Comprei-a só pelo negócio. (…) Os meus rendimentos vinham do meu trabalho e da casa de Telheiras. Arrendava a casa a estudantes e desse dinheiro pagava ao banco, o condomínio e essas tangas todas. Para mim sobrava 300 euros todos os meses, era uma ajuda."

O grupo de amigos de Vasco é maioritariamente constituído por antigos colegas do liceu ou pessoas da zona dele, Príncipe Real, e de zonas adjacentes, como o Bairro Alto. Mesmo enquanto estudou no ISEL, os melhores amigos eram desse grupo. À excepção de dois amigos que se licenciaram, a maior parte deles não se interessavam pelo ensino superior e que também não tentaram convencê-lo a continuar a estudar.

> "Na faculdade tive muitos amigos não é, mas uma grande amizade, daquelas que sabes que perdurará, só fiz uma. (…) O meu grupo de amigos nunca foi um grupo que tenha estudado ou que tenha seguido estudos. Eu tenho alguns amigos que fizeram o 9º ano, a grande maioria fez o 12º. Mas estudar na faculdade, praticamente ninguém o fez. (…) Portanto, e isto será um ponto negativo que eu certamente tiro de toda a minha formação liceal, eu nunca consegui transportar para a universidade qualquer tipo de ajuda."

Muito do seu tempo era dedicado a actividades de lazer ou desportivas. Gostava de ir à praia, também de praticar *bodyboard*, mergulho e outros desportos. Em termos culturais, Vasco interessava-se por fotografia e também por biologia.

Revisitando o seu percurso, Vasco afirma: "Se eu não sentisse que tinha o meu futuro relativamente assegurado na óptica, onde me encontro há 12 anos, era obrigado a ter que me fazer à vida e se calhar a ter que estudar mais alguma coisa". No entanto, acredita também que a sua escolha foi um erro e considera que foi esta a causa principal de ter abandonado o ensino superior.

> "No meu caso daria perfeitamente para conciliar a faculdade, o trabalho e o tempo livre. Um curso com interesse faria no tempo em que ele tinha que ser feito, não gastaria

> nem mais um ano. E continuaria a manter o mesmo nível de relacionamento com os meus amigos, com a parte familiar e com a parte escolar."

Considera que, se tivesse entrado num outro curso, teria conseguido conciliar o estudo com o trabalho, ficando mesmo com o tempo livre para os amigos, familiares e outras actividades. Numa reflexão sobre as causas da desistência Vasco conta-nos a história de um acidente que o fez repensar as prioridades de vida.

> "Eu tive um acidente na neve, no verão, caí numa fenda onde estive 3 horas sem saberem de mim […] à partida estava morto, não havia possibilidade de sair dali. […] quando regressei a Portugal, vivi todas as experiências que fui tendo como se fosse a primeira vez que as estivesse a viver. O facto de ir a Santa Cruz olhar para o mar, de reencontrar os meus amigos que tinha visto 15 dias atrás […] O facto de ver os meus pais, mostrar o vídeo, porque eu filmei uma despedida quando lá estive em baixo, e ver o meu pai a chorar pela primeira vez. Foi um momento da minha vida muito intenso e que me fez mudar muito o meu pensamento. Eu era um gajo muito materialista […] E tudo mudou quando tive o acidente."

Este acidente ocorreu exactamente na altura em que deixou de frequentar as aulas, no Verão a seguir ao primeiro ano em que esteve inscrito. Vasco considera que terá sido um factor determinante no momento da decisão: "A desmotivação da faculdade aconteceu, mas isso não quer dizer que eu não pudesse ter continuado […] aquela experiência deu-me para tomar a decisão de uma forma lúcida."

Paula Castilho (E79L): retrato sociológico
Realizada por Tânia Cardoso

Dificuldades de integração, abandono do ensino superior, alternativas profissionais

Paula Castilho tem 25 anos, nasceu em Fátima e aí viveu com os pais até ao ingresso no ensino superior, quando se tornou estudante deslocada em Lisboa. Actualmente, desenvolve carreira militar como auxiliar de acção médica no Hospital da Força Aérea, em Lisboa. Proveniente de uma família com alguns recursos escolares e com capital económico assinalável, Paula sempre foi uma aluna de notas médias até entrar no ensino superior e nunca perdeu um ano. Os seus pais são ambos naturais de Fátima, tendo o seu pai feito o ensino secundário e a sua mãe completado apenas o ensino básico. Em conjunto, detêm empresas do ramo da Construção Civil. Paula é a mais velha de quatro irmãos, sendo a única rapariga.

O seu ingresso no ensino superior dá-se em 2001, na licenciatura de cinco anos de Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FD-UL), sua primeira e única opção. Frequentou o curso durante três anos, mas apenas terminou o 2º ano curricular, e, ainda assim, deixou cadeiras em atraso. Quando se prepara para dar entrada no 3º ano curricular é quando tem a possibilidade de apostar numa carreira dentro da Força Aérea e nunca mais volta à Faculdade de Direito. Paula hoje considera que até tinha mais competências na área de ciências, mas atribui às expectativas dos seus pais a opção por humanidades no secundário, logo com o intuito de ingressar no curso de Direito. Contudo, para além de um ligeiro interesse pela Força Aérea no 12º ano, também no momento da escolha não tinha inclinação por nenhuma outra formação de ensino superior. Paula passou ainda pela Universidade Lusíada durante duas semanas, até saber que tinha sido colocada na FD-UL, na 2ª fase do concurso nacional de acesso. O seu trajecto é explicado em grande parte pela falta de adaptação ao sistema de ensino superior, nomeadamente à FD-UL. O método de estudo que adoptou também não foi o mais eficaz, o que a fez redundar no insucesso académico recorrentes vezes. Apesar da boa preparação escolar anterior e de um suporte económico disponibilizador de todos os recursos necessários à sua formação, Paula não conseguiu ultrapassar a falta de interesse no curso e as dificuldades de integração na faculdade, o que conduziu ao abandono do ensino superior. O facto de ter encontrado na Força Aérea uma alternativa de vida que a satisfaz tornou a saída do ensino superior, de início por ela considerada como provisória, num abandono mais assumido.

Paula Castilho teve um trajecto linear na escolaridade anterior ao ensino superior, sendo uma aluna que nunca chumbou e teve sempre notas médias. Tendo tido algumas dificuldades em escolher uma área no fim do 9º ano, sentindo-se com competências para qualquer uma das áreas de formação, Paula aceita a sugestão dos pais para optar por Humanidades, com o fito de entrar na licenciatura de Direito no fim do secundário. A saída profissional era a preocupação dos seus pais e, detendo

empresas de construção civil que precisam de aconselhamento e apoio jurídico, perspectivaram, para o prosseguimento de estudos de Paula, a área do Direito.

Confessa que nunca foi uma pessoa de estudar muito, embora fosse sempre às aulas ao longo do seu trajecto escolar anterior. Durante o ensino básico Paula era aluna de quatros e cincos e acaba o secundário com média de 15, permitindo-lhe assim o acesso ao ensino superior.

Pelo facto de não ter entrado na 1ª fase do concurso nacional, Paula pediu aos pais que a inscrevessem numa faculdade particular, para acautelar o seu ingresso. Apesar de não ter frequentado mais de duas semanas a Universidade Lusíada, em Lisboa, acredita que teria terminado o curso se tivesse permanecido nesta instituição, quer porque os colegas que entraram consigo, com pior preparação anterior que Paula, terminaram o curso, quer porque "ninguém quer ali apresentar maus resultados, portanto, eles são pagos para dar assistência aos alunos e depois eles apoiam, tu tens um maior apoio por parte dos professores (…)."

Paula ingressou então no ensino superior, com 18 anos, no ano lectivo 2001-2002, na sua primeira opção, a licenciatura de Direito na FD-UL. Se a escolha do curso já estava há algum tempo tomada, a opção pela FD-UL ter-se-á prendido com o prestígio que atribui a este estabelecimento de ensino e a informações que recolheu junto de amigos mais velhos que terão ingressado no ensino superior antes de si.

Pelo facto de ter entrado na 2ª fase do concurso nacional de acesso e do ano lectivo já ter arrancado na sua plenitude, o impacto da entrada não foi vivenciado de forma positiva. Apesar de ter vindo para Lisboa com o namorado de então e uma colega e amiga, Paula não tem ninguém que conheça na FD-UL e sente-se desamparada na integração que a aguardava. Dá portanto uma grande ênfase ao momento de entrada na FD-UL e à falta de apoio que sentiu para auxiliar a sua integração na instituição e consequentemente, no sistema de ensino superior.

> "Também me marcou a falta de apoio no início. É a pior coisa que tu podes fazer é meter alguém num sítio novo e não dizeres o que é que pode e o que é que não pode fazer. Eh pá, senti-me completamente abandonada, senti-me mesmo…, se não fosse aquela pessoa pelo menos a explicar-me como era o horário, sentia-me completamente abandonada, que eu não sabia o que é que havia de fazer (…)."

Nesse 1º ano não obtém aproveitamento a qualquer disciplina. Não gostou do curso nem do ambiente que se vivia dentro da faculdade. Não se integrou na instituição nem constituiu qualquer rede de sociabilidades dentro da FD-UL. Afirma que chumbou devido à falta de adaptação, à complexificação do tipo de ensino na passagem do secundário para o superior e à exigência do próprio curso de Direito. Mas também admite que não estava disposta a estudar muito.

> "Também se calhar não estava com uma bagagem de estudo que devia ter tido na altura para fazer o curso e se calhar o facto de eu estar numa residência universitária com várias colegas e com hipóteses de conviver um pouco com elas também me fez cair um bocado fora do estudo e aproveitar também o outro lado da vida, e o outro lado de estar numa grande cidade e de fazer aquelas coisas que os jovens costumam fazer que é sair à noite (…)."

Chegada à faculdade, Paula acata a sugestão dos seus pais de ir à procura de trabalho a tempo parcial. Paula encontra então um *part-time*, numa pastelaria, que lhe vem a ocupar 12 horas por dia ao fim-de-semana. Admite que pelo facto de passar o fim-de-semana a trabalhar aproveita para descansar durante a semana "e o estudo ia-se um bocado abaixo."

No ano seguinte, volta a inscrever-se no 1º ano e, das cinco cadeiras anuais que tinha, faz quatro. Inscreve-se no 2º ano e, sem ir muito às aulas, vai "fazendo as cadeiras", deixando uma para segunda época, em Setembro. Nesse ano, Paula já não torna a voltar à faculdade porque diz que lhe não é suportável retomar a vida académica. Precisava de uma pausa, enfatiza. Suspendeu então a matrícula, devido também ao relacionamento que tinha com os seus pais na altura, afirma.

Apesar do apoio por parte dos seus pais expresso no facultar das melhores condições para prosseguir os estudos e embora lhe tivessem dito, no final do seu primeiro ano, altura em que não obteve qualquer aproveitamento, que poderia desistir se o curso não fosse do seu agrado, Paula não sente que os seus pais lhe manifestassem grande apoio, quer quanto à sua condição de estudante deslocada, quer quanto ao projecto de vida que assumiu e em que não queria falhar, embora não o estivesse a conseguir cumprir.

O relacionamento com os seus pais era totalmente problemático para Paula, embora no seu discurso consiga apenas concretizar esta conflitualidade através de episódios pouco esclarecedores. Afirma inclusive que não terá sido sequer a sua prestação académica que terá precipitado o corte de relações entre ambas as partes há já cerca de um ano. Certo é que este é um assunto recorrente ao longo de todo o discurso de Paula e muitas vezes lhe serve de justificação para conjunturas importantes do seu percurso pelo ensino superior.

> "(…) se calhar há aquelas pessoas que vivem para os filhos e os filhos são o «Ai Jesus!» e se calhar os meus pais não vivem para os filhos, é tipo, a partir desta idade já têm corpinho para trabalhar, vão trabalhar que é para vocês terem as vossas coisas. Nós nunca fomos mimados, apesar do dinheiro que eles têm, sempre fomos nós que trabalhámos para obter a excentricidade que queríamos num dado momento e até aí estou de acordo, mas tudo o que é demais também é um exagero, e se calhar nesse aspecto eles não estão lá para a parte da relação humana, estão lá para ensinar a desenvencilhar cada um de nós, «Têm de fazer isto, têm de fazer aquilo se vocês querem ser alguém na vida!» mas depois para a parte da relação humana, se calhar não estão tão despertos para isso, e então aí eu sinto-me mais desamparada. É complicado não teres ninguém (…)"

O método de estudo de Paula consistia em ler e fazer resumos da matéria, que considerava complexa e em grande quantidade para cada momento avaliativo. Embora estudasse sobretudo sozinha, não tinha um método de estudo regrado e disciplinado. Utilizava muitas vezes a biblioteca da faculdade quando optava pelo estudo individual, mas também se reunia com colegas da residência para fazerem serões de estudo. A maior parte destes colegas encontrava-se a frequentar outros cursos que não o de Direito.

Paula considera que as condições de estudo oferecidas pela faculdade eram suficientes, assim como as que encontrou na residência universitária que veio habitar. Considera ainda que a situação económica que vivia quando era ainda dependente de

seus pais era muito boa, não achando que o seu trajecto tivesse sido influenciado negativamente por estes factores.

Um aspecto negativo que ressalta da sua passagem pela FD-UL é a exigência dos critérios avaliativos. Paula ilustra esta exigência através quer da quantidade de matéria para o estudo, quer daquilo que lhes foi transmitido logo no início do curso: a ideia de que é deveras difícil obter classificações acima de 15 valores, andando a média das notas pelo 12-13.

> "«Ah, o que é que é isto? Então e o resto da pauta? O que é que andamos aqui a fazer? Ah pá, só vou estudar a minha vida inteira!» E eu «Não, assim não!» E comecei a ficar desiludida e, sinceramente, comecei a deixar o curso de lado e então também na altura já tinha alguns problemas com os meus pais, estava a trabalhar e comecei um bocado a estar à margem. Deixei um bocado o curso de lado."

Apesar de salientar aspectos que encontrou como negativos e prejudiciais ao seu desempenho académico, não deixa de sublinhar que é a si própria que deve a não conclusão do curso. Reconhece que o insucesso académico do seu primeiro ano foi devido à descoincidência entre as suas expectativas e aquilo que encontrou no momento do seu ingresso. Admite reflexivamente que não se adaptou quer ao tipo de ensino, quer ao ambiente que se vivia dentro da Faculdade de Direito. Acredita que se o ambiente e os colegas que encontrou fossem mais acessíveis teria talvez conseguido superar a complexidade da matéria.

> "Agora será que me vou massacrar por um curso? Não. Não, porque há coisas mais importantes para mim, é mais por aí. Se calhar se eu gostasse realmente, se calhar se eu quisesse muito ter o curso, se calhar tinha abdicado da minha vida pessoal, daquilo que também era importante para mim… É preciso tu quereres muito, eh pá é preciso! (…)"

Vendo-se forçada a encontrar residência em Lisboa quando entra para o 1º ano, consegue colocação numa residência universitária de cariz religioso perto da faculdade, situação que é tida como uma parte bastante positiva do seu trajecto universitário devido ao companheirismo que por lá se vivia e às amizades que acabou por constituir.

Quando se prepara para a entrada no 3º ano, correspondente à sua quarta matrícula, Paula comunica aos pais que gostaria de partilhar uma casa com amigas em vez de permanecer na residência, mas os pais discordam e Paula decide procurar emprego em Lisboa que lhe permitisse custear tal decisão. Despede-se da pastelaria em Fátima, onde trabalhava aos fins-de-semana, e consegue trabalho num *call center* da PT, em Lisboa, que cedo passou a ocupar-lhe a semana.

Esta decisão antecedeu, em poucos meses, a resolução de contactar a Força Aérea e de ser admitida para a recruta em Janeiro de 2005. Vendo-se cada vez mais afastada do curso, quer porque não gostava de frequentar a faculdade, quer porque, consequentemente, não ia às aulas, Paula decide apostar num projecto que relegou para segundo plano no fim do 12º ano, a carreira militar.

No entender de Paula, esta profissionalização tinha que se dar na Força Aérea e não em qualquer outro tipo da área militar porque, de todas as valências militares, é a que tem "a melhor imagem". A opção por uma carreira militar também se prende com

um entendimento instrumental daquilo que são as potencialidades das Forças Armadas: uma panóplia de possibilidades de formações, devidamente remuneradas e que podem ir da formação profissional à instrução académica.

Na Força Aérea encontrou alguns colegas que também não se reviam no curso que estavam a tirar, embora a maior parte das amizades que fez estivessem a terminar o ensino superior ou já detivessem licenciaturas. Paula confessa ainda que quando ingressou na Força Aérea se encontrava saturada de estudar e que se dedicou muito pouco ao estudo durante o momento formativo pós-recruta, mas descobriu também que, a voltar ao ensino superior, iria apostar no curso de Biologia Molecular ou de Microbiologia, áreas que lhe interessam bastante.

> "Mas depois eu comecei a aperceber-me, enquanto estive na Força Aérea, que se calhar [Direito] não era área para mim e hoje eu não tenho um curso superior mas sinto-me mais feliz naquilo que faço. Eh pá, posso não ter um canudo, posso não estar a ganhar muito bem, mas pá estou feliz e consegui a independência que queria a nível económico (…) Na altura a ideia era «Eu vou para a Força Aérea, mas depois volto!» A ideia era «Vou congelar a matrícula durante um ano…» nesse ano ainda congelei. «Vou congelar a matrícula e depois volto!» mas nunca mais lá pus os pés."

Desde a entrada na Força Aérea que Paula tem uma remuneração, quer durante a recruta, quer na formação posterior. Actualmente já integra a carreira militar como auxiliar de acção médica no Hospital da Força Aérea, mas esclarece que se aufere segundo a patente que se ocupa e não consoante a escolaridade que se detém.

Os pais de Paula têm os dois 47 anos, tendo a mãe o 9º ano de escolaridade e o pai o 12º ano. São ambos de Fátima e ali viveram quase sempre, com os quatro filhos. Paula é a mais velha de quatro irmãos e a única rapariga, sendo que o seu irmão mais novo tem agora oito anos de idade. O irmão imediatamente a seguir a si também optou pela carreira militar, mas escolheu a Marinha e está a pensar candidatar-se à Academia Naval. Tem um terceiro irmão que se encontra a repetir o 10º ano, com quem Paula mais se identifica em termos de personalidade.

Caracteriza-se como sendo uma pessoa sociável, tendo por isso uma rede de sociabilidades vasta. Apesar de não ter feito qualquer amizade dentro da FD-UL, o que contribuiu muito para a sua não integração no ensino superior, construiu uma dinâmica de lazeres e sociabilidades entre os vários estudantes deslocados que então se encontravam a estudar em Lisboa, nomeadamente através da residência universitária em que se encontrava, o que também acabou por a desconcentrar do quotidiano da sua licenciatura.

As suas amizades foram cunhadas dentro do sistema de ensino superior, tendo a maior parte delas já terminado o seu curso universitário. Actualmente sente-se mais caseira na forma de fruição dos lazeres, e qualquer convívio entre amigos lhe parece mais interessante do que uma ida à discoteca. Com um porte atlético, Paula descreve que sempre praticou desporto, desde um investimento mais sério, como futebolista federada, até à prática de uma modalidade mais descontraída, o *surf*.

Apesar de actualmente não ter qualquer actividade de cariz associativo devido à carreira militar que abraçou, Paula ainda fez voluntariado de carácter religioso durante o seu 2º ano de faculdade, em Camarate, num ATL para crianças, por

intermédio da residência universitária em que se encontrava. Abandonou esta prática ao fim de seis meses, sensivelmente.

8.8.2. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior – ISFLUP

Patrícia Amaral

Lúcia Guimarães (E9P, 29 anos, Línguas, Literaturas e Culturas na FLUP), **Gonçalo Neto** (E42P; 21 anos; Relações Internacionais na UM), **Amândio Costa** (E74P; 29 anos; Engenharia Electrotécnica no ISEP)

As dificuldades de integração dos jovens no ensino superior podem afectar diferentes dimensões na sua vida social e escolar. A adaptação a uma nova realidade social não é encarada da mesma forma por todos e implica o desenvolvimento de novas identidades e interacções.

A multiplicidade de contextos que caracteriza as sociedades actuais cria a necessidade dos indivíduos assumirem diferentes papéis sociais e interagirem em função das situações. O denominado "potencial de metamorfose", em que o indivíduo absorve, influências, práticas e representações sobre o mundo, vão constituir elementos acrescidos no processo constante de formação da identidade ou das identidades[1]. Por seu turno, as identidades constroem-se através de um duplo processo: "integração e diferenciação", na medida em que os actores sociais integram-se em conjuntos mais vastos de pertença ou referência e, simultaneamente, tendem a autonomizar-se e diferenciar-se de outros grupos[2].

Diversos autores estudaram o processo de envolvimento, integração, desenvolvimento ou socialização que ocorrem entre o estudante e a instituição de ensino superior, e identificaram diferentes factores que podem concorrer para estas dificuldades: relacionais, institucionais e individuais.[3]

A integração dos estudantes no ensino superior está positivamente relacionada com o seu sucesso académico[4]. Um difícil confronto com esta nova realidade e novas exigências pode marcar um ruptura nas experiências individuais e/ou o ajustamento intelectual ou social à vida académica.

Assim, partindo do conjunto de entrevistas realizadas, procurámos identificar quais os principais factores explicativos dos estudantes que apresentaram dificuldades de integração no ensino superior.

Constata-se que são estudantes com condições sociais de partida favoráveis, quer do ponto de vista económico, quer do ponto de vista escolar. A trajectória escolar destes estudantes no ensino superior foi marcada por interrupções e ajustes vocacionais. As escolhas dos cursos superiores não correspondiam inteiramente aos seus interesses, uma vez que foram pouco convictas e informadas.

---

[1] Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor

[2] Pinto, José Madureira (1991), "Considerações sobre a produção social de identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº32, pp. 217-231.

[3] Santos, Luísa (2001), Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano, Braga, Universidade do Minho.

[4] Tinto, Vincent (1997), "Universities as learning organizations", in *About Campus*, Jan1997, Vol. 1 Issue 6.

As suas famílias formularam elevadas expectativas face à escolaridade dos filhos, mas adoptaram estratégias de apoio, orientação e acompanhamento bastantes diferenciadas, quer em relação às escolhas escolares dos filhos, quer ainda em relação ao apoio na escolaridade anterior.

Na escolaridade anterior, estes estudantes nunca reprovaram, mas os resultados escolares revelaram-se razoáveis e evidenciam uma relação pouco positiva com a escola.

Verifica-se da parte destes estudantes um isolamento e fechamento relacional no universo académico, em relação aos colegas e aos professores dificultando significativamente o processo de construção de identidade fundamental nos primeiros contactos sociais. Estes estudantes recusam também participar em rituais académicos como a praxe e qualquer tipo de actividade colectiva de âmbito académico.

O espaço-tempo universitário assume para estes jovens um mal-estar generalizado que afecta a interacção com os diferentes agentes de socialização. Reflecte-se também na relação negativa com a instituição, a organização dos cursos, a pedagogia e os conteúdos.

Constata-se que a assiduidade às aulas diminui, a motivação, bem como os resultados escolares foram bastante afectados.

A instabilidade no quadro familiar de origem ou mesmo a ausência de apoio parecem contribuir para que os estudantes redefinam o seu projecto de vida e evidenciem maiores problemas de integração no ensino superior.

Aparecem nestes percursos escolares factores de singularidade mais marcantes e disposições mais contraditórias em relação a diferentes momentos e contextos de vida destes jovens. O percurso biográfico destes estudantes revela também uma maior variação diacrónica, bem como uma variação sincrónica das disposições face à heterogeneidade de universos, grupos ou indivíduos com quem se relacionam.

Lúcia Guimarães (E9P): retrato sociológico
Realizado por Vanessa Rodrigues

Português e Inglês: rejeição e distinção

Lúcia Guimarães, natural do Porto, tem 29 anos e vive em Vila Nova de Gaia, com a mãe. Mestre em Filosofia, a sua mãe leccionou as disciplinas de Português e História no ensino secundário e exerce, actualmente, a profissão de coordenadora de cursos EFA (Educação e Formação para Adultos). O pai, falecido há 2 anos, tinha o 12º ano, e era contabilista.

Do ensino preparatório ao ensino superior, toda a sua trajectória é descrita como algo penoso. Entra na sua primeira opção com motivação, a licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas (LLM), variante Português/Inglês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), apesar de não se identificar totalmente com essa escolha. Após oito anos de frequência do ensino superior, ainda se encontra no 4º ano, e acaba por abandonar a faculdade perante a possibilidade de tirar um curso profissional numa outra área do seu interesse. A sua integração escolar foi particularmente problemática, já que sempre desenvolveu uma postura vincada e deliberada de não criar qualquer vínculo social ou relacional dentro do universo académico. Reingressa no ensino superior após três anos de interrupção, e pretende avançar para um mestrado fora do país.

Lúcia ingressa no ensino superior no ano lectivo de 1996/1997 na licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas (LLM), variante Português/Inglês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Na fase de candidatura, não recolhe qualquer informação sobre o curso, disciplinas ou instituição. Apenas lhe interessava estudar Inglês, a sua área de preferência, e no Porto. Apesar da sua mãe a ter incentivado a candidatar-se às Universidades de Coimbra e Lisboa, Lúcia sublinha que não se sentia "preparada" para abandonar a casa dos pais. Entra na sua primeira opção e, apesar de entrar motivada, não se depara com um cruzamento satisfatório entre as expectativas, e o que de facto encontrou, na realidade, sendo que esta opção implicou a junção de duas disciplinas antagónicas relativamente ao seu aproveitamento escolar até então. Lúcia domina a Língua Inglesa, mas apresenta grandes dificuldades ao nível do Português. Na ausência de um curso apenas de Inglês, opta pelo mais aproximado, Português/Inglês. Neste sentido, ingressar na área que mais gostava implicou, também, avançar para aquela em que tinha mais dificuldades. A primeira vez que repete é no 3º ano, já na opção de Tradução. No ano seguinte opta, automaticamente, por mudar de área, para a Científica. Contudo, apesar de conseguir passar para o 4º ano, não vê a sua situação melhorar ao nível do aproveitamento, e fica aí retida durante quatro anos: "Eram as disciplinas de Português. Eu não tinha a mínima preparação. Chegava aqui, assistia às aulas, ia para casa e tentava estudar, e era como se fosse Chinês".

A desmotivação perante o curso foi algo que acompanhou todo o seu percurso académico. A sua mãe, ao aperceber-se deste cenário, dizia-lhe: "Se não gostas, pára". Apesar de Lúcia não querer desistir ("Se os outros conseguem, eu também consigo"), acaba por se render perante a possibilidade de tirar um curso profissional de

Fotografia, no Instituto Português de Fotografia no Porto. Era o seu "outro interesse". Em 2004 ingressa neste curso, após a oficialização do seu abandono do ensino superior: "É isto! Vou parar e vou fazer outra coisa diferente, outra coisa que goste!".

Lúcia descreve-se como uma pessoa que "não tinha colegas" mas que, acima de tudo, "não queria ter". Optava por circular sozinha dentro do universo da faculdade, principalmente por não encontrar qualquer tipo de identificação com o ambiente relacional que a rodeava. Não apresentando qualquer inclinação em direcção a disposições para lógicas de fruição imediata, Lúcia incorpora uma posição social dentro da faculdade de autocentramento, que a desliga de qualquer tipo de adesão a modos de acção colectiva, assim como de qualquer tipo de convivialidade agilizada no seio do espaço escolar.

Relativamente à dimensão pedagógico – didáctica, Lúcia denuncia uma fraca competência pedagógica que caracteriza a grande maioria dos professores que foi encontrando na sua trajectória pelo Ensino Superior. No entanto, dirige comentários bastante positivos à postura dos professores estrangeiros que leccionavam na faculdade, os quais se encontravam "a milhas de distância em termos de mentalidade e de como se dá aulas e como se fala para os alunos" em relação aos professores portugueses, que eram, por sua vez, demasiado "rígidos" e agarrados em demasia a metodologias de ensino meramente expositivas. Destaca uma professora de Inglês, de nacionalidade inglesa, que realmente conseguia motivá-la, pelo facto de se mostrar disponível para receber os alunos no seu gabinete, o que raramente acontecia no âmbito do seu curso.

Dentro do domínio da integração institucional, a postura de Lúcia não contraria a sua individualidade já sublinhada noutros domínios. Nunca mostrou qualquer interesse pelas práticas habituais de integração dos alunos, não por defender uma alternativa à praxe, mas pelo simples facto de que a sua presença na faculdade cumpria um único objectivo: estava ali para ir às aulas e nada mais. Ao ser confrontada com o facto de não poder frequentar jantares académicos, assim como outras actividades de lazer decorrentes da ligação a estas práticas, Lúcia reage com total indiferença, demarcando, mais uma vez, a sua disposição para o isolamento.

As dificuldades de adaptação ressentiram-se, igualmente, no seu processo de aprendizagem. Também em relação aos conteúdos programáticos do curso, Lúcia não se sentiu integrada. Em primeiro lugar, os professores falhavam no seu papel de interlocutores do conhecimento: davam "calhamaços" para os alunos lerem, aliando à excessiva exigência uma falta de acompanhamento gritante. Em segundo lugar, Lúcia considera que as turmas eram demasiado grandes – "muitos alunos enfiados em anfiteatros" –, facto que contribuía de forma decisiva para o desenvolvimento de processos de desmotivação. Concomitantemente, a carga horária mostrava-se incompatível com o desejo de ter um estudo contínuo.

Perante este cenário, Lúcia afirma que se sentia constantemente cansada. Descreve os seus espaços-tempo escolares recorrendo sempre a essa sensação constante de cansaço imbuído de desmotivação: "Nos meus tempos livres, dormia. Basicamente, dormia. Nos dias de aulas acordava muito maldisposta. Vinha para as aulas às oito e meia muito maldisposta. Começava a falar lá para as onze e era capaz de me deitar no relvado, se tivesse bom tempo, e dormia durante duas horas para aguentar o resto do dia, ou então chegava a um ponto, a meio da tarde, que já não aguentava, e ia para

casa. Era a desmotivação e era a carga horária". Confessa, igualmente, que aproveitava os fins-de-semana para dormir ou para sair, nunca para estudar.

Lúcia atribui ao modo de avaliação por exame final uma real desadequação à lógica de aprendizagem que deveria ser desenvolvida com vista ao bom desempenho por parte dos alunos, desadequação esta propiciadora de reprovações. Àquelas disciplinas em que sentia mais dificuldades, chegava a passar noites sem dormir, vítima da ansiedade que não a deixava estudar. Por sua vez, uma avaliação contínua permitiria a presença dos alunos nas aulas, o trabalho contínuo, a participação, assim como o desenvolvimento de práticas de estudo contínuo.

Sempre optou por não estudar na faculdade. Para além ser um local onde, claramente, não encontrava qualquer conforto físico ou simbólico: "Era horrível. Continua a ser. Sempre que tenho que vir para cá… custa." Considerava que nenhum espaço da faculdade lhe dava aquilo que precisava para conseguir concentrar-se. Posto isto, estudava em casa ou num café. Sempre que estudava acompanhada, era com amigos que não tinham qualquer ligação com esfera académica a que pertencia. Esforçava-se por efectuar um estudo contínuo, principalmente às disciplinas que lhe ofereciam mais dificuldade. Contudo, sentia que muito do seu esforço era em vão, já que perante as dúvidas com que se deparava, não encontrava disponibilidade nos professores para as ver esclarecidas. Nem em situações como estas Lúcia revela qualquer disposição para avançar no sentido de um método de estudo conjunto com os colegas da mesma área científica, expondo dúvidas e, desta forma, optimizando todo o processo. Com a excepção da acessibilidade de apenas dois professores ao longo do seu percurso, a única pessoa a quem recorreu foi à sua mãe que, por sua vez, não dispunha de muito tempo para acompanhar a filha. Declara não ter um "método de estudo" consolidado, mas enumera uma série de procedimentos que a ajudam a organizar-se: tirava sempre os seus apontamentos, procurava as suas próprias referências bibliográficas, de forma a complementar as indicações vindas dos professores; e recorria aos "livrinhos de bolso da Europa-América". Porém, confessa que toda a sua energia era canalizada apenas para a leitura: "estudar, analisar, debruçar-me sobre o assunto, isso não".

De facto, conseguimos concluir que Lúcia não concretizou qualquer tipo de integração escolar, ou mesmo social, no contexto universitário. Activou, recorrentemente, mecanismos de retracção e de auto-exclusão, que conscientemente reproduzia em contextos variados.

Lúcia declara-se "bilingue". Cresceu na zona dos Vinho do Porto, em Vila Nova de Gaia, onde todos os seus vizinhos eram ingleses e desde cedo começou a falar Inglês, até mesmo com alguns familiares. É nesta altura que a Língua Inglesa começa a ter uma grande importância na vida de Lúcia. Sentia que a tinha dominado precocemente, e sempre quis estudar nessa área. Porém, o papel desta exposição a contextos e a indivíduos portadores de princípios de socialização diferentes não se restringiu à época onde foi adquirida a disposição em causa. Ainda hoje detectamos no discurso de Lúcia marcas vincadas da sua socialização primária operada naquele contexto específico: "Não devia ter nascido aqui". Evidencia vezes sem conta o seu desejo de viver noutro país, afirmando que não se identifica com a "mentalidade portuguesa".

A mãe, mestre em Filosofia, nunca chegou a leccionar essa disciplina. Começa a sua carreira como professora de História e Português, sendo que hoje trabalha na área

da formação de adultos. Devido às exigências da profissão, até aos 5 anos de idade, Lúcia acompanha a mãe. Oscilava entre algumas semanas fora com a mãe e alguns meses com o pai. Para além da mãe, outras pessoas da sua família eram detentoras de diplomas académicos. A entrada no ensino superior é encarada, tanto por Lúcia como pelos seus pais, como algo "natural". Contudo, e apesar de se situar estruturalmente numa posição privilegiada em termos de capital escolar da família de origem, Lúcia não considera esta entrada como algo "previsível": "Tudo dependeu de mim, não dependeu de mais ninguém. Eu nunca tive pressão de ir para a faculdade, ter que tirar um curso, ter que ser doutora, não. Se eu quisesse trabalhar nas obras, eu trabalhava nas obras". Mais uma vez, Lúcia reforça o seu autocentramento, desligando-se de qualquer constrangimento ou privilégio estrutural, e associa todo o seu projecto à sua liberdade de escolha. As suas condições sociais de partida são, realmente, favoráveis. A mãe é mestre, e o pai tinha o 12º ano, exercendo a profissão de contabilista. Porém, as interacções sociais desenvolvidas nos processos concretos de aprendizagem acabaram por não caminhar no mesmo sentido.

Atribui à mãe um papel de alguma importância, no que diz respeito ao estudo da Língua Portuguesa. Contudo, não enuncia qualquer resultado de conciliação com a disciplina, ou de maior aproveitamento em relação à mesma, decorrente desse envolvimento. De facto, não chega a ficar claro o porquê do facto da mãe leccionar a disciplina de Português não ter potenciado outro cenário para Lúcia. Porém, os episódios relatados que remontam à sua escolaridade anterior ao ensino superior dão-nos pistas que podem ir ao encontro dessa resposta. "Não gostava de ir para a escola", "Era um suplício estar na escola". "Andava lá a arrastar-me e a arrastar a mochila", são algumas das frases mais ilustrativas do sentimento incorporado na sua relação com a escola.

Lúcia nunca fazia trabalhos de casa, a não ser que a tarefa constituísse algo que lhe desse prazer realizar, e afirma que a sua mãe não exercia qualquer controlo nesse sentido: "Nunca a minha mãe me obrigou a estudar". Refere que desde o ensino preparatório que sente que não é preparada para singrar na disciplina de Português, principalmente devido a um desempenho fraco por parte dos professores que foi encontrando. Não lhe foi ensinada gramática, e o que Lúcia fazia era somente ler os livros o que, de resto, era algo que lhe agradava imenso.

Esteve sempre nas "piores turmas", como lhes chama, mas não considera isso um acaso menos favorável. Aliás, o oposto atraía-a muito menos. Fazer parte da turma "dos filhos dos professores" era impensável: "Aí é que eu me recusava mesmo a ir às aulas". Aliás, a sua mãe sempre procurou colocar Lúcia em escolas onde esta não leccionava. Faltava muitas vezes às aulas por sentir que "não estava lá a fazer nada (…) A minha mãe justificava-me as faltas".

Apesar de numa abordagem inicial ao assunto, Lúcia afirmar que não tinha qualquer actividade lúdica durante essa fase, é após alguma insistência que acaba por relatar uma participação no grupo de teatro e a prática de hóquei no campo durante o ensino preparatório de secundário. Denota-se, de facto, que a memória imediata de Lúcia relativamente ao seu percurso escolar transporta-nos para um trajecto escolar marcado pela total falta de integração e, até, mesmo de qualquer relação mais afectiva ou lúdica. A sua memória selecciona automaticamente os aspectos que a marcaram negativamente, dando uma importância quase insignificante a outro tipo de

actividades que decorriam de uma maior interacção dentro ou fora da esfera escolar, tanto na sua dimensão física como simbólica.

Lúcia viveu a transição do ensino secundário para o ensino superior duma forma pouco pacífica: "A minha transição foi horrível. Foi horrível". Considera que durante o ensino secundário os alunos não são preparados para o tipo de metodologias didáctico – pedagógicas recorrentes no ensino superior, nem tão pouco para a quantidade de matéria que passa a ser contemplada. Não há centramento no desenvolvimento do aluno, nem a tentativa de equipá-lo da melhor forma para ser capaz de lidar com os desafios do futuro escolar. Para além de elaborar esta reflexão, admite que no secundário não estudava, e pouco frequentava as aulas. Fazia os exames sem qualquer preparação e as notas, exceptuando à disciplina de Português, não eram, de todo, fracas. Sentiu que muitos alunos, na sua fase de candidatura ao ensino superior, acabavam por escolher o curso a seguir, tendo em conta a sua melhor nota no exame, o que representava algo que lhe fazia muita confusão. As causas deste acto são atribuídas tanto aos alunos e à sua imaturidade, como ao papel do próprio ensino secundário, que não cumpria com a sua função de orientação e preparação dos seus estudantes. Admite que o facto de nunca ter desenvolvido um método de estudo organizado fez com que se sentisse sufocada perante a quantidade de material que encontra na faculdade, nomeadamente um número enorme de sebentas: "Eu nunca tinha visto tanto papel à minha frente. Era complicado organizar-me".

Quando Lúcia decide abandonar o ensino superior para ingressar num curso profissional de Fotografia, recebe o apoio total dos pais. Os amigos, por sua vez, mostraram-se perplexos com a decisão tomada, pelo facto de lhe faltar tão pouco para terminar o curso, ao que Lúcia respondia: "Não, dá, não consigo, preciso de parar". As disciplinas de Linguística estavam a impedi-la de concluir o curso. Sentiu que a ausência de bases ao nível da gramática constituíram o verdadeiro impedimento ao sucesso nessas cadeiras. Durante este período, não sentiu que estivesse a desperdiçar nada com a desistência do ensino superior e, principalmente, estava a construir um projecto de vida à volta da nova área de estudo. O curso durou três semestres, foi seguido de um estágio profissional e, no final, acaba por ser convidada para trabalhar como fotógrafa num jornal desportivo. Esta etapa profissional constitui, para Lúcia, uma experiência imensamente positiva. Para além de gostar muito de futebol e de fotografia, cria uma relação de empatia profissional com o seu patrão, que a motiva bastante. Porém, não se relaciona com mais ninguém dentro do jornal, alegando que não se identificava com a postura que os outros funcionários tinham no ambiente de trabalho.

Com a entrada da FLUP no novo regime do Tratado de Bolonha, Lúcia tem a possibilidade de terminar o seu curso de Português/Inglês sem ter que se inscrever em cadeiras da Língua Portuguesa. Perante esta vantagem evidente, decide reingressar no ensino superior. Ainda a trabalhar no jornal, propõe continuar com a sua colaboração, desde que esta não interfira nos seus estudos. Contudo, o jornal fecha e, a partir daí, os estudos voltam a ter centralidade na vida de Lúcia. Este reingresso é assumido como um mero meio para atingir um fim: "Eu tenho que acabar a licenciatura para poder fazer um mestrado noutra coisa", fora do país, talvez na Holanda.

Lúcia sublinha inúmeras vezes que não fez qualquer amizade na faculdade. Os seus amigos não vêm propriamente do secundário, nem tão pouco do superior: "são amigos, sei lá, amigos de amigos que fui fazendo e que, entretanto, uns foram ficando e

outros saíram da minha vida". Destaca o facto de todos os seus amigos serem homens para realçar novamente a sua falta de identificação com o ambiente vivido na FLUP, frequentada, na maioria, por mulheres. Associa aqui, e numa lógica de protecção de imagem, as alunas da FLUP a uma "mentalidade portuguesa de casar e ter filhos" e de excesso de vaidade e superficialidade, valores com os quais colidia. Lúcia deixa transparecer aqui, mais uma vez, uma postura individualista e autocentrada, desta vez vinculada a uma posição crítica perante os padrões de construção social da feminilidade, dentro duma lógica de capacitação e distinção accionada pelo isolamento que alimentava. Houve apenas uma pessoa com quem se "identificou". Porém, até essa relação foi descrita como "complicada". A instituição escolar não funcionou aqui, claramente, como um lugar de reconfiguração de sociabilidades.

As actividades de lazer desenvolvidas com os amigos são resumidas por Lúcia ao gosto partilhado pelo futebol, nomeadamente pela discussão à volta da temática. Apesar da única referência às suas sociabilidades se dirigir a este grupo de amigos, ao longo do seu discurso conseguimos perceber que, à excepção do futebol, não se encontra neste qualquer outro tipo de identificação ou partilha de valores e projectos. Por exemplo, os amigos, ao contrário dos pais, sempre questionaram o facto de Lúcia querer abandonar o ensino superior e, apesar de a apoiarem, reagiram com perplexidade ao seu desejo de tirar um mestrado fora do país e, tendo essa possibilidade, de residir no estrangeiro.

De forma algo surpreendente, Lúcia termina o seu discurso fazendo um balanço positivo do seu trajecto pelo ensino superior. Apesar de ter realçado com bastante veemência todas as circunstâncias, episódios e personagens que desempenharam um papel menos positivo na sua trajectória, acaba por assumir que aprendeu a desenvolver uma "postura" diferente perante situações de adversidade. Partindo da expressão "Aprendi a engolir sapos", Lúcia descreve a forma como se sente nesta nova fase, encarando a sua frequência do ensino superior com mais responsabilidade. Antes, reforça, saía imensas vezes a meio duma aula, e hoje sai, no máximo, para fumar um cigarro e depois volta, sendo este exemplo usado para ilustrar a mudança de atitude que se tem vindo a operar. No entanto, continua a não querer estabelecer qualquer tipo de vínculo relacional com os seus colegas de faculdade.

As dificuldades que acompanham Lúcia desde o ensino preparatório, tanto ao nível da disciplina de Português, como ao nível de métodos de estudo e empenho escolar, juntamente com o desenvolvimento duma postura autocentrada, derivada da falta de identificação relativamente a todo o ambiente que a rodeava, concorreram para uma trajectória pelo ensino superior caracterizada por uma dualidade nem sempre dissonante: rejeição/inadaptação (numa lógica de insucesso) e capacitação/distinção (numa dimensão pessoal de sucesso).

Gonçalo Neto (E42P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

A recusa da herança e da continuidade social: estratégias de fuga à reprodução familiar

Aos 18 anos, Gonçalo Neto ingressou no curso de Economia, em 1ª opção, mas na segunda fase de candidaturas, ministrado pela Universidade Católica, no ano lectivo de 2002/2003. Dois anos volvidos, muda-se para a Universidade do Minho, para o curso de Relações Internacionais, em que frequenta, no presente, o 2.º ano.

Filho de uma família burguesa, Gonçalo recebe a pesada herança da reprodução familiar: a mãe, uma economista bem sucedida, apaixonada pela profissão, que vive intensamente, e o pai, técnico oficial de contas, traçam-lhe um percurso académico ligado à área dos números, para a qual não sente especial apetência. Oprimido pela constante pressão exercida pela figura materna, e perturbado pelo ambiente familiar conturbado estabelecido pelo comportamento obsessivo-compulsivo do seu único irmão, mais velho, Gonçalo enceta uma fuga ao determinismo familiar, através de uma mudança de curso e de cidade, rumo a um grupo doméstico sem estrutura familiar.

Gonçalo Neto, um jovem estudante de 22 anos, chegou ao ensino superior no ano lectivo de 2002/2003, à Universidade Católica, para estudar Economia, uma escolha praticamente decidida em família, fortemente determinada pelo *background* profissional dos seus pais: mãe economista, pai técnico oficial de contas. O seu quadro de escolhas, no que concerne ao ensino superior, foi limitado pelo campo de possíveis associado ao *habitus* de classe: nem o curso nem o estabelecimento de ensino foram seleccionados aleatoriamente. Sem grandes referências sobre os cursos e instituições que poderia frequentar, acatou a decisão da mãe, que seleccionou um curso e estabelecimento de acordo com o conjunto de propriedades sociais que melhor se adequavam às suas representações do destino social futuro. Deste modo, a opção pela Universidade Católica, como previamente havia sido a escolha do externato Ribadouro, revela uma tendência de afinidade selectiva. A mãe procura, através do estabelecimento de ensino, o prolongamento do seu estatuto e imagem social. O cuidado com a educação do filho reflecte a necessidade de reprodução do modelo familiar.

Gonçalo projecta no curso de Economia a possibilidade de concretizar o seu projecto de vida: profissionalizar-se na área da Economia do Desenvolvimento, pois é na vertente social da Economia que reside o seu interesse: "eu gostava de criar programas de desenvolvimento sustentável locais, (…) trabalhar com ONG´S". O seu projecto de vida é sociocentrado: gosta de trabalhar gratuitamente em prol da comunidade, e ambiciona por uma profissão que o mantenha em projectos de desenvolvimento e de apoio a causas sociais.

Porém, cedo se desencantou não só com o curso, afastado do imaginário idealizado ("demasiado teórico, pouco prático e demasiado lógico"), mas também com a frieza das relações humanas estabelecidas na instituição de ensino frequentada: os

alunos são demasiado competitivos, e os próprios docentes instigam esse comportamento, com o qual Gonçalo não se identifica, o que o conduz a uma situação de isolamento. A desvalorização do trabalho menos qualificado e a falta de "humildade" são os factores que Gonçalo confessa mais o terem desiludido na sua passagem pela Católica. Gosta "muito mais" do estabelecimento de ensino que frequenta habitualmente, pelo conglomerado de faculdades concentradas no mesmo local, propício a um alargamento da rede de sociabilidades, embora o grupo de amigos granjeado seja restrito: "aqueles que eu posso considerar amigos, não são assim tantos como isso". A sua postura é a de não pretender inserir-se na sociedade que o envolve, mantém-se à margem:

> "eu, se alguma vez consideraria integrar-me na sociedade, (…) agora rejeito completamente essa ideia, depois de ter andado na Católica, não no sentido de integrar, eu vou usar a sociedade, não vou deixar que a sociedade me use a mim (…) vou usar a sociedade a meu favor, e não vou deixar que ela me use a mim, ou que ela mude as minhas ideias, ou que de alguma forma prejudique a minha maneira de ser, ou que entre com a minha liberdade, isso sim, e é por aí, pronto, por isso eu digo, aprendi muito com a Católica"

Esta atitude anti-social reflecte-se na sua parca rede de sociabilidades: reduz-se ao convívio com colegas de faculdade durante o tempo que passa em Braga, e ao "melhor amigo", referido diversas vezes ao longo da conversa. Revela dificuldades de relacionamento, que atribui à sua essência eminentemente controversa ("sempre fui problemático"). Não obstante, "fala com toda a gente", mas lamenta a falta de afinidades e de identidade. Alinha pela afinidade que consegue alcançar entre os pares, busca por uma identidade semelhante. No entanto, desenvolve imensas actividades na faculdade, usufrui da dimensão hedonista que a universidade lhe proporciona: inscreveu-se num curso de Japonês, frequenta o ginásio, faz escalada. Tece rasgados elogios às boas condições que encontrou na universidade minhota. A utilização quotidiana que faz do espaço académico reproduz e reflecte os seus interesses, projectos e estratégias. Foi à praxe em ambas as instituições que frequentou, embora não seja um entusiasta desta prática, pois entende que "temos praxe como sistema integrador e temos praxe como sistema de hierarquias", e não concorda com este último conceito.

Durante o ensino secundário, Gonçalo sentia-se muito atraído pela área de Letras, seduzido pela matéria de Português, especialmente pela poesia. Contudo, os resultados obtidos a esta disciplina não correspondiam às suas expectativas o que, na sua opinião, resultava de uma retracção à criatividade e liberdade de expressão dos alunos:

> "(…) no Português do secundário, a minha opinião não conta, o que conta é a opinião ou do professor, ou daquilo que vem no livro e é isso que eu tenho que exprimir, não posso ter uma opinião diferente e eu acho que isso é um bocado contrário ao espírito da poesia, ao espírito da literatura em si, que devem incentivar as pessoas a criarem a sua própria arte e terem as suas próprias ideias e formularem os seus próprios escritos, e eu acho que ali não era isso que era incentivado, era basicamente… Lemos a opinião de uma ou outra pessoa e achamos que era sagrado, e pronto! Não havia espaço para

> discussão! O que me incentivou a não seguir a área de Português foram os maus resultados, a falta de liberdade de expressão e de defender as minhas ideias."

Dada a débil relação estabelecida com o Português, Gonçalo opta, instigado pela mãe, por seguir Economia. Não conseguiu entrar na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP), como pretendia, "por cerca de duas décimas", o que o levou à Católica. No entanto, "estive lá dois anos, pois. No 1.º ano, lá tentei… Pronto, é verdade, não, não gostei, mas não era para desistir à primeira, não é? Eu tentei dar uma oportunidade, fiquei um bocado a pensar, disse 'pronto, isto não é o meu ambiente, mas também ninguém me obriga a ter que integrar-me aqui, eu posso ir… vou às aulas, faço as disciplinas e tenho a minha vida cá fora.'" A incursão nesta instituição não foi, de todo, bem sucedida: Gonçalo apenas concluiu as cadeiras práticas, de Matemática e Contabilidade, debatendo-se com dificuldades nas disciplinas de cariz mais teórico. Não frequentava muito as aulas, e não sentia motivação para estudar. Nessa fase mais sombria, o espectro do abandono pairou sobre si:

> "Considerei o abandono sim, considerei e com bastante força até porque, na altura, já estava a fazer outras coisas, no 2.º ano já, estava a fazer voluntariado, e mesmo a trabalhar… Não estava com grande vontade de seguir o ensino superior, não me sentia motivado e, e foi mesmo, se não tivesse encontrado Relações Internacionais, ainda hoje… não tinha continuado."

Quando se decidiu pelo curso de Relações Internacionais, Gonçalo não dispunha de muita informação sobre o mesmo: "não sabia muito bem o que é que eu poderia fazer com aquilo, não é? Daí que não tenha levado a sério essa opção." Até porque uma outra porta poderia ter sido aberta – Gonçalo é um apaixonado por música ("música é, praticamente, a minha vida!"), e concorreu a uma vaga no Conservatório, mas a sua candidatura foi recusada, o que impulsionou a sua entrada em Relações Internacionais. A música constitui um signo geracional ("a minha mãe não entende"), que o conduz a uma escolha emblemática do vestuário e corte de cabelo (barba e cabelo compridos). Estes objectos simbólicos (música, vestuário, aparência) são cristalizações expressivas que ajudam a definir a sua identidade, a expressar e a consolidar uma identidade que pressupõe uma oposição relativamente a outros grupos contra os quais essa identidade é definida, neste caso, à cultura dominante.

Ouvir música leva-o ao esquecimento momentâneo das normas, gerando um espaço de ambivalência onde se joga um certo tipo de ascendência sobre a realidade e onde se vive a simbologia de um ritual que corresponde ao apaziguamento ou evasão do quotidiano. A ligação à música marca o contratempo da sua transição para a vida adulta. Esta simulação rítmica funciona como uma ruptura em relação às normas vigentes, projectando-o para um universo imaginário. A música assegura-lhe uma coesão simbólica, que lhe permite ultrapassar a fragmentação das suas experiências de vida. Transmite-lhe uma noção de continuidade na descontinuidade.

Concomitantemente, há um outro factor que pesa na sua escolha pela Universidade do Minho: ingressar num estabelecimento de ensino fora do Porto confere-lhe a possibilidade, ainda que temporária, de fuga à realidade familiar, na qual se sente oprimido e pressionado, principalmente pela mãe, figura marcante na sua trajectória académica, classificada por Gonçalo como "obcecada pelo trabalho", que

tenta incutir no filho os seus ideais. Sente-se sufocado perante tanta pressão, e a ida para Braga surge como um verdadeiro oásis no deserto das suas emoções:

> "O problema em falar disto tudo é que eu tenho que falar muito sobre a minha vida, a nível… pronto, a nível familiar, e a nível de personalidade. Pois, está tudo relacionado, eu sempre fui um miúdo problemático por isso, só por aí está tudo relacionado, a própria forma como eu me sentia desmotivado, a própria forma como eu fui para o ensino superior, para Economia, a própria forma que me levou a ir para Braga, claro que eu fui para Braga não foi só pelo curso, foi porque eu tinha que sair de casa, não aguentava mais estar em casa, e está tudo relacionado! É uma coisa muito, muito mais complexa do que falar aqui sobre o ensino superior, mas muito mais!"

Efectivamente, Gonçalo confessa ter o desejo de abandonar a casa dos pais desde os 16 anos, por sentir grandes dificuldades em lidar com as "manias" desenvolvidas pelo irmão mais velho, obsessivo-compulsivo. A relação conflituosa que estabeleceu com o irmão, de quem era bastante próximo, desencadeou o seu "isolamento". Desde então, já passou por um vasto rol de psicólogos tendo, inclusive, considerado a hipótese do suicídio e de enveredar pelo mundo das drogas duras. Todavia, o facilitismo que essa escolha proporcionaria não vai de encontro aos seus princípios, e desvia-se desses caminhos mais sinuosos: "achei que também era uma decisão muito estúpida de tomar e pronto, consegui-me livrar disso, mas pronto, entrei numa grande depressão".

Este factor, aliado ao desconforto que o constante controlo e ritmo que a mãe impunha à sua vida são condicionantes que marcam de forma indelével a vida de Gonçalo, na medida em que condiciona as suas escolhas: recusa-se a reproduzir a trajectória familiar, rejeita a herança cultural e social que lhe foi transmitida – escusa-se a fazer grandes investimentos na esfera escolar, procurando contrariar as expectativas familiares; investe em esferas menos cultivadas. Assume uma postura de desprendimento face aos valores materiais, desvaloriza o salário, atribui relevância à realização pessoal que as tarefas voluntárias lhe conferem. Contudo, aparenta não ter consciência de que apenas lhe é permitido manter estas actividades na medida em que beneficia de uma confortável situação económica, assegurada pela família.

Gonçalo estuda o "quanto baste". Não se esforça muito, apenas o suficiente para ir passando às cadeiras. Neste momento, estuda no 2.º ano, e tem duas disciplinas em atraso. O seu método de estudo passa por frequentar o maior número de aulas possível. Gosta, também, de fazer resumos, que posteriormente discute com os colegas. Reconhece que este método tem algumas lacunas, pois não lhe permite obter um conhecimento muito aprofundado das matérias, fica-se pelo superficial. Por outro lado, essa necessidade de um saber mais profundo não o cativa em todas as matérias: "Sou mais objectivo, digo as coisas muito objectivamente e, e a parte do aprofundar deixo para os temas que realmente me agradam". A sua motivação parece ser intrínseca à realização pessoal, na medida em que os seus níveis de aplicação escolar são doseados em função da motivação e gosto que as diferentes matérias lhe suscitam. Prefere estudar em casa, ou em espaços da faculdade não propriamente destinados ao efeito, pois o silêncio imposto nas bibliotecas oprime-o, afastando-o desse espaço pouco pessoal. O espaço físico da biblioteca constrange-o, pois limita a convivialidade.

Considera nunca ter sido "um aluno brilhante". Nunca se destacou por ter grandes notas, e também não se esforça por isso, na medida em que pretende passar despercebido, anónimo na multidão. A média que detém, actualmente, é de 12 valores, embora o seu objectivo seja:

> "13, gostava de ficar com 13, é a minha meta. É o meu objectivo, lá está, não sou ambicioso, gosto de trabalhar com pequenas coisas. (…) Não me considero um aluno aplicado. Definitivamente não, não sou. E duvido que alguma vez serei. Se me aplicasse, poderia ter muito melhores resultados, completamente! Tenho a certeza disso. Eu recusei-me sempre a ser aluno de grandes notas. Porque quero passar discreto. Tem a ver com a minha personalidade."

Não obstante, este investimento controlado na esfera escolar também traduz uma outra realidade que Gonçalo descreve: crê que no mercado de trabalho é melhor cotada uma pessoa com uma média razoável do que um aluno brilhante, que passa à entidade empregadora uma imagem de ser pouco social, um "marrão". Afirma que a mãe facilmente lhe conseguiria um emprego em qualquer área, na medida em que detém uma vasta rede de conhecimentos, mas Gonçalo rejeita esse facilitismo, prefere obter um emprego por si próprio, acredita na meritocracia inerente a quem faz as coisas pelos seus próprios meios, nem que isso somente lhe ofereça um emprego desqualificado, como trabalhar num café.

Viveu uma experiência muito positiva enquanto estudante Erasmus, embora admita que o que o moveu não foi o espírito de aluno, mas o de *bon vivant*:

> "Eu confesso, eu só fui para lá para conhecer outro… outras pessoas e para festa, não fui para lá para, definitivamente não fui lá pela questão académica, e ainda hoje teria tomado exactamente a mesma opção, não me arrependo nada. Correu tudo muito bem e conheci pessoal muito, muito porreiro, fiz pelo menos dois grandes amigos lá."

Expressa dificuldades relacionais, e mesmo em termos de afectos mais íntimos, as coisas não correm bem. Diz que as namoradas o rejeitam pela sua maneira de ser e pensar. Gonçalo revela grandes dificuldades de adaptação à sociedade, expõe uma ética convivial pouco intensa, embora deseje ser aceite pelos outros, o que o deixa profundamente angustiado:

> "sempre tive dificuldade em alguém me levar a sério, ainda hoje tenho dificuldade de alguém me levar a sério naquilo que faço e naquilo em que eu acredito e, pronto, mas eu, mas eu pelo menos é o caminho em que eu acredito e hei-de continuar, ninguém há-de me dizer que eu estou errado. Eu ouço as pessoas, ouço a opinião delas mas não me obriguem a concordar, agora ouço, retiro a opinião delas, posso até aprender mas não, não me obriguem a aceitar as convicções, só porque acreditam numa coisa e eu tenho que ser assim."

Gonçalo é uma pessoa bastante activa ("não gosto de ficar sem fazer nada"), o que o leva a desenvolver diversas actividades na condição de voluntário em variadas causas ("prefiro ser útil do que fazer uma coisa só por fazer, e eu acho que não há melhor utilidade do que esse tipo de causas sociais"), o que lhe ocupa muito do seu tempo livre, pois dedica-se com afinco às causas que apoia: Comércio Justo ("é quase a

minha casa!"), Banco Alimentar, Amnistia Internacional. No restante tempo que lhe sobra, divide-se entre imensas actividades culturais, quer na condição de consumidor, quer de produtor: ouve muita música, toca alguns instrumentos musicais ("Eu toco percussão, um pouco de guitarra, harmónica, órgão) e tem um projecto musical a solo, lê e escreve, principalmente poesia. Assiste a exposições e frequenta museus, e confessa "ter muita pena de não conseguir pintar". Pratica desporto, faz escalada na universidade, e revela um desejo de reconhecimento a esse nível: "eu até gostava de acabar o meu percurso académico com alguma medalha, mas não acredito, não, mas também não sei, mas gostava, nem que fosse só de participação, gostava." Devora cinema ("eu às vezes deixo de dormir para ficar, precisamente, a ver filmes!)". Também gosta de ir a salas de cinema, muitas vezes com o pai, única pessoa que se esforça por acompanhá-lo nestas actividades. Ou com o melhor amigo, com quem manifesta incompatibilidade nos gostos, factor que deixa sem poder de decisão face ao filme a visionar, o que constitui uma condição de inibição.

Tanto aposta em saídas e consumos culturais mais legítimos, como revela uma faceta mais popular: gosta de frequentar bares académicos, porque aí encontra "matraquilhos, bilhar, pingue-pongue", instrumentos de fruição imediata. Sai algumas vezes por semana, tem um sistema de saídas estruturado: "Eu agora o que tento fazer é sair duas vezes durante a semana, em que seja mesmo mais forte, e depois o resto é tipo ir a um café e tal, depois vou para casa." O que motiva este espartilhamento reside num receio que habita Gonçalo, o de exagerar na bebida: "se o ambiente se proporciona eu bebo, só que há uma diferença entre o beber-se um copo e beber-se uma garrafa inteira." Em Braga, estas saídas são, geralmente, feitas em grupo, com os seus colegas estudantes. As práticas sociais de Gonçalo espacializam a sua acção e a sua experiência, conferem-lhe um considerável potencial de libertação da dominação familiar à qual se encontra ancorado. É através dos consumos e práticas culturais que exprime a sua criatividade.

Critica o processo de Bolonha: Gonçalo tem o desejo de se pós-graduar, e preferia "tirar um mestrado à antiga" do que o mestrado integrado implementado por Bolonha. Tendo sofrido na primeira pessoa os efeitos negativos do desajustamento vocacional, entende que deveria existir um maior acompanhamento e esclarecimento prestado aos alunos do ensino secundário, no sentido de prevenir que situações de deambulo como a que experienciou sejam minimizadas.

Gonçalo não pretende interiorizar o sistema de normas dominante. Parece viver numa situação de marginalidade normativa, situa-se na periferia de um sistema de legitimação de normas societais dominantes. A forma como se entrega às actividades de tempos livres é o que confere especificidade ao seu modo de vida. A sua forma de viver o lazer não pode ser separada dos outros domínios da sua existência social, nomeadamente a família. Produz as suas próprias expressões culturais.

Assume uma postura pouco materialista: desvaloriza a obtenção de um salário, ao passo que enaltece o trabalho voluntário em prol da sociedade. Não obstante, aparenta não ter noção de que o envolvimento em todas as causas sociais que abraça apenas lhe é permitido graças à confortável almofada familiar de que usufrui. A sua posição face à obtenção de um primeiro emprego, baseia-se na meritocracia: após concluir a licenciatura, não pretende nenhuma espécie de favorecimento por parte dos progenitores, principalmente a mãe, que facilmente lhe conseguiria uma colocação prestigiante. Gonçalo pretende conseguir um emprego pelos seus próprios meios.

Contudo, não almeja por classificações escolares elevadas que lhe dêem o passaporte para um emprego valorizado: inversamente, a sua meta passa por notas medianas, que lhe permitam passar despercebido. Defende que os alunos com médias muito elevadas dão uma imagem de si de pessoas pouco sociáveis, rótulo a que Gonçalo não deseja ficar ligado. Criativo, confere grande importância aos conteúdos intrínsecos das actividades que desenvolve. Mostra-se pouco atraído por cargos de chefia, que impliquem processos de decisão, os quais rejeita pela responsabilidade acrescida que acarretam.

Oriundo de um contexto social privilegiado, não demonstra desejo de continuidade social, pelo contrário, entra em ruptura com os símbolos dessa cultura. Os seus trabalhos são desenvolvidos numa base de voluntariado, além do pequeno *part-time* na loja de discos, que exerce nas tardes de Domingo, em que é pago em géneros (cd's), e não em dinheiro. A desvalorização do numerário é evidente, e Gonçalo parece não estar consciente deste seu embaraço face ao dinheiro, que a ausência de actividades remuneradas perpetua a sua situação de dependência económica dos laços familiares e consequente manutenção da coabitação paterna, ao invés de lhe garantir a tão almejada independência. As actividades de substituição que desenvolve não lhe garantem um modo de subsistência autónomo.

Gonçalo parece encontrar na vasta panóplia de actividades culturais a que se entrega um escape aos problemas pessoais com que se debate, assim como a realização pessoal. Deste modo, conjuga habilmente a prática de actividades típicas de uma cultura cultivada com rotinas de "cultura de apartamento", dando azo a um consumo desenfreado de música e filmes. A luta contra a instituição familiar que parece asfixiá-lo reflecte-se na sua rejeição face a representações e valores tradicionais e conservadores, incluindo a cidade onde habita e estuda, Braga. As práticas culturais mais legítimas são a única manifestação de Gonçalo que não se insurge contra os valores que lhe foram passados através da herança familiar. Em todos os outros aspectos da sua vida, esforça-se por concretizar uma ruptura com a trajectória familiar de origem. Apresenta um projecto de vida não só sociocentrado, como auto-estruturado, na medida em que quer alcançar os seus objectivos com base no mérito próprio, sem o auxílio e interferência da família.

Gonçalo carece de um modelo relacional que lhe permita encontrar alguma paz, nomeadamente ao nível familiar, esfera em que parece encontrar-se num constante processo de (re)ajustamento.

Amândio Costa (E74P): retrato sociológico
Realizado por João Teixeira Lopes

A necessidade e o prazer do posto *versus* a honra social do título

Amândio Costa tem 29 anos e entrou com 17 para o curso de Engenharia Electrotécnica e Sistemas de Energia no Instituto Superior de Engenharia do Porto, a sua primeira opção. Considerando-se, desde o início do percurso escolar, como um aluno de sucesso pouco aplicado, vê-se, no entanto, confrontado, no ensino superior, com experiências acumuladas de insucesso escolar.

Aos 18 anos inicia uma série de ensaios profissionais, em parte devido a uma intensa perda de identificação com o curso, em parte por uma satisfação inversamente proporcional com o mundo laboral onde se sente reconhecido e realizado.

Depois de três matrículas muito pouco sucedidas experimenta, por igual tempo, um período de abandono. Reingressa, em 2003, com a intenção de converter capital escolar em capital económico e, simultaneamente, em capital simbólico, pela aura do título, com a qual mantém uma dissimulada relação de amor-ódio.

O pai, falecido, era agente de viagens. A mãe, doméstica. Ambos possuem apenas a antiga quarta classe. Amândio sente face ao núcleo familiar, constituído por mais um irmão, uma forte solidariedade inter-geracional, consubstanciada na coabitação com a mãe.

Amândio não sabe se deve procurar as causas para o seu desinvestimento no curso de electrotecnia e sistemas de energia na estrutura e funcionamento do ensino superior, se na organização do ensino secundário. Na verdade, no anterior percurso sempre obteve classificações de excelência com muito pouco esforço: "sempre fui muito aligeirado, um aluno muito aligeirado, nunca fui muito aplicado. Mas tinha sucesso, ou seja, eu se não era o melhor, estava entre os melhores, sempre". Pensando melhor, é afinal na relação entre ambos – no confronto – que situa o busílis da questão: "são choques sociais demasiadamente significativos, o que faz com que muitas das pessoas ou se sintam excluídas ou se auto-excluam no Ensino Superior. Na faculdade és um número, não és uma pessoa, ou seja, não há quem se interessa, se tu tens problemas sociais se não tens, se estás bem com a vida ou se não estás. Estás ali, tens de cumprir com aquelas horas e pronto, há uma grande distância na relação professor-aluno".

À escolha do curso, para o qual entrou em primeira opção, não será certamente alheio o facto de o irmão já o frequentar, apesar de Amândio justificar a sua opção na atracção pelas ciências exactas, em particular a Matemática. Por outro lado, a representação de honra social também implicou na escolha: "havia uma conotação com a área da engenharia e com o sucesso social dessa área, e como tal gostava da ideia de vir a seguir engenharia".

No entanto, cedo as expectativas chocaram com a realidade e Amândio constatou uma fraca qualidade pedagógica e, especialmente, um abismo face às suas representações do mundo do trabalho. Por outro lado, experimenta uma intensa

desidentificação com o «ambiente social» do curso, marcadamente masculino e pouco entrosado na sociedade: "eu entro para um curso onde são cento e qualquer coisa caloiros, duas mulheres e o resto homens. Só por aí, pronto, já se pode imaginar, de alguma forma, não querendo fazer disto regra, mas os homens normalmente, temas de conversa, tudo o que tenha a ver com, sei lá, com tudo, é tudo num registo muito fechado, fala-se de computadores, carros, motas, são sempre os mesmos registos, sempre a mesma linguagem. Normalmente, numa, num registo muito machista, muito pouco aberto à sociedade". Não admira, por isso, que a integração social tenha sido medíocre e marcada por um distanciamento face às actividades da praxe. Amândio reconhece, todavia, que esse défice de integração era simultaneamente hetero e auto-imposto, pelo que tentou, no segundo ano, uma aproximação a certos grupos de pares.

O desinteresse pelo curso e algumas dificuldades económicas levam-no a experimentar, logo aos 18 anos, o mercado de trabalho. Os pais, ambos com a 4ª classe (ele agente de viagens, ela doméstica), atravessam, nessa altura, dificuldades económicas: "o meu pai, o meu pai foi agente de viagens durante muitos anos. Tinha um índice remuneratório muito interessante que nos permitiu durante alguns anos, uma época alta, viver bastante, bastante bem. Mais ou menos no período em que o meu irmão entrou para a faculdade, em 95, as coisas começaram a piorar um bocadinho, altura em que eu comecei a ponderar a hipótese de ir para trabalhar". Precário na Pizza-hut, depois na Macmoda, posteriormente na TMN (onde laborou três anos), consegue finalmente entrar para uma empresa na área da electrotecnia onde se sente realizado. A atitude de abandono, que surgiu como consequência «lógica», é substituída pela atitude de reingresso. As razões situam-se nas próprias vantagens que a actual profissão oferece, nomeadamente na abertura à conversão de acumulação de capital escolar em capital económico. Por outro lado, o irmão obtém a licenciatura e, apesar de não existir pressão por parte dos pais, que lhe conferem autonomia nas decisões, é visível uma vontade de aquisição de capital simbólico: "acho que o facto de não ter o curso acabado, de alguma forma, poderia eventualmente causar-me a sensação de inferioridade e então eu achei que o devia acabar até para me sentir bem socialmente, para me sentir capaz, uma série de coisas que tinham a ver com isso. E uma outra, não social, que tinha a ver com o meu percurso profissional. Os primeiros anos de trabalho não foram ligados à área, mas desde 2000, sensivelmente, eu estive em empresas, e estou actualmente, em empresas ligadas ao ramo, ou seja, Engenharia Electrotécnica". Contudo, Amândio pondera, no momento actual, enveredar pelo curso de economia ou gestão. Mais à frente, na entrevista, Amândio descola da motivação simbólica e associa, agora, a prossecução dos estudos a motivos intrínsecos: "na altura era uma questão social, mas é uma motivação que neste momento não existe para mim. Voltar à faculdade só tem nexo se me acrescentar valor, se eu sentir que evoluo e que vou conhecer coisas novas, informações novas".

Os tempos livres são em boa parte dedicados aos desportos de equipa, nomeadamente o futebol, mas descobre, recentemente (situação associada ao reingresso?) o gosto pela leitura, uma leitura que o próprio classifica como ligeira. Amândio associa discursivamente esta «nova» disposição (?) a um estado superior de maturidade. De igual modo, ao fim de semana pratica uma cultura convivial de saídas intensa, apesar de considerar os seus amigos provenientes da esfera laboral como recentemente fidelizados. Os tempos livres semanais, mais escassos, são dedicados a estar em casa a ver televisão, a namorar e a pesquisar na *net*.

Amândio vive ainda no núcleo familiar de origem, agora reduzido à mãe, uma vez que o irmão tem casa própria e o pai faleceu. Amândio justifica tal escolha com um forte sentimento de solidariedade intergeracional: "ter sempre tido a minha adolescência com a convivência do meu pai, uma pessoa mais velha, sabes que é como teres um avô, as diferenças de geração geram proximidades fortes e eu tinha uma proximidade muito forte e isso criou laços muito fortes com ele. E na altura não com a minha mãe, mas após o falecimento dele, eles transferiram-se de alguma forma para a minha mãe. E para mim era inconcebível estar longe dela".

8.9. Percursos com problemas nos modos de estudar

8.9.1. Percursos com problemas nos modos de estudar – CIES-ISCTE

Ana Caetano

Tomás Rosa (E5L; 29 anos; Engenharia Informática e de Computadores no IST-UTL), **Vítor Alves** (E10L; 22 anos; Comunicação Social no ISCSP-UTL), **Amália Antero** (E24L; 31 anos; Ciências Farmacêuticas na FF-UL e Farmácia na ESSaF-UAlg), **Carlos Jardim** (E39L; 28 anos; Direito na FD-UL), **Guilherme Castro** (E55L; 28 anos; Biologia Marinha e Pescas na FCMA-UAlg), **Paulo Fonseca** (E78L; 27 anos; Química Tecnológica na FCT-UNL), **Dulce Fonseca** (E81L; 25 anos, Química na FCT-UNL), **Ana Fortes** (E84L; 25 anos; Engenharia Civil no IST-UTL)

Os *percursos com problemas nos modos de estudar* caracterizam-se pelas dificuldades encontradas pelos estudantes, ao longo dos seus trajectos pelo ensino superior, na organização pessoal do estudo, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo e à definição de métodos adequados aos padrões de exigência dos cursos que frequentam. Estes trajectos podem assumir três configurações diferentes.

Num primeiro grupo de percursos encontram-se os estudantes que enfrentaram dificuldades quanto à organização do estudo, mas que conseguiram ultrapassar esses obstáculos, concluindo os cursos que frequentavam. São os casos de Paulo Fonseca, Guilherme Castro, Carlos Jardim, Amália Antero e Dulce Fonseca.

Paulo e Guilherme têm em comum um trajecto escolar até ao ensino secundário bem sucedido, no qual obtiveram classificações elevadas assentes, fundamentalmente, no estudo esporádico, direccionado para os momentos de avaliação e concentrado no dia anterior aos testes. Esta forma de estudar foi transposta por ambos, e também por Carlos Jardim, para o contexto do ensino superior, o que se revelou pouco adequado para responderem da forma como gostariam às exigências dos cursos que frequentavam. Os seus percursos caracterizam-se por uma fase inicial (com a duração de cerca de 3 anos), na qual mantiveram essa gestão do tempo de estudo, o que foi suficiente para obterem aprovação à generalidade das disciplinas, e por uma segunda fase, na qual se procuraram distanciar desse modo de estudar mais esporádico e adoptaram um novo método de estudo. Esta mudança de atitude face ao estudo é indissociável do modo como as suas expectativas se foram ajustando ao contexto académico e da forma como passaram a valorizar mais as experiências de aprendizagem, sentindo-se mais motivados para investirem nos seus cursos, particularmente nos últimos anos, correspondentes a uma maior especialização numa área de estudo.

Os problemas enfrentados por Amália e Dulce não estão relacionados com a ausência de métodos de estudo, ou com a inexistência de organização e gestão dos tempos e recursos direccionados para o estudo. Pelo contrário, quer Amália, quer Dulce desenvolveram ritmos e métodos próprios, mas que, contudo, não se revelaram os mais adequados para dar resposta às exigências dos seus cursos. Embora não direccionassem os períodos de estudo exclusivamente para os momentos que

antecediam as avaliações, e apesar de terem materiais, recursos e condições de estudo favoráveis ao processo de aprendizagem, a experiência de estudar para ambas, ao longo dos cursos que frequentaram, foi sempre encarada com bastante angústia. O stress associado aos momentos de estudo está relacionado, por um lado, com o facto de não conseguirem identificar os componentes do seu estudo que não se adequavam ao nível de exigência dos cursos e, por outro, com a preocupação de poderem não ter estudado o suficiente e de terem, assim, de enfrentar uma reprovação.

Estes sentimentos traduziram-se em atitudes diferentes por parte das jovens estudantes. O facto de perceber que não se encontrava ao mesmo nível que os seus colegas de turma, levou Amália a dedicar cada vez mais tempo ao estudo, o que contribuiu para que se sentisse ainda mais angustiada, passando esse sentimento inclusive a manifestar-se através de mal-estar físico. Neste contexto de ansiedade, Amália acabou por abandonar o ensino superior. Por outro lado, a frustração que Dulce sentia face à inadequação dos seus métodos de estudo levou-a a diversificar, ao longo de todo o curso, os modos como estudava, fundamentalmente ao nível dos espaços, da gestão de tempo e dos recursos. Amália regressou ao ensino superior alguns anos mais tarde num curso que considerou ser menos exigente, o que resultou numa maior adequação aos seus métodos de estudo. Por outro lado, Dulce, através da experienciação de diferentes formas de organizar o estudo, conseguiu superar as suas dificuldades e concluir com bom aproveitamento académico o curso.

Num segundo grupo encontram-se os estudantes cujas dificuldades associadas aos modos de estudar não foram ainda ultrapassadas e têm vindo a resultar no prolongamento indefinido dos seus percursos pelo ensino superior. São casos que têm em comum com os anteriores a dificuldade em construir métodos de estudo adequados às exigências dos cursos que frequentam, mas que se diferenciam por não terem superado os obstáculos daí decorrentes. Atente-se aos casos de Tomás Rosa e Ana Fortes que nunca conseguiram desenvolver autonomia suficiente para organizarem o estudo sem recorrerem a qualquer tipo de apoio. Tomás, em particular, numa primeira fase, começou por organizar planos de estudo e por reunir todos os materiais necessários, mas a falta de motivação que sentia contribuía para que nunca cumprisse a planificação de tempo que tinha estabelecido. Com a acumulação sistemática de disciplinas por concluir, a sua motivação para o estudo foi decrescendo por ter de estudar de forma repetida os mesmos conteúdos. Não só enfrentava problemas de concentração enquanto estudava, como experienciava situações de bloqueio, não conseguindo recordar-se dos conteúdos no momento em que estava a realizar os exames. Uma das estratégias que desenvolveu foi elaborar cábulas; contudo, afirma nunca as ter utilizado nos exames, uma vez que acabava por fixar todos os conteúdos, ainda que não conseguisse reproduzi-los nos momentos de avaliação. Tal como Ana Fortes, optou também por recorrer a explicações em diversas disciplinas, o que parece não ter tido implicações nos seus modos de estudar. Actualmente, no caso de Tomás, a gestão do tempo de estudo encontra-se ainda mais comprometida pela dificuldade de conciliação entre esfera profissional e vida académica. Ana Fortes, por outro lado, experienciou dificuldades acrescidas em organizar o seu estudo após a transferência de instituição (dos Açores para Lisboa). Ana e Tomás frequentam o ensino superior há 8 e 11 anos, respectivamente.

O terceiro grupo de estudantes que enfrentou problemas no modo de organização do estudo caracteriza-se não só por não ter ultrapassado essas

dificuldades, como ainda pelo facto desses obstáculos terem contribuído para o abandono do ensino superior. Veja-se o caso de Vítor Alves, que nunca desenvolveu métodos de estudo ao longo de todo o seu trajecto escolar. Nem sempre estudava para os momentos de avaliação, mas quando o fazia concentrava o seu esforço no dia anterior aos exames, estudando apenas algumas horas, o que admite não ter sido suficiente para dar resposta às exigências do curso. Vítor considerava ter recursos necessários e condições favoráveis, mas encarava o estudo com bastante desagrado e enfrentava dificuldades de concentração.

Como base nas três configurações de percursos com problemas nos modos de estudar, acima identificadas, é possível perceber que as dificuldades encontradas quanto à organização do estudo tiveram implicações decisivas nos trajectos dos estudantes, na medida em que os tornaram mais morosos, sendo, na sua maioria, formalmente classificados como casos de insucesso, à excepção do caso de Vítor Alves, que configura uma situação de abandono e do de Amália Antero, formalmente classificado como sucesso por referência à segunda licenciatura que frequentou.

Os problemas encontrados nos modos de estudar estão geralmente associados a ausência de metodologia de estudo ou a práticas pouco organizadas, esporádicas e exclusivamente direccionadas para os momentos de avaliação. Os casos de Guilherme Castro, de Paulo Fonseca e de Carlos Jardim são boas ilustrações dessa forma de estudar. Mas a análise dos percursos dos estudantes permite perceber que dificuldades nos modos de estudar podem também decorrer de práticas organizadas e continuadas, ainda que pouco adequadas às exigências académicas, podendo inclusive configurar situações de sobreinvestimento no estudo. É neste âmbito que se insere o trajecto de Dulce Fonseca, mas sobretudo o de Amália Antero.

Apesar das diferenças existentes entre Guilherme, Paulo, Carlos, Dulce e Amália, na realidade todos eles, como se viu, conseguiram ultrapassar os problemas que enfrentaram quanto à organização do estudo. É possível, portanto, identificar nestes casos métodos de estudo evolutivos e em ruptura com os da escolaridade anterior, na medida em que passaram a ser organizados com base em planificações temporais, muitas vezes com um cariz continuado e assentes numa maior autonomia relativamente aos processos de aprendizagem. Esta evolução deve ser compreendida num quadro de valorização e investimento na formação académica. Para além disso, é possível identificar uma forte componente de estratégia individual e determinação pessoal na forma como transpuseram esses obstáculos. Amália, apesar de ter abandonado a primeira licenciatura, regressou ao ensino superior, ingressando num curso cujo nível de exigência se adequava mais à sua metodologia de estudo. Esta mudança pode não ter decorrido de uma atitude estratégica para ingressar num contexto com contornos distintos do enquadramento institucional que frequentou anteriormente, mas é por si só reveladora da vontade e determinação pessoal em concluir a formação ao nível do ensino superior. O percurso de Dulce caracteriza-se pela procura permanente de métodos de estudo mais adequados aos padrões de exigência das várias disciplinas que frequentou. Guilherme, Paulo e Carlos alteraram a sua atitude quando se aperceberam que as suas práticas de estudo não lhes permitiam alcançar os seus objectivos de investimento na formação, particularmente no caso de Paulo, cujo ingresso no ramo que pretendia no 3º ano implicava a obtenção de classificações mais elevadas.

É possível, portanto, verificar que as dificuldades encontradas por estes quatro estudantes não esmoreceram os seus objectivos de conclusão dos cursos e de investimento na formação. A componente de determinação pessoal, para estes quatro casos, deve ser compreendida no quadro da relação positiva que mantiveram com os cursos que frequentavam, na medida em que revelaram, em termos gerais, bastante satisfação quanto ao plano de estudos e aos conteúdos curriculares. Por outro lado, foi também fundamental o contexto de suporte das várias esferas nas quais os estudantes se encontram inseridos, nomeadamente no que à família e às redes de sociabilidade diz respeito. Veja-se, por exemplo, o caso de Amália, que pôde contar com todo o apoio económico e emocional por parte dos pais durante a frequência da primeira licenciatura, mas também no momento em que abandonou o curso e regressou a casa, bem como no incentivo para reingressar novamente no ensino superior.

As consequências decorrentes das dificuldades de organização pessoal do estudo destes quatro estudantes diferem substancialmente da situação em que se encontram Tomás Rosa, Ana Fortes e Vítor Alves. Como foi possível verificar, estes estudantes não conseguiram ultrapassar a transposição directa da metodologia de estudo do ensino secundário para o ensino superior, tendo vindo Tomás e Ana a prolongar indefinidamente os seus trajectos e tendo Vítor abandonado o curso que frequentava. Tomás e Vítor têm, por exemplo, em comum com os restantes estudantes um trajecto escolar anterior à entrada no ensino superior bem sucedido, com a obtenção de classificações elevadas, mas diferem substancialmente na forma como encararam o estudo durante a frequência dos seus cursos. Embora os seus percursos se configurem de modo bastante diferente, na realidade, face às dificuldades encontradas, ambos desenvolveram focos alternativos de interesse que actuaram de forma concorrente com os estudos e que agravaram a situação em que se encontravam. No caso de Tomás, por sentir que não conseguia ultrapassar os problemas na forma como estudava, optou por ingressar no mercado de trabalho, o que implicou um decréscimo acentuado de disponibilidade para estudar e tem vindo a contribuir para o prolongamento do seu trajecto pelo ensino superior. Por outro lado, o interesse que Vítor mantinha desde o ensino secundário pela actividade política, em articulação com o desinteresse que manifestava pelas práticas de estudo, levaram-no a reequacionar as suas prioridades e a abandonar o ensino superior, dedicando-se exclusivamente à actividade política, integrado profissionalmente. As principais diferença entre Vítor e Tomás passam sobretudo por duas ordens de factores. Por um lado, Tomás provém de um contexto familiar direccionado para o investimento na sua formação escolar (algo também presente no caso de Ana Fortes), o que não se verifica de modo tão evidente no caso de Vítor. De forma indissociável, Tomás desenvolveu gosto e interesse pelos estudos, contrariamente a Vítor, que, apesar de ter ingressado no ensino superior, afirma nunca ter apreciado o processo de aprendizagem. A diferença entre o prolongamento do percurso de Tomás e o abandono de Vítor explica-se ainda por factores económicos, já que Tomás nunca enfrentou dificuldades a esse respeito e os pais continuam inclusive a custear todas as despesas associadas à frequência do ensino superior e Vítor, por outro lado, optou por abandonar porque o seu desempenho académico não se coadunava com o esforço económico despendido pela sua família.

Comum a todos os casos aqui em análise é o facto de as dificuldades enfrentadas relativamente aos modos de estudar terem sido sentidas pelos estudantes logo na fase inicial de frequência do ensino superior. É, aliás, frequente a referência a

um "choque" no contacto inicial com o curso, decorrente do contraste acentuado entre as dinâmicas de ensino-aprendizagem do ensino secundário e as do ensino superior. Face ao que consideravam ser padrões de exigência mais reduzidos no ensino secundário, os jovens respondiam, sem excepção, com um estudo esporádico, pouco organizado e muito dependente das indicações e materiais facultados pelos professores. O facto de esta metodologia de estudo ter sido transposta de forma directa para o contexto académico do ensino superior é revelador não só do desajuste de expectativas dos estudantes, como também da fraca preparação que tinham para as exigências de um novo contexto de estudo. De facto, todos os estudantes se manifestaram surpreendidos com o trabalho que lhes era exigido em termos de práticas de estudo. Embora nalguns casos, nomeadamente de Guilherme Castro e de Paulo Fonseca, a transposição dos modos de estudar do ensino secundário tenha sido eficaz, numa primeira fase, para conseguirem obter aprovação à generalidade das disciplinas, na realidade, todos os jovens perceberam que essa metodologia não seria suficiente para responderem adequadamente às exigências académicas.

No fundo, os estudantes não encontraram no ensino superior o enquadramento académico que caracterizou as suas experiências escolares anteriores, nem dispunham dos instrumentos cognitivos necessários para, num primeiro momento, superarem as dificuldades enfrentadas. Como já referido, os problemas daqui decorrentes são justificados pelos estudantes pelo elevado nível de exigência com que se depararam nos seus cursos. Os padrões de exigência a que os jovens se referem traduzem-se, de acordo com os próprios, em três aspectos: maior volume de conteúdos, prazos dos momentos de avaliação mais comprimidos e ausência de materiais de estudo fixos para cada disciplina. É a articulação entre estes três novos parâmetros o que cria, para os estudantes aqui em análise, o contraste entre as lógicas de estudo do ensino secundário e as do ensino superior. Se no ensino secundário lhes era exigido que centrassem o seu estudo no manual de cada disciplina, por outro lado, no ensino superior, face à inexistência desses recursos, é esperado que os estudantes tenham autonomia suficiente para serem os próprios a procurarem e criarem os seus materiais de estudo.

A não frequência das aulas actua como factor agravante das dificuldades encontradas pelos estudantes. Tomás Rosa, Amália Antero, Guilherme Castro e Vítor Alves foram progressivamente deixando de frequentá-las por falta de motivação e por considerarem que a sua presença não constituía uma mais-valia para o processo de aprendizagem. Contudo, face aos problemas que enfrentavam relativamente à forma como estudavam, a presença nas aulas era o contacto mais próximo que mantinham com os conteúdos leccionados, pelo que a não comparência exacerbou as dificuldades que já vinham sentindo. Aqui o contraste com o ensino secundário é também referido como obstáculo. Atente-se ao caso de Vítor, para quem a inexistência de obrigatoriedade de frequência das aulas no ensino superior é encarada de modo negativo, tendo contribuído, de acordo com o próprio, para que mais facilmente deixasse de investir no curso.

Todos os estudantes contaram com apoio por parte dos seus colegas, com quem era frequente estudarem, à excepção de Vítor Alves, que optava por estudar sozinho em casa. Contudo, esse suporte, apesar de importante, não foi determinante para que conseguissem ultrapassar dificuldades na organização do estudo. Os casos de Tomás Rosa e de Amália Antero são os mais evidentes a este respeito, na medida em que o apoio dos colegas se fez sentir de forma bastante intensa, mas não foi suficiente para

definirem métodos de estudo mais ajustados às exigências académicas. Para além disso, estudar em grupo podia também constituir um elemento de distracção.

Apesar dos problemas que estes estudantes enfrentaram na criação de métodos de estudo, em geral não recorreram a gabinetes de apoio, seja porque não tinham conhecimento que existissem essas estruturas nas instituições que frequentavam, seja porque consideravam que seriam capazes de ultrapassar os obstáculos por si mesmos. Tomás Rosa constitui uma excepção, na medida em que recorreu a explicações direccionadas para diversas disciplinas, ainda que mesmo assim não tenham sido determinantes para a melhoria do seu desempenho académico.

Tendo por base os argumentos apresentados, importa reter da análise dos percursos com problemas nos modos de estudar um conjunto importante de noções. Como se viu, os problemas nos modos de estudar podem assumir configurações diferentes, na medida em que não significam apenas ausência de estudo, mas também formas de estudar pouco adequadas aos padrões de exigência dos cursos frequentados e do ensino superior em geral. Nesse sentido, os casos aqui analisados podem ser formalmente classificados não só como situações de abandono e insucesso, mas também de sucesso escolar. Os problemas enfrentados pelos estudantes resultam geralmente da transposição directa de modos de estudar do ensino secundário, esporádicos, pouco organizados e assentes nas orientações e recursos facultados pelos professores de cada disciplina, para contextos académicos nos quais é exigido aos alunos um elevado grau de autonomia na gestão do tempo e na procura de materiais de estudo. É neste sentido que os problemas enfrentados pelos estudantes surgem logo na fase inicial de frequência do ensino superior, sendo o contraste entre os dois níveis de ensino referido também por outros jovens, cujos percursos se enquadram noutras tipificações. Foi ainda possível verificar que as dificuldades sentidas pelos estudantes não derivam da falta de recursos, de tempo ou de condições de estudo, mas antes da ausência de modelos e da inadequação de práticas de estudo. Como se viu, os problemas nos modos de estudar foram ultrapassados por estudantes com um percurso focado na formação escolar, com objectivos definidos, com uma relação positiva com o curso, com quadros familiares de apoio continuado e ainda com determinação pessoal para empreenderem mudanças na forma como estudavam. Tal como sucede com o exame de outros tipos de percursos, também a análise dos trajectos com problemas nos modos de estudar permite perceber que a relação com o estudo pode ser mais interessada e profícua numa fase mais tardia dos trajectos dos estudantes, sendo que os problemas encontrados nos modos de estudar não são necessariamente intransponíveis. Como refere Paulo Fonseca, é possível "aprender a estudar".

Tomás Rosa (E5L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Transição em construção: dificuldades de adaptação e de conciliação num contexto estável de apoio familiar

Tomás Rosa tem 29 anos, nasceu em Lisboa e reside com os pais em Cascais. Actualmente, trabalha como programador informático numa empresa privada em Lisboa. A mãe, que nasceu no Alentejo em 1950, trabalhava como administrativa e encontra-se actualmente reformada. O pai, também reformado, nasceu em 1942 no Algarve e trabalhava como administrativo num banco. Ambos completaram o 3º ciclo do ensino básico.

Tomás ingressou no ensino superior com 18 anos, em 1996, na licenciatura de Engenharia Informática e de Computadores no Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), onde permanece a estudar há 11 anos. O período inicial do seu percurso pelo ensino superior pautou-se por dificuldades decorrentes da transição para uma nova fase de vida. Tomás não esperava encontrar um curso tão exigente em termos de métodos de trabalho, que contrastasse tanto com as rotinas do ensino secundário, particularmente de uma escola privada. Para além disso, o facto de não ter tido formação na área da informática no secundário, dificultou a aprendizagem dos conteúdos programáticos do curso. Face ao nível de exigência encontrado, Tomás considerou que outras esferas da sua vida, nomeadamente a dos lazeres, não seriam compatíveis com um trajecto bem-sucedido, optando por não investir em actividades extra-curriculares. A relação que manteve com a instituição não foi também fácil, identificando inúmeros problemas na forma como o IST se relaciona com os estudantes, nomeadamente através dos professores, cujas aulas e métodos de ensino não o motivavam. Sentindo-se frustrado por não conseguir ter o aproveitamento escolar que pretendia, Tomás foi deixando várias cadeiras para trás. Esta situação agravou-se quando, oito anos depois de ter ingressado no IST, decidiu assumir como prioridade a esfera profissional, começando a trabalhar na sua área de formação. Apesar de a sua experiência no mercado de trabalho, aliada a um crescente processo de maturação e responsabilização, lhe terem incutido motivação para concluir o curso, Tomás enfrenta agora dificuldades em conciliar a esfera profissional com a vida académica, faltando-lhe ainda concluir seis cadeiras.

No fundo, é possível compreender o percurso de Tomás pelo ensino superior atendendo ao período inicial de transição difícil, no qual surgiram obstáculos que não conseguiu ultrapassar ao longo do tempo, deixando de investir gradualmente no curso e enfrentando dificuldades na conciliação entre esferas de vida. Tudo isto se conjuga com contextos de socialização familiares estáveis que tornaram possível a Tomás manter os mesmos objectivos a longo prazo de conclusão da licenciatura, nunca pensando em abandonar.

Tomás ingressou no ensino superior com 18 anos, em 1996, com média de 13,8, na sua segunda opção, a licenciatura de Engenharia Informática e de Computadores do

Instituto Superior Técnico (IST), da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Apresentou como primeira opção o curso de Engenharia Electrónica, também no IST, mas não se revelou desanimado pelo facto de a sua média não lhe possibilitar o ingresso nessa licenciatura. O grande objectivo de Tomás era, acima de tudo, conjugar o interesse pela Engenharia com a frequência de um estabelecimento tão conceituado como o IST, que poderia ser importante no seu percurso profissional futuro.

> "Sabia que queria ir para o Técnico, sabia que queria tirar Engenharia, não sabia a 100% qual é que ia ser. (...) Quis ir para o Técnico porque é o Técnico. (...) Não tinha assim nenhum motivo especial para ir para o Técnico. Talvez seja por ser o Técnico mesmo, pelo estatuto que tem. (...) Talvez pela fama. Não foi só pela fama, foi também porque tinha aquela sensação que se fosse para lá e fosse bem-sucedido, depois aquilo me ia trazer coisas boas para a carreira."

Ponderou ainda investir noutras áreas de estudo associadas à música e à fotografia, mas porque o ingresso nesses cursos implicava ir estudar para outro ponto do país, ou mesmo para Londres, Tomás considerou ser mais seguro e menos dispendioso candidatar-se ao IST em Lisboa.

Na fase de escolha dos cursos e instituições gostaria de ter acedido a mais informação e orientação por parte da escola. Considera que aos 18 anos os estudantes são ainda muito novos e têm pouca maturidade para tomarem decisões fundamentais para os seus trajectos de vida, sem que lhes seja disponibilizado qualquer tipo de acompanhamento. Ainda assim, não se arrepende das suas opções.

No percurso de Tomás pelo ensino superior podem ser identificadas três fases distintas. A primeira reporta-se aos três primeiros anos de frequência do IST, nos quais se empenhou mais no curso, assistindo assiduamente às aulas e procurando concluir o maior número possível de disciplinas. Contudo, logo a partir do 1º ano, começou a acumular cadeiras por fazer. Entrando com expectativas desajustadas relativamente à licenciatura, Tomás sentiu a transição para o IST como um período de choque, particularmente no que diz respeito à exigência do curso e aos métodos de trabalho.

> "Mas foi um choque mais por me sentir completamente largado aos leões porque estava habituado a estar numa escola onde tínhamos de estudar bem, mas era muito mais fácil porque tínhamos o material todo. E no Técnico era do género: «Epá, agora és tu que tens que descobrir o teu método de estudo, tu é que sabes a que aulas é que vais». (...) Eu não estava propriamente à espera de muita coisa, só sabia que aquilo ia ser difícil. Só sabia que aquilo ia ter uma dificuldade muito grande, mas não sabia em que termos. Não esperava que a adaptação e ter que descobrir um método de trabalho fosse tão difícil. Isso foi o maior choque, ter que perceber que se não tirasse os apontamentos certos, ou se não fosse às aulas todas me ia dar mal."

Para além de não se sentir preparado em termos da organização do trabalho académico, encontrou também inúmeras dificuldades relativamente aos conteúdos programáticos do curso, por ter frequentado o ensino secundário na área de artes e por não ter tido contacto com o estudo da informática. Como agravante, Tomás afirma ter encontrado um curso mal organizado, com cadeiras cujos conteúdos não eram actualizados. Para isso terá também contribuído, de acordo com o próprio, a pedagogia do curso. Tomás considera que as aulas não eram motivantes e os professores não só

não explicavam adequadamente a matéria, como não tornavam as aulas interessantes. Neste sentido, afirma que sentia dificuldade em compreender a pertinência dos conteúdos. Para além disso, a relação entre professores e alunos era muito distante.

> "O curso não estava bem organizado. Acho que quando entrei lá havia cadeiras já completamente obsoletas. Isto associado depois a professores que não tinham capacidade de motivação, acabou por provocar a situação toda. (...) Para além disso, a pedagogia era péssima! É pior que má! Tirando um ou outro que eram aqueles professores que eram mais ou menos uma Bíblias com pernas, basicamente havia outros que às vezes nem a olhar para os acetatos sabiam explicar o que estavam a dizer. (...) Porque se um professor está ali só a debitar matéria, uma pessoa olha para aquilo e pensa: «Para que é que eu quero saber isto? O que é que isto interessa?» A atitude geral dos professores no Técnico era muito assim."

As notas que obtinha, embora se aproximassem em média do 12, variavam, de acordo com Tomás, consoante a capacidade pedagógica dos professores.

Um momento importante nesta primeira fase foi o do final do 1º ano, já que Tomás considera ter tomado a opção errada de prosseguir para o 2º com várias cadeiras do 1º por concluir, o que contribuiu acentuadamente para que a sua situação académica se agravasse.

> "Meti na minha cabeça que estava no 2º ano a fazer cadeiras do 1º, em vez de me ter deixado ficar no 1º a acabar o ano. Acho que isso foi o catalisador e foi o despoletar de tudo o resto porque depois começou tudo a acumular."

Tomás ficou também bastante desagradado com o funcionamento do IST, criticando a atitude dos serviços, particularmente da secretaria, que não colaboram com os alunos.

> "Na secretaria uma pessoa nunca conseguia fazer nada do que queria porque parecia que tinha que ir pedir um papel assinado pelo Papa. A perspectiva no Técnico nunca é a de colaborar com os alunos para eles terem boas notas. É mais: «Nós somos o Técnico, nós é que temos a faca e o queijo na mão e vocês é que vão ter que estar aí a matar-se para nós vos darmos uma bolachinha.» Isto era um sentimento geral."

Tomás identificou também no IST um ambiente muito competitivo entre colegas.

> "O ambiente do Técnico era um bocado competitivo. Em relação aos grupos de amigos não era tanto. Era mais competitivo no sentido em que as pessoas se fechavam. Era muito difícil fazer amigos ali. É claro que dava para fazer amigos, mas as pessoas só viam aquilo à frente, só queriam estar a tirar as melhores notas e não dar os apontamentos aos outros e coisas assim do género. Era um ambiente muito competitivo, parecia que estavam a correr a maratona. Nunca senti isso, mas via acontecer pela maneira como, às vezes, os colegas tratavam os outros, por conversas de corredor, por discussões em laboratórios, coisas assim desse género."

Apesar de identificar este sentimento geral de competição, afirma nunca ter sentido problemas a esse nível, até porque ingressou no IST com um grupo de colegas do ensino secundário, que o acompanhou, principalmente nos primeiros anos. Se a presença destes colegas foi positiva do ponto de vista emocional, numa fase inicial, por

outro lado, actuou como factor de desmotivação. Isto porque quer os seus colegas, quer a sua namorada na altura, que integrava também esse grupo, obtinham notas superiores às suas e encaravam o curso com maior descontracção, o que o levou a questionar-se sobre as suas capacidades e a sentir-se inferiorizado.

> "O facto de eles tirarem boas notas acabava por me deitar um bocado abaixo porque pensava: «Então, nós temos todos a mesma formação, sempre tivemos as notas todas mais ou menos parecidas, o que é que se passa?» E o factor marcante foi mais ou menos esse. Comecei aos poucos, e era uma coisa que nunca me tinha acontecido, a ficar com o amor-próprio desfalcado, exactamente por pensar que não tinha capacidade para fazer aquilo. Por ver os outros, se calhar, com tanta facilidade e a encararem aquilo de um modo muito mais jovial que eu."

Esta situação terá inclusive contribuído para que a relação amorosa que mantinha naquela altura se deteriorasse e terminasse algum tempo depois. Este foi um momento de alguma instabilidade emocional para Tomás. Neste contexto, não conseguiu ter uma das coisas que considera fundamental para qualquer aluno ser bem-sucedido no ensino superior: "ter um grupo coeso de amigos e um grupo de trabalho do princípio ao fim."

Outro aspecto importante para se perceber a sua fase inicial de frequência do IST, é a atitude que Tomás assumiu face à licenciatura. Para conseguir ter um bom desempenho académico, considerou que seria necessário dedicar-se exclusivamente ao curso, abdicando ou minimizando outras dimensões da sua vida, como sejam o lazer ou as sociabilidades. Nesse sentido, esteve algum tempo sem contacto com os colegas do ensino secundário e optou por não se envolver em qualquer tipo actividades de lazer, abandonando inclusive as que até aí desenvolvia. Contudo, o esforço que considera ter dedicado ao curso, não se traduzia no seu aproveitamento académico, o que o fazia sentir-se frustrado e desanimado.

> "Eu encarava aquilo de um modo tão pesado e depois não tirava notas boas que aquilo fez um nó na minha cabeça. O esforço que dedicava ao curso depois não correspondia aos meus resultados. (...) Gostava de ter feito uma série de coisas que não fiz no Técnico. Acho que o tempo que estive lá foi muito mal aproveitado. Não por saídas, nem por nada disso. O que me aconteceu foi mais ter ficado embrenhado naquela fobia de ter que tirar o curso, de ter que estudar e querer provar a mim próprio que era capaz. Acabei por não conseguir fazer isso e isso foi um dos motivos pelos quais depois aquilo chegou a uma altura em que parou. (...) É como se estivesse só completamente obcecado com tirar o curso e tentar fazer os exames, os trabalhos e tudo isso, e me esquecesse que existe o resto da universidade, que serve mesmo como escape, para uma pessoa conhecer novos mundos."

Neste contexto, Tomás sentia-se desmotivado para estudar. Embora, nesta primeira fase, organizasse os seus materiais de estudo e estudasse com alguma antecedência, a pressão que exercia sobre si mesmo para ser bem-sucedido levava-o a sentir-se nervoso e a não conseguir cumprir os objectivos dos exames.

> "Só que depois o problema era, às vezes, saber a matéria, chegar ao exame, já estar tão preocupado com o facto de passar ou não passar na cadeira, que acabava por bloquear. Aconteceu-me imensas vezes chegar lá e não saber escrever nada, ficar sem perceber o

> que é que havia de fazer, mas depois, por exemplo, no comboio resolvia o exame sem problemas. Isto aconteceu vezes e vezes sem conta."

Tomás considera também que o IST não tinha as condições mais adequadas para os alunos desenvolverem os seus trabalhos, criticando a falta de recursos, nomeadamente de computadores e de espaços de estudo.

A segunda fase do seu trajecto no IST ficou marcada pelo facto de ter conhecido um colega que morava perto de si, com quem passou a relacionar-se e com quem criou um grupo de amigos, que era simultaneamente um grupo de estudo. Neste período, integrou também o Núcleo de Fotografia do IST, do qual faz ainda hoje parte. O grupo de trabalho e a actividade extra-curricular tiveram um efeito positivo em Tomás, motivando-o para investir mais no curso. Contudo, essa motivação acrescida não foi suficiente para ultrapassar a situação em que se encontrava, já que tinha acumulado um número significativo de cadeiras por concluir que, na sua maioria, se reportavam ao mesmo semestre. Neste âmbito, o seu horário escolar tornou-se bastante pesado, tendo aulas durante todo o dia, o que lhe provocava uma forte sensação de cansaço e não lhe permitia dedicar mais tempo ao estudo. Para além disso, face às reformas curriculares com que se deparou, o seu curso foi reestruturado mais do que uma vez, colocando-o numa situação delicada no que diz respeito ao processo de equivalência de disciplinas. O facto de ter de fazer mais cadeiras como resultado destas reformas, acentuou ainda mais a sua desmotivação e frustração: "Acho que começou a crescer dentro de mim uma repulsa perante o Técnico em si por causa das coisas que me aconteciam." Estes sentimentos, aliados às dificuldades encontradas desde o início relativamente aos conteúdos programáticos do curso, dificultavam bastante os seus momentos de estudo, para os quais afirma sentir-se saturado, apesar de ter todas as condições e recursos necessários.

> "Chegava alturas em que dizia: «Epá, já vi isto, já li isto não sei quantas vezes.» Por exemplo, se já tivesse repetido a cadeira olhava para aquilo: "Sim, sim, já sei, já sei." E passava umas páginas à frente. Só que depois as coisas que não tinham ficado bem à primeira também não ficavam bem à segunda. Isso tinha consequências lógicas, obviamente."

Face à situação em que se encontrava, Tomás deixou gradualmente de frequentar as aulas e começou a faltar aos momentos de avaliação por não se sentir preparado e motivado. Decidiu, então, que não conseguia continuar a estudar nos mesmos moldes, optando, por conseguinte, por ingressar no mercado de trabalho em 2004, oito anos depois de ter entrado no IST. Apesar de se sentir saturado do curso e da instituição, Tomás nunca ponderou a hipótese de desistir, já que isso implicaria abdicar dos objectivos a longo prazo que tinha estabelecido para si mesmo.

> "Meti-me naquilo e agora vou acabar, demore o tempo que demorar. Nunca pus essa hipótese porque, para começar, nunca me ia perdoar a mim próprio porque entrei para lá para acabar. E principalmente porque, ao longo dos tempos, comecei a ter noção que o problema não era o estudo ou a matéria em si, mas era mesmo o tipo de aproximação que eu estava a ter com a instituição. Por isso nunca pensei em desistir."

Neste contexto, é possível identificar uma terceira fase do seu trajecto pelo ensino superior. No fundo, depois de começar a trabalhar e de, assim, ter contacto com o mercado de trabalho na sua área de formação, passou a sentir-se mais motivado para concluir os estudos, por compreender melhor a pertinência e instrumentabilidade dos conteúdos do curso. Para além disso, sente que tem agora mais maturidade e responsabilidade para concluir o curso.

> "Ironicamente, desde que deixei de lá estar e comecei a trabalhar, sinto-me com mais vontade de acabar aquilo. Talvez por ter um contacto mais real com o que efectivamente se faz, ver para que é que aquilo serve e pensar, na realidade, que as coisas não são como pensava há uns anos atrás. Confesso que desde que comecei a trabalhar tenho uma motivação diferente."

Neste momento, já inserido numa licenciatura de três anos devido ao Processo de Bolonha, tem seis cadeiras por fazer, esperando conseguir concluir o curso nos próximos dois anos. Apesar de se sentir mais motivado, Tomás lida agora com um conjunto de obstáculos diferentes, associados à dificuldade de conciliação entre a esfera do trabalho e a vida académica, particularmente num contexto em que o IST não oferece aulas nocturnas.

Durante os 11 anos de frequência do IST, Tomás contou sempre com o apoio "incondicional" dos pais, que compreendem os motivos para o prolongamento do curso e que nunca o pressionaram, apesar de o incentivarem a concluir rapidamente os estudos. Outros familiares, inclusive alguns que já frequentaram e concluíram os seus percursos pelo ensino superior, procuram também motivá-lo para a conclusão do curso.

A preocupação dos pais relativamente ao seu percurso escolar manifesta-se também, segundo Tomás, no facto de terem optado por inscrevê-lo sempre em colégios privados, onde, de acordo com os mesmos, o ensino seria mais exigente e existira mais segurança. Frequentou uma escola particular no jardim-de-infância e ingressou num colégio privado católico no 1º ciclo do ensino básico, onde permaneceu até completar o 12º ano. Tomás considera que o seu percurso escolar anterior à entrada no ensino superior foi muito positivo, nunca tendo reprovado ou tido negativas: "eu era bom, era um bocadinho acima da média. Não era brilhante, mas sempre tive boas notas." Ainda assim, teve explicações de Geometria no ensino secundário, com o próprio professor da disciplina, como complemento das aulas, que considerava serem muito exigentes. No 12º ano optou também por recorrer a explicações de Matemática como forma de preparação para o exame nacional e não tanto por ter encontrado dificuldades no estudo da disciplina. Quando frequentava o IST contou também com explicações para as cadeiras de Matemática.

Tomás considera, em particular, que o período do ensino secundário foi marcante para a sua personalidade, pelo convívio com os amigos e pelas actividades em que se envolveram em conjunto, nomeadamente na música e no teatro.

Quanto ao seu percurso profissional, desde que decidiu ingressar no mercado de trabalho, esteve inserido em cinco empresas privadas como programador informático. Mudou várias vezes de emprego pelas condições de trabalho com que se deparava, nem sempre as mais adequadas para a estabilidade e segurança que procurava. Em nenhum dos locais de trabalho lhe foi exigido o grau de licenciatura, contudo,

considera que a conclusão do curso poderá significar uma mais-valia na melhoria das suas condições de trabalho e na progressão da sua carreira.

O maior impacto que a inserção profissional teve no seu trajecto académico foi um incremento de motivação, como já referido. Apesar de ter menos disponibilidade para estudar, e apesar de não poder frequentar as aulas, Tomás sente-se cada vez mais motivado para terminar o curso.

A sua vida profissional tem também implicado um corte acentuado na disponibilidade para estar com os amigos e para as suas actividades de lazer. Tomás mantém um grupo de amigos do percurso escolar anterior à entrada no ensino superior, sendo que praticamente todos eles já concluíram os respectivos cursos. Tem também contacto com o colega com quem se relacionou melhor no IST. Para além disso, mantém também um grupo de amigos ligados ao Núcleo de Fotografia do IST. Actualmente, considera ter pouco tempo para dedicar a estes grupos de amigos e às actividades que mais aprecia desenvolver, como a fotografia e a música. Lamenta apenas não ter apostado mais nos lazeres enquanto frequentava o IST, já que poderiam ter actuado como um escape dos problemas que encontrava na componente escolar.

Reflectindo sobre o seu trajecto, Tomás considera que o principal factor que explica o prolongamento do curso é o facto de não se sentir motivado. Para isso contribuiu, de acordo com o próprio, uma constelação de outros factores. Antes de mais, não tinha frequentado, no ensino secundário, a área de estudo mais adequada que lhe possibilitasse adquirir conhecimentos de base de informática. Gostaria também de ter contado com apoio e orientação nas escolhas que teve de fazer, com base na informação sobre o ensino superior a que acedeu. O contacto com a instituição e com o curso não foi também positivo, já que não concorda com o funcionamento geral do IST, considera que o curso não está bem organizado e critica a pedagogia dos professores. A pouca maturidade que tinha na transição para o ensino superior influenciou também, de acordo com Tomás, a atitude com que encarou o curso. Isto é indissociável da sua experiência escolar anterior num colégio privado, já que considera não ter sido convenientemente preparado para o quotidiano académico. Outro aspecto negativo diz respeito ao facto de não ter estabelecido, logo desde início, um grupo de trabalho estável, que o motivasse para o estudo. O mesmo se aplica relativamente às actividades de lazer que, segundo Tomás, poderia ter desenvolvido como forma de escape. Tomás sentia-se também desmotivado quando comparava o seu desempenho académico com o dos seus colegas do ensino secundário e com o da sua ex-namorada, que obtinham melhores resultados escolares.

Importa também referir que Tomás sentia dificuldade em conciliar as diversas esferas da sua vida.

> "Também não havia muita compatibilidade entre as várias dimensões da minha vida. Pareciam tudo mundos diferentes, era muito complicado. Na altura em que comecei a ter amigos que gostavam das mesmas coisas que eu e que também estavam a tirar o mesmo curso, começou a haver um entrosar das coisas. Mas antes não, houve alturas em que eram mundos completamente separados. Tinha dificuldades óbvias porque tinha que estar sempre a saltar de mundo para mundo e isso às vezes dava cabo da concentração toda. Uma pessoa estava concentrada no estudo, mas depois a vida pessoal não corria bem e como as coisas não fluíam umas entre as outras, acabou por ser prejudicial."

Actualmente o problema da conciliação mantém-se, mas refere-se agora à dificuldade em compatibilizar a sua actividade profissional com a vida académica. Neste momento, a sua motivação é maior, de acordo com Tomás, precisamente por se encontrar a trabalhar, ter mais maturidade e, por conseguinte, encarar o curso com mais responsabilidade. É neste sentido que considera que seria inevitável que o seu trajecto se pautasse desta forma, já que se tratou de um processo de maturação e de aprendizagem.

> "Ironicamente, acho que as coisas se passaram como tiveram que se passar, na medida em que reconheço completamente que, na altura, não tinha maturidade para levar aquilo tudo de rajada. Não tinha mesmo, foi uma coisa que fui aprendendo ao longo do tempo. Mas pronto, há coisas boas e coisas más. "

Ainda assim, aponta um conjunto de decisões que teria tomado para inverter o sentido do seu trajecto académico. Afirma, neste âmbito, que gostaria de ter terminado mais cedo a relação com a sua ex-namorada, pela angústia que lhe estava a causar, teria investido mais em actividades de lazer e nas sociabilidades, teria organizado melhor o seu estudo e, no fundo, teria adoptado outra atitude face ao curso, mais descontraída sem, contudo, deixar de atribuir seriedade ao seu percurso no IST.

Vítor Alves (E10L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Entre a acção política e a falta de empenho: um percurso não focado na formação

Vítor Alves tem 22 anos, reside em Queluz com a mãe e trabalha como funcionário administrativo de um partido político. A sua mãe nasceu em 1954 no concelho de Beja, completou o 3º ciclo do ensino básico e desenvolve a sua actividade profissional como administrativa. O seu pai, nascido em 1946, é oriundo do concelho de Serpa, concluiu o 1º ciclo do ensino básico, trabalhou como empregado de armazém e encontra-se desempregado na passagem para a reforma.

Vítor ingressou no ensino superior em 2002 na licenciatura de Comunicação Social, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Frequentou o curso durante quatro anos, não tendo concluído nenhum ano curricular. Embora tenha tido um bom desempenho escolar até ao 12º ano, tendo inclusive concluído o ensino secundário com média de 16, Vítor nunca desenvolveu um gosto particular pelos estudos e pela escola. Ingressou no ensino superior tendo principalmente em vista uma inserção profissional mais facilitada. Quando entrou no ISCSP deparou-se com um contexto institucional que lhe desagradou e que, em estreita articulação com uma preparação escolar anterior pouco adequada às exigências de algumas disciplinas, contribuiu para que se sentisse desmotivado e para que não se empenhasse no curso. Neste âmbito, faltava frequentemente às aulas, o que não lhe possibilitava fazer um acompanhamento continuado dos conteúdos programáticos da licenciatura. A decisão de sair do ensino superior decorreu da incompatibilidade entre o seu desempenho académico e aquilo que considerou serem valores demasiado elevados das propinas, que estavam a ser custeados pelos seus pais. Porque as suas práticas quotidianas no contexto académico não se coadunavam com o objectivo a longo prazo de obtenção de um grau académico, Vítor reequilibrou os seus objectivos e decidiu dar prioridade ao investimento no mercado de trabalho. No fundo, parece nunca ter assumido a licenciatura como objectivo prioritário, valorizando preferencialmente a sua experiência associativa em contexto académico e o envolvimento continuado em actividade política.

Vítor ingressou, aos 18 anos, na licenciatura de Comunicação Social no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), na primeira fase, com média de 17. Apesar de ter ficado colocado na primeira opção, na realidade a sua escolha foi orientada pela procura de adequação à classificação do curso. Vítor tinha como preferência a licenciatura de Ciências da Comunicação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, curso para o qual acabou por não se candidatar devido à baixa classificação que obteve no exame nacional de uma das específicas requeridas para a candidatura.

A prossecução para o ensino superior foi vivida por Vítor como mais uma etapa da sua formação escolar e pessoal, ainda que, de acordo com o próprio, nunca tivesse

desenvolvido um gosto particular pela escola e pelo estudo. A decisão de se candidatar ao ensino superior é indissociável da sua preocupação com a inserção no mercado de trabalho, que poderia ser mais complicada sem a obtenção de um grau académico: "Depois foi um processo natural de ver o estado em que está o nosso país porque se com um curso superior já é difícil, sem curso superior mais difícil é." Com a frequência do curso de Comunicação Social, Vítor aspirava a tornar-se jornalista.

Frequentou a licenciatura durante quatro anos, período durante o qual não completou nenhum ano curricular. No 1º ano de frequência concluiu três das cinco disciplinas do plano de estudos e transitou para o 2º ano. Esteve depois três anos inscrito nesse ano curricular, tendo completado duas disciplinas, uma no segundo ano de frequência do curso e outra no terceiro. No quarto ano não obteve aproveitamento académico a nenhuma unidade curricular. Obteve classificações que se situavam entre o 12 e o 13 nas disciplinas em que transitou, sendo que nas restantes não conseguia, geralmente, obter mais do que cinco. Tendo ingressado no ensino superior com média de 17, não encarou essa diferença acentuada de classificações como resultado do pouco empenho e do fraco investimento que dedicou ao curso.

> "Entrei para o curso com média de 17, mas acabei por lidar bem com essa diferença porque tinha perfeita noção do que estava a fazer. Portanto, não houve um pensamento do género: «Não sou mesmo capaz, não tenho capacidade.» (...) Portanto, ficava satisfeito com as notas que tinha porque dava para passar e porque tinha perfeita noção do esforço que fazia, que não era muito."

Numa fase inicial, Vítor considera ter encontrado relativa facilidade de integração e de adaptação à vida académica. Não se deparou com obstáculos no relacionamento com os colegas e não sentiu muitas dificuldades em três das cinco disciplinas do 1º ano. Contudo, esse contexto não deve ocultar o choque que experienciou neste período de transição no que a uma disciplina em particular diz respeito e que teve um forte impacto na forma como se relacionou com o curso. Tendo estudado no ensino secundário na área de Humanidades, na qual não era leccionada Matemática, Vítor deparou-se com inúmeras dificuldades por ter de frequentar essa disciplina logo no 1º ano do curso. Embora não coloque em causa a pertinência da integração da Matemática no plano de estudos da licenciatura, revelou-se descontente com o facto de não ter tido a preparação adequada nessa área até ao 12º ano.

> "O que coloquei em causa, e ainda coloco, é o facto de no 9º ano, fazendo a opção de ir para Letras, deixar de ter Matemática. Só tenho uma cadeira no 10º de Métodos Quantitativos, onde o que tenho que dizer é que dois mais dois são quatro. Obviamente que depois de três anos passados sem sequer pensar na Matemática, é muito complicado retomar."

De acordo com Vítor, essas dificuldades foram sentidas pela generalidade dos estudantes que frequentavam o ISCSP, circulando, no contexto da instituição, entre alunos, a noção de que muito dificilmente alguém conseguia concluir a disciplina logo no 1º ano. Vítor afirma que terminar Matemática no 1º ano teria exigido um nível de esforço e de empenho que não estava disposto a empreender. A outra disciplina à qual não obteve aprovação no 1º ano foi Introdução às Ciências Sociais. Neste caso, a

reprovação deveu-se mais, de acordo com Vítor, à falta de empenho da sua parte do que propriamente ao nível de exigência da disciplina.

Outro dos obstáculos que afirma ter encontrado foi aquilo que considerou ser uma componente teórica excessiva, que lhe pareceu pouco pertinente e desadequada da realidade profissional em que pretendia inserir-se. Desagradado com os conteúdos curriculares das disciplinas, não se sentia motivado para investir no curso. Para isso terá também contribuído a acentuada diferença que sentiu na transição do ensino secundário para o ensino superior no que diz respeito ao acompanhamento que os professores fazem aos alunos. Embora a relação que estabeleciam com os professores variasse bastante, na realidade, Vítor afirma que a generalidade dos docentes se limitava a cumprir a obrigação de apresentar os conteúdos nas aulas, sem se preocupar com a forma como os mesmos eram recebidos pelos alunos.

> "Nota-se claramente que tu entras na sala de aula do ensino superior (pelo menos era a experiência que eu tinha), o professor entra, explica a matéria, se tens uma ou outra dúvida, podes tirá-la que não há qualquer problema. Mas ele explica-te aquilo tudo e se percebeste, percebeste! Se não percebeste, ficas sem perceber! Não há a preocupação do professor em perceber se tu percebeste. (...) Uma pessoa está no ensino superior porque quer, mas também para aprender. Não está lá porque é giro. Tem que haver esta preocupação por parte de um professor porque, no fundo, é esse o conceito de professor."

Porque, à partida, encontrou dificuldades em acompanhar os conteúdos de algumas disciplinas, nomeadamente de Matemática, e por não haver o referido acompanhamento dos alunos por parte dos professores, Vítor sentia-se bastante desconfortável e perdido nas aulas. Neste âmbito, critica a forma como se configuram os processos de aprendizagem no contexto do ensino superior, não só pela forma como as aulas são leccionadas, sendo pouco motivantes e excessivamente teóricas, como também pelo modo como se processa a avaliação dos conhecimentos dos alunos. O facto de os métodos de avaliação se resumirem, quase por completo, à realização de exames prejudica, de acordo com Vítor, os alunos e não promove a assimilação dos conteúdos programáticos. O seu carácter circunstancial e vinculativo não permite dar conta, de forma fiável e rigorosa, do que cada aluno compreendeu ao longo de um semestre ou de um ano lectivo e do esforço que cada um empreendeu.

Face a este contexto, Vítor sentia-se, progressivamente, mais desinteressado e desligado do curso. Começou a faltar frequentemente e quando optava por assistir às aulas, era comum adormecer, principalmente nas primeiras aulas da manhã. Esta situação foi-se agravando até que, no último ano de frequência do curso, não assistiu a nenhuma aula. O número elevado de faltas constituiu, aliás, de acordo com Vítor, o principal problema do seu percurso académico, lamentando a não existência de obrigatoriedade de frequência das aulas. Passou também a faltar aos momentos de avaliação por não se sentir preparado para realizar os exames. Quando optava por ir, geralmente permanecia na sala apenas durante o tempo mínimo estipulado e saía sem ter cumprido as exigências do exame.

A desmotivação de Vítor direccionou-se, num primeiro momento, para as duas disciplinas que não concluiu no 1º ano, a cujas aulas faltava frequentemente, mas foi na passagem para o 2º ano curricular que a sua atitude de desinteresse face ao curso se acentuou ainda mais.

> "Obviamente que, a partir de certa altura, não indo às aulas, não acompanhando o que era dado, também parecia um parvinho: «O que é que estes gajos todos estão aqui a falar?» Obviamente que isso depois cria um sentimento de que não valia a pena. Estava ali a perder tempo por culpa minha. (...) Houve uma mudança de atitude devido a esta desmotivação, a esta falta de empenho da minha parte. A diferença do 1º para o 2º ano tem a ver com o facto de ter ido a muito menos aulas no 2º ano do que fui no 1º."

A sua desmotivação e falta de empenho manifestavam-se no tempo que dedicava ao estudo. Como forma de preparação para os testes e exames, Vítor estudava apenas duas ou três horas na véspera dos momentos de avaliação. Optava por fazê-lo em casa, sozinho, por se sentir mais confortável nesse contexto. Como faltava frequentemente às aulas, recorria ao apoio dos seus colegas para lhe facultarem apontamentos e materiais de estudo. Embora de pouca duração, os momentos que dedicava ao estudo eram encarados com muito desagrado e implicavam um grande esforço de concentração da sua parte.

Apesar de o edifício do ISCSP ser bastante recente, Vítor não se sentia bem no espaço da instituição, identificando não só problemas de conservação, como também da própria construção, já que dificultava a entrada de luz, o que, de acordo com o próprio, criava um ambiente "carrancudo, triste". Ainda assim, reconhece a existência de boas salas de estudo e de uma biblioteca bem equipada, recursos dos quais, contudo, usufruiu pouco. Ficou também desagradado com o contacto que teve com a secretaria, uma vez que a escassez de funcionários não possibilitava a prestação de um serviço de qualidade. Para além disso, apresentava horários desadequados às necessidades dos estudantes. Embora nunca tivesse sentido necessidade de recorrer a estruturas de apoio ao aluno, afirma que nunca recebeu qualquer tipo de informação que indicasse a existência desse tipo de serviços no ISCSP. Gostava de ter contado com apoio por parte da instituição no que diz respeito ao pagamento das propinas, principalmente num contexto em que lhe foi recusada a atribuição de uma bolsa dos serviços de Acção Social Escolar.

Dos quatro anos de frequência do ensino superior, aquilo que Vítor valoriza mais são, fundamentalmente, as relações que estabeleceu com os colegas e as actividades de cariz associativo que aí desenvolveu. Vítor ingressou no curso com um colega do ensino secundário, que o acompanhou durante o 1º ano, mas que acabou depois por mudar de curso. Considera que existia um ambiente descontraído, simpático e de entreajuda. Foi neste contexto que se identificou com alguns colegas, com quem partilhava ideais políticos e visões sobre os problemas do ISCSP e com quem criou, por conseguinte, uma lista com que concorreu às eleições da Associação de Estudantes, do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e do Senado. Como resultado desta candidatura, foi eleito para o Senado da Universidade Técnica de Lisboa, com um mandato de um ano. Embora não tenha apreciado particularmente a sua experiência no Senado, já que sentiu que nesse contexto a contribuição dos alunos não era valorizada, destaca de forma positiva os relacionamentos que criou, a aprendizagem possibilitada por essas vivências e os efeitos das acções em que participou. A vontade de se envolver neste tipo de actividades no contexto académico deriva, fundamentalmente, da articulação entre o seu nível de consciência política e o

facto de se ter deparado com um contexto institucional com alguns problemas, nomeadamente no que à orientação ideológica e ao valor das propinas diz respeito.

> "Se calhar o que valorizava mais naquela altura era mesmo a intervenção a nível académico. (...) A questão das propinas ajudou em muito esta vontade de mudar, de contribuir para mudar alguma coisa. Depois, vendo as posições que a Associação de Estudantes ia tomando, de não defender minimamente os interesses dos estudantes, continuavam a criar a revolta. Toda a revolta contra aquele estado de coisas conduziu-me a tentar fazer alguma coisa para mudar. (...) Acho que esta experiência associativa foi positiva. Embora a nossa lista não tenha ganho, conseguimos ali agitar algumas águas e tentar levar os outros a perceber o porquê de estarmos a fazer aquilo e a avançar com listas para esses órgãos."

A participação nestas actividades ocorreu, fundamentalmente, no 1º ano de frequência do curso. Após esse período, o seu grupo de colegas foi-se progressivamente desintegrando, principalmente porque alguns dos seus membros foram saindo do ISCSP. De acordo com Vítor, estas acções nunca interferiram no investimento que dedicava ao curso.

O associativismo em que participou não foi, contudo, suficiente para tornar a sua experiência académica mais motivante e depois de quatro anos de frequência do curso, decidiu abandonar o ensino superior. Vítor começou a ponderar essa hipótese no final do terceiro ano devido ao que considerava serem custos demasiado elevados das propinas, inteiramente suportados pelos seus pais, que não estavam a ser compatíveis com o seu desempenho académico. Quando saiu do curso perspectivava voltar ao ensino superior, possivelmente para um curso noutra área, mas continua, desde essa altura, sem um plano para concretizar esse regresso.

De acordo com Vítor, os seus pais ficaram insatisfeitos com esta decisão, embora fosse já algo esperado, atendendo ao percurso que tinha delineado. O principal objectivo dos seus pais era que Vítor concluísse, pelo menos, o 12º ano, tendo ficado bastante agradados com a sua entrada no ensino superior. Nesse sentido, procuraram incentivá-lo a concluir o curso. Mas, face à resistência de Vítor, aceitaram a sua decisão e aconselharam-no a ingressar no mercado de trabalho. Ainda hoje, os seus pais têm como expectativa que Vítor regresse ao ensino superior e conclua a licenciatura. Outros familiares procuraram também motivá-lo para terminar o curso.

A reacção dos seus pais, que o procuraram motivar para continuar, não é dissociável do percurso escolar de Vítor. Teve apenas negativa à disciplina de Educação Visual, nunca precisou de recorrer a explicações e concluiu o ensino secundário com média de 16. Neste âmbito, Vítor faz uma avaliação positiva do seu trajecto, referindo, contudo, que nunca se sentiu motivado para estudar.

> "Nunca gostei da escola. Gostava dos meus amigos, de estar na escola, mas da escola em si não. Era aplicado q.b., fazia o suficiente para passar e com bons resultados, mas não com os melhores resultados que poderia ter. Disso tenho perfeita noção porque eu não dava o meu máximo. Não estava empenhado e motivado, era naquele sentido em que não era necessário. Os serviços mínimos faziam a coisa, aquilo era para despachar para passar, portanto ia-se fazendo."

Durante o seu percurso pelo ensino superior trabalhou ocasionalmente para um partido político, o que afirma nunca lhe ter retirado tempo para os estudos. Quando saiu do curso trabalhou durante quatro meses como administrativo, período após o qual se tornou administrativo no Partido Comunista Português (PCP), actividade profissional que desenvolve actualmente. Vítor aprecia bastante o seu trabalho e não pondera procurar outra actividade.

A ligação que estabeleceu com este partido político remonta ao período de frequência do ensino secundário e foi influenciada pelo facto de os seus pais serem também militantes do PCP. Vítor afirma que foi motivado por um sentimento de querer mudar os problemas que observava no país. Embora dedicasse bastante tempo à actividade política e valorizasse mais a sua experiência neste contexto do que as suas vivências académicas, não considera que a sua militância tenha, de alguma forma, prejudicado o seu trajecto pelo ensino superior.

Grande parte das pessoas com quem Vítor se tem vindo a relacionar provém deste contexto de inserção no PCP, embora o seu grupo de amigos seja também constituído por colegas do ensino secundário. Na realidade, desde essa altura que as suas amizades têm permanecido as mesmas, não tendo, nesse sentido, mantido amigos do ISCSP. Do seu grupo de amigos, praticamente todos frequentaram ou encontram-se a frequentar o ensino superior, tendo sido Vítor o único a sair de um curso sem o concluir. Enquanto estava no ISCSP, Vítor manteve ainda um relacionamento amoroso com uma pessoa que não frequentava o ensino superior. Neste contexto, considera que contou com todo o apoio necessário, sendo que os seus amigos sempre o incentivaram a continuar e criticaram a sua decisão de abandonar o curso.

Avaliando o seu trajecto pelo ensino superior, Vítor afirma não ter sido bem-sucedido, ainda que reconheça ter sido uma experiência importante de crescimento pessoal.

> "O meu percurso não foi positivo, claramente não foi. Foi mesmo um falhanço completo. Estar quatro anos num curso, sendo que um foi no 1º ano e três no 2º, quer dizer, é um percurso completamente falhado. Não há que estar aqui com meias palavras, nem tentar ver as coisas diferentes. Foi negativo, negativíssimo! Mas acho que cresci muito enquanto pessoa. Em termos de aprendizagem, podia ter aprendido mais, mas não aprendi mais também por culpa minha."

Vítor considera que é ele próprio o principal responsável por ter saído do ensino superior, já que revelou falta de empenho num contexto que exige dos alunos níveis elevados de motivação e de esforço. Identifica como principal problema o facto de ter desde cedo começado a faltar às aulas, o que não lhe possibilitou fazer um acompanhamento continuado dos conteúdos programáticos. Ainda assim, afirma ter-se deparado com um contexto institucional com muitas falhas que não o ajudou a ultrapassar a sua falta de empenho e desmotivação. Critica a forma como as aulas eram leccionadas, o fraco acompanhamento dos professores e aquilo que considerou ser uma componente teórica excessiva. Afirma ter ingressado no curso com expectativas desajustadas e sem a preparação escolar necessária para enfrentar o nível de exigência dos conteúdos de disciplinas como a Matemática. De acordo com Vítor, tudo isto, em conjugação com o valor das propinas, contribuiu para a sua decisão de sair do ensino superior. Neste contexto, sentiu necessidade de reequilibrar os seus objectivos de vida

e assumiu como prioridade desenvolver uma actividade profissional e passar a dispor dos seus próprios rendimentos.

Embora não esteja arrependido das suas atitudes e decisões, porque resultaram de momentos sérios de reflexão e ponderação, Vítor considera que actualmente teria outra atitude se se encontrasse ainda inserido no ensino superior, optando por investir mais no curso e por se empenhar para dar resposta às exigências dos conteúdos programáticos. Na altura em que optou por sair do curso considera que nada poderia ter sido feito para que a sua decisão fosse alterada.

> "Acho que não haveria nada que me pudesse, naquela altura, influenciar positivamente porque, lá está, tinha tudo que partir de mim e não de fora. Tinha que ser uma questão interior. (...) Lá está, a questão económica das propinas podia ter influenciado de alguma maneira, mas não era a parte principal. A parte principal era mesmo uma questão pessoal, da minha parte."

Amália Antero (E24L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Sobreinvestimento, bloqueio, recuperação: paradoxos de um percurso focado

Amália Antero, de 31 anos de idade, é originária de S. Brás de Alportel, onde vivia com os pais até ingressar no ensino superior, em 1995, em Lisboa. Ao regressar, cinco anos depois, volta para casa da família, onde ainda reside, embora esteja em vias de se autonomizar. Desde há quatro anos que trabalha numa farmácia, em Faro. Os seus pais são ambos naturais do Algarve; a mãe, com 52 anos, é professora e licenciou-se em Português/Francês, enquanto o pai, seis anos mais velho, concluiu o 12º ano em regime nocturno, já depois de ter começado a trabalhar – actualmente, é bancário. Amália tem um irmão bastante mais novo, de 17 anos, que frequenta o 12º ano do curso tecnológico de Informática mas que não tem demonstrado interesse em prosseguir para o ensino superior.

Amália ingressa no curso de Ciências Farmacêuticas da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa (FFUL), sua primeira escolha. Apesar de o 1º ano ter corrido bem, correspondendo às suas expectativas, Amália sente que a dificuldade dos conteúdos e das avaliações se agrava nos anos seguintes. Determinada em conseguir passar às cadeiras, aposta num estudo mais intensivo, mas o medo de fracassar e a incompreensão de algumas matérias fazem com que se sinta mal fisicamente sempre que começa a estudar. Mesmo com uma dedicação excessiva, não vê correspondência nos resultados que obtém. Amália, que sempre progrediu de ano acumulando cadeiras às quais não consegue obter aproveitamento, fica por fim retida no 4º ano do curso, enquanto todos os seus amigos mais próximos transitam; em consequência, sente-se ainda mais desamparada. Afastada dos pais e dos amigos, e sem encontrar solução para o seu problema, ao fim de cinco anos em Lisboa decide desistir do curso e regressar ao Algarve.

Alguns anos mais tarde, em 2003, depois de um período de recuperação e de uma primeira inserção profissional que contribuiu para a sua estabilização pessoal, Amália toma conhecimento do curso de Farmácia que abre nesse ano, na Escola Superior de Saúde de Faro (ESSaF), da Universidade do Algarve. Decide ingressar, motivada por uma perspectiva de futuro profissional diferente, assim como por uma expectativa de que o curso seja bastante mais acessível do que em Lisboa – o que se veio a confirmar. Outro aspecto facilitador neste novo trajecto foi a obtenção de equivalências a cerca de metade das cadeiras, que lhe permitiu gerir melhor o tempo, começando inclusivamente a trabalhar numa farmácia a tempo inteiro. Amália concluiu o curso no tempo previsto, com uma média de 14 valores.

Apesar de Amália atribuir alguma responsabilidade à dificuldade do curso de Ciências Farmacêuticas na FFUL para justificar o seu abandono, considera hoje que o principal problema se centrou na sua própria dificuldade em relativizar fracassos e numa incapacidade em seleccionar os aspectos fundamentais de cada matéria, de modo a rentabilizar o estudo, que culminou em graves crises de ansiedade e, posteriormente, no abandono.

Amália ingressou no ensino superior em 1995, no curso de Ciências Farmacêuticas, da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa (FFUL), que correspondia à sua primeira opção de escolha. A decisão pelo curso foi tomada durante o ensino secundário, por ser aquele que melhor conciliava as suas duas maiores áreas de interesse, a química e a biologia. Nesse sentido, candidata-se a Ciências Farmacêuticas em vários estabelecimentos de ensino do país. Por considerar que, em termos qualitativos, os estabelecimentos universitários se equivalem, coloca Lisboa em primeiro lugar por critérios de proximidade geográfica, uma vez que é oriunda do Algarve. Como expectativa profissional, Amália pensava trabalhar numa farmácia, ou talvez na indústria, mas não fazer investigação.

A sua integração inicial na FFUL foi bastante positiva. Sentia-se bem em Lisboa, conseguiu criar um grupo de amigos entre os colegas e considerava as matérias do 1º ano acessíveis. Ainda assim, a distância com que observa os acontecimentos hoje em dia permite-lhe reflectir que talvez não estivesse assim tão integrada.

> "Na FFUL eu divertia-me muito, mas também nunca me senti completamente à-vontade. Se calhar na altura também não percebia isso, só vendo hoje com mais distância é que consigo talvez perceber melhor. (…) Até havia um bom ambiente, eu gostava daquele ambiente, mas também acho que nunca me sentia completamente descansada, ou completamente à-vontade, embora não consiga identificar uma causa para isso."

Amália ia às aulas regularmente e conseguiu completar todas as disciplinas, perfazendo uma média que rondava os 13 valores. Porém, no 2º ano sentiu um agravamento substancial da dificuldade das matérias dadas, assim como da exigência a nível de trabalhos e exames. Por outro lado, muitas das aulas teóricas não a deixavam esclarecida. Apesar de os seus colegas também se manifestarem a esse respeito, Amália confessa que, aparentemente, sentia isso mais do que eles. Por tais razões, começou a ir menos às aulas. Nessa altura, já não se preocupava propriamente com as notas, mas sim em manter o valor suficiente para transitar. Havia disciplinas com muitos exercícios e havia outras que eram mais teóricas, estas últimas geralmente de natureza mais biológica e que lhe causavam as maiores dificuldades: "nessas que eu tinha que memorizar mais, essas eram piores". Ainda assim, conseguiu passar para o 3º ano, deixando duas disciplinas para trás.

No 3º ano a carga horária era menor, o que a deixava com mais tempo para se preparar para os exames e os trabalhos; porém, continuou a sentir as mesmas dificuldades.

> "Quando o curso me começou a correr mal, eu via que os meus colegas tinham mais facilidade em passar às cadeiras. Aliás, bastava-me estudar com um deles para perceber que eu precisava de mais um bocadinho para conseguir chegar ao mesmo nível. Nesse sentido, procurei estudar mais para compensar essa diferença, mas o resultado foi que, a partir de determinada altura, comecei assim a entrar em ansiedade, ou *stress*, porque achava que não ia conseguir, não ia conseguir transitar às disciplinas… (…) Eu já estava numa fase de… nem sei como é que lhe chame, mas de *stress* acumulado ou coisa do género. De cada vez que ia estudar para um exame começava logo a sentir-me mal, tinha náuseas, etc."

Amália classifica esse ano como "desastroso". Tinha apenas cinco disciplinas e só conseguiu completar duas, o que não correspondia de todo aos seus planos. Ainda assim, transitou para o 4º ano. Acontece que desta feita tinha uma sobrecarga enorme, acumulando às disciplinas desse ano todas as que haviam ficado por fazer, levando a uma maior carga de trabalho e a uma maior pressão. As dificuldades que sentia ao estudar culminaram com a sua reprovação nesse ano, piorando ainda mais a sua relação com o estudo e aumentando o sentimento de fracasso. O pior, para Amália, foi ter ficado sem os amigos que a acompanhavam desde o 1º ano, pois todos transitaram para o 5º e último ano do curso.

> "E depois a coisa começou mesmo a correr muito mal quando eu não transitei para o 5º ano. Ou seja, fiquei um ano para trás e como já não sentia o apoio dos meus colegas, aí então é que a coisa começou a correr muito, muito mal. Não é que a nova turma tivesse alguma coisa de mal, eram pessoas normalíssimas, só que não eram meus amigos já de trás como os outros, apenas isso. (…) Depois nessa fase já estava mesmo numa fase em que só… era estudar durante meia hora, ficava logo maldisposta… enfim. Aí já vinha passar umas temporadas a casa, depois regressava e fazia um esforço, mas depois passava um tempo e já estava cá outra vez."

O modo de estudar variava consoante a disciplina fosse prática ou teórica. Para as práticas estudava sobretudo em casa, ao fim do dia ou à noite, e às vezes também se juntava a um ou dois colegas, em sua casa ou na deles. Quando se tratava de avaliação de disciplinas práticas, o nível de trabalho era maior, pois a aprovação nestas era exigida para poderem ir à avaliação teórica. Mas quando a disciplina impunha um estudo mais a nível teórico, preferia ficar sozinha. Havia também alturas do ano mais exigentes em termos de estudo, como o fim dos semestres e a época de exames.

Quando entrou para a FFUL, a área reservada à biblioteca era muito reduzida, mas entretanto mudaram-se para um edifício novo e o espaço melhorou. Os alunos tinham por hábito usar a biblioteca regularmente, de forma a prepararem-se para as aulas práticas. Em todo o caso, Amália pouco estudava na faculdade, preferia fazê-lo em casa, sobretudo por uma questão de concentração. A nível de materiais disponíveis a situação era muito satisfatória; Amália não comprou muitos livros científicos porque as sebentas da faculdade eram muito completas e encontravam-se disponíveis de uns anos para os outros, além de que eram constantemente actualizadas.

No entanto, a relação problemática que começou a ter com o estudo a partir do 2º ano nunca conseguiu ser invertida, nem mesmo tentando tirar dúvidas junto dos colegas. Amália não ponderava pedir ajuda aos professores por considerar que "nas disciplinas que eram mais difíceis os professores não eram propriamente pessoas muito calorosas a quem nós fôssemos pedir ajuda". Durante o ensino superior nunca teve explicações e duvida que existisse um gabinete de apoio aos estudantes na FFUL, ou pelo menos, "eu nunca dei por ele".

Amália desabafava sobre o que se passava com os amigos e com os pais, mas ninguém compreendia a gravidade da situação, achavam que era uma fase que se ultrapassava. Para Amália, o problema encontrava-se sobretudo em si, precisava de tempo, ou de espaço, qualquer coisa para aprender a lidar melhor com a situação, mas que não consegue nomear.

Chegou uma altura em que começou a ir ao médico por causa disso; Amália considera que ajudou um pouco, mas não completamente, pois continuou a ter muita dificuldade em preparar-se para as avaliações. Por fim, em 2000, no decurso da repetição do 4º ano, Amália decide pôr fim ao assunto e recusa-se a voltar para Lisboa.

> "Quando regressei, nem me passava pela cabeça ingressar noutro curso, simplesmente queria sair de Lisboa. Sinto que foi a decisão ideal, completamente, disso não há dúvidas nenhumas. Foi fundamental para me ir recompondo a pouco e pouco. Aliás… eu nem conseguia, mesmo que quisesse não conseguia fazer outra coisa naquela altura. Era mesmo regressar a casa. Nem sequer estava em estado de fazer o que quer que fosse, por isso precisava mesmo daquele cantinho."

Ficou algum tempo em casa, cerca de três meses, até se sentir suficientemente bem para procurar um emprego; segundo Amália, "depois, comecei a ter vontade de começar a trabalhar, e a motivação era mesmo não estar em casa sem fazer nada, já começava… pronto, a não ser muito agradável". Através de um conhecimento da família, integra uma empresa de medicina no trabalho, em Faro. Embora não considerasse o trabalho muito interessante, por ser demasiado burocrático, a experiência profissional num ambiente onde já conhecia algumas pessoas e que caracteriza como agradável, ajudou à sua estabilização pessoal.

Porém, Amália não queria continuar na empresa a longo prazo, ambicionava desempenhar funções que lhe despertassem um maior interesse, que estivessem mais directamente relacionadas com a área farmacêutica. Em 2003, teve conhecimento que o curso de Farmácia ia abrir na Escola Superior de Saúde de Faro (ESSaF), da Universidade do Algarve, e desde logo pensou que, se ingressasse no curso, poderia ter o tipo de saída profissional que desejava – nomeadamente, trabalhar numa farmácia comunitária.

Com essa ideia em mente, Amália decide analisar o programa curricular e conclui que seria vantajoso inscrever-se, pois provavelmente teria bastantes equivalências e uma das suas expectativas era obter a licenciatura, sim, mas sem ter de fazer muitas disciplinas.

> "Dessa vez, cheguei a analisar o programa do curso, porque como na altura já não estava propriamente muito… pronto, já não gostava propriamente de estudar, nem queria que isso fosse assim um… como não queria ter que fazer muitas cadeiras, isso para mim era muito vantajoso, porque o currículo era muito semelhante ao currículo lá de cima, e como já tinha algumas coisas feitas – bastantes –, em princípio ia ter bastantes equivalências. (…) Portanto, rapidamente percebi que não tinha que fazer assim muitas disciplinas."

Amália tinha consciência de que a consistência do curso na ESSaF não se poderia comparar à do curso na FFUL, mas esse não era, no momento, um aspecto que valorizasse.

> "Eu tinha noção que não era bem a mesma coisa porque, embora sejam cursos com muitas coisas em comum, aquele curso em Lisboa já existe há muitos, muitos anos, já é uma faculdade muito sólida, com tudo já muito bem construído e bem planeado, portanto sabia que aqui não ia ser bem a mesma coisa porque é um primeiro curso, numa Escola de Saúde, portanto eu sabia, à partida, que as diferenças iam ser

> algumas… substanciais! *(…)* Tinha noção que as coisas não iam ser como em Lisboa, eu também não estava propriamente com vontade de fazer um curso que fosse muito, muito exigente."

Por conseguinte, Amália inscreve-se e integra a primeira turma do curso de Farmácia da ESSaF. Como no início não sabia que equivalências lhe seriam atribuídas, sai da empresa onde trabalhava já há mais de um ano. Só no fim do primeiro semestre lhe comunicam a decisão e o resultado foi muito positivo: Amália consegue equivalência a cerca de metade das cadeiras do 1º ciclo do curso, correspondente aos três primeiros anos. Ainda assim, uma vez que se tratava da primeira edição, não podia passar directamente para um ano mais avançado, teve de andar ao mesmo ritmo dos colegas; por outro lado, o facto de ter apenas cerca de duas disciplinas por semestre permitiu-lhe aperceber-se de que poderia perfeitamente conjugar um trabalho com o estudo. Então, através de uma amiga que trabalhava numa farmácia, Amália consegue o emprego que sempre desejou, embora no início fosse desempenhar tarefas muito básicas.

A adaptação à ESSaF foi boa, ajudou que a turma fosse pequena, ao contrário do que acontecia em Lisboa, em que entrava um conjunto de 120 alunos por ano. Nos primeiros três anos, a carga horária era tão reduzida que nem sequer precisou de recorrer ao estatuto de trabalhador-estudante para conciliar as esferas profissional e escolar. Ao obter equivalência à maior parte das cadeiras específicas da área, aquelas a que tinha que assistir eram sobretudo das ciências humanas.

Os seus resultados escolares no Algarve foram irregulares; Amália encontra alguma ironia no facto de a sua média final ter sido beneficiada pelas notas que trazia de Lisboa. Na ESSaF, já não se preocupava com as notas, queria apenas terminar o curso. A verdade é que nunca conseguiu superar por completo os problemas que havia tido com o estudo.

> "Às vezes, já no Algarve, quando ficava muitos dias a estudar, assim três ou quatro dias seguidos, às vezes ainda ficava maldisposta, mesmo que fossem as matérias de ciências humanas. Bastava ficar três ou quatro dias em casa para começar a entrar em desespero. Aí já não era aquele medo de não conseguir, era uma coisa… de já não ter vontade, nem paciência, nem… era uma coisa já muito forçada. Portanto eu sabia que ainda me faltavam algumas coisas para ter a matéria trabalhada a ponto de pelo menos passar, mas ficava maldisposta, ficava enjoada daquilo, portanto tentava sempre defender-me disso – vinha para Faro e tentava estudar com os meus colegas."

Como meio de "defesa", procurou apoiar-se muito mais no estudo em conjunto. Mas havia outra questão importante, pois Amália considera que o nível de exigência e as próprias matérias dadas eram bastante mais simples na ESSaF do que na FFUL, logo, não precisava de se aplicar tão intensamente.

O 4º ano do curso, que correspondia ao 2º ciclo, foi o mais exigente pelo facto de só ter tido equivalência a uma disciplina desse ano. Por esse motivo, Amália pediu uma licença sem vencimento na farmácia e, durante esse ano, dedicou-se apenas aos estudos. Apesar de já estar a trabalhar na área de que gostava, nunca pensou em desistir do curso; pelo contrário, o trabalho na farmácia deu-lhe incentivo para continuar, pois um dos seus objectivos continuava a ser a obtenção da licenciatura e Amália já tinha, à partida, metade do curso feito. Muito embora tenha sido o ano mais

preenchido a nível académico, Amália não sentiu dificuldade em completá-lo, pois não se comparava de todo à exigência por que tinha passado na FFUL.

> "O 4º ano foi um ano com muitas disciplinas, em que se faziam muitos trabalhos de grupo, muitas apresentações e era muito volume de coisas; os meus colegas achavam que estavam muito sobrecarregados e eu achava um piadão, porque eles nem imaginavam o que era estarem muito sobrecarregados! (…) Pronto, claro que houve um pico ou outro de trabalho, mas não era nada do outro mundo, nem sequer lhes pediam nada assim de muito difícil ou de muito… pronto, eu às vezes lá em cima sentia que havia coisas a que eu não conseguia mesmo dar resposta, determinados assuntos, determinadas disciplinas que eram muito teóricas e muito densas… eles aqui nunca tiveram essa experiência! Era tudo muito pacífico, muito terra-a-terra, muito razoável."

Amália concluiu o curso em 2007 com média de 14, aproximadamente, e a obtenção da licenciatura permitiu-lhe progredir dentro da farmácia, onde ainda continua a trabalhar – esta foi, na sua perspectiva, a principal mais-valia em ter tirado o curso de Farmácia, e não tanto a nível de novos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, não planeia prosseguir os estudos.

A maior diferença que Amália aponta entre ambos os cursos e instituições é a organização, embora não tenha sido um factor importante para o seu trajecto. Do seu ponto de vista, na ESSaF "a desorganização era enorme", o que em parte poderá ser explicado por ser a primeira edição do curso. Esta desorganização reflectia-se em vários aspectos: havia disciplinas em que os professores davam matérias que voltavam a ser apresentadas noutras cadeiras, por professores diferentes, repetindo-se; houve matérias importantes que não foram leccionadas ou, na sua opinião, leccionadas com pouca qualidade; demasiadas vezes os professores não apareciam, ou a informação que chegava aos alunos sobre se iam ter ou não aulas estava incorrecta; existiam professores para as cadeiras mais genéricas mas não para as cadeiras mais específicas; por fim, Amália aponta ainda que os próprios professores e coordenadores do curso se desentendiam, o que culminou na substituição destes últimos.

Amália conseguiu concluir sempre tudo dentro das épocas normais e sempre transitou de ano. O mais curioso é que, embora Amália desejasse uma passagem pacífica e pouco exigente pelo ensino superior, confessa que gostaria que o curso de Farmácia "tivesse sido um bocadinho mais organizado". Não só o curso estava pouco organizado, como as condições físicas a nível laboratorial eram muito insuficientes.

Objectivamente, a única vantagem que Amália via na ESSaF relativamente à FFUL era a dimensão da turma, que com 25 alunos era substancialmente mais pequena do que em Lisboa, ainda que depois fossem subdivididos em turmas mais pequenas para as aulas práticas. A vantagem encontra-se no tipo de relação que se cria entre colegas e também entre alunos e professores, bastante mais próxima. Embora confira maior qualidade ao corpo docente da FFUL, quando precisava de esclarecer dúvidas sentia-se mais à-vontade para o fazer na ESSaF, porque os próprios professores têm maior facilidade em acompanhar um número reduzido de alunos do que uma turma alargada.

Com os colegas, Amália sempre estabeleceu boas relações. A importância que atribui às relações interpessoais reflectiu-se no seu período de maior crise, pois quando ficou retida no 4º ano de Ciências Farmacêuticas, numa nova turma, foi quando se sentiu mais desamparada e com maior dificuldade em lidar com as "sensações" que o

estudo e o sentimento de fracasso despoletavam. Por esse motivo, ficou apreensiva quando decidiu ingressar na ESSaF, com receio de não se conseguir entrosar na turma. Contudo, apesar de só haver mais duas pessoas da sua idade, a sua relação com todos os colegas foi boa desde o início: "quando vi que eles eram miúdos normalíssimos e que interagia bem com eles, fiquei muito mais descansada e aí também relaxei". De tal maneira que a relação não se baseou somente na entreajuda a nível escolar; Amália já foi inclusivamente viajar com algumas das suas colegas de turma, numa vertente puramente de lazer.

Amália compara a passagem pela ESSaF ao ensino secundário, por serem muito semelhantes a nível de ambiente institucional e de grau de exigência.

Os seus pais, também oriundos do Algarve, concluíram níveis de ensino relativamente elevados, a mãe tem uma licenciatura e o pai o 12º ano. Amália afirma que os pais sempre a apoiaram em todas as decisões que tomou, apesar de não compreenderem totalmente a dimensão do seu problema.

> "Eles sempre concordaram, mais ou menos, com as minhas atitudes – apesar de não perceberem bem qual era o meu problema, e por que é que eu reagia tão mal às avaliações e a tudo isso, sempre me apoiaram em tudo, portanto… Eu fui para Lisboa porque queria ir e também regressei porque queria, eles não… sempre concordaram. Pronto, claro que achavam que era uma pena, etc., mas sabiam perfeitamente que eu precisava mesmo de paz e sossego quando regressei, acho que os meus pais estavam bastante preocupados comigo. Quando eu decidi voltar a estudar, eles reagiram bem, acharam que era uma boa opção. Não ficaram preocupados porque já sabiam que eu tinha muito poucas disciplinas, portanto sabiam que eu não ia ficar sujeita a muito *stress*."

Amália atribui alguma importância ao facto de ter saído de Faro e ter ficado afastada da família para o percurso na FFUL, pensa que se tivesse os pais por perto teria tido mais apoio, e talvez o "embate" fosse "um bocadinho mais suave".

Foram os pais que sustentaram a sua estadia em Lisboa. Durante os cinco anos que lá permaneceu, Amália residiu com uma amiga do Algarve que também foi estudar para Lisboa, embora noutro curso, tendo obtido conhecimento da casa onde alugou o quarto através de um anúncio afixado na faculdade. Recebia uma mesada que cobria as suas despesas, pelo que nunca sentiu necessidade de encontrar um trabalho a tempo parcial; a única experiência de trabalho que teve foi a introdução pontual de dados na base informática do Infarmed.

Quando regressou de Lisboa, Amália voltou para casa dos pais, onde ainda reside, embora esteja já a pensar alugar ou comprar um apartamento em Faro. O facto de ter estado a estudar a tempo inteiro no 4º ano fez com que Amália gastasse quase todas as poupanças, uma vez que o curso de Farmácia foi pago por si. Agora que retomou a situação profissional, tem começado a pensar sair de casa dos pais, mesmo que vá viver sozinha, pois de momento não tem namorado.

A escolaridade anterior passou sempre por escolas públicas, em S. Brás de Alportel até ao 9º ano e, a partir daí, em Faro. O agrupamento de ciências foi escolhido devido ao gosto pelas áreas da química e da biologia. Na passagem para o ensino secundário, Amália sentiu que o nível de exigência aumentou, mas que era perfeitamente "controlável". Sempre foi boa aluna e trabalhava para obter as notas de que necessitava para ingressar no curso de Ciências Farmacêuticas, bastando-lhe

valores que rondassem o 15. Para Amália, as suas bases foram muitíssimo sólidas, não constituindo um factor que a tivesse prejudicado no ensino superior. Amália chega à conclusão que o facto de ter sido sempre boa aluna, isso sim, talvez a tenha prejudicado, por nunca ter aprendido a lidar com resultados menos positivos.

> "Eu sempre fui boa aluna, nunca chumbei nenhuma disciplina até acabar o secundário, acho que nunca tive nenhuma negativa. Deve ter sido esse um dos problemas. Ter de lidar com o facto de não conseguir ter positiva… de não… enfim. Eu no secundário nunca tive esse tipo de dificuldades, talvez por isso é que eu não soubesse muito bem lidar com essa situação. Nunca tinha tido assim nenhum problema de maior que tivesse de resolver."

Amália encontra também a raiz da sua forma de estudar pouco eficiente no ensino secundário:

> "Vendo agora, começo a perceber que era um problema que já vinha de trás, do secundário, mas eu na altura nunca tinha pensado muito nisso. Estudava tudo, tudo. Isto, mais a partir do 10º ano, para conseguir ter as notas que me permitissem entrar no curso. Antes disso, não me lembro… estudava na véspera, ou… Até ter entrado no ensino superior, as coisas compunham-se; conseguia estudar o «tudo, tudo, tudo»."

Hoje em dia, a rede de sociabilidades de Amália é bastante heterogénea. Mantém amigos do secundário que seguiram percursos mais ou menos em comum, colegas de trabalho e de curso, se bem que tenha perdido um pouco o contacto com o grupo de amigos que formou em Lisboa, devido à distância. Destaca ainda a rapariga que lhe arranjou o trabalho na farmácia e com quem foi estreitando os laços de amizade.

Quando ainda estudava em Lisboa, não tinha muitas actividades extra-escolares, embora tivesse por hábito "sair à noite" com os colegas de turma e outros amigos algarvios igualmente deslocados. Na FFUL fez parte da tuna desde o momento em que entrou; por outro lado, na altura em que ingressou na ESSaF já não sentia o mesmo interesse, portanto nunca se envolveu em actividades ligadas a esta escola superior.

Amália sentia que não conseguia conciliar as diferentes esferas da sua vida da melhor forma, por falta de tempo; como resultado, acabava por dar prioridade à faculdade, o que "foi prejudicial porque também, ao fim e ao cabo, ia perdendo as outras coisas, então no fim ficava só com a escola. Cá em baixo já sentia que conseguia conciliar melhor as coisas, tinha mais tempo".

Amália atribui o seu percurso em Lisboa sobretudo à falta de maturidade e à falha na relativização dos problemas, considerando que as razões são, no fundo, de foro individual, pelo que não consegue identificar algo que, se tivesse ocorrido de forma diferente, pudesse ter alterado o seu percurso. Apesar de ter conseguido concluir o curso na ESSaF, reconhece que as dificuldades subjacentes ao seu trajecto na FFUL não foram ultrapassadas.

> "Acho que mesmo hoje em dia, se voltasse à FFUL e tentasse fazer as mesmas cadeiras, não teria esse poder de relativização, não completamente. Já tenho muito mais do que tinha na altura, mas não seria completamente eficaz. Aliás, eu nunca poria, por

> exemplo, a hipótese de ir acabar aquele curso. Optei por este porque era um curso que eu sabia que, em princípio, ia ser bastante mais simples, em que podia ir fazendo outras coisas ao mesmo tempo. Eu acho que mesmo hoje, já com 30 anos, acho que dificilmente voltaria para aquele curso, para aquela escola, para tudo."

Amália sente que não tem um conhecimento suficiente do ensino superior no seu todo para poder avaliá-lo. Contudo, acredita que o apoio prestado aos alunos é maior neste momento do que há dez anos. Nesse sentido, Amália considera que uma maior proximidade pode fazer a diferença na luta contra o insucesso escolar, por exemplo através da criação de gabinetes de apoio ao aluno, ou da existência de turmas pequenas que favoreçam o entrosamento entre estudantes e professores. Outra sugestão vai no sentido da figura do tutor, tal como acontece em Inglaterra. Por fim, Amália sugere que "se começar tudo no ensino secundário é muito mais fácil, se houver uma boa preparação no ensino secundário, uma boa informação sobre o que são os cursos, mais hipóteses existem para haver sucesso".

Carlos Jardim (E39L): retrato sociológico
Realizado por Catarina Egreja

Escrevendo Direito por linhas tortas: um percurso com dificuldades escolares

(Retrato sociológico em conclusão)

Guilherme Castro (E55L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Dos problemas com o estudo a uma trajectória de uma formação continuada

Guilherme Castro tem 28 anos e é originário de Almada. Em 1998 ingressou no ensino superior em Faro, regressando passados nove anos para a casa dos pais, situação que considera provisória. Licenciado em Biologia Marinha desde 2003, inscreve-se num mestrado em Sociologia, pelo Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) para complementar a sua formação em ciências naturais com uma vertente social. É oriundo de um quadro familiar em que a mãe, actualmente reformada, foi professora do 1º ciclo, enquanto o pai, que hoje se encontra na reserva, foi oficial da Marinha de Guerra Portuguesa. Guilherme é o mais novo de três irmãos; a irmã, 11 anos mais velha, é licenciada em Direito, enquanto o irmão, seis anos mais velho, é licenciado em Comunicação Cultural.

Guilherme ingressa na sua primeira opção no curso de Biologia Marinha e Pescas, na Universidade do Algarve (UALG). Preteriu os outros estabelecimentos de ensino em prol da Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente (FCMA), pois correspondia às suas expectativas, no que se refere ao plano de estudos, valorizando o facto de as aulas práticas serem efectuadas nos laboratórios naturais existentes no Algarve. Por outro lado, esta opção prendia-se também com o desejo de ter novas experiências suscitadas pelo ambiente universitário que se vivia em Faro. Nos dois primeiros anos do curso sente dificuldade em conciliar a sua nova independência com as condições de estudo exigidas por um com fortes componentes teórica e prática. Essa dificuldade é ultrapassada no final do 3º ano, quando opta por uma área de especialização, no ramo das Pescas. Altera por completo a sua atitude perante os estudos, retomando o entusiasmo pelo curso, e, em paralelo, acumula com um cargo no Senado e, mais tarde, na Assembleia, como representante dos estudantes.

Termina o curso com uma média de 14 valores, resultante das múltiplas actividades que marcaram a sua trajectória no ensino superior. De modo a ultrapassar esta fase inicial, desenvolve um projecto de investigação na área da Ecologia, do qual resulta a tese de licenciatura (19 valores), reforçando, assim, o seu gosto pela investigação, recuperando os seus objectivos focados na formação.

Guilherme ingressou no ensino superior em 1997, com 18 anos, na licenciatura de Biologia Marinha e Pescas, na Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente, da Universidade do Algarve (FCMA- UAlg), sendo esta a sua primeira opção.

A escolha do curso de Biologia Marinha e Pescas remonta a uma fase inicial da sua juventude, onde demonstra interesse por documentários sobre a vida marinha, despertando em si uma faceta de investigador, tal como o seu ídolo Jacques Cousteau. Sendo originário do concelho de Almada, Guilherme tem um contacto privilegiado com a zona balnear, onde teve oportunidade de praticar vários desportos aquáticos, tais como a vela e a natação. O gosto pela vida marinha aproximou-o da área profissional do pai, tendo a possibilidade de acompanhá-lo em algumas embarcações,

enquanto trabalhava na base naval do Alfeite. É evidente que as influências da primeira socialização, nomeadamente o enquadramento geográfico e a esfera profissional do pai, foram importantes desde cedo na formação da sua área de interesse.

Apesar de estar ciente do que pretendia seguir desde o 9º ano, Guilherme realizou uma análise cuidada do guia de acesso ao ensino superior, procurando saber através de dois amigos mais informações sobre o curso de Biologia Marinha, que ambos frequentavam. Motivado nesta fase inicial pelas experiências de estudo em laboratório no ensino secundário, Guilherme foca-se também na crença nas potencialidades profissionais a que o curso daria acesso.

Durante o seu processo de candidatura selecciona os vários estabelecimentos de ensino, sendo que uma delas era a Universidade de Lisboa, remetendo-a para segunda opção; embora fosse próxima do seu local de residência, realça que um curso como Biologia Marinha, nesta universidade seria abordado num contexto mais clássico, o que não correspondia aos seus objectivos. Derivado a esse factor opta pela FCMA, uma faculdade que em relação às demais apresenta um plano de estudos que se adequa às suas expectativas, no que se refere às componentes práticas dos conteúdos e à organização do curso, preenchendo de imediato, os requisitos de pré-selecção.

> "Pelo menos, naquele momento pensei que o curso de Biologia numa cidade como Lisboa seria enfadonho e como este curso é muito direccionado para a prática optei, antes, por estudar em Faro em vez de estudar em Lisboa, tendo em conta que as aulas práticas são feitas no mar e na ria. A universidade tem essa fama e esse proveito devido à investigação no terreno e a Ria Formosa funciona como um laboratório natural, o que é excelente."

O facto de ter passado longos períodos de férias escolares na região do Algarve e ter-se familiarizado com aquela área, influenciou mais tarde a sua opção por um estabelecimento de ensino em Faro.

Ao ingressar no ensino superior, Guilherme, aliciado por uma forte tradição académica em Faro, e fascinado com a nova independência, explora de uma forma intensa as festividades e as novas sociabilidades oferecidas pelo meio académico. Nesse aspecto, Guilherme revela estar bastante satisfeito com o sistema de praxes vigente na FCMA, pois entende que a praxe tornou-se num ritual de integração para todos os alunos, o que facilitou, em parte, o seu processo de inserção, uma vez que era um aluno deslocado.

> "A maioria das pessoas que estudavam na Universidade do Algarve não era de Faro. Estavam longe de casa, por isso, já sabíamos o que gera: liberdade total! E como é uma cidade pequena, as pessoas conviviam todas no mesmo espaço, incluindo os meus colegas de curso. Organizávamos muitos jantares, festas em casa de colegas. Frequentávamos todos os mesmos bares, embora houvesse quem se fechasse no curso (…) Era mais de um mês a ser praxado. Aquilo era uma palhaçada, era como se fosse uma peça de teatro. Adaptei-me àquele «teatro ao vivo» durante 24 horas, durante um mês, às vezes, um pouco agressivo, mas muito bem feito, fiquei fascinado."

Coabitava numa residência com dois colegas universitários, sendo que um deles estava no 2º ano do curso de Biologia Marinha. Era com eles que dividia grande

parte dos dias, com a partilha de novas experiências, afastando-se, assim, das necessidades de estudo requeridas pelo ensino superior. Apesar da sua vertente vocacional, sentiu dificuldade em gerir as suas novas rotinas, principalmente no tempo a disponibilizar ao estudo, influenciado sem dúvida pela dinâmica de grupo na forma como organizava o seu quotidiano.

Apesar de conseguir efectuar grande parte das disciplinas do 1º semestre não obtém bons resultados, uma vez que as notas são demasiado baixas para um aluno que entrou com expectativas elevadas. Desorienta-se de tal modo que acaba por reprovar a Matemática no 1º ano, uma disciplina com uma componente prática e conteúdos programáticos pouco intensivos, mas que do seu ponto de vista se tornou complicado acompanhar devido à metodologia utilizada pelo docente. Desiste então de frequentar as aulas, preparando-se para o exame de forma individual, efectuando a disciplina mais tarde. Se por um lado não se aplicou o suficiente à disciplina, por outro lado, com o método de ensino do professor, não conseguia atingir os seus objectivos.

As disciplinas práticas repartiam-se em experiências laboratoriais, embarcações e relatórios escritos. Guilherme fazia questão de não faltar, obtendo nessas disciplinas "notas bastante boas". Enquanto nas aulas teóricas apresentava uma atitude contrária, a sua ausência era constante, o que limitava o estudo contínuo. Mantinha uma prática de estudo reduzida, muito idêntica ao modo como se preparava no ensino secundário, estudando com pouco tempo de antecedência face à realização das provas. Tinha dificuldade em conciliar o seu estilo de aprendizagem com as aulas teóricas, nas quais, do seu ponto de vista, a matéria era debitada pelo docente "com um tom monocórdico e expositivo".

Enquanto estudante universitário, Guilherme organizava o seu estudo de uma maneira mais individual, isolando-se durante dois dias de forma a apreender os conteúdos fornecidos pelas aulas. E quando se sentia preparado para confrontar os seus saberes e as suas dúvidas com os colegas, juntava-se com eles para debater a matéria, praticando mais tarde em exames dos anos anteriores. Num curso em que predominam os trabalhos em grupo, Guilherme indica que esses trabalhos eram realizados por todos os elementos, desde a pesquisa de informação, a análise de conteúdo, à construção do quadro conceptual, englobando a composição de todas as etapas, que na sua perspectiva ocorriam de uma forma dinâmica e produtiva.

No entanto, ao vislumbrar que a prática de estudo que mantinha ao longo dos três primeiros anos não funcionava da melhor forma, Guilherme no final do 3º ano opta por estudar individualmente. Para reforçar o seu estudo individual procurava recorrer à biblioteca, mas confessa que sentia alguma dificuldade quando necessitava de efectuar pesquisas bibliográficas, uma vez que a biblioteca principal não tinha a maioria das obras relacionadas com área de Biologia Marinha, o que levou muitas vezes Guilherme a valer-se dos seus professores, que forneciam as fotocópias das bibliografias.

Por sua vez, também critica a organização dos três anos iniciais, onde as aulas práticas eram partilhadas com turmas de outros cursos, o que de algum modo, prejudicava a participação nessas disciplinas, sendo esta mais reduzida. As aulas teóricas eram na sua maioria em anfiteatros, onde o número de alunos era superior ao espaço que era fornecido pelas instalações da FCMA.

Estas situações ocorrem na sua vida académica, num momento em que atravessa várias alterações no seu quotidiano, nomeadamente a ruptura de uma

relação amorosa "traumática"que influiu, de algum modo, no seu trajecto. No decorrer do 1º semestre do 3º ano a sua prestação foi praticamente nula em termos de disciplinas feitas, acabando por recuperar em época de exames. Perante a escolha de uma especialização proposta pela organização do curso, Guilherme, no final do 3º ano, decide então alterar por completo a sua maneira de estudar, traçando assim novas metas, redescobrindo o interesse que caracterizou, em primeira instância, o seu projecto académico.

> "No final do terceiro ano, estabilizei. Equilibrei mais as coisas e tive mais prazer em estudar e tive tempo para pensar no que faria depois do curso. Subi as notas e a média também. Comecei a ir a quase todas as aulas teóricas, o que era raro ir. (…) Quando se reduziu as turmas, foi possível nas aulas práticas efectuar dois embarques de pesca de sardinha; inclusive, houve momentos que até acabamos por repetir"

Ainda no 3º ano, Guilherme envolve-se na política educativa da FCMA, participando de forma activa na Assembleia de Representantes. Nesta fase, discute o novo plano curricular, em que a passagem do curso de quatro anos para cinco torna-se o centro principal da discussão da Assembleia. Apesar de não ser totalmente afectado com as novas alterações, Guilherme foi obrigado a repetir a disciplina de Pescas, mas sem repercussões graves na sua trajectória.

No último ano de licenciatura, é convidado a participar com um grupo de investigadores em pesquisas na Ria. Aceita esse desafio, dando os seus primeiros passos na investigação, realizando durante 13 meses levantamentos de dados e amostragens, o que acabou por contribuir para um atraso de dois anos na entrega da dissertação final. Ainda assim, em resultado das experiências e aprendizagens acumuladas, termina a sua dissertação com uma média final de 19 valores. No 4º ano, Guilherme apesar de efectuar a sua tese na área da Ecologia, mantém a sua opção no ramo das Pescas, uma especialidade que vai conjugar mais tarde com a sua área de mestrado em Sociologia.

> "O trabalho de terreno é que me ditou este interesse, pois as pescas são um sector delicado, que implicam um homem e um peixe, implica uma parte humana e uma natural. (…) Se não tiverem em conta estas duas partes, o homem e o peixe, é muito difícil fazer-se um trabalho interessante."

Quando considerou frequentar um mestrado, Guilherme teve em conta dois factores: uma faculdade de prestígio que fornecesse boas competências em Sociologia e que pudesse conciliar com a sua área de especialização. Efectua a sua pesquisa em vários estabelecimentos de ensino, acabando por inscrever num mestrado em Sociologia do ISCTE, na especialidade, da Sociologia Urbana do Território e do Ambiente. Descobre que esta especialização vai ao encontro das suas expectativas, verificando que a maioria das disciplinas do mestrado conseguia analisar conteúdos relacionados com o ramo das pescas.

Numa fase anterior ao mestrado efectua um curso em Higiene e Segurança do Trabalho, pois considera importante acumular valências em todas as áreas que permitam solidificar a sua área profissional. Contudo considera que é preciso " (…) ter períodos de maturação entre níveis académicos" sendo " (…) mais vantajoso aliá-los

com períodos de trabalho no terreno". Guilherme já equaciona efectuar doutoramento após o término do mestrado, de forma a dar continuidade à sua formação.

Consegue assim elaborar o seu projecto de vida, dentro de um campo de possibilidades que lhe foi fornecido por um quadro familiar escolarizado, em que os recursos financeiros são relativamente elevados, pois o pai assumia um cargo de Almirante da Marinha Portuguesa, e a mãe era professora primária, permitindo que o investimento na formação dos três filhos fosse efectuado sem qualquer tipo de restrições. Guilherme tem uma irmã, 11 anos mais velha, que tirou o curso de Direito, na Universidade de Lisboa, e exerce actualmente a função de jurista. O irmão, seis anos mais velho, apesar de ter entrando em Geografia, optou por ingressar no ano zero do curso de Comunicação Cultural, na Universidade Católica, trabalhando actualmente em museus e galerias.

Enquanto prosseguia a sua trajectória no ensino superior, os seus pais, por satisfação pessoal e por questões de carreira, deram continuidade aos seus estudos, frequentando a universidade ao mesmo tempo que Guilherme.

Era um aluno que durante o seu percurso escolar pré-universitário obtinha notas elevadas. Ainda que não apostasse num estudo intensivo, conseguia concretizar as disciplinas sem qualquer dificuldade, resumindo-se a assistir às aulas. Os pais estavam presentes na sua educação, a mãe numa fase mais inicial, enquanto professora primária, e o pai sobretudo quando inicia o 3º ciclo do ensino básico. Estudou durante seis anos, numa escola técnica, que descreve como sendo um estabelecimento de ensino bem equipado ao nível de laboratórios, optando no 10º ano pela área científico-natural. Durante os três anos do ensino secundário efectuou várias experiências laboratoriais, extremamente consolidadas, que lhe forneceram bases fundamentais para o seu trajecto enquanto estudante no ensino superior. No secundário, Guilherme recorreu a alguns explicadores que o ajudaram em disciplinas como Matemática, e de um certo modo, contribuíram para um novo método de estudo: "a partir do 11º ano comecei a ter explicações, porque as notas começaram a descer; então ia duas ou três vezes por semana à explicação, foi a decisão mais acertada."

Quando ingressa na FCMA, como era um aluno deslocado, aluga uma casa onde vive durante seis anos. Para além dos custos do seu novo local de residência tinha outras despesas, incluindo saídas nocturnas, jantares de curso, viagens dentro da região, custeadas pelos seus pais.

Enquanto estudante do ensino superior o seu investimento foi sempre direccionado para a sua formação, dispensando as actividades profissionais. Durante os dois anos de investigação, Guilherme trabalhou durante seis meses, sendo remunerado enquanto bolseiro de investigação, uma condição que hoje critica, pois considera que o estatuto de bolseiro não promove estabilidade profissional. Deste modo, pretende implementar alguns projectos inseridos na sua área profissional e que agrupem, também, outras áreas de investigação:

> "Outro projecto que estou a colocar em prática com alguns colegas é criar uma ONG na área das Ciências Marinhas. Já está no papel e quando estiver pronta vou divulgar na intranet do ISCTE. (…) Esta ideia partiu de três colegas, com quem estudei na universidade do Algarve. Esta associação pretende gerar conhecimento e investigação em várias áreas científicas e, por outro lado, pretende, unir a sociedade às instituições de investigação de várias áreas científicas. Pretende também, que seja uma alternativa

> às instituições de investigação já existentes, das quais eu e mais algumas pessoas tecemos algumas críticas, pois estamos numa fase em que pretendemos elaborar projectos, mas depois ficamos dependentes da boa vontade de outros. Também pretendo prevenir esse obstáculo e, por outro lado, vai funcionar como uma forma de candidatura a projectos da União Europeia (UE) e propor vários projectos com parceria. O trabalho de investigação que iniciei nos Açores vai ser o primeiro. O meu objectivo é escapar ao estatuto de bolseiro, mas depois não vejo os institutos relacionados com as pescas a trabalhar da forma mais correcta, o que é bastante complicado."

Exerceu posteriormente um cargo como guia turístico, utilizando a licença que tinha para a condução de pequenas embarcações. No entanto, devido as dificuldades financeiras e logísticas da empresa multinacional para qual prestava serviços, foi cada vez menos requisitada a sua presença, o que resultou mais tarde na dispensa das suas funções.

Quando questionado sobre as competências adquiridas durante o curso, Guilherme enaltece que um dos factores positivos passou, nomeadamente, pela aquisição de conteúdos mais práticos, tendo em conta que é um curso direccionado para uma vertente de investigação. No entanto, considera que os seus resultados no ensino superior devem-se, nomeadamente, à falta de gestão do seu tempo de estudo, preterido em relação ao lazer, o que se repercutiu na sua performance enquanto estudante, pois acha que o usufruto de actividades extra-académicas não deve inviabilizar os resultados. Realça que não alterava a sua trajectória para obter uma média superior a 14 valores, nota que obteve no final da licenciatura. Indica que o resultado final obtido não consegue transmitir na sua totalidade o efeito da aprendizagem do curso de Biologia Marinha. Ao reflectir sobre a sua trajectória, considera-se um estudante com sucesso, encontrando-se inserido em diferentes realidades, conseguiu gerir com alguma destreza todo o seu percurso.

A seu ver, a melhor forma de fomentar um percurso académico de sucesso passa, principalmente, pela sensibilização dos jovens que se encontram ainda no ensino secundário, onde começam a traçar os seus projectos de vida. Considera que as escolas são responsáveis, não só pelo percurso escolar do aluno, mas também pela transição deste para o ensino superior. Sugere, assim, que seja institucionalizado nos programas curriculares o desenvolvimento de colóquios, onde se devem apresentar os cursos, finalizando com a respectiva apresentação das carreiras profissionais e estabelecendo também parcerias com as entidades patronais.

Paulo Fonseca (E78): retrato sociológico
Realizado por Tânia Cardoso

Da aprendizagem de métodos de estudo ao êxito profissional

Paulo Fonseca tem 27 anos, nasceu em Castelo Branco e vive em Lisboa sozinho. Actualmente, trabalha como director geral duma grande empresa inglesa de artigos e equipamentos de higiene e resíduos. É originário de uma família com recursos escolares relativamente baixos que aposta fortemente na escolaridade dos filhos e que, para isso, conta com algum desafogo económico. A sua mãe, oriunda de uma aldeia de Castelo Branco, completou o 1º ciclo do ensino básico e é doméstica. O pai, com o equivalente ao 12º ano de escolaridade, empenhou-se sempre a fundo na sua formação profissional, coleccionando muitos estudos e cursos que lhe permitissem ascender hierarquicamente e consolidar a sua posição dentro da repartição de finanças onde sempre trabalhou. Paulo tem um irmão, mais velho, casado e que reside em Pombal, tendo tirado Engenharia Química na Universidade de Coimbra.

Paulo entra em 1999 no curso que queria. A licenciatura de Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa permitiria Paulo especializar-se, a partir do 3º ano da faculdade, em Química Tecnológica. O percurso de Paulo pelo ensino superior caracteriza-se por duas fases distintas: uma primeira fase de vivência plena das sociabilidades e lazeres, que correspondeu aos primeiros anos do curso; e uma segunda fase muito orientada para a escolaridade, para a realização académica, e para um desempenho universitário brioso, que correspondeu ao 3º, 4º e 5º anos, período em que frequentou o ramo de especialização que sempre o atraiu. No fundo, Paulo encontra a chave do seu trajecto universitário na autonomia responsabilizadora que os seus pais sempre lhe concederam em matéria de estudos, numa boa preparação anterior e num sólido desempenho escolar antecedente e também na ambição pessoal que sempre o moveu. É possível identificar outros factores que actuam no sentido de incentivar o trajecto académico de Paulo como é disso exemplo a sua rede de sociabilidades, forjada nos primeiros anos de licenciatura e consolidada no decorrer da mesma.

Paulo concorre ao Ensino Superior no ano lectivo de 1999, com 18 anos de idade. A sua primeira opção de curso é Biologia devido a uma aposta que fez com os colegas do secundário, em Castelo Branco, mas não é de todo o curso que procura e para o qual chegou a fazer alguma pesquisa. Paulo ambicionava entrar para a licenciatura de Química na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, curso que lhe permitia aceder a cinco ramos diferentes: química via ensino, química científica, bioquímica e química tecnológica, o ramo de escolha de Paulo.

Foi portanto na Faculdade de Ciências, sua 2ª opção de estabelecimento e curso, que Paulo frequentou e concluiu a licenciatura. Actualmente, sente-se realizado e satisfeito com o curso e a instituição que o acolheu, mas a sua primeira aposta passava pela Universidade de Coimbra que, por não ter tido nota suficiente no exame de química, não pôde assinalar no formulário de candidatura.

Ainda no ensino básico, no fim do 3º ciclo, inscreve-se na sua escola num evento que traria psicólogas e testes psicotécnicos a esclarecerem-no quanto à área que haveria de escolher no ano seguinte, já que estava dividido entre a área de Ciências e a de Economia. O resultado desta orientação pedagógica não o ajuda a despistar qual a área que deve escolher, embora confirme as inclinações de Paulo: ciências e economia.

Paulo entra então no curso de Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa com o fito de, no 3º ano, enveredar pelo ramo de Química Tecnológica.

> "No meu íntimo era mesmo Química; Biologia como 1ª opção foi mais um desafio, uma opção um pouco mais infantil para mostrar aos meus colegas que conseguia entrar num curso com uma média um pouco superior àquela que eles tinham e que, na altura, não conseguiram."

A escolha pelo prosseguimento dos estudos assenta na vontade de estudar mais, se bem que percebe, de antemão, que isso lhe ampliaria as perspectivas de futuro e lhe possibilitaria um emprego mais qualificado.

As razões que o levaram a escolher o curso de Química encontram-se anos atrás, em influências transmitidas pelo seu irmão, oito anos mais velho, e que se formou como Engenheiro Químico, precisamente na Universidade de Coimbra.

Proveniente duma família com recursos escolares relativamente baixos, em que a mãe finalizou apenas o 1º ciclo do ensino básico e o pai alcançou o equivalente ao 12º ano, sempre sentiu que os seus pais disponibilizavam todos os recursos para investirem na formação dos filhos porque para eles era primordial que se formassem e que estudassem várias valências para poderem aceder a um emprego qualificado. Talvez por isso tivessem podido estudar música no Conservatório, actividade pouco comum para dois rapazes de Castelo Branco de origens sociais humildes.

Tendo tido formação em música pelo Conservatório, quer na Covilhã, quer em Castelo Branco, Paulo e o irmão desfrutaram de uma educação deveras diferente. Paulo salienta que o Conservatório lhe cultivou o espírito de equipa e, ao mesmo tempo, lhe estimulou um aguçado sentido de independência, quer porque as aulas eram em conjunto, quer porque muitos fins-de-semana eram passados fora, em concertos pelo país. Esta vertente formativa, para além de ter elevado culturalmente o seu perfil, abriu-lhe outras oportunidades de percurso de vida e de futuro.

> "Portanto nós podíamos escolher duas vertentes ou continuar mais com a parte da escola, ou então acabar o resto do Conservatório e depois vir para a Escola Superior de Música aqui em Lisboa, mas isso nunca foi opção para mim, nem para o meu irmão, seguir música. A música era mais um *hobby* que dava prazer pois estávamos com outras pessoas e fazíamos coisas giras. O meu irmão ainda teve uma banda na altura do secundário, ainda chegaram a ganhar dinheiro com isso, eu sempre fui mais... despreocupado."

Ao longo de todo o seu percurso escolar anterior, sempre alcançou, sem grande esforço, notas muito boas ao nível das disciplinas de ciências, obtendo uma média que rondava os 15-16 valores. Sentia mais dificuldades em disciplinas como a Filosofia ou o Português, mas ainda assim as suas notas não baixavam do 11-12.

> "A primeira vez que tive uma negativa foi na faculdade quando chumbei num exame! (risos) Foi a primeira vez que tive uma negativa, tirando o Conservatório."

Proveniente do agrupamento científico-natural, entra para a faculdade com média de 16, mas nunca se classifica como um bom aluno, em muito devido à posição comparativa em que se coloca face ao desempenho que o seu irmão havia tido: com média de 19,9 entrou, anos antes, para o curso de Engenharia Química.

Paulo e seu irmão são dos poucos do círculo familiar mais alargado a passar pelo ensino superior, facto que, no seu entender, em muito se deve à atitude de seu pai que cedo se empenhou em contrariar os "determinismos" que a vida lhe reservava enquanto jovem natural de uma aldeia dos arredores de Castelo Branco, e que, caso contrário, teria tido um percurso muito semelhante ao que teve o irmão, tio de Paulo – jovem forçado a emigrar, que acaba por voltar à aldeia donde partiu há muito e retorna à actividade que toda a vida o ocupou, operário fabril.

Paulo experienciou de forma muito directa estas estratégias familiares no momento em que o seu pai aceita uma colocação que implicou mudarem de local de residência, envolvendo a transferência das suas vidas da Covilhã para Castelo Branco quando tinha 13 anos de idade, onde permaneceu até aos 18, altura em que ingressou no ensino superior e se mudou para Lisboa.

A escola primária ainda é toda feita na Covilhã, e este vem a ser o período que mais o marcou em todo o seu trajecto escolar devido à diversidade de condições sociais que coexistiam na escola que, até pelo facto de Paulo e o irmão sempre terem frequentado escolas públicas, fazia da escola primária central da Covilhã um caso específico, uma realidade especificamente austera, capaz de propiciar vivências especialmente severas e lembranças particularmente cruéis.

Paulo não se recorda de nenhum docente que o tenha marcado especialmente para o seu tipo de percurso pelo ensino superior, mas ao reflectir acerca de outras personalidades que tenham acompanhado o seu percurso escolar é peremptório em ressaltar os seus pais e irmão, especialmente a sua mãe, como as figuras que mais o marcaram para inteligir o seu desempenho escolar da forma como sempre o encarou: com interesse, empenho e esforço.

Esta atitude não se manifestava, necessariamente, através de um estudo intenso ou de uma aplicação ascética aos estudos.

> "Digamos que também não me esforçava muito, estudava o suficiente para ter aquela nota, não era um aluno que me esforçasse muito para atingir grandes médias porque também tinha outra actividade que era o Conservatório de Música e tinha que dividir o tempo um pouco entre os dois."

Inscrito em 1999/2000, Paulo frequenta sem interrupções a licenciatura de Química até 2005. Os dois primeiros anos caracteriza-os como "normais", com disciplinas que não eram interessantes por aí além e professores com uma atitude muito distante dos alunos. Para tal avaliação contribuiu o facto de as cadeiras nucleares serem ministradas em concomitância com os alunos de Matemática e de Física em gigantescos auditórios, e de poucas serem as cadeiras realmente de Química que compunham o seu plano de estudos.

No fim do 2º ano, todos os 180 alunos que se encontram neste ano curricular

têm que concorrer entre si para ocupar as apenas 90 vagas que existem para todos os ramos da química no 3º ano. Neste concurso os alunos mobilizam as médias que alcançaram e as preferências que têm por ramo, à imagem do concurso de acesso ao ensino superior. Paulo no fim do seu 2º ano não tem desempenho escolar que lhe garanta um lugar entre as 25 vagas do ramo há muito escolhido e decide assim "ficar a limpar as cadeiras e a aumentar a média, para depois entrar no ramo que efectivamente" queria.

Os 3º, 4º e 5º anos redimiram por completo as vivências do primeiro período da faculdade e superaram em larga margem as expectativas que Paulo tinha em relação ao curso. Foram anos intensos, trabalhosos, exigentes e cansativos, permanentemente em contexto de laboratório ou em urgentes conclusões de relatórios. Estes anos foram também marcados pela relação pessoal entre os cerca de 25 colegas que constituíam a turma de Paulo, que resultou das infindáveis horas em que eram obrigados a conviver.

Relativamente ao seu método de estudo, Paulo optava pelo ambiente doméstico nos três primeiros anos de faculdade, sobretudo porque tinha o hábito de estudar de véspera. Nos três anos seguintes, o ritmo que lhe era imposto pela vida académica era tão acelerado que pouco era o tempo que podia dedicar ao estudo individual. Passava muitas horas na faculdade quando não a assistir às aulas, certamente no laboratório, em experiências, para poder elaborar relatórios, instrumentos avaliativos muito frequentemente requeridos. Portanto, quando estudava, optava por o fazer na companhia dos colegas pois, desta forma, havia mais garantias de que conseguissem resolver determinadas dúvidas que de outra maneira ficariam a aguardar resolução.

> "Embora não estudasse muito no 1º e no 2º ano, no 3º e 4º estudávamos muito, trabalhávamos muito, e sempre na faculdade porque não tínhamos tempo de ir a casa."

Quanto ao nível de resultados escolares Paulo identifica três fases, um período que equivale aos dois primeiros anos do curso, que corresponde a pouco empenho, ao estudo de véspera e à vivência dos lazeres e das sociabilidades, e que se torna patente nas notas do 1º e 2º anos que rasam os 12 valores; outra etapa corresponde à segunda matrícula no 2º ano, onde Paulo se vê obrigado a melhorar as notas para aceder ao ramo da química que desejava; e um último período em que, dado tratar-se exclusivamente de química, a sua motivação e dedicação parecem ganhar outro fôlego e vêem-se reflectidas nos resultados escolares, situados, genericamente, na faixa dos 15-16 valores.

> "Pensei que o curso fosse mais fácil, que não fosse preciso estudar tanto, não estava habituado a estudar tanto, sempre fui um aluno durante o secundário que estudava de véspera ou não estudava (…) E sempre pensei que também na faculdade esse método fosse resultando. Resultou no 1º ano, resultou no 2º também, embora não com notas por aí além, por isso é que não consegui entrar logo no ramo que queria (…). No 3º e no 4º ano aprendi a estudar! E aprendi da maneira mais difícil! Adquiri método de estudo e organização de tempo (…)."

A relação que Paulo manteve com os programas e com os currículos das disciplinas da faculdade não foi consistente, pois, ao longo do curso. Nos primeiros anos, tratando-se do tronco comum do curso, as disciplinas eram genéricas e ministradas ao conjunto das turmas de Física, Matemática e Química, não o tendo

entusiasmado muito. Além disso, Paulo recorria, na altura, a métodos de estudo claramente insuficientes, advindos directamente dos que usou no ensino secundário.

É quando entra no ramo de Química Tecnológica que Paulo mais valoriza os programas, currículos e organização do curso, retirando deles maior motivação e esforçando-se por alcançar melhores resultados. Ponto fundamental: apercebe-se que precisa de alterar a maneira de estudar e aprende métodos de estudo mais intensos, organizados e adequados e aplica-os com sucesso.

Do mesmo modo, a relação que estabelece com os professores vê-se influenciada, nestes dois primeiros anos, pela impessoalidade que caracterizava o curso nesses anos, opinião totalmente díspar daquela que Paulo tem quando se reporta aos três últimos anos curriculares, altura em que caracteriza os professores, os mesmos dos primeiros anos, como excelentes investigadores, com acutilante sentido prático e constantemente à disposição dos alunos.

> "Com os professores, no 1º e 2º ano a integração era um relacionamento muito distante, todos Professores Doutores, devidamente credenciados, com muitos artigos, muito distantes. (…) Os professores destes primeiros anos eram os mesmos do 3º e 4º! A relação é que era muito mais distante."

No último semestre e em paralelo com o curso, realiza o estágio obrigatório ao seu plano de estudos, no LNEC. Esta etapa é concluída com êxito, patente na nota da dissertação e na publicação de um artigo científico, mas não sem antes ter passado por momentos atribulados, quer pelas resistências que encontrou, quer pelas barreiras que teve de enfrentar.

> "Foi no LNEC, sobre um tema completamente novo em que me deram liberdade para eu fazer o que quisesse e, depois (…) lá fiquei a demonstrar que sou tão bom ou melhor ainda do que aquelas pessoas que estão ali já há muito tempo e que às vezes diziam grandes asneiras a nível científico, e achavam que as outras pessoas as deviam tomar como certas, e eu não tomei, desmarquei-me deles, tive alguns problemas, mas depois no final, quando foi a discussão da tese e assim, foi provado que eu tinha razão, pela nota que tive e também depois pela publicação do artigo."

Estudando numa instituição grande, com muitos alunos e muitos cursos, não deixa de referir que o primeiro impacto da entrada na faculdade foi assustador, quer pela impressão deixada pela arquitectura do edifício, quer pela quantidade de alunos que encontrou. Mas foi com extroversão e espírito de aventura que procurou travar cada vez mais conhecimentos, começando na sua própria faculdade, fazendo depois um périplo pelas restantes universidades, desmistificando, deste modo, as primeiras impressões que teve.

Paulo destaca, dos primeiros três anos de faculdade, dois colegas com quem partiu à descoberta da vida académica e que, entretanto, se tornaram seus amigos. Mas o grupo aumenta quando passa para o 3º ano, até porque todos estabelecem relações de namoro e portanto dá-se um acréscimo considerável de pares com quem regularmente Paulo se relaciona.

Paulo atribui um importante papel à praxe, responsabilizando-a inclusive de um bom augúrio escolar futuro, na medida em que é durante a praxe que se conhecem os alunos mais velhos e portanto, assegurando um bom relacionamento com eles,

garantem-se as sinergias necessárias para o resto do curso.

Logo nos primeiros anos da faculdade, Paulo passou, meteoricamente, pelo râguebi e coro universitários, e também chegou a participar, se bem que de forma fugaz, numa lista eleitoral para a associação de estudantes da FC-UL, mas nenhum destes projectos ou actividades o interessavam tanto como o "curtir" das sociabilidades ou o descobrir da vida boémia da capital.

Quanto às condições de estudo oferecidas pela faculdade, também variam dos primeiros anos para o período específico do ramo de Química Tecnológica. Os anos referentes ao tronco comum de química congregam muitos alunos que também provêm de outros cursos como Física e Matemática, facto que não permite muito mais do que um método expositivo facultado em grandes auditórios, até porque são anos pouco virados para a experimentação, sendo poucas as aulas em contexto de laboratório.

Ora o ramo da química que Paulo escolheu "sempre foi a «menina dos olhos» do Departamento de Química da Faculdade de Ciências – a par com Biologia Microbiana que tinham uma parceria com a Faculdade de Medicina – e todos os fundos eram, primeiramente, canalizados para estes dois cursos (…)." Portanto, quando Paulo chega ao 3º ano do curso passa a ter aulas quase exclusivamente em contexto de laboratório e passa a dispor de equipamento de topo de gama e de numerosos laboratórios, tudo "ingredientes" que Paulo acredita terem contribuído positivamente para a sua motivação e o seu desempenho escolar.

> "(…) Também nos avisam que só aqui é que há! «Tenham cuidado! Que isto é de ponta!» e pronto, e a maneira como aprendíamos a trabalhar era darem-nos os manuais! «E agora desenrasquem-se!» Que essa era a parte pior e a mais puxada, que nos fazia perder muitas horas de sono porque tínhamos projectos para fazer, tínhamos que usar a máquina e não sabíamos como usar, e tínhamos que estar a aprender como é que usávamos sem estragar, claro! Portanto, para mim foram excelentes o 3º e o 4º ano."

Enquanto estudante deslocado mudou algumas vezes de casa tendo tido vários tipos de regime de aluguer de casa, variando igualmente entre alturas que vivia sozinho e momentos de partilha de quarto. Refere que eram frequentes as vezes que os seus pais se deslocavam a Lisboa a fim de estarem com ele, pois a vivência dos lazeres e das sociabilidades que tinha na capital desviavam-no de ir a Castelo Branco.

Paulo nunca trabalhou até ter terminado o curso, dois meses depois do estágio ter acabado. Começou a trabalhar na empresa em que ainda hoje se encontra, a 6 de Março de 2006, há mais de 2 anos.

Depois de um processo de recrutamento relativamente longo, intervalado com outros processos de recrutamento para outras empresas às quais se candidatou, foi ocupar o lugar de director técnico numa empresa de equipamentos de higiene e recolha de resíduos hospitalares.

Ao princípio, as suas funções consubstanciavam-se na elaboração de normas e procedimentos para lidar com os riscos dos resíduos e substâncias com que a empresa tinha que operar, mas também tinha que levar a cabo pesquisa de mercado acerca de novas soluções para estes resíduos. Pouco depois de ter ocupado o cargo, começou também a ministrar formação aos colegas das vendas e *managers* acerca dos riscos e modos de segurança dos produtos químicos com que operavam.

Paulo interessou-se depois pelo sector dos serviços e propôs algumas linhas de optimização "(…) e ao fim de seis meses fui então promovido, a director técnico e director de serviços, e fiquei com a responsabilidade da parte técnica, que já fazia, e a responsabilidade de 30 pessoas que é toda a equipa de serviços. E pronto, e a partir daí fui convidado a integrar a equipa de desenvolvimento de produtos, equipamentos e produtos, em Inglaterra." Nesta altura começa a ter responsabilidades mais ao nível do laboratório e da química científica.

Pouco tempo depois, passou a fazer parte do grupo de optimização para a logística e serviços para todas as sucursais da Europa e, em Fevereiro, é convidado para ser o director geral da empresa em Portugal, assumindo também responsabilidades ao nível das vendas.

Portanto, com 25 anos de idade e sem qualquer experiência na área, Paulo abraça um cargo, de início essencialmente burocrático, longe do trabalho de laboratório em que sempre idealizou trabalhar, mas que lhe permite aceitar uma série de responsabilidades dentro da empresa, que nunca declina, as quais lhe permitem ascender em termos hierárquicos a uma posição espantosamente alta para alguém com apenas 27 de idade.

Devido provavelmente aos progressos que alcançou no mercado de trabalho Paulo, automaticamente, entende sucesso como os êxitos que alcançou na sua carreira profissional e, nesta perspectiva, considera-se realmente satisfeito com o que conseguiu desde que terminou o curso.

Por outro lado, não se vê como um caso de sucesso enquanto estudante não se considerando um aluno de excelência e, portanto, a imagem que tem de si é a de alguém que teve tão-somente um percurso escolar regular.

Dulce Fonseca (E81L): retrato sociológico
Realizado por Ana Caetano

Aprender a estudar num percurso de crescente motivação

Dulce Fonseca tem 25 anos, reside sozinha em Oeiras e encontra-se actualmente a desenvolver a sua tese de mestrado na área de Biotecnologia no Instituto de Tecnologia Química e Biológica, da Universidade Nova de Lisboa (ITQB-UNL), com uma bolsa atribuída pelo mesmo instituto. A sua mãe, nascida em 1948, no Cacém, é licenciada em Gestão Bancária e trabalhava como contabilista num banco, encontrando-se reformada. O seu pai, também reformado, nasceu em 1947, é originário de Évora, concluiu o 3º ciclo do ensino básico e trabalhou como administrativo num banco.

Dulce ingressou no ensino superior em 2000 na licenciatura de Reabilitação e Inserção Social, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), curso que frequentou apenas durante um mês, já que em simultâneo participou também no concurso público de acesso e ficou colocada na licenciatura de Química Aplicada na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL), tendo, nesse sentido, optado por abandonar o ISPA. Dulce concluiu o curso de Química Aplicada em sete anos, com média final de 14. O seu percurso pelo ensino superior caracteriza-se, fundamentalmente, pelas dificuldades que enfrentou na organização do estudo. A fase de transição para a licenciatura de Química foi particularmente complicada, não só por ter ingressado em 2ª fase, o que significou iniciar as aulas quando os conteúdos estavam já a ser leccionados há algum tempo, como também por compreender que para dar resposta às exigências do curso teria de criar uma metodologia de estudo, tarefa para a qual não se sentia preparada e motivada. Dulce atravessou, assim, uma primeira etapa, na qual se empenhou pouco no trabalho académico, concluindo poucas disciplinas, e, simultaneamente, valorizando de forma prioritária as suas sociabilidades. Apesar das dificuldades encontradas, o contacto que Dulce estabeleceu com o curso e com a instituição foi bastante positivo, o que terá contribuído para que mantivesse o objectivo a longo prazo de conclusão da licenciatura e, numa segunda etapa, correspondente aos dois últimos anos do curso, relativos à especialização numa área, se sentisse mais motivada e se empenhasse mais no trabalho académico. Os obstáculos que enfrentou ao longo da licenciatura não a demoveram de procurar permanentemente os métodos de estudo mais adequados para dar resposta às exigências do curso. É também fundamental ter em conta que ao longo do seu percurso pelo ensino superior, Dulce se encontrava inserida em contextos familiares e de sociabilidades bastante estáveis, que actuaram como fontes de apoio e motivação.

A candidatura de Dulce ao ensino superior ocorreu em 2000, mas foi protelada pelo facto de ter reprovado no exame nacional de Biologia na 1ª fase, o que exigiu a repetição do mesmo na 2ª fase. Apenas nessa altura reuniu as condições necessárias para participar no concurso público de acesso. Desde muito nova que Dulce alimentava o sonho de estudar Medicina, mas sempre reconheceu que o seu

desempenho académico não era suficientemente bom para assumir essa ambição como um objectivo viável. Neste sentido, procurou escolher áreas de estudo que estabelecessem alguns pontos de contacto com a Medicina, nomeadamente a Reabilitação e a Química.

> "Um sonho que tinha mesmo a sério, e que muita gente tem, era ir para Medicina. (...) E quando me comecei a aperceber disso, percebi que por mais que tentasse nunca ia ter as médias necessárias para Medicina porque isso exigia um esforço muito grande. Portanto, nunca tentei a sério e com muita força de vontade. (...) Então, como costumo dizer, comecei a dividir a Medicina aos bocadinhos. Portanto, a Reabilitação é um bocadinho a parte mais humana, digamos assim. (...) E depois tinha a parte mais de ciência, a Química e a Biologia."

Porque a sua média de candidatura era relativamente baixa, Dulce tinha algum receio de não ser colocada e de ficar um ano sem estudar, o que a levou a inscrever-se numa instituição de ensino superior privada. Ingressou, então, na licenciatura de Reabilitação e Inserção Social, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Candidatou-se, simultaneamente, ao ensino superior público, colocando como primeira opção a licenciatura em Reabilitação na Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa (FMH-UTL). As restantes opções direccionavam-se para a área de estudos da Química. A média de candidatura de 13,25 não lhe permitiu ingressar na primeira escolha e ficou colocada na sua segunda opção, na licenciatura de Química Aplicada na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL), área que também a agradava bastante.

Dulce frequentou ainda as aulas da licenciatura no ISPA durante um mês, tendo apreciado bastante essa experiência, particularmente o contacto com os conteúdos do curso, bem como a relação com os professores e com os colegas. Foi neste sentido que se sentiu revoltada por ter de abandonar o ISPA quando, um mês depois, foi colocada no ensino público. Face às despesas que implicavam a frequência do ISPA e atendendo ainda ao facto do curso ser apenas leccionado em horário pós-laboral, o que dificultava o seu transporte para casa, Dulce considerou que a única opção viável seria deixar o ISPA e ingressar na FCT. A fase de transição entre as duas instituições foi particularmente complicada, na medida em que Dulce não só tinha frequentado o ensino privado até ao secundário, sendo que o ingresso na FCT implicou a inserção num novo contexto de ensino, como também se sentiu perdida e pouco segura das suas decisões desde o final do 12º ano. O colégio que frequentava facultou-lhe bastante informação e contou também com a visita de comitivas de várias instituições de ensino superior, que apresentaram os estabelecimentos e os seus diversos cursos, contudo, Dulce sentiu falta de acompanhamento e orientação na definição dos seus interesses e opções.

> "Não fazia a mínima ideia do que se estava a passar, andei completamente perdida durante aqueles meses. Acabaram os exames e fiquei sem saber o que é que tinha para fazer. Ter chumbado na primeira época a um exame desorientou-me. Foi desde Julho, na altura dos exames, até Novembro, que foi quando disse: «Ok, é esta a Universidade onde vou ficar.» Até aí foi um bocado complicado, não sabia o que havia de fazer. Nunca tinha estudado no Verão, sempre tinha tido férias, sempre andei no colégio com

aquele horário certinho, com rotina e os professores eram sempre os mesmos. Quer dizer, estava na minha redoma de vidro."

Dulce considera que a inserção na FCT foi bastante positiva em termos dos relacionamentos que estabeleceu desde logo com os seus colegas. Destaca o primeiro dia em que se deslocou à instituição para realizar a inscrição, tendo sido de imediato auxiliada por um conjunto de colegas do mesmo curso, que se encontravam já a frequentar as aulas. Lamenta apenas que os alunos que ingressaram em 2ª fase não tenham tido direito a praxes, já que as mesmas podem actuar, de acordo com Dulce, como práticas de integração. Ainda assim, passou por um período de praxes no ISPA, que afirma ter apreciado bastante.

Mas se Dulce não encontrou muitas dificuldades no plano dos relacionamentos, por outro lado, enfrentou muitos problemas na vertente académica do curso. É possível identificar no seu percurso duas etapas distintas. A primeira reporta-se aos cinco primeiros anos de frequência da licenciatura, tempo que demorou a completar os três primeiros anos curriculares. Dulce destaca como período mais complicado do seu trajecto o primeiro ano e meio. Antes de mais, ingressou no curso em 2ª fase, o que dificultou o acompanhamento dos conteúdos, que vinham a ser leccionados há já algum tempo. Os primeiros momentos de avaliação começaram, inclusive, uma semana depois de ter iniciado as aulas. A desorientação inicial de Dulce, aliada à falta de empenho e à ausência de métodos de estudo estáveis, levaram-na, de acordo com a própria, a acumular sistematicamente disciplinas por concluir. Durante esse período era também frequente faltar bastante às aulas, optando por ficar no espaço da Faculdade com os colegas, muitas vezes a jogar às cartas. No 1º ano, por exemplo, completou apenas duas disciplinas do 1º semestre e nenhuma do 2º. Dulce privilegiava as disciplinas com uma componente mais prática e direccionava, assim, o seu esforço para aquelas cujas temáticas a interessavam mais. A sua situação foi-se agravando até chegar ao ponto em que frequentava, em simultâneo, disciplinas de três anos curriculares. Neste contexto, Dulce foi progressivamente deixando de contar com a presença dos seus colegas mais próximos nas várias disciplinas que frequentava, já que os mesmos prosseguiam para os anos curriculares seguintes.

Dulce reconhece que, apesar das dificuldades que encontrou na fase de transição, a responsabilidade pela acumulação de disciplinas por concluir é apenas sua. Foi nesse sentido que nunca ponderou desistir ou mudar de curso, já que não só gostava do curso, como sabia que um maior empenho da sua parte significaria o cumprimento das exigências da licenciatura.

> "Ao dizer que não conseguia, parece que aquilo era muito complicado e a verdade é que nem tentei com muita força. (...) Tive de perceber que tinha de fazer mais por mim, não era por mais ninguém, era por mim, para conseguir aquilo que queria. Gostava do curso, gostava das coisas que ouvia nas aulas, gostava da Faculdade e, de uma maneira geral, gostava das pessoas e dos professores. (...) Sentia-me bem quando acordava de manhã e tinha de ir para a Faculdade. Portanto, queria acabar aquele curso e meti na cabeça que acabava."

Admite ter feito opções erradas, mas afirma ter-se apercebido dos seus erros atempadamente. A partir do 2º semestre do 2º ano adoptou uma nova estratégia,

optando por não se inscrever num número de disciplinas que sabia não conseguir concluir.

No 5º ano de frequência da licenciatura, Dulce tomou a decisão de não transitar para o 4º ano curricular sem concluir todas as disciplinas dos anos anteriores. A partir daí, o seu percurso assumiu novos contornos. Encontrou, então, uma nova motivação no curso a partir do 4º ano curricular, altura em que a componente prática da licenciatura se tornou mais proeminente, já que teve de escolher um ramo de especialização. Dulce optou por Biotecnologia, decisão assente nos seus interesses pessoais e no que pensou ser uma maior facilidade de inserção profissional nessa área. A partir dessa altura, passou a assistir a todas as aulas e sentiu ainda que a relação com os professores se alterou substancialmente, na medida em que se tornaram mais próximos dos alunos e mais interessados nas suas perspectivas e opiniões. Foi também no 4º ano que se inscreveu no programa Erasmus, deslocando-se para Itália, onde esteve durante três meses e cuja experiência equivaleu à realização de um estágio curricular. Dulce realizou ainda outros dois estágios curriculares, um no período imediatamente anterior à sua ida para Itália e outro no último semestre do curso. Destaca estas três experiências de estágio como tendo sido particularmente positivas, nas quais obteve classificações entre o 18 e o 19. Foi, portanto, nos dois últimos anos do curso que Dulce se sentiu mais integrada e motivada.

> "Mas em termos de fases, acho que os últimos dois anos, para mim, foram os melhores. Foram os anos em que me senti melhor na Faculdade, quer em termos curriculares, quer em termos de experiências. (...) A relação com os professores ajuda e relativamente ao tipo de matérias, no fundo, já tinha uma escolha um bocadinho mais definida. (...) Nos primeiros anos a gente anda ali sem saber quem nos vai acompanhar no resto do percurso, mas depois em determinada altura já sabemos quem vão ser os nossos colegas, já programamos as coisas, já conseguimos organizar melhor o nosso trabalho e os nossos ritmos de estudo."

Concluiu a licenciatura em sete anos, com média de 14. As suas classificações situavam-se, geralmente, em torno do 13, contudo as notas obtidas nos estágios permitiram-lhe aumentar a média. O seu curso sofreu, entretanto, reestruturações devido à implementação do processo de Bolonha. Neste âmbito, Dulce optou por seguir para mestrado, uma vez que lhe facultavam equivalência ao 1º ano, sendo apenas necessário efectuar o trabalho do 2º ano, respeitante à elaboração da tese. Dulce encontra-se, então, a trabalhar no seu mestrado, num laboratório no Instituto de Tecnologia Química e Biológica (ITQB-UNL), com uma bolsa atribuída pelo próprio instituto. Embora Dulce, quando ingressou na licenciatura, não idealizasse trabalhar em investigação, neste momento gostaria de investir nessa área e, eventualmente, prosseguir para doutoramento.

Apesar das dificuldades encontradas, em termos gerais, Dulce apreciou bastante a sua experiência no curso e na instituição. Considera que a estrutura curricular da licenciatura estava bem organizada, destacando em particular o facto de os três primeiros anos serem de cariz mais geral e os dois últimos de especialização numa área. Afirma que os conteúdos eram actualizados e interessantes e os métodos de avaliação adequados, embora variassem bastante consoante os docentes e as disciplinas. Para Dulce, o interesse das diferentes aulas dependia da motivação e entusiasmo dos professores, criticando os docentes com uma postura mais

desinteressada, que não se esforçavam tanto para apresentar os conteúdos de forma interessante. Em termos gerais, gostava da relação que mantinha com os professores, que se mostravam disponíveis para o esclarecimento de dúvidas, definindo um horário próprio para atendimento de alunos e facultando os seus contactos de e-mail. Este relacionamento era geralmente melhor com os docentes que leccionavam mais do que uma disciplina. Como já referido, essa relação melhorou nos dois últimos anos.

Dulce refere-se também de forma positiva ao relacionamento que mantinha com os colegas. Embora se verificassem casos pontuais de colegas pouco solidários que procuravam, inclusive, prejudicar outros, em termos gerais conseguiu inserir-se num grupo estável, onde predominava a entreajuda. Destaque, neste âmbito, para o apoio do seu namorado, que conheceu logo no 1º ano e que frequentava o mesmo curso. Foi precisamente por influência dos colegas que participou na candidatura de uma lista para a Associação de Estudantes. Actualmente, revela-se aliviada por não ter ganho as eleições, já que essas actividades poderiam ter implicado uma menor disponibilidade para o investimento no curso. Para além de ter disponibilizado o seu nome para esta lista, Dulce não participou em mais nenhuma actividade no espaço da Faculdade, não só porque já desenvolvia algumas práticas desportivas no exterior, como também pelos horários das actividades, geralmente pós-laborais, o que dificultava a sua deslocação para casa.

O aspecto mais negativo que identifica no curso, e que contribuiu também para que se sentisse mais desorientada nos primeiros anos, era a constante mudança a que estava sujeita. De semestre para semestre experienciava alterações de horários, de turmas, de professores, de aulas, de métodos de avaliação, bem como dos prazos e normas de funcionamento associados aos serviços académicos. Esta experiência significou uma ruptura acentuada com o que foi a sua vivência escolar até ao 12º ano, que se caracterizou pela estabilidade destes diferentes aspectos. Ainda assim, Dulce habituou-se progressivamente a este sistema.

Critica também os serviços prestados pela secretaria, na medida em que se tornava bastante difícil, morosa e burocrática a resolução de problemas. Para além disso, afirma que a forma como os funcionários destes serviços se relacionavam com os alunos não era a mais adequada, já que, muitas vezes, revelavam antipatia pelos problemas dos estudantes, dificultavam os processos e revelavam pouca compreensão. De acordo com Dulce, esta relação passava a ser diferente quando os alunos transitavam para o nível de ensino do mestrado, passando a ser tratados com mais respeito. Dulce critica também os serviços prestados pela cantina, particularmente pela desadequação do espaço, que considerava ser demasiado pequeno para o número de alunos da Faculdade. Afirma também que os espaços de estudo eram escassos, embora reconheça que tem sido feito um esforço para melhorar as condições de estudo. Foi construída uma nova biblioteca com um espaço amplo e com bons recursos e materiais. Contudo, critica a arquitectura do espaço, uma vez que provoca demasiado eco, o que o torna bastante barulhento e não fomenta a tranquilidade necessária para o estudo.

Os alunos da FCT podiam contar com os serviços de um gabinete de apoio psicológico, ao qual Dulce ponderou recorrer quando uma colega sua procurou o gabinete no sentido de obter orientação relativamente aos seus métodos de estudo. Dulce enfrentou sempre problemas na organização e planeamento do estudo, mas acabou por sentir que conseguia ultrapassar por si mesma as dificuldades. Com o

intuito de melhorar as suas práticas de estudo, Dulce foi continuamente experimentando novas formas de se organizar ao longo de todo o curso.

> "Fui sucessivamente tentando porque chegava ao fim e achava que aquilo não tinha resultado muito bem. O que me acontecia é que tinha um semestre, no qual estudava de determinada maneira, a coisa corria bem, mas depois no semestre a seguir usava o mesmo método e era um fracasso. Pronto, voltava a procurar outra coisa. Se não dava aquele, tinha de ser outro. Fiz o meu curso assim. O mesmo método resultava para umas disciplinas e, quando mudava para outras, já não dava. Tentei estudar em grupo, estudar sozinha na Faculdade, em casa, em cafés, a várias horas do dia."

Apesar da permanente mudança dos seus métodos de estudo, Dulce manteve alguns procedimentos constantes. Orientava o estudo apenas para os momentos de avaliação, sentia que estudava com maior concentração no período da tarde e recorria a fotocópias, acetatos disponibilizados pelos professores e apontamentos, cuja informação reproduzia por escrito, por considerar que era a melhor forma de conseguir compreender e consolidar os conteúdos.

A procura dos métodos de estudo mais adequados para responder às exigências da licenciatura resulta, fundamentalmente, da sua vontade em cumprir o objectivo de conclusão do curso e do interesse que, apesar das dificuldades, foi sempre mantendo pela área de estudos da licenciatura. Dulce reconhece que nunca gostou de estudar e que não reunia as condições mais favoráveis para investir na sua formação no ensino superior.

> "Vou ser muito sincera, eu não gosto de estudar. Portanto, para mim, ter de estudar muito é muito complicado. Para mim, foi uma batalha fazer um curso superior! Foi muito difícil porque não gosto. Gosto muito da parte prática, mas estudar é muito complicado. (...) Como eu, acho que há outras pessoas que não foram talhadas para terem um curso superior, mas que conseguem. Não sei se fui talhada, não tenho a certeza, mas se calhar não estou na situação ideal. Nunca fui uma aluna excelente, sempre fui uma aluna média."

Embora sempre tivesse experienciado este desagrado relativamente ao estudo no seu percurso escolar anterior, Dulce não enfrentou as mesmas dificuldades no seu trajecto até ao 12º ano. Os seus pais, pretendendo, de acordo com a própria, garantir um ensino de qualidade e preservar a sua segurança, optaram por inscrevê-la no ensino privado. Dos três anos até completar o 1º ciclo do ensino básico frequentou um externato, tendo, nessa altura, mudado para um colégio religioso, ambos situados em Lisboa. Nunca reprovou e fez todos os anos curriculares sem qualquer tipo de interrupção. No 2º ciclo do ensino básico obteve negativas em alguns momentos de avaliação, mas nunca reprovou a nenhuma disciplina. Face a dificuldades pontuais que foi encontrando, ao longo do seu trajecto escolar até ao 12º ano, Dulce recorreu a explicações no contexto do próprio colégio. O seu desempenho académico foi, de acordo com Dulce, bastante constante e nunca exigiu um esforço maior da sua parte, já que o nível de exigência era inferior ao que mais tarde experienciou no ensino superior. Parte das dificuldades que encontrou na licenciatura derivaram precisamente do facto de não ter desenvolvido uma metodologia de estudo no seu percurso escolar anterior.

Ao longo de todo o seu trajecto, contou com o apoio dos pais, que a incentivaram a prosseguir para o ensino superior. Este incentivo foi mais evidente da parte da sua mãe, que tinha concluído a licenciatura em Gestão Bancária, no Instituto Superior de Gestão Bancária quando Dulce se encontrava a frequentar o ensino secundário. Uma vez que essa experiência no ensino superior era relativamente recente, Dulce afirma que a sua mãe não conseguia compreender as dificuldades que enfrentava no curso na FCT. Mas nem por isso deixou de apoiá-la e incentivá-la a ultrapassar todos os obstáculos. De acordo com Dulce, apenas mais tarde a sua mãe reconheceu a discrepância entre a sua experiência no ensino superior e a da filha.

> "Mas ela esqueceu-se que eu não tinha 40 anos como ela, que estava cheia de genica, cheia de vontade de ir curtir e ir para as festas e não queria só a Faculdade na minha vida. (...) Ela tinha feito [a licenciatura] e tinha-lhe parecido tão fácil que não compreendia a minha situação. Foi quando percebeu que a Universidade onde eu estava era uma coisa diferente do que aquilo que ela tinha feito, o curso era diferente, tinha exigências diferentes e eu também tinha outra idade. (...) Ela própria diz que não percebia, mas nunca deixou de me apoiar."

O apoio facultado pelos pais traduziu-se também em termos financeiros, já que custearam todas as despesas de Dulce associadas à frequência do ensino superior, incluindo os custos da viagem que realizou a Itália, no âmbito do programa Erasmus. Actualmente, Dulce reside sozinha em Oeiras, numa habitação que pertence à sua família. Apesar de receber uma bolsa de investigação do ITQB, afirma que os pais pretendem continuar a financiar os seus estudos. Neste contexto, Dulce nunca sentiu necessidade de trabalhar para financiar a licenciatura. Contudo, em 2006, porque considerava que não devia contar exclusivamente com os recursos económicos dos pais, começou a trabalhar a tempo parcial como assistente de sala num teatro em Lisboa, trabalho que ainda mantém. Esta actividade era desenvolvida durante uma ou duas semanas por mês, pelo que considera que não interferia no seu trabalho académico.

Dulce contou também com o apoio dos amigos ao longo do seu trajecto pelo ensino superior. O seu grupo de amizades foi criado no contexto da FCT, em particular tendo por base as redes de sociabilidades do namorado. Destaca fundamentalmente a estabilidade do seu relacionamento amoroso, sendo que sente ter beneficiado bastante do facto do namorado frequentar o mesmo curso, na mesma instituição, pelo apoio e compreensão com que podia contar da sua parte.

Reflectindo sobre o seu percurso no ensino superior, Dulce revela satisfação, embora reconheça que cometeu alguns erros, que considera serem apenas da sua responsabilidade e derivam, fundamentalmente, da falta de empenho. Afirma que, apesar das dificuldades que enfrentou, o factor que mais contribuiu para que conseguisse concluir o curso foi a definição de objectivos de vida.

> "Quando acabei o curso comprei um emblema para a minha capa, que era uma tartaruga que dizia: "Eu disse que conseguia!" E isto traduz o meu pensamento: devagarinho, mas eu disse que conseguia. (...) Demorei mais tempo a acabar o curso por culpa minha, porque deixei arrastar. Depois percebi o que é que queria para mim e acabou. O que contou foi perceber o que é que queria para mim e para a minha vida, isso foi o essencial. Enquanto não soube isso, arrastei, mas quando me decidi, consegui.

Foi isso que fez a diferença. Nunca ninguém me disse que tinha de tirar um curso superior, portanto, se não fosse por mim, não o tinha tirado."

Ana Fortes (E84L): retrato sociológico
Realizado por Linda Costa

Reprovações contínuas, desfocadas de uma estratégia escolar individual

Ana Fortes tem 25 anos e é natural dos Açores, e vive em Lisboa numa casa alugada. Actualmente, encontra-se no 4º ano da licenciatura em Engenharia Civil no Instituto Superior Técnico (IST). Provem de uma família de pais separados, ambos originários dos Açores, com médios recursos económicos e escolares. É filha única por parte do pai, que tem 50 anos de idade, possui o 12º ano de escolaridade e trabalha num departamento administrativo da função pública, acumulando a função de Desenhador Técnico Civil como trabalho pontual. A mãe, com 45 anos, completou apenas o 9º ano de escolaridade e reside actualmente nos Estados Unidos, o que acarretou o distanciamento entre mãe e filha. Por parte da mãe, tem um irmão com 20 anos, que reside com a avó paterna, frequentando o 12º ano. Contudo, prevê que este não prosseguirá os estudos após o término do ensino secundário, por dificuldades económicas e falta de apoio dos pais.

A trajectória de Ana está associada às várias mudanças vividas durante o seu percurso escolar anterior, paralelas/concomitantes às diversas recomposições familiares que sofreu. É no 3º ciclo do ensino básico que descreve o percurso mais regular, obtendo resultados medianos. Contudo, devido à inexperiência e imaturidade reveladas ao longo do ensino secundário, Ana termina o agrupamento científico-natural com uma média inferior a 13 valores. Efectua a sua candidatura na 1ª fase, colocando como primeira opção a licenciatura em Engenharia Civil, na Universidade dos Açores e ingressando, assim, no ensino superior. Vive então a sua primeira reprovação, no 1º ano de faculdade, mas o episódio mais marcante da sua trajectória ocorre quando é transferida para o Instituto Superior Técnico (IST), no 3º ano do curso. Ana prossegue os estudos recorrendo a métodos desorganizados e pouco eficazes, caracterizados, muitas das vezes, por um estudo de véspera e pouco aprofundado. Acumula algumas dificuldades de autonomia nos processos de aprendizagem, concluindo o 3º ano após três anos. Durante a sua trajectória estabelece uma relação negativa com o curso, nomeadamente com os conteúdos programáticos, e, devido à sua timidez, Ana mantém uma relação distante com os novos colegas e tem pouca interacção com os docentes. Actualmente encontra-se na lista provisória de prescrição, correndo o risco de no próximo ano lectivo não vir a frequentar o IST, caso não logre acumular os créditos mínimos requeridos pelo estabelecimento de ensino.

Antes de entrar na escola primária, Ana Fortes viveu um episódio que marcou o seu ambiente familiar: o divórcio dos seus pais, quando tinha apenas quatro anos. Nesse período, Ana passou a residir com a sua mãe, o que acabou por viver alguns obstáculos de cariz económico e relacional. Durante essa fase, para além de não ter frequentado o ensino pré-primário dos quatro aos oito anos visto que os recursos económicos não abundavam para esse investimento, Ana sentia que o apoio cedido

pela sua mãe foi praticamente nulo para a sua socialização escolar. Considera, inclusive, que a instabilidade familiar influiu no seu percurso escolar anterior, pois por ter sido pouco assídua, em algumas disciplinas como História e Português no 2º ciclo do ensino básico, implicou que tivesse uma má preparação a essas mesmas disciplinas. Devido a esses factores imputa alguma responsabilidade à sua mãe, assumindo que "sempre me desenrasquei sozinha na escola e, em tudo, nunca tive ninguém a dizer: «vai estudar», fazia tudo por mim e tentava ajudar o meu irmão." Aos 14 anos, quando se encontrava no 9º ano, depois de ter residido durante seis anos no Algarve, Ana regressou a ilha dos Açores para morar novamente com o seu pai, tendo em conta que a mãe pretendia emigrar para os Estados Unidos. Ao fim de 10 anos, Ana indica que não tem mantido qualquer ligação com a sua mãe, permanecendo apenas contacto com o único laço familiar que as liga, o irmão mais novo que tem actualmente 20 anos, encontrando-se a viver com a avó paterna. Ao contrário de Ana, o irmão mais novo descreveu um percurso menos atribulado, estando neste momento no 12º ano. Contudo prevê que este não dará continuidade aos estudos, pois a falta de condições económicas e o apoio por parte dos pais impossibilitam a sua entrada no ensino superior.

Ana quando se encontrava a estudar no 3º ciclo do ensino básico, desenvolvera o gosto pelo desenho, nomeadamente a construção de imóveis, e a opção pelo ramo de Artes oferecia-lhe a possibilidade de adquirir competências com vista ao prosseguimento de estudos superiores nessa área. Contudo, como nutria pouco interesse em História, principalmente à disciplina de História da Arte, e prevendo que a média de entrada para o curso de Arquitectura seria elevada opta no 10º ano, sem ter ainda noção em que área projectar os seus objectivos futuros, pelo agrupamento científico-natural. Durante os três anos do ensino secundário obteve uma média inferior a 13 valores, o que limitou as suas escolhas futuras, concorrendo para o ensino superior, como única opção a licenciatura em Engenharia Civil pela Universidade dos Açores e pela Faculdade de Ciências de Engenharia, da Universidade Beira Interior (FCE-UBI). A escolha da licenciatura tem referência à actividade profissional do pai, como desenhador técnico civil, e o contacto com os projectos e as ilações que foi retirando junto do pai e do grupo de engenheiros, concluindo que esta área seria sem dúvida a melhor opção a seguir no ensino superior, sendo que no ano lectivo 2000/01 entra no curso de Engenharia Civil, da Universidade dos Açores, no ano lectivo, aos 18 anos, tendo sido a 11ª colocada, quando tinham apenas 10 vagas para o curso.

Após a entrada no 1º ano do curso de Engenharia Civil, Ana terminou o ano com seis cadeiras em atraso, o que implicou que vivesse assim a sua primeira reprovação. Assume que a sua reprovação deveu-se à ineficácia dos seus métodos de estudo e pela falta de organização na realização dos estudos, que está muito interligado aos métodos aplicados no ensino secundário. Reprovou às disciplinas de Álgebra, Matemática I e o II e Programação, disciplinas que exigiam exercícios contínuos, cálculos e conhecimentos de informática. Para ultrapassar estas dificuldades, recorreu a um explicador que forneceu às bases necessárias para a sua passagem do 2º ano. Contudo, quando viu ultrapassadas algumas dificuldades, Ana quando transita para o 3º ano, Contudo, é no 3º ano que Ana, após ter concluído os anos preparatórios, é transferida para o Instituto Superior Técnico (IST), vivendo novamente um processo de deslocação, tendo em conta que já se encontrava deslocada desde que estudava na Universidade dos Açores "e deparei-me com uma cidade caótica, apercebi-me que

estava num local completamente diferente do que estava habituada". O ingresso do novo estabelecimento implicou várias alterações, desde a nova relação com o corpo docente, que no seu ponto de vista a sua timidez tem condicionado o grau de proximidade com os mesmos. Mesmo que durante as aulas ocorram dúvidas pertinentes, que possam ser dissipadas naquele momento, não se sente à vontade de as colocar, pois na sua perspectiva há muitos professores que "ridicularizam-nos à frente dos colegas". O processo de integração de Ana conheceu também diversas adversidades, desde logo ao nível da organização dos conteúdos e dos processos pedagógicos, relativamente à qual experienciou persistentes dificuldades de adaptação.

> "Sinto que a minha integração foi bastante condicionada, por tudo, não me sinto adaptada, depois são os testes e os exames. Sinto que não usufruo do apoio por parte dos professores, porque eles nem sabem da minha existência, quer dizer também não os procurei, mas acho que mesmo assim não iria mudar nada em relação aos meus resultados na faculdade. Quando comparo a preparação dos meus colegas de Lisboa e a minha, sinto que eles estão bem melhor preparados do que eu, porque (…) começando no Técnico desde do início, estão bem mais preparados (…) têm tutores, penso que é um tutor por vários alunos (…) o tutor vai tentando ver o percurso desse aluno e tenta aconselhá-lo da melhor maneira e tenta saber como é que vai as coisas (…) Se comparar a Universidade dos Açores com o IST o nível de exigência do Técnico é muito maior. Basicamente os professores dizem que a matéria que se dá lá é matéria que se dá cá, mas não se pode comparar o nível dos professores de cá, porque é muito mais elevado."

A fraca relação estabelecida com o grupo de pares repercutiu-se na falta de apoio em termos de estudo, pois no 3º ano a sua rede de sociabilidades no âmbito do instituto confinava-se ao seu grupo de trabalho, também estes oriundos dos Açores. É neste período, que sente-se em desvantagem em comparação com os seus colegas açorianos, que a medida que iam passando, Ana mantinha-se no mesmo ano, repetindo o 3º ano durante três anos seguidos, sendo que no primeiro ano fez três disciplinas, no segundo ano, apenas completou duas e, no terceiro ano consegue concluir as restantes disciplinas. Em contrapartida, as disciplinas como Análise de Matemática 3 e 4, Resistências de Materiais foram aquelas que conseguiu realizar sem qualquer dificuldade.

Ana, neste momento encontra-se no 4º ano da licenciatura, contudo com o processo de Bolonha, viu disciplinas que se encontravam no plano de estudos do 4º ano, a serem transferidos para o 3º ano, o que implica que ainda tenha disciplinas como Transportes e Análise de Estruturação por realizar, faltando assim mais quatro disciplinas para prosseguir para o 2º ciclo. Destes últimos anos que se encontra inserida no IST considera que os seus métodos de estudo não são suficientes para o nível de exigência praticados, quer por parte dos professores, quer pelos conteúdos programáticos, imputando em si a responsabilidade de conseguir colmatar essas dificuldades.

> "(…) Desde que estou inserida no Técnico, sinto que não me esforcei o suficiente, acho sempre que podia ter feito mais, não sei, às vezes disperso-me um bocadinho, se estou em casa invento uma coisa qualquer para fazer e acabo por não estudar aquilo que devia ter estudado, não traço metas do tipo «hoje tenho estudar daqui a aqui ou tenho

de estudar não sei quantas horas» (…) agora há dias que faço um exercício, mas se calhar esse exercício demorou 2 ou 3 horas a fazer."

Durante esse período chegou ponderar desistir do curso, contudo, tendo em conta que esta era a área que pretendia seguir e, não havia outra, continuou a licenciatura, tendo o apoio e a estabilidade proporcionada por parte do seu pai que constantemente, indica que «tens tantos anos para acabar o curso» ou dando voto de confiança, indicando «agora não podes desistir, vamos para a frente e hás-de acabar quando acabares».

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 as questões mais práticas, como Desenho e Edificações, que está associado à sua área de interesse que é o conforto ambiental, mas por outro lado as disciplinas com componente teórica, como Física é a disciplina em que os resultados rondavam a média de 10 a 11 valores. Neste momento, Ana conseguiu integrar-se num grupo de colegas de turma, com reflexos muito positivos do qual tem sido um dos factores pela sua melhoria em termos escolares. Dessa aproximação decorreu uma crescente partilha do quotidiano no meio escolar e a organização colectiva em termos de estudo, considerando, inclusive, que a mudança de grupo de trabalho favoreceu as novas condições de estudo.

Ana sempre estudou apenas na véspera dos exames, e essa periodicidade não sofreu alterações ao longo do curso. No entanto, os encontros para esclarecimento de dúvidas, quer por parte dos colegas, quer por parte dos docentes, a partilha de materiais e a frequência conjunta das aulas, reforçaram e melhoraram principalmente a sua relação com os estudos.

Apesar de todos os esforços para ultrapassar as barreiras de um curso como Engenharia, encontra-se na lista provisória, tal como outros colegas, na condição de prescrever no ano lectivo seguinte, caso não consiga obter no mínimo 100 créditos, pelo conjunto das disciplinas efectuadas. Até à data conseguiu apenas realizar três disciplinas que totalizam neste momento 18 créditos, estando muito longe de concretizar os objectivos lançados pela instituição.

8.9.2. Percursos com problemas nos modos de estudar – ISFLUP

Patrícia Amaral

Teresa Sousa (E16P; 23 anos; Bioengenharia na Escola Superior de Biotecnologia na UCP), **Júlia Pais** (E24P; 32 anos; Engenharia do Ambiente na Escola Superior de Biotecnologia na UCP), **Laura Silva** (E25P; 35 anos; Psicologia Social e do Trabalho na Universidade Fernando Pessoa), **Luís Rocha** (E46P; 30 anos; Marketing no ISCAP)

O ensino superior apresenta-se como um desafio no qual os estudantes são confrontados com novos métodos de ensino, de avaliação e de uma maior autonomia que passam a dispor na gestão do tempo de estudo. A adaptação a esta nova realidade pode assumir para muitos uma dificuldade acrescida. Importa, por isso, perceber se as práticas de estudo, mais exigentes nesta fase do percurso escolar, se traduzem numa ruptura ou continuidade com os modos de estudo da escolaridade anterior e se foram desenvolvidas ou não uma maior autonomia de trabalho escolar. As práticas de estudo, parte-se dessa hipótese, estão directamente relacionadas com os resultados escolares alcançados.

Neste percurso-tipo analisaremos as biografias dos estudantes para os quais os modos de estudar se revelam particularmente difíceis para a concretização dos seus objectivos escolares, afectando as suas trajectórias, quer através do acumular de insucessos, quer mesmo de abandono escolar. À excepção de um estudante que ingressou tardiamente no ensino superior público, todas os outros estudantes frequentaram instituições de ensino privado.

Assim, no conjunto destas biografias analisadas, verifica-se que a maioria dos estudantes é proveniente de origens sociais com fracos recursos económicos e escolares. Estes estudantes dispuseram de limitadas referências positivas, nos familiares próximos, do ponto de vista escolar, sendo que a maioria encetou, contrariamente às suas famílias, um trajecto escolar mais prolongado. Para além disso, as suas famílias não formularam elevadas expectativas face às suas escolaridades.

Uma parte significativa destes estudantes fez uma trajectória escolar anterior ao ensino superior marcada por insucessos. Nessa fase dos seus percursos já evidenciavam modos de estudo esporádicos, pouco intensos e consolidados que a maioria perpetuou no ensino superior. Destaca-se apenas o caso de uma jovem que ao contrário dos restantes inverteu, após um período inicial de difícil integração e adaptação no ensino superior, os modos de estudo com o auxílio de uma colega de curso.

Para a maioria destes jovens o ensino superior foi uma opção gizada tardiamente, resultado de uma indefinição dos projectos de vida. As escolhas dos cursos e das instituições não corresponderam às suas opções iniciais, com preferência pelo ensino superior público. O facto da maioria destes jovens ter ingressado no ensino superior privado, acarreta para as suas famílias, do ponto de vista económico, uma acrescida carga financeira nem sempre fácil de suportar. Por exemplo, uma jovem que está a fazer um trajecto alongado e incerto no ensino superior marcado por uma fraca adaptação nos primeiros anos e reprovações consecutivas, acumula factores que

contribuíram para a instabilidade familiar, consequência da relativa escassez de capital económico (que não se coaduna com trajectos alongados no ensino superior, sobretudo em instituições que implicam pesadas obrigações monetárias mensais) e o prolongando a sua condição juvenil e a transição para a idade adulta.

Os problemas nos modos de estudo demonstrados por estes estudantes estão também associados à tentativa de conciliação com outras esferas de vida, nem sempre bem sucedida. Quando o universo escolar é secundarizado por uma crescente dedicação ao universo do trabalho, da conjugalidade e da maternidade, as dificuldades na gestão do tempo aumentam e não permitem o investimento necessário à obtenção de melhores resultados escolares.

Os estudantes identificam factores de insucesso que resultam na reduzida assiduidade às aulas, na dificuldade de adaptação aos ritmos de trabalho exigido, na falta de concentração nas aulas, e nos modos de estudo esporádicos e desorganizados.

No que se refere à integração social no ensino superior, fica patente que a maioria destes jovens não referiu problemas com os colegas, nem com os professores. As suas principais dificuldades prendem-se, sobretudo, com os conteúdos leccionados e a pedagogia adoptada em algumas disciplinas que integram os seus cursos.

Em síntese, as fracas disposições para os estudos e ensino superior, consubstanciam-se nos modos de estudo dispersos e nas evidentes dificuldades de autonomia nos processos de aprendizagem.

Teresa Sousa (E16P): retrato sociológico
Realizado Ana Isabel Couto

Um trajecto alongado no ensino superior: a acumulação de *insucessos* como elemento amplificador de *incertezas*

Teresa Sousa entrou em 2003, com 19 anos, para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa, no curso de Bioengenharia (ESB-UCP), como primeira opção, seguindo, por um lado, o gosto que nutre pelo ambiente e, por outro, a percepção de empregabilidade que associava ao curso, por ser "Engenharia". Cedo, porém, acusou dificuldades de adaptação ao sistema de ensino superior, sobretudo no que diz respeito aos ritmos de trabalho e modos de estudo exigidos, que se manifestaram em reprovações consecutivas logo nos primeiros anos do curso.

Filha única de um proprietário e trabalhador de uma pequena empresa de tratamento de águas e de uma auxiliar num lar de 3ª idade, ambos detentores do 9.º ano de escolaridade e com fracos recursos económicos, Teresa vive com os pais, ao abrigo do *welfare family*, na periferia da cidade do Porto, Valongo. Se inicialmente foi unânime o apoio dos pais em relação à sua decisão de ingressar no ensino superior, após a primeira reprovação, logo no 1.ºano do curso, esse apoio esbateu-se. Teresa, de 23 anos de idade, vive com angústia a tensão familiar que experimenta quotidianamente, em parte sustentada pelo prolongamento da sua condição juvenil. Teresa encontra-se no segundo ano do curso, após cinco anos de frequência do mesmo.

Teresa Sousa efectuou um percurso pré-ensino superior relativamente linear, caracterizado por uma *adesão distanciada à cultura escolar*: o investimento no estudo foi moderado e as notas obtidas suficientes para passar de ano – objectivo que implicitamente identifica como principal. ("No secundário não estudava (…) Sempre fui uma aluna razoável, dentro do 10, 13. Nunca me preocupei muito em ter uma grande média (…) Nunca tive problemas no meu percurso escolar. Passei sempre até ao 12.º"). A primeira reprovação acontece pois, no 12.ºano de escolaridade, que inaugura um decurso acidentado nos anos subsequentes, já no ensino superior.

No momento de entrada para o ensino superior, o pai de Teresa – outrora um operador de limpeza de reservatórios de água que criou um pequeno negócio na mesma área que não lhe permitiu, contudo, a reunião de um capital económico e social elevado – assume-se como um agente de socialização central para o prosseguimento dos estudos da filha. Crente na importância da aquisição de um diploma como uma via de acesso a um emprego e estatuto social protegido, sempre a apoiou na entrada no ensino superior ("Estuda agora, porque eu nunca tive oportunidade de estudar, por isso estou no que estou").

Teresa escolhe sem hesitações o curso de Bioengenharia: ainda no 9.º ano de escolaridade, um projecto da área escola permitiu-lhe conhecer este curso; por outro lado aproximava-se do gosto que nutre pela natureza e ambiente (é praticante de montanhismo); permitir-lhe-ia ainda, um dia mais tarde, trabalhar na área do pai e, por

último, considerava que sendo um curso de "Engenharia", teria, logo à partida, maiores probabilidades de emprego asseguradas (expectativas e representações em relação ao curso que, mais tarde, se viriam a revelar descoincidentes face às dificuldades de empregabilidade dos colegas) ("Eu sempre gostei do ambiente, em si. Eu pratico montanhismo e tudo o que esteja ligado ao ambiente, gosto. Foi um curso que achei que teria mais saída por ser Engenharia, desde o 9º ano que queria mesmo este curso (…)").

Decidida quanto ao curso, resta-lhe a escolha do estabelecimento de ensino. Não disposta a abandonar a casa dos pais, e o conforto que ela representa, a escolha recaiu por uma instituição de ensino superior geograficamente próxima dos pais. Deste modo, e na ausência de uma instituição de ensino superior público no Porto com esta licenciatura, Teresa entra na Universidade Católica Portuguesa. Se por um lado, Teresa acredita que o prestígio social que reconhece a esta instituição pode ser uma mais valia para a sua integração profissional, por outro lado, o facto de ser uma instituição de ensino concordatário, com elevados custos mensais, também a preocupa e angustia. Preocupações e angústias amplificadas à medida que as suas reprovações aumentam. " ("Estar na Católica é caro (…) ela já é cara para uma pessoa qualquer… (…) Hoje em dia todo o dinheiro que o meu pai recebe é para a faculdade. É complicado").

Teresa aderiu às práticas dominantes de integração académica – as praxes – às quais explicitamente reconhece um papel importante para a sua *integração social* no curso e faculdade. O mesmo não acontece no que diz respeito à sua *integração escolar*. Teresa reprova no primeiro ano. Considera que o pouco investimento no estudo que fez nesse ano, em parte associado a desfasamentos entre ritmos de trabalho e modos de estudo pedidos no ensino secundário, e às exigências do ensino superior, constituíram as principais razões para a sua reprovação.

> "Foi uma ruptura muito grande em termos de estudo…uma pessoa sai do secundário entra logo na universidade e não, não tem noção do que aquilo é…e espalha-se completamente, porque não está habituada ao ritmo da universidade, é completamente diferente! É uma ruptura muito grande... Essencialmente por não irmos preparados a nível de matéria do 12º para o universitário e de não irmos preparados para organizar o nosso estudo. Eu não soube organizar o estudo quando fui para a faculdade, e foi uma grande diferença (…) foi um choque! Reprovei mesmo, acho que sim, por falta de estudo, podia ter-me empenhado mais… mas… também porque é uma mudança muito grande. Nós não estamos habituados ao trabalho que é!"

Este terá sido, portanto, um momento marcante no seu percurso no ensino superior, não só porque *contaminou* o seu percurso escolar nos anos seguintes (Teresa, após cinco anos de frequência, encontra-se no segundo ano do curso mas ainda com cadeiras do primeiro ano por fazer), mas também pelo precedente e conflito emocional que gerou em casa. Com frágeis recursos económicos os pais de Teresa tomaram posições divergentes face às reprovações da filha. Se por um lado, o pai insiste na importância da continuidade dos estudos, a mãe de Teresa – detentora da antiga 4ªa classe mas actualmente com equivalência ao 9.ºano de escolaridade pelo processo de RVCC – após a primeira reprovação retirou qualquer confiança na filha, referindo recorrentemente os elevados encargos que implicam a sua permanência no ensino superior, correlato de um retraimento de consumos.

> "A minha mãe desde que chumbei no 1º ano que não concorda com que eu ande na faculdade. Anda-me sempre a chatear a cabeça. (…) O dinheiro que se paga numa faculdade é muito mesmo e com isso ela não pode fazer mais se calhar do que queria, como sair mais, jantar ou almoçar a cafés e restaurantes (…) E sempre pensei quando acabar o curso e trabalhar vou-lhe dar o dinheiro todo, para não me atirar à cara que está a gastar muito dinheiro e que não pode ter a vida que queria ter por eu andar na faculdade. (…) É bastante dinheiro. (…) e depois de ter reprovado no primeiro ano, foi muito complicado em casa e a nível de estudo é complicado, e tenho de sair de casa e ir para a faculdade para estudar. "

Os conflitos em casa com a mãe parecem-se circunscrever igualmente a "ninharias do quotidiano" (como esta fazer excesso de barulho e interromper o seu tempo de estudo continuamente), mas que se encontram fortemente influenciados pela *nova condição juvenil*, de prolongamento dos laços de dependência familiar, quer em termos habitacionais, quer em termos económicos.

Já no que toca às reprovações nos anos seguintes Teresa vive o seu insucesso de forma parcialmente individualizada. Se por um lado, insiste na imputação das causas das suas reprovações à sua falta de estudo e empenho – auto-culpabilização, essa fortemente alimentada pela própria mãe que parece relacionar as reprovações da filha com as suas (in)capacidades individuais ("A minha mãe diz-me que se reprovei é porque não tenho capacidades, e se não tenho capacidades não deveria andar lá. Eu e a minha mãe não nos dá mos muito bem. E isso afecta muito nos estudos mesmo!"). Por outro lado, tende igualmente a associar o somatório de reprovações a períodos de exames conturbados, ora por influência da mãe, pelo apoio que esta lhe nega, aspecto que explicitamente isola frequentemente, ou pelo falecimento de familiares próximos, como a avó (com quem viveram até aos 6 anos) ou ainda devido a oscilações na relação com o namorado. O empenho e resultados escolares de Teresa parecem portanto encontrar-se fortemente vulneráveis às condições emocionais da rede familiar e amorosa que integra ("É complicado numa época de exames estar assim (…) Namorei… e influenciou os estudos tanto positivamente como negativamente… positivamente, quando estava bem estudava, e negativamente, quando estava mal com ele era complicado estudar. Podia estar a olhar para os livros, mas entrava por um lado e saía pelo outro…não dava, não me conseguia concentrar para estudar.").

Após a reprovação no primeiro ano Teresa faz um investimento mais intenso nos estudos, mas nem sempre com sucesso. O espaço da faculdade e o estudo em grupo são claramente os modos eleitos de estudo. Se, por um lado, considera que em determinadas cadeiras a matéria é dada de forma desorganizada e "abstracta", por outro lado, nem todos os tempos lectivos e de estudo são percepcionados como uma inevitável e penosa obrigação. O gosto pela matéria e os professores são elementos contingentes do seu empenho e motivação ("Depois também depende das disciplinas, há disciplinas que consigo estudar seis horas seguidas, porque estou a gostar e quero pesquisar, saber mais. Há outras disciplinas que não. O tipo de matéria, se me agrada ou não, influencia bastante o meu estudo. Eu estudo e se não compreender volto a estudar. Numa matéria que não me agrada eu estudo…não consigo, não volto a estudar. (…) Depois também depende muito dos professores, eu tinha uma professora a Análise Matemática… não fui a exame no 1º ano, não gostei. Chegava à aula e não sabia o que é que estava ali a fazer. Não sabia mesmo o conteúdo da matéria, não percebia. Neste momento a professora foi mudada e gosto de ir, gosto de estudar!").

Contudo, aquando da ocorrência de dificuldades de aprendizagem Teresa reconhece explicitamente as suas dificuldades de superação das mesmas ("Se for uma disciplina em que me perco nos exercícios e que não consiga fazer, não faço um estudo contínuo porque…fico completamente derrotada logo ao início e não faço um estudo contínuo").

É então nestes momentos que reconhece as vantagens do estudo com os colegas, que, no caso de Teresa, parecem-se aproximar da figura de "amigos". Nem sempre coincidentes, os "colegas" de faculdade de Teresa são também os seus "amigos". Aquando da entrada no ensino superior, Teresa perde os laços de amizade com os amigos de outrora, passando os amigos da faculdade a constituir o grupo com quem partilha algumas práticas hedonistas, a maior parte delas incrustadas na vivência académica – festas de faculdade, jogos de cartas e matrecos no bar, conversas e cigarros entre as aulas, etc. De resto, a rede de convivialidades de Teresa parece caracterizar-se por uma ausência quer de *laços fracos*, quer de *laços fortes* – os "amigos" de Teresa tendem a oscilar consoante as suas reprovações de ano.

Teresa revela uma cultura de saídas frágil ditada por uma "rotina diária de regresso a casa" e por uma educação controladora dos pais. Rotina diária somente quebrada por duas actividades estruturantes dos seus tempos livres e que surgem como espaços-tempo de fuga às cadências da faculdade: o montanhismo e o *karaté*. Dois bálsamos para as suas angústias e ansiedades decorrentes de um percurso nem sempre bem sucedido na faculdade e de uma relação familiar instável ("As minhas actividades até ajudam porque uma pessoa faz isto …e descarrega tudo, não pensa em nada …faz uma pausa na vida, tanto o montanhismo como o k*araté*, para destressar são fantásticas!"). De resto, as suas práticas culturais assumem configurações doméstico-receptivas: ver televisão e estar em família são práticas que valoriza.

Neste momento, Teresa encontra-se numa fase moratória de "exploração de caminhos", vivenciando intensamente, e dispersamente, o dilema de "fazer escolhas": ou arranja um emprego e concilia com os estudos, ou empenha-se no término do curso para arranjar um trabalho que lhe permita garantir autonomia financeira, para que possa tirar um mestrado, ou investir na criação de uma empresa na área do pai, ou, ou … Acabar o curso parece estar na sua mira, mas sem grande convicção.

As necessidades económicas e a conquista de autonomia em relação aos pais parecem, contudo, ditar os *caminhos possíveis* a percorrer. Nas suas palavras, *congelar* a matrícula é uma possibilidade, desistir nunca…

> "Nunca pensei em desistir (…) nem que tenha de congelar a matrícula e ir trabalhar e com o meu dinheiro tirar o curso…"

O trajecto alongado e incerto de Teresa no ensino superior parece marcado pela incerteza, característica estruturante da (nova) condição social juvenil, bem como por um *equilíbrio global* frágil ditado pelas tensões respeitantes à relativa escassez de capital económico familiar (que não se coaduna com trajectos alongados no ensino superior, sobretudo em instituições que implicam pesadas obrigações monetárias mensais), por desafectos familiares que parecem marcantes, bem como por fracas disposições para os estudos e ensino superior, que se consubstanciam em modos de estudo dispersos e dificuldades de autonomia nos processos de aprendizagem.

Júlia Pais (E24P): retrato sociológico
Realizado Ana Rodrigues

A falar da matéria é que a gente se entende: A importância da estruturação dos tempos de estudo para encontrar o sucesso nas diferentes esferas de vida

Júlia é actualmente engenheira do ambiente numa empresa privada, onde exerce a sua profissão num cargo de chefia. A sua infância, considerada feliz, decorreu junto dos pais e irmão (apesar de ter tido um outro irmão aos 16 anos) e avós, entre a Barra e o centro de Aveiro, cidade onde nasceu e viveu até entrar no ensino superior. O seu pai tem um bacharelato em Contabilidade e trabalha nessa área numa empresa; a mãe é chefe dos serviços educativos de uma escola secundária. Ambos os irmãos são estudantes: um deles estuda na Universidade de Aveiro, o mais novo ainda frequenta o ensino obrigatório.

O seu gosto por actividades ao ar livre e contacto com a natureza, confirmado pelas actividades de orientação vocacional desenvolvidas na escola, levaram-na ao desejo de cursar Engenharia do ambiente desde os 15 anos. Essa vontade veio a concretizar-se na Escola de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa (EBUCP), no Porto, onde vive deste então. Conta com duas retenções no seu percurso: repetiu o 1º e o 2º ano, prolongando a sua relação com o ensino superior por sete anos.

Entre as deslocações semanais a Aveiro, onde mantinha a família, Júlia envolveu-se activamente no Movimento Católico de Estudantes, no Conselho Pedagógico da sua faculdade, no Conselho Nacional da Juventude para o Ambiente, sendo obrigada a estruturar melhor os seus espaços-tempo, como também a concentrar-se mais nas suas diferentes pertenças e papéis sociais.

Hoje é casada com o namorado de sempre, mãe de duas crianças pequenas e reside no Porto, onde acabou, apesar da tentativa de construir um percurso profissional em Aveiro, por criar novas raízes profissionais e pessoais.

Em 1993 Júlia, como muitos jovens que consideram "natural" enveredar pelo ensino superior, preenche o seu boletim de candidatura que espelha as suas preferências na altura: engenharia do ambiente e antropologia. Um pouco contra a sua vontade, desloca-se à Universidade Católica, no Porto, para fazer os exames de admissão. A primeira fase do concurso de colocação no ensino superior público não a contemplou, a segunda também não. A Universidade Católica acabou por ser a melhor solução possível: entra nesta instituição, após processo de repescagem, no curso de Engenharia Alimentar, com o intuito de proceder à transferência para o curso efectivamente almejado assim que possível. Paralelamente vê-se a braços com todas as dimensões necessárias à sua integração plena: casa nova, amigos novos, separação física dos pais e irmãos.

Assim que entrou em Engenharia do Ambiente começou a deparar-se com algumas dificuldades:

> "O 1º e o 2º foram um bocado complicados, primeiro são aquelas "cadeiras" que olhando para trás não custam nada, mas na altura custam, custam. E eu tive algumas dificuldades, tipo na metodologia de estudo. Pouca motivação também. As disciplinas eram difíceis, o contexto social era diferente, era tudo novo e talvez não tenha conseguido gerir bem, focalizar naquilo que realmente era importante que era fazer as disciplinas para passar, porque essa perspectiva de passar barreiras na altura não tinha."

Apesar das explicações à disciplina de Física em Aveiro durante o fim-de-semana, Júlia não consegue atingir os seus objectivos e fica retida no 1º ano. Não obstante todos os factores acima enunciados que na sua acção totalizante contribuíram para o seu insucesso, Júlia naturaliza este acontecimento, já que "como os outros também chumbaram, (…), eu também estou coberta, estou coberta". As diferenças na abordagem pedagógica, a adaptação a uma nova escala urbana, as rupturas com as rotinas familiares confortáveis, a adaptação à nova casa, aos novos colegas, etc. relativizam este embate.

Após a repetição das cadeiras do 1º ano, Júlia transita para o 2º ano. As suas esperanças de um sucesso linear a partir daí saem goradas. Lida novamente com o insucesso escolar ao reprovar no 2º ano. Desta feita, uma vez que já contava com dois anos de experiência no ensino superior, a reprovação reincidente teve um outro impacto pessoal e familiar. Para além da forte autoculpabilização pelo sucedido, a família também se ressentiu sobretudo na figura do pai. Como forma de se compensar pela falha cometida, Júlia determina-se a procurar um emprego em part-time para assim aliviar a carga financeira que os pais acarretavam. Tal não se sucedeu: ficou a intenção e o sentimento de desilusão que encheram esse Verão pois " já achei que eu é que devia ter feito e não fiz. Eu depois das férias fartei-me de chorar".

Com quatro matrículas no ensino superior e dois anos concluídos, o ingresso no 3º ano revela uma amizade muito importante para todo o percurso académico seguinte: Marília. O 3º ano foi marcado por um acréscimo de actividades extra académicas fruto do seu conhecimento e experiência, nomeadamente a sua ligação ao conselho pedagógico da EBUCP, ao Conselho Nacional de Juventude para o Ambiente, e acréscimo de responsabilidades no Movimento Católico de Estudantes, do qual fazia parte há bastante tempo e grande responsável pela sua cartografia afectiva.

O cruzamento com Marília é importantíssimo para a viragem dos seus resultados escolares. "Importa" o método de estudo da colega juntando-se a ela nas longas horas de estudo que se seguiram. Consoante o tempo disponível de preparação de um exame, geriam o tempo existente no cumprimento de algumas tarefas encadeadas: passar a limpo todas as aulas existentes, fazer resumos da matéria, resolver e exames e finalmente "nós estávamos sentadas no sofá a falar sobre a matéria, era assim que agente estudava". Este input de estruturação dos métodos de estudo transformou os desempenhos de Júlia, expondo-a uma "espiral positiva" em que " a gente sente-se a avançar, sente-se a ter boas notas, depois sabe-se que as boas notas trazem o reconhecimento do outro, as invejas, portanto, nós tentamos ser ainda melhores do que como os outros nos vêem. E penso que isso resultou muito bem." Desde então fez sempre as cadeiras à primeira ao mesmo tempo que se envolvia cada vez mais noutras esferas da vida.

A dupla de amigas que praticamente viviam juntas nas épocas de avaliação teve o seu corolário na estadia em Munique a propósito de um estágio curricular. Os seis meses passados em Munique são muito estimados não só pela aprendizagem académica implícita e contacto com modos de produção científica particulares, como também como marca de engrandecimento pessoal ("Como convivíamos vinte e quatro horas sobre vinte e quatro horas tínhamos algumas quezílias, mas foi muito bom… mesmo para as duas… crescemos muito em termos de tolerância e paciência") e cultural, já que contactavam com muitas procedências culturais.

Após esta resenha do percurso de Júlia no ensino superior, podemos encontrar fases distintas no mesmo: a entrada no 1º ano ao acarretar a mudança de cidade implica um processo de adaptação violento pautado pelas dificuldades académicas que levaram à reprovação, pela ausência de amigos quer na faculdade quer na casa que partilhava com uma quase desconhecida ("depois a minha colega de casa, lá está não é que fosse má rapariga, mas como tinha namorado eu percebo perfeitamente, não é, não ia ligar uma pessoa que não conhecia de lado nenhum, só tinha conhecido naquele momento"), pela necessidade de lidar com uma mesada avultada e com responsabilidades domésticas novas. A solidão, sarada nas horas em que rotineiramente "telefonava da cabine telefónica à minha mãe" e ao namorado, que fazia um programa de rádio ("à hora do intervalo era a hora que eu telefonava para lá, para falar com ele. Depois também repare, eu não tinha telemóvel ligava para rádio, ou para casa") era compensada pela liberdade proporcionada pelo anonimato.

> "Lembro-me que isso foi umas das coisas que eu mais gostei de vir para o Porto - o anonimato. Poder andar na rua sem ninguém me conhecer. (…) eu vinha a pé quando chovia torrencialmente saía de casa e vinha a apanhar chuva, porque eu nunca em Aveiro podia sair e andar a apanhar chuva. Depois chegava a casa e tomava banho de água quente… Adorava aquela sensação de poder fazer o que eu queria!"

Segue-se um novo ciclo quando se muda para outra casa com outra amiga afectivamente mais próxima. Apesar da segunda reprovação, é neste período que conhece Marília e adquire métodos de estudo mais eficazes, ganhando a segurança necessária a abraçar intensamente várias actividades paralelas. Manteve as raízes em Aveiro, manteve o namoro à distância com o seu actual marido, apesar de um período de interrupção.

Ao processo de adaptação do 1º ano segue-se o sucesso de conciliação das esferas de vida que culmina com a experiência em Munique. Os seis meses de convivência com novas idiossincrasias e culturas, sempre amortecidos pela forte presença da amiga marcaram um período "espectacular".

Ainda que tumultos emocionais dos primeiros anos concomitantes com insucesso escolar, Júlia nunca colocou em causa abandonar o ensino superior ou atribuir a esse desempenho um desajuste vocacional. Apesar de muitas figuras no seu percurso a aproximarem da advocacia e do Direito, desde professores do ensino secundário até colegas de profissão cruzados em contextos profissionais, Júlia nunca equacionou essa hipótese como exequível. Após um ano de actividades de orientação vocacional dinamizadas na sua escola, no seu 9º ano, o gosto por actividades ao ar livre, o desprezo por profissões de gabinete e uma primeira apresentação do curso rapidamente se conjuraram na escolha feliz, e pacífica, do curso a seguir. A sua

persistência e convicção justificam as opções tomadas nos diferentes momentos da candidatura.

> "Sim sempre com a ideia de entrar nessa, em Engenharia do Ambiente. Foi uma coisa que mostraram-me, e eu achei realmente que tinha a ver com o meu perfil também achei que era uma profissão de futuro, não era uma clássica, e pronto, na altura, e persegui o sonho, mas não fanaticamente. Também concorri a Antropologia, que gostei imenso. Achava que era também uma área muito engraçada, e, mas pronto, depois acabei por ficar aqui e não estou nada arrependida."

A proximidade sentida com a natureza tem raízes que remontam às suas vivências de infância, entre uma cidade de Aveiro mais exígua e a Barra, onde viveu até aos 13 anos. O seu espírito irrequieto, contrário aos modelos femininos infantis, ajudou ao seu traço aventureiro e activo. Ambos os avós vivem no centro de Aveiro, na continuidade do controlo social inerente aos meios pequenos e às profissões de ofício. Os pais vivem em Aveiro com os dois filhos mais novos: um tem 30 anos e frequenta o ensino superior na Universidade de Aveiro, o outro tem 15 anos. Pela jovem idade do irmão mais novo podemos perceber que grande parte da infância foi vivida com o irmão do meio, apenas dois anos mais novo.

O pai tem habilitações superiores ao nível do bacharelato, sendo técnico oficial de contas numa fábrica da área enquanto a mãe, apesar de pertencer a uma família em que todos os seus irmãos têm habilitações superiores, escolheu não enveredar por esse caminho. Ainda assim, estudou o suficiente para exercer um cargo de chefia nos serviços académicos de uma escola secundária, actualmente desempenhado por licenciados. O trajecto de mobilidade social familiar foi solidamente gizado na geração dos pais de Júlia, não obstante as opções da mãe. O percurso de Júlia no ensino superior, numa instituição de ensino superior não pública, acrescido de todos os custos inerentes à mudança de cidade entremeia o sacrifício económico levado a cabo pela família e a continuidade do capital cultural reunido na geração anterior.

"Somos uma família unida", diz-nos sem qualquer hesitação. A matriz familiar inscreve traços tradicionais previsíveis para o contexto. A forte presença da figura paterna, o imponente controlo social característico dos meios pequenos, a sua condição de "vigiada" na escola, por força da posição ocupada pela mãe bem como a participação em actividades religiosas e sócias ligadas à igreja cimentam a reprodução de papéis sociais. No entanto, por força do capital cultural da família de origem, Júlia encontra na família o contexto aberto acolher com entusiasmo a sua ruptura com o meio familiar aos 17 anos. Para além do custo avultado das propinas, para as quais nunca beneficiou de qualquer apoio social, os pais sempre a colocaram na vanguarda das condições materiais da época. O BIP, a televisão, o telemóvel, o computador portátil são equipamentos que Júlia teve assim que surgiram, ou cuja necessidade se evidenciava, denotando não só a capacidade financeira dos pais, que entretanto passaram a financiar dois dos seus filhos no ensino superior bem como um cuidado em proporcionar-lhe as melhores condições materiais possíveis à prossecução dos seus objectivos académicos.

Recorda como "professora ideal"a sua professora primária que negociou com a pequena Júlia uma forma singular de travar os seus picos enérgicos:

> "vamos fazer assim… tu quando te fizer assim… era assim um jeitinho…, tu vais dar duas voltas a correr à escola e depois vens outra vez." E assim foi até à 4ª classe. Ainda hoje conta isto… nunca fez isto com ninguém a não ser comigo. Tornou-se prática, ou seja, quando estava muito excitada e perturbava ela olhava para mim e como era só eu que fazia achava um espectáculo. Não me ia bater ou acorrentar, há que a gastar."

A sua energia e frequentes "chamadas de atenção por ser muito perturbadora" tornaram-na numa aluna facilmente identificada pela comunidade académica, muito engajada na defesa da justiça, que aliás fundamenta as expectativas de alguns sobre a sua vocação para a advocacia. O caso mais gritante reporta-se a uma queixa levada a cabo contra um colega com evidentes falhas de comportamento, que culminaram "num enxerto de pancada e isso traumatizou-me. Foi um factor muito traumatizante que fez com que eu viesse estudar para o Porto também. (…) eu tinha medo de andar sozinha". À parte desses dissabores derivados do seu activismo destabilizador, Júlia foi boa aluna, apesar das contrariedades que assistiram ao seu ingresso no ensino superior e primeiros anos no mesmo.

Ao terminar a licenciatura encetou "trabalho normal de mandar currículos", que rapidamente se converteram numa experiência profissional agradável, não só ao nível do trabalho em si como da remuneração ("Fui logo para um patamar salarial bastante bom. Aquela componente social: "Vive no Porto, ganha bem.""). Findo o tempo do contrato, Júlia mantém a sua colaboração para a empresa embora através de recibos verdes.

> "Nessa fase em que trabalhei a recibos verdes gostei imenso contrariamente à expectativa. Adorei! Primeiro geria o meu horário, depois fiz outras coisas para além do trabalho ali, ou seja, porque eu ali depois contratualizei x dias e depois nos outros fazia o que queria. Dei formação… dei montes de formação. Fiz auditorias internas a empresas."

As competências profissionais de Júlia cruzadas com as oportunidades surgidas nesta altura acentuam as vantagens de ser trabalhadora independente: liberdade, autonomia, novas e variadas experiências profissionais, para além de ter sido financeiramente muito compensatório ("no ano seguinte, meu Deus, o que eu recebi de IRS! Foi uma coisa doida!").

A rede de contactos entretanto estabelecida trazia no encalço uma nova oportunidade profissional, com um vínculo mais estruturado, onde ainda hoje se mantém. Da sua experiência profissional destaca dois aspectos: o facto de a sua área de intervenção, engenharia ambiental, ser periférica ao *core business* da empresa coloca-a amiúde em posições "ingratas", o que subalterniza a sua área do saber; por outro lado, o facto de ser chefia e de dominar um assunto específico reveste-a do poder conferido aos especialistas que apenas respondem aos lugares de topo. A sua forte personalidade e dedicação à defesa dos seus argumentos encontram nestas duas circunstâncias uma favorável combinação: a defesa de interesses por vezes menores é operada numa posição hierárquica elevada.

Os primeiros anos no mercado de trabalho também se caracterizaram pelo forte investimento em formação profissional, que consumiram as horas posteriormente protagonizadas pelas rotinas domésticas de casada. Apesar de ter investido energia em fixar o seu projecto familiar em Aveiro, estabeleceu-se no Porto, cidade onde encontrou

emprego. O marido, actualmente a trabalhar em Aveiro assume a pendularidade diária de unir as duas cidades. Apesar de estarem afastados dos restantes pólos familiares, Aveiro e Fundão, o que seria muito útil nesta fase da vida ("não tenho cá ninguém e é um bocado complicado com os meninos, principalmente quando eles estão doentes, não quando a rotina corre bem"), encontram na liberdade e anonimato prometido pela cidade a independência da família nuclear. De resto, os dois filhos pequenos absorvem o seu tempo livre, o que se traduz no desinvestimento em algumas actividades recreativas tais como a leitura, cinema, teatro, saídas, etc. As práticas dos tempos livres, exceptuando as actividades desportivas que cada um dos cônjuges faz, são maioritamente domiciliárias encontrando em alguns casais amigos compreensão e semelhança, dada a correspondência das fases de vida.

No entanto, apesar de estar absorvida e empenhada no seu papel de mãe, caminho que não foi linearmente reproduzido pelas suas amigas mais próximas, não negligencia os almoços propiciadores de "um convívio muito mais desprendido, falamos mais das coisas da Faculdade, das cusquices, dos colegas, discutimos muito as coisas do trabalho, porque trabalhamos nas mesmas áreas, tiramos dúvidas."

Para além das amigas criadas na faculdade, uma outra plataforma importante para percebermos Júlia foi, indubitavelmente, o Movimento Católico de Estudantes responsável por reuniões frequentes, retiros, viagens, actividades, etc.

> "As coisas onde eu participei extra-Faculdade, de lá tirei os meus grandes amigos… é de lá que vêm. Mas, conheço muitas pessoas… tenho uma grande amiga minha que os amigos dela são os amigos da Faculdade. Eu não tenho isso… não, … porque não precisei desse equilíbrio emocional. Tinha o outro grupo de amigos. Se calhar na altura em que podia ter recebido não recebi e quando… acabei por arranjar com eles uma relação normalíssima, mas as pessoas com quem eu partilhava os fins-de-semana, com quem tinha reuniões (..)tinha os meus grandes amigos."

A condição de estudante deslocada acentuou a integração já firmada noutras instâncias que não o espaço académico. Este, muito marcado na altura por alunos residentes na cidade, acabou por fragmentar a intensidade da experiência académica por via da compatibilidade de muitos espaços-tempo, em detrimento de uma acção e pertença totalizante, ao que Júlia compensou investindo noutras esferas de participação. Durante os tempos de estudante, o Movimento Católico de Estudantes esteve sempre presente, com Aveiro como pano de fundo e o namorado muito presente, ainda que fisicamente ausente ("nós nunca vivemos no mesmo sítio a não ser quando casámos"). A entrega à faculdade encontrou no método partilhado com a amiga Marília a consagração da eficácia da instrumentalização e rotinização das práticas de estudo, potenciando assim todas as outras pertenças sociais. Um percurso no ensino superior complexifica o *habitus* plural de cada um: em Júlia, para além da construção identitária subjacente às competências profissionais adquiridas, este período assinalou um alargamento nos modos de vivência urbana, um tanto desligados da componente informal da academia, muito responsável pela rejeição do controlo sócio-cultural presente em meios mais pequenos, designadamente o centro de Aveiro, ou os seus resquícios, em detrimento de uma postura porventura mais espontânea e descontraída por ser anónima. A matriz disposicional fortemente

familiarista sublinhou a importância do casamento e maternidade permitidos pela estabilidade profissional encontrada na grande cidade.

Laura Silva (E25P): retrato sociológico
Realizado por Tânia Leão

Da Psicologia à vida doméstica: o abandono como opção

Laura Silva tem 35 anos, casou há 6 e tem uma filha com a mesma idade. Viveu em Rio Tinto até casar, altura em que se mudou com o marido para Ermesinde. Desde 2001, trabalha como vendedora de livros numa loja de um centro comercial. Nasceu no seio de uma família humilde, onde a tradição tem sido a reprodução sistemática de escassos recursos económicos e culturais. Os pais, actualmente reformados, eram ambos funcionários dos CTT, o pai carteiro de rua e a mãe contínua num infantário. Um e outro estudaram até à 4.ª classe. Tem dois irmãos – um irmão, com 38 anos, que completou o 6.º ano e uma irmã, com 29, que concluiu com esforço o 9.º ano – ambos com um histórico profissional precário e instável. O marido de Laura estudou até ao 8.º ano e é porteiro no Hospital de Santo António.

Laura foi a única pessoa, no seio da sua família de origem, a desejar inverter a tendência para o abandono precoce do sistema de ensino. Após um percurso não linear pelo ensino secundário, pontuado por duas reprovações e um ano de retenção (para concluir duas disciplinas em atraso), Laura decidiu, contrariando todas as expectativas, ingressar no Ensino Superior. Reconhecendo não ter média suficiente para tentar o ensino público, procurou de imediato o curso que desejava, Psicologia, no ensino privado. Ingressou na Universidade Fernando Pessoa (UFP), em 1994, e frequentou quatro anos do curso de Psicologia Social e do Trabalho, sempre um com aproveitamento razoável. No último ano, foi-lhe exigida a apresentação de uma monografia, requisito essencial para obter o título académico. Laura foi incapaz de lidar com a necessidade de investir numa aprendizagem auto-regulada e que pressupunha, em simultâneo, o recurso a metodologias de investigação e a activação de características individuais como a organização, o método e a perseverança. Sentindo-se ameaçada pela exposição a que estaria sujeita aquando da sua avaliação, Laura desiste, e abraça de imediato a vida activa. Motivada pela recompensa imediata – a obtenção de um salário – afirma já não se imaginar a concluir o curso. Mesmo agora, que o processo de Bolonha reduziu drasticamente a dimensão e o nível de exigência da monografia, esse pequeno esforço afigura-se-lhe gigantesco. Hoje em dia, Laura é mãe, esposa e contribui para sustentar o agregado familiar. Subitamente, voltar a estudar parece-lhe pouco importante.

Quando Laura ingressou na Universidade Fernando Pessoa (UFP), em 1994, já tinha 21 anos, ou seja, era três anos mais velha do que a maioria dos seus colegas de turma. O atraso no percurso escolar, derivado de episódios de insucesso no ensino secundário, foi, ao mesmo tempo, causa e consequência da decisão tardia de ingressar no ensino superior: "Quando eu andava a estudar, sinceramente nunca pensei muito em ser uma pessoa com curso, ter uma licenciatura". Durante muito tempo, afirma, o ensino superior não fora, para si, uma finalidade materializável, até porque não tinha exemplos, na família, de pessoas que o tivessem frequentado. Laura refere-se aos pais, aos irmãos e até mesmo a "tios, primos", para explicar que nunca conviveu de perto

com familiares que tivessem prolongado os estudos além do ensino obrigatório. A vivência de Laura não a aproximou dos referentes culturais ou dos conhecimentos considerados legítimos e propiciadores de uma familiarização com o universo escolar, pelo que lhe coube em exclusivo a responsabilidade de construir uma ponte entre a realidade familiar e a cultura escolar:

> "A minha etapa era, pelo menos, o 12.º ano. Era o que se dizia. Embora seja do tempo em que o 9.º ano era o ensino obrigatório, sempre pensei: 'Ah, pelo menos o 12.º, para ter mais alguma formação académica'. Mas o que é certo, quando eu comecei no 10.º e 11.º – mais no 11.º, em que se começa a pensar em notas, médias e tudo isso – comecei a pensar que se calhar até podia haver essa oportunidade, de eu tirar um curso superior. Mas eu nunca tinha pensado muito nisso. As minhas notas nunca foram por aí além".

Laura refere que quando se decidiu a contrariar a orientação que era comum na família e não abandonar os estudos, resolveu ter uma conversa com os pais para lhes perguntar se era "possível" fazê-lo. Carentes de recursos económicos e culturais, os pais de Laura "viviam do trabalho" e nunca atribuíram prioridade ao investimento na educação dos filhos. Ainda assim, quando confrontados com o pedido de Laura, acederam prontamente, dispostos a arcar com o "sacrifício" que a decisão acarretaria. Até porque o sacrifício, resultante da incerteza da família ter o "estofo monetário" indispensável a este passo, foi, segundo Laura, contrabalançado pelo natural sentimento de orgulho face à possibilidade de virem a ter uma das filhas licenciada.

No momento da candidatura, Laura eliminou quase de imediato a possibilidade de ingressar no ensino público, ao perceber que a sua média não era compatível com a média de entrada nas licenciaturas que ponderava seguir. Faz notar que "tinha uma média muito baixa, 12, 13" e que nas provas específicas teve "uma nota muito baixinha", que "nem sequer chegou a 50%". Olhando a estes valores e às áreas da sua predilecção – Direito e Psicologia – foi à procura de instituições privadas onde pudesse estudar.

Da mesma forma que a ambição de frequentar o ensino superior apenas se manifestou quando Laura já se encontrava na recta final do ensino secundário, também a pretensa vocação pelo Direito ou Psicologia despontou repentinamente, e com contornos algo fantasiosos. O interesse pelo Direito, "fruto das séries televisivas e americanas", foi imediatamente descartado, não só porque não tinha notas para entrar em Direito (e as instituições privadas que leccionavam o curso eram muito caras), mas também porque desconfiava que, "na prática", o Direito não seria "nada daquilo que nós vemos na televisão". Da Psicologia fazia uma ideia "toda floreada", centrada na figura do psicólogo, da pessoa que "está lá para ajudar o outro", algo que Laura acredita ter feito toda a vida com os amigos mais próximos: "sempre fui a primeira pessoa que eles procuravam para falar, para conversar, desabafar e para chorar". Lembra-se de pensar na Psicologia "como um futuro" – embora não seja capaz de dizer porquê –, razão pela qual acedeu a ingressar no curso de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade Fernando Pessoa. Assim sendo, matriculou-se na UFP, apesar de não ter "ideia nenhuma do que ia estudar". Pouco informada, só se apercebeu das diferenças entre esse ramo e o da Psicologia Clínica mais tarde, quando já ia adiantada no curso.

Laura recorda-se que quando concorreu ao ensino superior "era tudo muito novo". Durante o ensino secundário, faltava de propósito às aulas para ir ver o cortejo da Queima das Fitas, observando à distância. Como nunca contactara de perto com a realidade académica, muito menos concebia vir a pertencer a esse meio, criou "um imaginário" acerca do ensino superior. Por isso, quando ingressou na UFP sentiu-se a desbravar caminho em direcção a um futuro que cobiçara durante muito tempo, mas julgara inatingível. Nutria a esperança de que o título académico desse início a um processo de mobilidade social ascendente e que contribuísse para a afastar do contexto popular e economicamente desfavorecido que conhecera e que estivera praticamente condenada a reproduzir:

> "Se calhar pensava em ter uma vida um bocadinho melhor do que a dos meus pais. Poder ter um curso superior. Agora não se fala tanto nisso mas, há dez anos atrás, ter um curso superior era diferente. Era alguém que podia. Mesmo a nível monetário, não era qualquer pessoa que tirava um curso. Não pensava, sinceramente, que a minha vida hoje ia ser assim. Mas eu também não estou a fazer precisamente aquilo que me propus fazer".

A apreensão inicial, motivada pelo desconhecimento da dinâmica universitária, rapidamente se esfumou quando Laura percebeu que a universidade não era mais do que "uma continuação da escola". Fez os quatro anos do curso dentro do tempo pré-definido, nunca reprovou ou sentiu excessivas dificuldades. Apenas por uma vez deixou uma disciplina em atraso, de Métodos Quantitativos ("nunca fui muito boa na área da Matemática"), mas fê-la no ano seguinte. Avalia os anos do curso como tendo sido, de um modo geral, homogéneos em termos de dificuldade. Contudo, destaca dois momentos: o 1.º ano – ano de "todas as Introduções possíveis e imaginárias" –, mais complicado, porque mais distante do propósito final do curso (Laura não se sentia a adquirir competências objectivas, não se sentia a capitalizar o seu investimento); e o 3.º ano, em que foram leccionadas "todas as Psicologias" e em que Laura obteve os melhores resultados. Foi após o estágio, no 4.º ano, que vacilou. No momento em que lhe foi exigido que preparasse e apresentasse a monografia final do curso, deu início a um processo de muita angústia e incerteza, em que realizou vários investimentos parciais e não concretizou nenhum. Afirma que andou "a passear", teve "muitas dúvidas" e mudava de tema constantemente, já que nunca encontrou nenhum que "a apaixonasse".

É evidente, ao longo da conversa, que Laura transporta consigo um enorme sentimento de culpa por ter abandonado o curso no último momento. Mas esse sentimento parece resultar mais da pressão social e da percepção de que pode ter defraudado as expectativas dos pais, do que propriamente de um processo de auto-censura. O seu discurso oscila entre a própria culpabilização e a tentação de encontrar justificações externas para ter desistido. Culpa-se por ter sido preguiçosa, por ter andado à deriva num momento em que não tinha prazos concretos, em que não tinha ninguém que a pressionasse. Culpa-se por não ter conseguido, sozinha, dar continuidade aos seus fugazes entusiasmos. Porém, indirectamente, culpa a instituição por ter contribuído para normalizar o acto de interrupção. Laura declara que "era muito habitual, naquela faculdade, isso acontecer", uma vez que "já tinha pessoas de cursos anteriores que faziam tudo menos a monografia". A universidade, ao apregoar

junto dos alunos o elevado grau de exigência da monografia – próximo de um mestrado ou doutoramento, a apresentar no Salão Nobre, na presença de um júri e do Reitor – elevava substancialmente a fasquia habitual e criava "medos". Para Laura, que durante anos a fio não concebera sequer a possibilidade de frequentar o ensino superior, a ideia de ser tão severamente avaliada e de participar num rito de passagem pomposamente encenado, foi o suficiente para que questionasse a sua legitimidade em obter um título académico.

A fragilidade das disposições escolares de Laura, juntamente com a precariedade do seu projecto de vida, construído a par e passo, fizeram com que rapidamente recolhesse à segurança da sua zona de conforto. A noção de que andava "a empatar" e que já tinha idade suficiente para "resolver" a sua "vida pessoal" (afinal de contas, "já tinha um dito namoro sério"), levou-a procurar um emprego, divorciando-se, definitivamente, dos estudos. Afirma que, apesar da faculdade ser o seu "trabalho", era um trabalho "diferente", porque "não implicava salário". É notório que Laura não reconhece o retorno académico *per si*, ou seja, o seu valor simbólico. Além do desassossego provocado pelos constrangimentos económicos, aqui emerge ainda o conservadorismo de Laura, reprodutor da mentalidade dominante nos estratos sociais mais baixos, que tendem a valorizar os projectos conjugais lineares.

Ao entrar mais tarde no sistema de ensino superior e com um conjunto de responsabilidades acrescidas (visto ter tido a necessidade de implicar economicamente os pais), Laura revelou uma maturidade peculiar. Jovem adulta, gozava de um estatuto social menos transitório do que a maioria dos seus colegas, o que a tornava menos permeável à dimensão social da vida académica. Por isso mesmo, provou ser uma estudante cumpridora, responsável e sempre presente, porém pouco ambiciosa. Embora não pareça ter disso consciência, tinha incorporado um grau de exigência nivelado por baixo. Diz, por exemplo, que apesar de "preguiçosa" e de não ter "vontade de fazer melhor", "não era muito má aluna" e foi conseguindo "os seus resultados". Ficou com uma média de "12, 13", e considera ter sido o suficiente, uma vez que já se dava "por satisfeita" se tivesse "positiva".

Ia sempre às aulas, raramente faltava, era interessada e participativa. Além de gostar do espaço da sala de aula, tinha noção da "utilidade" que tinha para si ser assídua e aplicada, em termos de resultados. Aproveitava aquele espaço-tempo para esclarecer dúvidas e redigia frequentemente apontamentos, mas depois perdia-se por entre a sua desorganização.

A natureza respeitadora de Laura levava-a a comparecer até mesmo às cadeiras dos professores que considerava mais fracos. Dá o exemplo de um professor cujas aulas eram "completamente monótonas", mas às quais assistia (e procurava convencer os colegas a assistir), não porque achasse que poderia ter ganhos efectivos em estar presente, mas porque sentia "pena" do professor ao ter de encarar uma sala vazia. Mas, no geral, guarda boas recordações dos professores que teve. Gostava especialmente quando os docentes alternavam a exposição de conteúdos teóricos com relatos de experiências profissionais, o que ajudava os alunos a interiorizarem aspectos das futuras carreiras. É esse o registo pedagógico que Laura valoriza, em detrimento da postura monocórdica e expositiva de outros professores. Sublinha, inclusivamente, a existência de uma incompatibilidade entre a transmissão desinteressante de conteúdos e as especificidades próprias do aluno adulto:

> "Quando nós já somos adultos, é muito complicado estarmos fechados numa sala uma hora, cinquenta minutos, a ouvir falar uma pessoa que não tem interesse nenhum. E quando sabes que até te podes levantar e sair, é muito complicado".

Apesar de Laura ambicionar dar início a uma trajectória de ascendência social, não procurou libertar-se da lógica de endogamia social em que vivia. Na faculdade, alimentou círculos restritos de amizade, por norma ligados a outros estudantes a quem se juntava em trabalhos de grupo ou estágios. Com quatro colegas de turma, criou um grupo estável que a acompanhou durante a sua estadia na UFP. Segundo Laura, tratava-se de um grupo constituído por elementos muito diferentes entre si mas, na verdade, a diferença residia, sobretudo, na composição dos agregados familiares (filhas de pais separados, núcleos monoparentais), distinta da sua realidade familiar, mais tradicional. Essas suas colegas, alunas razoáveis e até com mais dificuldades do que Laura, não pareciam tão distantes quanto isso do seu meio de pertença. Distinguiam-se, aparentemente, pelo empenho para procurarem experiências que enriquecessem o currículo académico (a inscrição na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], a ida a conferências na Universidade do Minho). Laura aderia facilmente a esse tipo de iniciativas, mas de um modo que revelava uma ténue intencionalidade. Facilmente influenciável, deixa-se levar pelo grupo, ainda que nem sempre lucrasse com as actividades em que se via envolvida:

> "Quando estás sozinha, é um bocadinho mais complicado. Ou queres mesmo muito, e não queres saber, e vais... Eu acho que nós funcionávamos muito assim. O grupo vai. Quase que já nem funcionávamos cada uma por si. Mas o grupo."

Começa por ser muito cautelosa nas considerações que tece sobre a Universidade Fernando Pessoa. Se, em linhas gerais, a apreciação que faz é positiva, quando incide em pormenores passa a referir lacunas, sobretudo ao nível da qualidade dos equipamentos e dos serviços disponibilizados aos alunos. O estatuto marginal e dependente da instituição face às suas congéneres do ensino público observa-se, por exemplo, na necessidade que Laura diz ter tido de frequentar amiúde a biblioteca da Faculdade de Psicologia do Porto ("a Universidade era ainda muito nova, não tinha tanto material disponível como isso") ou de participar em conferências nessa mesma faculdade ou na Universidade do Minho. A cautela de Laura, por sua vez, parece estar relacionada com o embaraço que sente ao falar sobre a representação que existia sobre a Universidade Fernando Pessoa, pouco conceituada, o que levou a que tivesse interiorizado uma imagem negativa e de subalternidade. Estudar na UFP não era, para si, motivo de orgulho:

> "Enquanto alunos da Universidade Fernando Pessoa, a ideia que nós tínhamos que os alunos das outras Universidades tinham de nós, era um bocado essa... Não é à toa que a Universidade Fernando Pessoa ficou conhecida pela escola C+S de Arca d'Água. [...] A imagem que passava não era muito boa. Nós, estudantes da Universidade Fernando Pessoa, ficámos muito rotulados por causa disso. [...] Era um bocadinho frustrante. Chegava a ser até constrangedor quanto tinhas... Quando te perguntavam e tu: 'Eu estudo na Fernando Pessoa' – 'Ah, claro'…".

Por nunca ter incorporado uma atitude de austeridade académica, Laura estudava apenas o mínimo. Pouco familiarizada com os livros e sem uma metodologia consolidada de estudo, investia na ida às aulas, por considerar que isso criava uma "dinâmica" que a "ajudava" em termos de resultados: "[...] na altura dos exames lembrava-me de coisas, de exemplos que os professores foram dando". Declara que preferia "mil vezes estudar sozinha" e pelos seus apontamentos, mas, por não ser muito organizada, necessitava de recorrer aos resumos feitos por outras colegas. Para se forçar a concentrar e a assimilar a matéria, passava os resumos pela "própria mão", já que a leitura não lhe era suficiente. Estudava sempre na véspera dos exames e era avessa a fazer "noitadas". No máximo, conseguia estudar uma hora "sem interrupções". Os seus pais nunca interferiram na forma como planeava os dias na época de exames, nem nunca impuseram regras ou horários de estudo. A sua residência, aliás, não estava orientada para aquela prática, até mesmo ao nível da organização do espaço. Os diferentes espaços confluíam e confundiam-se, com Laura a ver-se obrigada a estudar na sala "com a televisão ligada" ou na cozinha, ao fim do dia, para não acordar os familiares que dormiam:

> "Desde miúda, nunca tive secretária no quarto. Lembro-me ser miúda e de fazer os deveres, os trabalhos de casa, na sala. Na mesa da sala. O sítio onde eu normalmente estudava, ou era na sala ou, à noite, toda a gente se recolhia e eu vinha para a cozinha".

A possibilidade de adquirir capital escolar fora vedada aos pais de Laura, que apenas na idade adulta se dispuseram a concluir a 4.ª classe. Nascidos, ambos, em famílias humildes, começaram a trabalhar desde muito cedo. O seu pai, ainda criança, foi menino de recados numa mercearia e fez serviços de restauro numa carpintaria. Mais tarde, veio a trabalhar durante anos como carteiro. A mãe ficou orfã aos 12 anos e, em adolescente, veio de Recarei para o Porto, para trabalhar como empregada interna (para "servir, como antigamente acontecia muito às meninas que vinham da aldeia"). Até à idade da reforma, trabalhou nos Correios, primeiro na cantina e, posteriormente, no infantário dos filhos dos funcionários. À excepção de Laura, nenhum dos outros dois filhos do casal se sentiu impelido a estudar. O irmão mais velho, hoje com 38 anos, "nunca gostou muito de estudar" e, após ter terminado o 6.º ano, procurou o seu primeiro emprego – ilegal, tendo em conta a idade. Tem tido uma trajectória profissional com altos e baixos, quase sempre ligada ao ramo das vendas, e com alguns "problemas graves" à mistura, que o forçaram a refugiar-se em Inglaterra. Recentemente, descobriu uma insuspeita vocação para o ramo hoteleiro e melhorou significativamente o seu nível de vida. Laura não esconde a admiração pelo irmão: "Ele, mais do que eu, é uma pessoa interessada e mexe-se muito. Não se acomoda muito às coisas. E tem tido frutos disso". À irmã foram detectados problemas de aprendizagem, provocados por um acontecimento traumático na infância que lhe causou ligeiras perturbações psicológicas e um atraso no desenvolvimento. Incapaz de alimentar qualquer tipo de apreço pela escola, "fez o 9.º ano obrigada". Actualmente com 29 anos, está desempregada, após várias experiências falhadas em empregos pouco qualificados. Laura mantém uma relação de saudável proximidade com a sua família e tem uma visão muito clara sobre a involuntária incompetência dos pais, enquanto educadores:

> "Os meus pais não são pessoas que tenham uma escolaridade muito alta, não é? Nunca me pressionaram muito. Eu lembro-me de andar na escola, miúda, e não haver aquela pressão de: 'Ah, vai estudar, vai fazer os trabalhos de casa, vai…'. Percebes? Nunca senti muito isso. E, se calhar, acabou por o meu irmão e a minha irmã não terem grande… Não estudavam, não gostavam. Mas também não havia ninguém que os pressionasse".

O laxismo parental e a sua postura demissa face aos insucessos escolares dos filhos contribuíram para que Laura tivesse de responder sozinha pelos maus resultados que teve durante o seu percurso no secundário. Lidou de forma solitária com a frustração, procurou identificar o que falhou e tentou seguir em frente. Reprovou no 8.º ano por sentir "de facto, algumas dificuldades" e de novo no 9.º ano, mas desta feita por "carolice". Recorda-se do "nó muito apertado na garganta" que sentiu ao transmitir aos pais a sua primeira reprovação, mas nada diz sobre as respectivas reacções. As fracas expectativas familiares e a socialização num ambiente de moderadas aspirações escolares, levam Laura a apaziguar-se com um "tudo bem, toda a gente pode reprovar". O seu espírito influenciável, tornado vulnerável pela ausência de autoridade parental ou de qualquer outro tipo de orientação sistemática e eficaz, faz com que os seus sucessos e insucessos dependam das companhias ocasionais. A ânsia de pertença grupal e a necessidade de aceitação e de criação de uma identidade social, nem sempre tiveram efeitos positivos na trajectória de Laura. No 9.º ano, reprova porque prefere faltar às aulas com os amigos: "Tinha mais piada ir para o café e jogar bilhar. Tinha um grupo de amigos que gostava muito disso". Vive um breve período de rebeldia contra o sistema de ensino, em que desiste de ir às aulas e desafia os professores, que culmina no exacto momento em que se afasta daquele grupo e se aproxima de um outro – de colegas "diferentes" que, nas suas palavras, "ou não teriam passado pela fase estúpida ou então passaram mas não tiveram consequências". Alguns anos mais tarde, decide estudar à noite para concluir duas disciplinas em atraso, uma do 10.º ano e outra do 11.º ano. É nesta altura que inicia o relacionamento com o seu actual marido, "uma das pessoas que me começou a despertar algum interesse em concorrer para a Faculdade, em estudar". É, de novo, evidente o poder exercido pelas influências externas em Laura, necessitada de um rumo, sem um projecto de vida firme e ávida de orientação.

Ao longo da sua trajectória académica, foram inúmeras as vezes que se deixou seduzir pelo mercado de trabalho. Foi intercalando os estudos com "uns trabalhinhos" de natureza diversa, desde repositora no Feira Nova a uma experiência lograda numa empresa de consultoria de recursos humanos, que tentou criar com dois colegas da faculdade. Laura vivia num constante estado de urgência, dependente do seu sucesso académico. As dificuldades financeiras da família (ambos os irmãos já se haviam emancipado) e o desejo premente de efectivar a transição para a vida adulta, não deixavam espaço para retenções no meio académico: "O tempo passava e eu [...] não terminava o curso, não tinha forma de subsistência... [...] já tinha 25, 26 anos. Já namorava há muito tempo e também já pensava em ter alguma estabilidade". Confrontada com opções de carreira concorrentes, Laura, bastante familiarizada com a alternativa à continuação dos estudos, toma com facilidade a decisão de mudar de rumo. Trabalha há 7 anos como vendedora de livros numa grande superfície comercial e assume-se derrotada: "Neste momento, não tenho grandes expectativas". Afirma

gostar do que faz e, com fatalismo, declara que "o que vier é bom" e que "se não vier, já estou habituada". A sua experiência de vida mais recente tem-na feito reflectir sobre a inutilidade dos seus esforços, sobre a ironia de se ter imaginado a combater forças que a ultrapassam. Laura sonhava com recompensas imediatas e o não cumprimento das suas expectativas lançou-a para um registo apático e conformista:

> "[...] eu às vezes penso que hoje em dia a minha vida não deixa de ser praticamente igual à vida que os meus pais tiveram, à vida dos meus irmãos. Enquanto que eles não frequentaram o ensino superior. Ou até pessoas que trabalham comigo. Há muita gente que trabalha comigo e que não tem formação superior. E, no fundo, a minha vida não… [...] O facto de eu ter frequentado o ensino superior não me fez ter uma vida diferente de outras pessoas que eu conheço e que não o têm".

O marido de Laura é várias vezes referido como a principal fonte de incentivo para concluir o curso. Porém, a legitimidade que a própria lhe atribui é dúbia: se, por um lado, afirma que o marido é a pessoa que mais a "chateia" por não ter entregue a monografia – os pais, esses, "não chateiam mesmo nada" –, por outro lado, deixa implícito que houve momentos em que a baixa escolaridade do seu cônjuge (o 8.º ano) e o facto de trabalhar há muitos anos pode ter funcionado como um factor de desmobilização. No seu processo de recomposição familiar, Laura, apesar da vontade declarada de conquistar uma nova posição social, viu-se a reproduzir a sua situação anterior. A ligeira inflação de títulos verificada (embora não tão ligeira, no seu caso) é o resultado das dinâmicas sociais mais recentes e serviu apenas para manter ou elevar subtilmente o seu nível sócio-económico, comparativamente ao dos pais.

As limitadas competências sociais e culturais que Laura desenvolveu ao longo da sua vida, estão espelhadas nas suas redes relacionais estreitas e actividades de lazer pouco diversificadas. Definindo-se como uma pessoa afectuosa e preocupada com os amigos (muito poucos, quase só "colegas de trabalho"), evita ao máximo investir em ocupações que a obriguem a descentrar-se do núcleo familiar: "ultimamente tenho optado por dizer: 'O meu *hobby* é ser mãe'". Não pratica desporto, não tem por hábito ir ao cinema ("não sou nada cinéfila. Gosto de qualquer coisa"), afirma-se desconhecedora da música actual ("a música que eu ouço é a música que ouvia na rádio, quando conduzia"), não se interessa por teatro e, apesar de trabalhar com livros, declara não ler ("gosto de ler, mas não leio"). Admite manter, já há muito tempo, uma relação de dependência com a televisão, a que assiste de forma compulsiva e sem qualquer tipo de critério: "Qualquer coisa. Até as Tardes da Júlia". Nos últimos anos, a televisão funciona como um escape, instrumento de alienação após dias cansativos de trabalho. Ao discursar sobre as suas práticas culturais, Laura revela a profundidade com que absorveu a herança cultural familiar. Não só admite ter-se rodeado de pessoas que não são "muito diferentes" de si, como expõe uma clivagem, a este nível, com o marido – que é músico amador, toca saxofone, tem muitos amigos "nessa área" e, por exemplo, quando vai ao cinema "não gosta de qualquer coisa". Em vez de se deixar contagiar por todo um novo mundo de possibilidades, Laura vai cedendo com gentileza (vai a concertos com o marido, recebe em casa pessoas "ligadas à música", etc.), mas auto-exclui-se, incapaz de se libertar do sentimento de estranheza perante manifestações de uma cultura mais legítima, que não compreende: "daí eu dizer que temos muita coisa que não temos nada a ver, mesmo", "não temos tantas afinidades".

A aparente banalização do ensino superior, resultante da pressão social para a obtenção de títulos académicos, é a principal causa que Laura identifica para explicar os casos de insucesso. Em certa medida, o que timidamente defende é a necessidade de se devolver ao diploma o carácter distintivo que tivera anos antes, já que crê que nem todos fomos traçados para continuar a investir na educação: "Não sei até que ponto não haverá miúdos que ingressam no ensino superior, mas que não o querem fazer". Laura refere que vivemos numa sociedade extremamente competitiva, em que se corre o risco de querer moldar as crianças para estarem dispostas a um futuro que podem, genuinamente, não desejar. Ela própria, ao contrário do que sucedeu com os seus pais, admite já ter interiorizado um percurso educacional prolongado para a sua filha, que tenta contrabalançar com a consciência de que está a criar um ser racional e que pode vir a desenvolver expectativas divergentes das suas:

> "Eu vejo por mim. Olho para a minha filha e penso… Ela às vezes diz que quer ser cabeleireira. E eu penso assim: 'Oh, vais ser cabeleireira? Vais ser agora cabeleireira!'. E a miúda até pode querer ser mesmo cabeleireira! E porque é que eu vou andar uma vida inteira a empurrá-la para a faculdade?"

Nitidamente apoiada na sua experiência pessoal, associa o sucesso escolar à competência das famílias para incutirem "na criança [...] o prazer de estudar". Para isso é importante que a família reuna um determinado conjunto de características como, por exemplo, um "tipo de interesses" específico e que se coadune com a esfera escolar. Ainda assim, Laura acredita que a existência de condições de partida favoráveis nem sempre é determinante, existindo casos em que a "motivação pessoal", ou a falta dela, conduzem a trajectórias singulares: há "pessoas que não têm qualquer base e depois, por eles próprios, são fantásticos", da mesma forma que "há pessoas que se calhar até têm uma experiência de vida dita boa e que acabam por degenerar".

Em alguns casos, menos lineares, o sucesso parece estar, de facto, intimamente ligado à motivação e ao traçar de objectivos claros, que se procuram atingir com perseverança, firmeza e constância. Laura partiu em desvantagem, ao nascer no seio de uma família com parcos recursos económicos, culturais e sociais, e que privilegiava a aposta em carreiras escolares mais curtas, que permitissem a rápida inserção profissional. Ela própria começou por reproduzir essa realidade e incorporou um conjunto de características reveladoras de uma certa clausura social, e que a acompanham até hoje. Laura nunca apresentou resultados escolares excepcionalmente positivos que justificassem o investimento familiar, arriscado, na escola. Mas, ainda assim, houve um momento em que acreditou em si e em que abraçou, com entusiasmo, um projecto repentino, frágil e pouco estruturado. Porém, quando confrontada com a sua primeira grande contrariedade, Laura questionou-se e à sua legitimidade enquanto futura detentora de um título académico, retrocedendo à trajectória "esperada" e começando a trabalhar. Com o trabalho veio o casamento e a constituição de família, o que precipitou em Laura o envelhecimento cultural e o corte, brusco e definitivo, com o ensino superior. A sua vida passa a desenrolar-se em torno de um novo eixo, a filha e o marido, com Laura a adoptar com determinação o papel tradicionalmente imposto ao género feminino, com consequências evidentes ao nível do fechamento e da conformidade social e cultural. Actualmente, deposita na filha as expectativas que

eram suas, de, através do investimento na educação, conseguir romper com o ciclo de precariedade e, desse modo, ascender social e economicamente.

Luís Rocha (E46P): retrato sociológico
Realizado por Sandra Lima Coelho

Condições de partida desfavoráveis, ausência de resultados e desmotivação: factores tendentes a um percurso de insucesso

Luís Rocha tem 30 anos, e trabalha no ramo da distribuição há 10, como vendedor de discos. Vive em Custóias, freguesia do concelho de Matosinhos, com a esposa, formadora de profissão, licenciada em Recursos Humanos, que está a frequentar um curso de mestrado em Educação de Adultos. Luís tem uma irmã, mais nova, e as suas origens sociais remetem para a classe operária. Os seus pais têm a 4ª classe, o pai é canalizador, e a mãe empregada fabril. A irmã trabalha, de igual modo, numa fábrica, ligada à indústria têxtil. Provém, portanto, de um contexto social e cultural descapitalizado.

O seu projecto no ensino superior começou a ser delineado tardiamente, aos 27 anos, motivado pela falta de perspectivas, a nível profissional, e instigado pela esposa. Ingressou, em 2004, na licenciatura de Marketing, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP), a sua primeira e única opção. A sua escolha não se baseou numa vocação latente, mas numa orientação estratégica, pois era sua intenção aplicar os conhecimentos adquiridos no curso à realidade laboral que experiencia. Porém, o seu desejo não se concretizou, na medida em que os conteúdos leccionados no 1.º ano da licenciatura em Marketing, no qual se mantém pelo quarto ano consecutivo, não corresponderam às suas expectativas. Face ao defraudamento das esperanças que depositou nesta licenciatura, aliado à ausência de resultados e de motivação para frequentar as aulas e à dificuldade em conciliar o trabalho a tempo inteiro com a faceta de estudante, Luís tem vindo a acumular sucessivas reprovações no 1.º ano, o que o leva a ponderar o abandono já no final do presente ano lectivo.

A acumulação de capital escolar nunca foi encarada por Luís como uma prioridade ("não tenho perfil para estudar"), reproduzindo o seu contexto familiar descapitalizado, pautado por diminutas expectativas académicas: quando informou os pais da sua decisão tardia de entrar no ensino superior, a estupefacção foi a reacção obtida, por considerarem que Luís já seria "demasiado velho" para isso. O ingresso no ensino superior resultou, essencialmente, da pressão exercida pela esposa, e também da conjugação de outros factores, como a precariedade do vínculo laboral, pobre em alimentar sonhos de promoção e progressão na carreira. Sentiu necessidade de se dotar de ferramentas que lhe permitissem encarar o futuro com maior confiança.

Assim, entra na licenciatura de Marketing, no ISCAP, no ano lectivo de 2004/05. A escolha do rumo a seguir alicerçou-se na tentativa de aliar os conhecimentos que poderia adquirir no curso de Marketing à realidade laboral em que se encontra ancorado há 10 anos: é empregado de balcão numa loja de discos. Projectou no curso a abertura a outras portas, pois o emprego não o motiva, nem lhe confere expectativas de ascensão na carreira. Não obstante, Luís revela um fraco investimento nos estudos. Aliás, desenvolve um duplo processo de desinvestimento: na esfera laboral, e na

aquisição de capital escolar, o que remete para um caso de indefinição de projecto de vida, pois demonstra desinteresse e desmotivação tanto no campo profissional, como académico.

Experienciou um acontecimento marcante durante o seu percurso no ensino secundário: quando transitou para o 10.º ano, deparou-se com uma reforma do ensino, que considera ter sido "feita à pressa, completamente desajustada, em que os conteúdos foram completamente disparatados!" Desde então, a reestruturação curricular acompanhou-o durante todo o trajecto no ensino secundário o que constitui, a seu ver, um factor negativo, na medida em que "não havia conteúdos definidos, os professores não sabiam aquilo que estavam a dar, estavam mal preparados, porque não tinham tido formação suficiente para dar aqueles conteúdos."

Quando concluiu o ensino secundário, Luís tinha a intenção de ingressar no ensino superior. Não tinha noção de qual a área a seguir ("estava em Desporto, mas não me via a seguir Desporto"), mas a faculdade apresentava-se como uma meta tangível. Porém, não traçou um trajecto rectilíneo no ensino secundário, tendo deixado duas disciplinas em atraso. Por intermédio de um vizinho, conseguiu um emprego, em *part-time*, como repositor de supermercado, em concomitância com a conclusão das disciplinas de Matemática e Física, que tinha deixado por concluir, respectivamente, no 10.º e no 11.º ano. Finalizou estas disciplinas no ensino recorrente. A entrada precoce no mercado de trabalho alterou o rumo do seu percurso escolar: a partir do momento em que estabeleceu uma correlação directa com o poder de ganhar dinheiro pelos seus próprios meios, afastou-se progressivamente do objectivo, previamente definido, de enveredar pelo ensino superior:

> "Mal acabei o 12º, apesar de ter deixado Matemática e de ter deixado Física, comecei a trabalhar. Como eram só duas disciplinas, só tinha praticamente aulas uma vez, duas por semana, comecei a trabalhar em *part-time*, ou seja, logo a partir daí uma pessoa começa a trabalhar, começa… sei lá, uma pessoa começa a ganhar dinheiro, começa a ganhar gosto pelo dinheiro que ganha, não é?"?

No ano de ingresso no ensino superior, o curso de Marketing só existia em regime diurno, o que constituiu o primeiro obstáculo no seu caminho, pois trabalhava no mesmo horário. Cerca de dois meses volvidos, criou-se uma turma em regime pós-laboral. Luís frequentou regularmente as aulas, durante o primeiro semestre, mas deparou-se com algumas disciplinas que não esperava, como Matemática e Contabilidade. Já tinha sentido dificuldades com Matemática ao longo do ensino secundário, e considera que a má preparação que trouxe a este nível condicionou não só os fracos resultados obtidos a esta disciplina, como o conduziu à auto-exclusão de alguns cursos aos quais, para se candidatar, teria, forçosamente, de realizar prova específica de Matemática. Sabe da existência de aulas de compensação, na faculdade, que existem, precisamente, para ajudar os alunos com dificuldades, mas a explicação para não as frequentar é aquela que também aponta para justificar o seu absentismo às restantes aulas:

> "voltamos a bater naquela tecla que é, eu não tenho motivação para ir a essas aulas, se não vou às aulas normais, muito menos vou às aulas de recuperação do curso, falta-me… (…) sei que tenho que ir às aulas, que tenho de fazer alguma coisa se quiser fazer

> o curso, tenho que fazer alguma coisa mas, ao mesmo tempo, falta-me vontade para o fazer."

Por outro lado, a matéria leccionada em Contabilidade parece-lhe desajustada à realidade do curso. Um dos factores que Luís aponta como motivo potenciador do seu insucesso é de, na estrutura curricular da licenciatura em que se inscreveu, não estar incluída, no 1.º ano, nenhuma disciplina relacionada com Marketing, o que o deixou surpreendido: "não tinha uma disciplina, sequer, relacionada com Marketing, era tudo coisas muito técnicas, Matemática, Contabilidade, Economia (…) nunca tinha tido Contabilidade, nunca tinha tido Economia, não sabia absolutamente nada, ou seja logo ali foi assim, digamos, um choque, porque não estava preparado para aquilo." No entanto, não se poupa a recriminações pessoais:

> "eu também acho que não estava muito bem preparado, eu acho que também não estudei o que devia ter estudado e acabei, praticamente, por fazer uma ou duas disciplinas, só. No segundo semestre, comecei a ir menos às aulas. Quando fui fazer as frequências, praticamente não fiz nada, só fiz uma disciplina, que era Inglês. No segundo e terceiro ano, praticamente nem pus os pés na faculdade, fui fazer as frequências mas estudei muito pouco, pronto, faltou-me motivação para estudar. E continua-me a faltar motivação para estudar, porque estou a ler alguma coisa e passados dez minutos tenho que pousar as coisas, tenho que ir apanhar um bocado de ar, porque começo a stressar. Ou seja, não consigo achar o ponto de interesse naquilo, no tipo de matéria."

Admite que, não obstante todos os condicionalismos que moldam a sua fraca prestação no ensino superior, o cerne do problema reside em si mesmo, escusando-se a atribuir responsabilidades acrescidas à instituição de ensino e à estrutura curricular:

> "Para ser muito sincero, acho que o problema não está propriamente no curso. Acho que o problema está em mim, porque eu acho que não tenho… não tenho perfil para estudar (…) já na altura, quando eu estava só com os estudos, só a estudar, eu fazia as coisas muito um bocado em cima do joelho, o suficiente só para dar para passar, e acho que agora com o trabalho, que chego a um ponto em que (…) se vou às aulas estou lá a stressar porque me quero vir embora, estou a stressar, se estou em casa, estou a stressar porque não vou às aulas. Ou seja, se vou às aulas não aproveito, não tiro partido nenhum das aulas, porque estou a pensar noutra coisa. E acho que é tudo isso junto, ou seja, não é propriamente um problema do curso."

Encontra na falta de motivação um refúgio para explicar a sua longa estadia no 1.º ano do curso. Efectivamente, em virtude da sua proveniência social pouco capitalizada, quer económica, quer culturalmente, não é capaz de accionar disposições escolares ascéticas: os pais não constituem uma fonte de acompanhamento escolar sistemático, apesar de se sentir apoiado ("[Os meus pais] sempre se preocuparam com a minha *performance* escolar, se estava a ter boas notas ou não. Nunca foram pessoas de me dar grandes ajudas, porque também não tinham grandes conhecimentos para tal"), e na restante família alargada não encontra ninguém com frequência universitária, à excepção de alguns primos da sua geração. Todos exercem profissões pouco qualificadas, e somente na geração mais nova se registam alguns casos de mobilidade

social ascendente. Luís acaba por, silenciosamente, reproduzir socialmente a trajectória descapitalizada da família.

Apesar de se sentir desmotivado no curso, e desiludido com os conteúdos programáticos, não procura outras alternativas. Parece sentir-se desmotivado relativamente ao próprio estudo em si: nunca foi um aluno brilhante, não se interessa pela escola. Optou pelo ensino superior numa fase da vida adulta, impulsionado pela mulher, que é licenciada. A influência conjugal é notória, a esposa assume o papel de conselheira, estimulando-o no sentido de buscar a mudança, de porfiar a evolução através do itinerário académico, dado que não parece consegui-lo pela via profissional. A orientação em direcção ao ensino superior careceu de um cunho pessoal mais vincado, e isso reflecte-se na (des)motivação que Luís salienta, constantemente, ao longo da entrevista: "Quando me candidatei ao ensino superior, se calhar, também não estava motivado."

Devido à escassez de frequência regular das aulas e do espaço social criado na faculdade, Luís não estabeleceu grandes laços de sociabilidade com os outros protagonistas da escola (professores e alunos), excepto com alguns colegas da primeira turma, com quem travou amizade, e ainda mantém o contacto, proporcionado pelo facto de trabalhar directamente com o público: "muitas vezes, vão lá, ao meu local de trabalho, relacionamo-nos, cumprimentámo-nos". Não foi à praxe ("para mim, não fazia sentido ir à praxe, porque não ligo muito a esse tipo de coisas)".

No que concerne ao estudo, afirma ter um método muito próprio: faz resumos, e no dia dos exames, acorda "a horas primitivas", que lhe permitem decorar toda a matéria. Não consegue estudar em cafés, e confessa nunca ter estudado numa biblioteca. Quando a matéria a estudar é de cariz mais prático, como Matemática, propícia à realização de exercícios, Luís opta pelo estudo em grupo, que lhe possibilita o esclarecimento imediato de quaisquer dúvidas que possam surgir.

Já usufruiu do estatuto de trabalhador-estudante, que entretanto perdeu, dada a falta de aproveitamento. Declara que a sua condição de trabalhador não se coaduna com o modelo implementado pelo processo de Bolonha, que pressupõe a realização de mais trabalhos, e menos exames. A sua não comparência às aulas acaba, igualmente, por condicionar o seu aproveitamento. Todavia, esta constatação, efectivada pelo próprio, não constitui um motivo suficientemente forte para o demover da sua apatia perante a escola: "Eu todos os dias me pergunto: 'É hoje que vou às aulas?', e todos os dias a resposta é a mesma: 'Não!'" Considera que uma das razões para essa falta de vontade para ir às aulas se encontra directamente relacionada com a sua condição de trabalhador: "Estando a trabalhar, e quem tem de estudar à noite sente isso, é preciso uma grande força de vontade para, depois de um dia de trabalho, estar ali mais quatro horas, e eu acho que a mim falta-me um bocado essa força de vontade. Depois de oito horas de saturação do trabalho, estar ali mais quatro." Afirma não "estar disposto a fazer grandes sacrifícios, em termos escolares." Possivelmente, esta falta de investimento escolar tem por base a ausência de resultados: Luís vai na sua quarta inscrição no ensino superior, e apenas concluiu duas disciplinas. No ano da sua primeira inscrição, sacrificou-se, foi às aulas regularmente, apesar das oito horas diárias de trabalho que refere como obstáculo a um bom aproveitamento escolar. Mas tal não se traduziu numa produtividade lectiva positiva. Esta situação de insucesso ("não vejo resultados") conduziu-o a uma condição de desmotivação face ao ensino, e a considerar o abandono:

> "Muito sinceramente, acho que vou desistir. (…) Se este ano não encontrar vontade para estudar, não vale a pena estar a insistir. Ando a gastar dinheiro, ando, no fundo, a preocupar-me, preocupo-me que não vou às aulas, que não faço as coisas, e por isso acho que se este ano as coisas não evoluírem para uma forma mais positiva, acho que vou desistir."

Salienta que o tempo de paragem decorrido entre a conclusão do ensino secundário e a entrada no ensino superior não o beneficiou, pois "perdeu ritmo de estudo". Desabituado desta prática regular, manifesta grandes dificuldades em recuperar um hábito que parece nunca ter sido, propriamente, seu: sempre estudou nas vésperas ou no próprio dia dos exames.

Destaca a falta de cumplicidade, no ensino superior, entre alunos e professores, algo que não sucedia no ensino secundário. Atribui ao sistema educativo uma função latente de reprodução de desigualdades sociais e de confirmação de hierarquias simbólico-culturais:

> "acho que grande parte dos professores do ensino superior são um bocado… não sei se 'nariz empinado' se é a expressão correcta, mas acho que são um bocado superiores, têm a tendência 'Vocês têm que vir aqui à fonte beber o saber, e eu é que sei, e vocês estão aqui unicamente para me ouvir'. (…) baixar um bocadinho do pedestal em que estão, muitos deles são mestres, são doutores, e no fundo fazem-se valer um bocado desses papéis, e não dão, muitas vezes, o apoio necessário."

Aparenta reproduzir a ideia prevalecente de que nas camadas operárias a escola se reduz à imagem de inutilidade do saber adquirido, e à inadaptação deste ao que é o seu objectivo comum – entrar rapidamente na vida activa, auferir de um salário. A escola, enquanto instituição, não vai de encontro a estes propósitos, logo, não serve os seus objectivos:

> "Eu estou nas aulas e estou sempre a olhar para o relógio, porque estou lá mas não quero estar lá, porque não gosto de estar preso, não gosto de estar... acho que ainda não encontrei na matéria algo que me interesse. E estar lá e não estar é a mesma coisa, porque não estou a reter nada."

Com efeito, os métodos pedagógicos, baseados em raciocínios indutivos e pragmáticos, opõem-se às formas de aprendizagem do ofício, feito *in loco*, através da observação. E Luís salienta isso mesmo: a carência de articulação entre os conteúdos leccionados no ensino superior e a aplicação deste conhecimento na esfera laboral. Defende que deveria existir uma maior concertação entre este nível de ensino e o mercado de trabalho. Denota uma hereditariedade dos modelos de trabalho própria da sua classe, que reproduz:

> "Uma licenciatura tem que preparar para o mercado de trabalho, estar ajustado para a realidade, e continua a ser coisas muito teóricas, coisas desajustadas. Acho que tem que haver uma reforma no ensino, tem que se ajustar os conteúdos, e quando digo ajustar não quero dizer facilitar, colocar as coisas mais fáceis. Sobretudo, tem que haver um maior contacto com a realidade."

Nos tempos livres, Luís privilegia o espaço doméstico para usufruir das práticas que mais lhe agradam: ouvir música, ver televisão, jogos ("passo horas e horas em frente ao computador, a jogar"), mas também lê, de vez em quando. Define-se como "muito malandro, precisava de fazer desporto, não faço, precisava de estudar, não estudo." Gosta, essencialmente, de "vegetar". As práticas *indoor* ganham relevo na estruturação do tempo que dedica ao lazer.

Não espera muito do futuro, interessa-se mais pelo presente. Apresenta um trajecto sem projecto, pelo menos, sem grandes projectos: "Gostava de fazer algo, obviamente, relacionado com Marketing, poderia ou não estar relacionado com Publicidade, Vendas. Gostava de fazer, de tirar partido do curso, isso gostava. Não gostava de tirar o curso só para dizer que tirei o curso, gostava de tirar partido daquilo que… Mas não tenho nenhum projecto definido." Não parece ter força nem vontade de lutar por um futuro muito diferente daquele que o destino lhe oferece. A ausência de projectos de futuro aponta para um projecto de vida heterodesestruturado.

Luís Rocha, enquanto estudante, não apresenta um trajecto linear. Começou a trabalhar desde cedo, quando ainda não havia concluído o ensino secundário. A inserção prematura no mercado de trabalho marcou um período de pausa entre estádios de ensino. Durante esse período, perdeu hábitos de estudo, e quando ingressou no ensino superior, na condição de trabalhador-estudante, revelou enormes dificuldades de adequação ao novo estatuto. Os fracos resultados obtidos, aquando das primeiras frequências, ditaram um crescente sentimento de desmotivação, que o afastaram, gradualmente, do ensino. A actividade profissional, exercida a tempo inteiro, condiciona o seu aproveitamento escolar, mas Luís enfatiza a sua carência de motivação e apetência para o estudo como principais factores conducentes ao seu percurso de insucesso. Defende que, caso a sua ocupação fosse, somente, a de estudante, o seu esforço seria maior, pois essa seria a sua obrigação, encarada como uma profissão. Como tal não acontece, a hipótese do abandono parece ser, cada vez mais, uma realidade antecipada.

8.10. Conclusão

A aparente univocidade das categorias oficiais (sucesso, insucesso, abandono) adquire novos contornos quando confrontamos os percursos-tipo com as dimensões e factores constitutivos de cada caso (figuras 8.4., 8.5., 8.6., 8.7.).

Na verdade, a heterogeneidade disposicional (e a sua variação consoante os contextos mais vastos, mas também os domínios de acção e as próprias instituições) permite compreender que, embora o resultado formal dos diferentes casos seja o sucesso, o insucesso ou o abandono, múltiplas são as trajectórias biográficas, dotadas de indesmentível singularidade, pela particular combinação de factores estruturais (origens e estratégias familiares; condições económicas favoráveis ou desfavoráveis; volume e composição dos recursos disponíveis; etc.), com dimensões cruzadas de índole institucional e organizacional (estruturas de poder; matrizes socializadoras; redes de sociabilidade disponíveis; actualização das relações de poder; configuração da interacção pedagógica; etc.) e com elementos biográficos (importância de *outros significativos*; modos de relação com as várias instituições – família, escola, Universidade, mercado de trabalho –; modos de organização dos quotidianos e da articulação entre esferas da vida; momentos de ruptura biográfica mas também de encruzilhada (especialmente patentes no *pathos* das transições).

Em suma, um percurso tendencial, baseado, nomeadamente, em regularidades sociais expectáveis, pode gerar quer sucesso, quer insucesso. Por isso urge convocar para a análise as dimensões de caracterização fina dos percursos-tipo a forma como cada retrato se enquadra de *modo singular e específico* na tipicidade. Ou seja, os produtos (resultados formais, classificados oficialmente) são modelados por diferentes *modos de produção* consubstanciados no *coeficiente* de singularidade de cada caso ou retrato.

Do mesmo modo, casos classificados como de abandono, por exemplo, podem resultar de trajectórias focadas na educação como de percursos de contratendência ou de inflexões. O que, em último lugar, nos permitirá questionar, precisar e melhorar os conceitos oficiais, vencendo ilusões de homogeneidade ou tentações de unir e estandardizar o que é múltiplo e diverso. Em vez do pronto-a-vestir, o feito-à-medida.

Finalmente, uma outra possibilidade de leitura: os muitos casos integrados nos percursos focados na educação podem resultar de confluências complexas: Dora Rosado, por exemplo, parte de um suporte familiar capitalizado em termos económicos, associado a um quadro geral de estabilidade (trajectória anterior de sucesso linear, integração bem conseguida, redes de sociabilidade sólidas, etc.). Mas já André Maranhos (cuja trajectória possui igualmente dimensões contratendenciais, o que nos alerta para a necessidade de não interpretarmos de forma estanque os vários ideiais-tipo), provém de famílias descapitalizadas, manifesta dificuldades de conciliação entre esferas da vida e ingressa tardiamente no ensino superior o que, no entanto, não o impedirá de manter uma relação com o estudo organizada e sólida.

Figura 8.4.: Principais percursos-tipo identificados – CIES-ISCTE

Percursos-tipo	Identificação dos casos
1. Percursos tendenciais (percursos esperados)	**César Amado (E1L):** Incerteza de si num trajecto inacabado **Dora Rosado (E7L):** Design interior: expectativas desencontradas, competências consolidadas **Carla Oliveira (E9L):** "A(s) mão(s) que embala(m) o berço": socializações convergentes de uma estudante a tempo inteiro **Cátia Espanha (E14L):** "Jogando em casa": círculos de apoio, dinâmicas de curso e robustecimento pessoal **Alexandra Palma (E16L):** Será magia social? Um percurso geracionalmente sequencial **Mónica Martinho (E23L):** Vocação desfocada pela convicção, realinhada pelos afectos: um caso de sucesso a dois tempos. **Mariza Paixão (E33L):** Sucesso académico: aprender pela mão do processo de socialização **José Manoel (E34L):** "Quem sai aos seus…": dupla formação académica de sucesso **Daniel Monteiro (E38L):** Conciliar estudos, lazer e família: caminhar para o sucesso entre o equilíbrio e o exagero **Humberto Costa (E49L):** Uma vitória preparada pelo processo de socialização **Marta Carvalhal (E80L):** Estruturas familiares encadeadas na construção de um trajecto académico
2. Percursos de contratendência (percursos inesperados)	**Fabiana Dias (E19L):** Das origens modestas a um percurso escolar virtuoso: projecto pessoal definido e processos de socialização capacitadores **Fábio Magusto (E26L):** Sucesso em ruptura com o passado **Rodrigo Crespo (E27L):** Como um "peixe fora de água": investimento escolar em ruptura com as origens familiares **Pilar Ribeiro (E36L):** Formação académica impulsionadora do crescimento pessoal e segurança

	profissional **Licínio de Sousa (E42L):** Heranças divergentes, escolhas incongruentes e desalento crescente **Raquel Quadros (E43L)**: Expectativa frustrada e bloqueio económico fatal **Beatriz Nobre (E44L):** Superando determinismos, num percurso de crescimento e realização pessoal por via da escola **Jaime Sampaio (E60L):** Quando o improvável acontece: ultrapassando constrangimentos pesados, com o precioso apoio do estado **Paulo Novais (E64L):** Percalços da agência perante a estrutura: quando a herança cultural familiar não se traduz directamente em sucesso escolar **Zulmira Ferrão (E72L):** Rompendo com condições sociais desfavoráveis: um percurso individual bem sucedido **Dália Rendas (E75L):** Do sonho adiado a um percurso de sucesso **Paulo Regato (E77L):** Gerindo condições sociais desfavoráveis num projecto pessoal definido
3. Percursos focados na educação	**Paulo Matos (E8L):** Arquitectura de um percurso: investimento na formação, estabilidade dos contextos de socialização **Madalena Dantas (E20L):** A importância da integração inter-pares num trajecto de deslocação geográfica **André Maranhos (E25L):** Sucesso académico tardio no culminar de uma trajectória sócio-profissional ascendente **Samuel Borges (E28L):** Modos de estudar eficazes e sociabilidades influentes num percurso de sucesso razoável **Norberto Barroso (E31L):** Baixos recursos e fortes incentivos: da simplicidade das origens ao encontro da Psicologia **Cândida Barroso (E37L):** "De olhos postos" no sucesso: na vocação, na formação e na carreira profissional

	Tomás Correia (E46L): Redesenhando a herança: dos Trabalhos Manuais ao Design Industrial **Alice Santos (E47L):** Da família à escola: socializações diferentes mas convergentes num percurso bem sucedido **Daniel Marques (E50L):** Uma formação programada, com *upgrades* bem estruturados **Eduarda Nogueira (E54L):** Uma trajectória de mobilidade ascendente suportada pelo investimento familiar **Ricardo Cardoso (E58L):** Estratégias de escolarização e socialização escolar **João Praça (E62L)**: Responsabilização e estratégias: a construção de um percurso **Vânia Giraldo (E63L):** Um percurso de formação deliberado e partilhado **Paulo Salvador (E67L):** Quando o círculo de amigos se repercute em sucesso escolar: o efeito de contágio **Catarina Cabrita (E70L):** Em busca de um projecto de vida, reajustando aspirações e expectativas **Anita Bryner (E76L):** Duma origem humilde a um percurso académico bem sucedido: objectivo pessoal bem definido e uma socialização capacitadora **Célia Firmino (E85L):** "Construir" um percurso de sucesso com vista à carreira profissional
4. Percursos com inflexões	**Rafael Simões (E3L):** Ruptura no trajecto como projecto: determinação pessoal num percurso singular **Rita Pegado (E6L):** Como "aprender a aprender": definição de objectivos em enquadramentos sociais estáveis **Catarina Ferro (E12L):** Interconexões entre resultados escolares e maturidade crescente **Tomás Américo (E13L):** Dialéctica entre absentismo e empenho num percurso a várias velocidades **Tiago Marques (E21L):** Aspirações familiares desencontradas num percurso conformista e dividido **Nuno Azevedo (E29L):** A parentalidade como ponto de viragem: do empenho nos lazeres ao investimento no curso **Marco Mateus (E35L):** Trajecto intercontinental, afectividade e religiosidade: criação de objectivos de

	vida educativos e profissionais **Maria Carvalho (E40L):** Vicissitudes e superações de uma estudante deslocada **Afonso Bastos (E48L):** A formação em Engenharia Ambiental de um artista adiado **Telma Anjo (E51L):** Socialização inter-pares e busca da vocação artística num percurso errante de formação **Nelson Floresta (E52L):** Sucesso académico e interesses múltiplos num percurso faseado **Ana Sofia Diniz (E69L):** Trajecto errante de insucesso: lazeres sobrevalorizados e «más companhias» **Júlia Ramos (E73L):** Desencontro e reencontro entre aptidões, interesses e motivações
5. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)	**Nelson Aparecido (E2L):** Em busca do tempo perdido num trajecto a duas velocidades **Andreia Campos (E18L):** Um percurso vagaroso amparado por um suporte económico: convicções afinadas e desfocagem no estudo **Mariana Lima (E56L):** Uma trajectória hesitante amparada pelo enquadramento familiar **Martinho Salvador (E65L):** Quando as redes se rompem **Rute Pereira (E68L):** As reticências de um percurso com dificuldades de integração institucional **Anabela Durão (E74L):** Um trajecto de desígnios fortuitos e desfocado do estudo com uma conjuntura economicamente constrangida
6. Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)	**Telmo Almeida (E4L):** Vicissitudes de um trabalhador estudante ou a dificuldade em conciliar objectivos, esferas de vida e áreas de estudo **Artur Dinis (E15L):** «À pesca» de um futuro melhor **Félix Cunha (E17L):** Focos que desfocam: um percurso fragmentado por dificuldades de conciliação entre esferas de vida **João Esteves (E22L):** Um percurso escolar indissociável do trajecto profissional: vicissitudes de um trabalhador-estudante **José Ramiro (E45L):** Múltiplos atritos entre opções pessoais e quotidiano académico, num quadro de

	estabilidade económica e apoio familiar **Cristina Rodrigues (E57L):** Das opções equivocadas às opções desejadas: desafios da conciliação entre trabalho, estudo e envolvimento associativo e cultural **Paulo Magalhães (E66L):** Um passo em falso num percurso planeado **Bruno Machête (E71L):** Tempos e feitos inconciliáveis: entre o trabalho de estudar e a actividade de trabalhar **Paulo Brito (E82L):** Associativismo, sociabilidades e realização: projectos em conciliação **Matilde Hermínio (E83L):** Aspirações competitivas e atritos de conciliação num percurso bem sucedido no ensino superior
7. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)	**Miriam Fernandes (E11L):** Fragilidades relacionais, projecto indefinido **Magda Franco (E30L):** Idealização, realidade e desilusão: um percurso desmotivado de sucesso razoável **Túlia Sampaio (E32L):** Desgaste progressivo de um percurso de formação promissor e vocacional **Hélio Pereira (E41L):** O insustentável peso de uma integração pouco focada nos estudos **Carina Gomes (E53L):** Dificuldades e estratégias rumo ao sucesso **Tomé Santos (E59L):** Abandono do ensino superior e objectivo profissional atingido por um percurso de formação alternativo **Vasco Álvares (E61L):** Objectivos de estudo indefinidos com projecto de vida garantido **Paula Castilho (E79L):** Dificuldades de integração, abandono do ensino superior, alternativas profissionais
8. Percursos com problemas nos modos de estudar	**Tomás Rosa (E5L):** Transição em construção: dificuldades de adaptação e de conciliação num contexto estável de apoio familiar **Vítor Alves (E10L):** Entre a acção política e a falta de empenho: um percurso não focado na formação **Amália Antero (E24L):** Sobreinvestimento, bloqueio, recuperação: paradoxos de um percurso focado **Carlos Jardim (E39L):** Escrevendo Direito por linhas tortas: um percurso com dificuldades escolares

	Guilherme Castro (E55L): Dos problemas com o estudo a uma trajectória de uma formação continuada **Paulo Fonseca (E78L):** Da aprendizagem de métodos de estudo ao êxito profissional **Dulce Fonseca (E81L):** Aprender a estudar num percurso de crescente motivação **Ana Fortes (E84L):** Dificuldades prolongadas, nos métodos de estudo e nos processos de integração

Figura 8.5.: Principais percursos-tipo identificados – ISFLUP

Percursos-tipo	Identificação dos casos
1. Percursos tendenciais (percursos esperados)	**Alexandre Lourenço (E3P):** Escrevendo Direito por linhas Direitas: a mobilização de capitais num *habitus* coerente **Tiago Neto (E7P):** Investigar matrizes vegetais: especialização de um espírito curioso **Hugo Mendes (E18P):** Trapézio com rede ou o conforto de estudar o "quanto baste" **Joana Pereira (E19P):** Da engenharia agrícola como passaporte para um imaginário rural à intermitência e polivalência profissionais **Gabriela Coelho (E35P):** Um trajecto com projecto: a construção reflectida de um percurso escolar **Carolina Torres (E36P):** Nem todos têm de ser doutores: resistência à conquista de capitais numa passagem fugaz pelo ensino superior **Joana Ferraz (E41P):** O peso da herança num esforço controlado: etapas da reprodução de um contexto capitalizado **Sofia Amorim (E47P):** Partir em vantagem – percurso de sucesso escolar num quadro de reprodução social **Sara Pereira (E50P):** A descoberta da especialização académica - do alheamento ao comprometimento com o curso **Joana Viana (E53P):** Um percurso esperado: a adesão às regras e o cumprimento das expectativas escolares **Margarida Cabral (E60P):** Um percurso de sucesso modelado pelo entendimento da Universidade de Coimbra como lugar de prestígio **Clara Pontes (E61P):** Criatividade e inserção no mercado de trabalho – dois elementos estruturantes para um percurso de sucesso no ensino superior **Inês Leite (E62P):** De *casa* para a *universidade*: a proximidade entre dois territórios de socialização,

	espelhada num percurso de sucesso no ensino superior **Miguel Matias (E65P):** Um projecto escolar definido com vista a uma "imediata" e "suave" inserção profissional **Marta Alves (E68P):** Da Magistratura a *fada do lar*: a opção pela vida doméstica como redefinição de um projecto de vida **André Guevara (E79P):** Do desinvestimento nos estudos ao discreto fascínio do ensino superior: um abandono em suspenso
2. Percursos de contratendência (percursos inesperados)	**José Castro (E10P):** José à deriva: do desajuste vocacional ao fechamento relacional **Diana Carvalho (E27P):** Ensino à distância – o investimento universitário como reviravolta da classe social de origem **Pedro Gonçalves (E31P):** Não se nasce herdeiro, torna-se herdeiro: inversão das profecias da reprodução num contexto de origem descapitalizado **Madalena Sousa (E32P:** A recusa da reprodução social: uma trajectória social ascendente, assinalada por uma *Economia* de *Recursos* **Tiago Costa (E51P):** *Eu* (não) *sou eu e as minhas circunstâncias*: um trajecto no ensino superior incrustado num quadro de não reprodução social **Bruno Dias (E63P):** A frequência do ensino superior enquanto concretização de um "sonho" **Bárbara Esteves (E71P):** Autonomia antecipada numa trajectória escolar descompassada
3. Percursos focados na educação	**Sandra Bettencourt (E11P):** Traços de inserção, exclusão e retracção num trajecto de sucesso académico **Hugo Queirós (E14P):** O sucesso veiculado pelo estudo metódico e ancorado na esfera familiar **Sofia Martins (E22P):** O orgulho de ser diferente: Entre a motivação pessoal e o apoio familiar num trajecto de sucesso académico **Henrique Garcia (E40P):** Economia de investimentos num trajecto ascendente **Jorge Caldeira (E43P):** Informática de vanguarda: um trajecto de mobilidade social ascendente

	Sofia Seabra (E44P): A lucidez e a responsabilidade num trajecto de contra-tendência social **Rita Tomé (E45P):** Um palco de sucessos elevados, sem rede económica e cultural **Rosângela Brito (E49P):** Aprender a resistir: trajectória de sucesso numa aproximação crítica ao ensino superior português **Tânia Costa (E52P):** Um trajecto escolar em construção contínua para a concretização do objectivo da intervenção social **Alice Paiva (E56P):** Alice sem país das maravilhas: quando as condições sócio - histórico - biográficas se exprimem numa coerência consequente **Raquel Carvalho (E64P**): De um projecto indefinido a um trajecto de sucesso: o investimento na educação num contexto descapitalizado **Armanda Nascimento (E69P):** Um trajecto de sucesso no ensino superior: o enriquecimento pessoal e académico através da conciliação entre esferas de vida **Isaac Coelho (E72P):** Fintar a "mão invisível" da estrutura social, num percurso tenso de acumulação de capitais **Carla Trindade (E85P):** A representante de uma nova geração ou as classes populares no ensino superior
4. Percursos com inflexões	**Pedro Sá (E5P):** Oito anos a *dar música* à Química **Elisa Vasconcelos (E6P):** Saxofone: o leitmotiv de uma afinação vocacional **Isabel Lopes (E12P):** Da Química às Ciências da Nutrição: uma luta simbólica em torno da acumulação de capital escolar da valorização profissional **António Castro (E13P):** Tempos espartilhados: estudante em *part-time*, trabalhador a tempo inteiro **Ana Sousa (E15P):** As contrariedades e a permanência numa relação dual com o ensino superior **Duarte Faria (E17P):** Aproximações ao curso e à universidade: contornando o sistema **João Tavares (E28P):** Piano – um afinamento musical com suporte económico e cultural

	Natália Araújo (E29P): Trajecto escolar a tracejado: conciliação entre esferas de vida **André Pereira (E30P):** O desajustamento vocacional e a desvalorização do título académico como caminho para o abandono **Filipa Cardoso (E54P):** Uma breve passagem pelo Ensino Superior, ou como fragilidades estruturais condicionam o reingresso **Rui Soeiro (E58P):** "Ceder para vencer" e afastar para juntar: quando o abandono escolar é o caminho de aproximação à escrita **Paulo Freire (E59P):** Se tenho um "dom", porque devo estudar? Abandono e insucesso, a rigidez conceptual espelhada numa trajectória diferente **Francisco Guedes (E67P):** A força constitutiva do grupo de pares - um percurso académico pautado por inflexões **Rui Marques (E75P):** Dentro da Universidade, nas margens da Universidade **Liliana Pires (E82P):** Do mercado de trabalho para a universidade: o prolongamento dos estudos com vista à requalificação profissional **Daniel Pereira (E83P):** Ruptura familiar em contexto descapitalizado: do abandono à ânsia de regressar **Emília Araújo (E84P):** Quando a mudança de contextos reactiva disposições reprimidas
5. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)	**Cristina Fonseca (E8P):** Da saúde às Letras: um trajecto mal calculado **Carolina Veloso (E20):** Carolina nas encruzilhadas: ser mulher, mãe, esposa e estudante no ensino superior **Filipe Leitão (E23P):** Parar para decidir – um retorno improvável ao ensino superior **João Fernandes (E34P):** Prolongamento da condição juvenil: o *savoir-vivre* e a experimentação em concorrência com o ascetismo académico **Conceição Ribeiro (E39P):** O reverso da medalha face à imaterialização de um sonho: quando o desajustamento vocacional se revela ajustado **Paulo Faria (E48P):** "Não sei muito bem o que quero ser quando for grande!" – A indefinição vocacional

	e visão instrumental do mercado num contexto social de conforto material **Elsa Veigas (E55P):** "A Saúde está na moda": uma incursão pela Anatomia Patológica num trajecto sem projecto definido **Diogo Brás (E57P):** Criação-acção, música e a pertença académica: três variáveis no trajecto de um *homo passionatus* **Vanda Amorim (E66P):** Um abandono sem sombra de arrependimento **Amanda Roquete (E70P):** "Não há melhor vida do que a de estudante" ou a sina dos professores: Percurso linear, precariedade laboral. **Miguel Rebelo (E81P):** Da descoberta do teatro à ruptura com o Direito: um abandono sem culpa formada
6. Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)	**Carina Freitas (E1P):** Um ano de ensino superior: a reprodução das desigualdades sociais e a tentativa de distinção. **Mafalda Moreira (E2P):** Entre a faculdade e a maternidade: um trajecto irregular e a "conta-gotas" **Artur Oliveira (E4P):** Faculdade, Política, Trabalho: a encruzilhada de um trajecto **Cláudia Ferreira (E21P):** Duas faces de um percurso académico: a influência múltipla e cruzada dos diversos agentes de socialização **João Silva (E26P):** Notas de um desencontro processual com o ensino superior, entre cantigas e hambúrgueres **Joana Madureira (E33P):** Um Percurso Académico polirritmado pelo Trabalho e pelas relações familiares e afectivas **Jorge Pinto (E37P):** Pelos andamentos da música, ou como a profecia nem sempre se cumpre **Marco Moutinho (E38P):** Entre a complementaridade de investimentos e esferas de vida concorrentes – trajecto alongado, mas definido, no Ensino Superior **Isabel Silveira (E73P):** Depois da tempestade, virá a bonança? Retrato de um abandono com o reingresso no horizonte

	Mariana Santos (E76P): Uma trajectória escolar inacabada sem implicações imediatas no sucesso profissional **Pedro Vouga (E77P):** Entre o *palco* e a *sala de aula*: a dificuldade de conciliação entre esferas de vida, consubstanciada num percurso de abandono no ensino superior **Raul Lobo (E78P):** A Engenharia silenciada pela Música: um caso de abandono escolar **Guilherme Lobo (E80P):** A ténue linha entre inserção profissional e um projecto de vida distante do trilho escolar
7. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)	**Lúcia Guimarães (E9P):** Português e Inglês: rejeição e distinção **Gonçalo Neto (E42P):** A recusa da herança e da continuidade social: estratégias de fuga à reprodução familiar **Amândio Costa (E74P):** A necessidade e o prazer do posto *versus* a honra social do título
8. Percursos com problemas nos modos de estudar	**Teresa Sousa (E16P):** Um trajecto alongado no ensino superior: a acumulação de insucessos como elemento amplificador de incertezas **Júlia Pais (E24P):** A falar da matéria é que a gente se entende: a importância da estruturação dos tempos de estudo para encontrar o sucesso nas diferentes esferas de vida **Laura Silva (E25P):** Da psicologia à vida doméstica: o abandono como opção **Luís Rocha (E46P):** Condições de partida desfavoráveis, ausência de resultados e desmotivação: factores tendentes a um percurso de insucesso

Figura 8.6.: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – CIES-ISCTE

Identificação dos casos	Percursos-tipo, dimensões e factores	Resultado formal
E7L – Dora Rosado: Design interior: expectativas desencontradas, competências consolidadas	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Estratégias familiares focadas na escolarização • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Expectativas desajustadas face ao curso • Episódio marcante (morte da mãe) na transição para o ensino superior • Boa preparação escolar anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Sucesso**
E8L – Paulo Matos: Arquitectura de um percurso: investimento na formação, estabilidade dos contextos de socialização	• **Percurso focado na educação** • Condições económicas favoráveis • Estratégia familiar focada na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Percurso de transição bem conseguida para o ensino superior • Percurso de integração conseguida no ensino superior • Relação positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E9L – Carla Oliveira: "A(s) mão(s) que embala(m) o berço": socializações convergentes de uma estudante a tempo inteiro	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação	

	• Condições económicas favoráveis • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Quadro de apoio familiar estável • Percurso de integração conseguida no ensino superior • Percurso com objectivos definidos • Modos de estudar continuados e consolidados • Boa preparação escolar anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Sucesso**
E16L – Alexandra Palma: Será magia social? Um percurso geracionalmente sequencial	• **Percurso tendencial** • Origens sociais com fortes capitais escolares e económicos • Estratégias familiares focadas na educação • Percurso com objectivos definidos • Quadro de apoio familiar estável • Rede de sociabilidades com relação positiva com o ensino superior • Modos de estudar consolidados • Relação positiva com o curso	
E19L – Fabiana Dias: Das origens modestas a um percurso escolar virtuoso: projecto pessoal definido e processos de socialização capacitadores	• **Percurso de contratendência** • Percurso com projecto definido • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Professores incentivadores no ensino secundário e superior • Percurso com problemas na integração no ensino superior, ao nível do relacionamento com grupos de pares • Estudante deslocada com problemas de adaptação à nova condição residencial • Estudo contínuo e pró-activo	

E20L – Madalena Dantas: A importância da integração inter-pares num trajecto de deslocação geográfica	• **Percurso focado na educação** • Origens sociais com poucos recursos escolares mas com alguns recursos económicos • Aluna deslocada mas com condições económicas razoáveis e estáveis durante o percurso no ensino superior • Percurso de integração no ensino superior bem conseguida ao nível da relação com os colegas • Relação positiva com o curso • Manutenção de uma relação amorosa com repercussões positivas no seu percurso no ensino superior • Modos de estudar pouco evolutivos relativamente aos da escolaridade anterior • Sem actividades profissionais durante os estudos no ensino superior	**Sucesso**
E25L – André Maranhos: Sucesso académico tardio no culminar de uma trajectória sócio-profissional ascendente	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Modos de estudar muito organizados e continuados • Foco na obtenção de sucesso no ES • Transições para a vida adulta (ingresso tardio no ES) • Dificuldades de conciliação entre esferas de vida (actividade profissional plena durante o curso e quadro familiar próprio durante o percurso no ES)	
E26L – Fábio Magusto: Sucesso em ruptura com o passado	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos escolares e económicos médios • Transição para o ES bem conseguida após um percurso escolar anterior pautado por dificuldades • Foco na educação durante o ES, ao contrário do que acontecia no percurso escolar anterior	

	• Integração no ES sem problemas • Modos de estudar organizados e continuados em ruptura com os da escolaridade anterior • Falta de apoio dos pais e da namorada na decisão de ingresso no ES	**Sucesso**
E28L – Samuel Borges: Modos de estudar eficazes e sociabilidades influentes num percurso de sucesso razoável	• **Percurso focado na educação** • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Percurso de contratendência • Origens sociais com poucos recursos escolares mas estabilidade económica • Adaptação difícil ao ES, a nível institucional e relacional, no início do curso • Estabelecimento de redes de sociabilidades fortes no ES que ajudaram à sua integração • Modos de estudar organizados e continuados em ruptura com os da escolaridade anterior • Forte influência da namorada na decisão de ingressar no ES • Foco na educação durante o ES, ao contrário do que acontecia no percurso escolar anterior	
E29L – Nuno Azevedo: A parentalidade como ponto de viragem: do empenho nos lazeres ao investimento no curso	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com recursos escolares e económicos baixos / médios • Situação residencial deslocada durante o percurso no ES • Numa primeira fase, vivência exacerbada dos lazeres em detrimento da esfera escolar • Situação de parentalidade inesperada durante a frequência do ES • Numa segunda fase, maior dedicação ao curso e conclusão dentro do tempo previsto	

	• Actividade profissional constante durante a frequência do ES • Métodos de estudo relativamente organizados, em grupo	**Sucesso**
E30L – Magda Franco: Idealização, realidade e desilusão: um percurso desmotivado de sucesso razoável	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior** • Percurso com problemas nos modos de estudar • Percurso tendencial • Origens sociais com recursos escolares elevados e recursos económicos médios / elevados • Contexto residencial em união de facto durante a frequência do ES • Objectivos definidos • Descoincidência entre as expectativas e a realidade do curso / saída profissional • Fraca integração no ES • Modos de estudar pouco organizados e continuados • Motivação para terminar a licenciatura na inserção profissional a curto prazo	
E31L – Norberto Barroso: Baixos recursos e fortes incentivos: da simplicidade das origens ao encontro da Psicologia	• **Percurso focado na educação** • Percurso com objectivos definidos • Boa preparação escolar anterior • Expectativas desajustadas ao curso (curso não correspondeu por ser primeiro ano de existência) • Modos de estudar esporádicos e pouco organizados • Quadro de apoio familiar estável • Conciliação dos estudos com lazer, sociabilidades e actividades extra-curriculares • Condições económicas pouco favoráveis • Estabilidade de redes de sociabilidades	
E34L – José Manoel: "Quem sai aos seus…": dupla formação académica de sucesso	• **Percurso tendencial** • Percurso com objectivos definidos	

	• Percurso focado na educação • Boa preparação escolar anterior • Pessoa com importância significativa (mãe, incentivando ao prosseguimento de estudos) • Condições económicas favoráveis • Estratégias familiares não focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável	**Sucesso**
E35L – Marco Mateus: Trajecto intercontinental, afectividade e religiosidade: criação de objectivos de vida educativos e profissionais	• **Percurso com inflexões** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta) • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior (namorada) • Episódio marcante (inserção religiosa) com repercussões positivas no percurso no ensino superior • Duas etapas claramente distintas • Reequacionamento de projectos de vida • Modos de estudar evolutivos e em ruptura com os da escolaridade anterior • Condições económicas desfavoráveis	
E38L – Daniel Monteiro: Conciliar estudos, lazer e família: caminhar para o sucesso entre o equilíbrio e o exagero	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Percurso com objectivos definidos • Percurso de integração conseguida no ensino superior • Boa preparação escolar anterior • Modos de estudar continuados e consolidados • Percurso com facilidade de conciliação entre esferas de vida (estudos, família, associativismo, lazer e sociabilidades) • Valorização do envolvimento associativo na instituição de ensino superior • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável	

	• Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Sucesso**
E44L – Beatriz Nobre: Superando determinismos, num percurso de crescimento e realização pessoal por via da escola	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Pessoa com importância significativa (mãe, incentivando ao prosseguimento de estudos) • Percurso focado na educação (prioridade estabelecida tardiamente, em contexto de trabalho) • Afastamento da rede de sociabilidade anterior, cujos membros não tinham relação com o ES • Percurso com problemas na transição para o ES • Preparação escolar anterior inadequada • Percurso de integração conseguida no ES • Relação positiva com professores e colegas • Relação positiva com o estudo e os resultados escolares • Modos de estudar evolutivos • Relação com a esfera profissional, através de conhecimentos e contactos mobilizadores • Efeitos acumulados do próprio percurso no ES	
E46L – Tomás Correia: Redesenhando a herança: dos Trabalhos Manuais ao Design Industrial	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso de transição para o ES bem conseguida • Boa preparação escolar anterior • Informação suficiente e esclarecedora • Teve apoios sociais (alojamento, bolsa, redução de propinas e outros custos), com repercussões positivas no percurso • Percurso sem problemas de transição para a vida adulta (maturidade precoce)	

	• Percurso de integração conseguida no ES • Relação positiva com o curso e a escola, de um modo geral • Modos de estudar organizados e continuados • Relação de reforço entre as sociabilidades e os estudos	**Sucesso**
E47L – Alice Santos: Da família à escola: socializações diferentes mas convergentes num percurso bem sucedido	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso sem problemas de transição para a vida adulta (maturidade precoce) • Relação positiva com os colegas • Modos de estudar organizados e continuados • Relação de reforço entre as sociabilidades e os estudos • Percurso sem dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo e lazer)	
E48L – Afonso Bastos: A formação em Engenharia Ambiental de um artista adiado	• **Percurso com inflexões** • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos escolares e económicos razoáveis • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso com problemas de transição para o ES • Preparação escolar anterior boa, mas inadequada • Informação prévia insuficiente e equivocada • Acesso a curso que não era o preferido • Percurso com dificuldades de integração no ES • Modos de estudar organizados, mas esporádicos e pouco evolutivos • Momento-chave de mudança de curso, com repercussões positivas no percurso pelo ES • Relação de reforço e complementaridade entre as sociabilidades e os estudos	

E49L – Humberto Costa: Uma vitória preparada pelo processo de socialização	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos económicos e escolares razoáveis • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso de transição para o ES bem conseguida • Boa preparação escolar anterior • Percurso com objectivos definidos • Percurso de integração conseguida no ES • Relação positiva com o curso e a escola, de um modo geral • Modos de estudar esporádicos, mas organizados, com elaboração frequente de trabalhos práticos • Relação de reforço e complementaridade entre as sociabilidades e os estudos • Percurso sem dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo, trabalho, lazer e sociabilidade)	**Sucesso**
E50L – Daniel Marques: Uma formação programada, com *upgrades* bem estruturados	• **Percurso focado na educação** • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso sem problemas de transição para a vida adulta (maturidade precoce) • Percurso de transição para o ES bem conseguida • Boa preparação escolar anterior • Acesso à escola preferida • Acompanhamento no 1º ano do ES (mentorado) • Percurso de integração conseguida no ES • Relação positiva com o curso e a escola, de um modo geral • Modos de estudar organizados, continuados e evolutivos • Relação de reforço entre as sociabilidades e os estudos	
E54L – Eduarda Nogueira: Uma trajectória de mobilidade ascendente suportada pelo investimento familiar	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência (percurso inesperado)	

	• Objectivos bem definidos • Área opcional como factor decisivo para uma trajectória escolar bem sucedida; • Pai como elemento de referência no seu percurso escolar (incentivo aos estudos e boas condições económicas) • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro familiar estável • Informação suficiente e esclarecedora • Experiências de trabalho pontuais, mas próximas da área da formação (no final do 12º ano e durante os estudos no ensino superior) • Relação positiva com o curso e com a escola • Estudo contínuo e organizado • Autonomia nos processos de aprendizagem	**Sucesso**
E56L – Mariana Lima: Uma trajectória hesitante amparada pelo enquadramento familiar	• **Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Informação insuficiente na escolha dos cursos • Objectivos indefinidos • Preparação deficiente na escolaridade anterior (nomeadamente a escolha equivocada do agrupamento no ensino secundário) • Simetria de capitais familiares (pais com capitais escolares e económicos elevados) • Quadro familiar estável (apoio emocional por parte da mãe) • Modos de estudar evolutivos • Uma relação positiva com o curso e a escola	
E58L – Ricardo Cardoso: Estratégias de escolarização e socialização escolar	• **Percurso focado na educação** • Boa preparação durante o percurso escolar anterior, nomeadamente no ensino secundário • Transição bem conseguida para o E.S • Assimetria de capitais familiares (pais com pouco capital escolar	

	e capitais económicos razoáveis) • Apoio da Bolsa de Acção Social • Quadro de apoio familiar estável • Autonomia nos processos de aprendizagem • Modos de estudar evolutivos • Amigos mais próximos com uma relação positiva com o E.S	**Sucesso**
E60L – Jaime Sampaio: Quando o improvável acontece: ultrapassando constrangimentos pesados, com o precioso apoio do estado	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Origens sociais com poucos recursos escolares e pouquíssimos recursos económicos • Percurso focado na educação (prioridade estabelecida após ter ponderado abandonar no 10º ano, ao que o pai se opôs, emocionado, levando-o a reconsiderar) • Boa preparação escolar anterior • Teve apoios sociais (bolsa de montante avultado, redução de propinas e outros custos), fundamentais no percurso • Percurso de integração conseguida no ES • Relação positiva com o curso e a escola, de um modo geral • Modos de estudar esporádicos, mas organizados, com elaboração frequente de trabalhos práticos • Redes de sociabilidade diversificadas, entre a escola e o local de residência, com relação de reforço relativamente aos estudos no 1º caso e relação de alternativa no 2º	
E63L – Vânia Giraldo: Um percurso de formação deliberado e partilhado	• **Percurso focado na educação** • Recursos económicos razoáveis • Relação de reforço entre sociabilidades e os estudos • Boa preparação escolar anterior • Apoio do quadro familiar durante o ES • Disposições orientadas para a escola • A conclusão do ES fazia parte dos seus objectivos e projectos de vida	

	• Expectativas ajustadas ao curso • Sem dificuldade de conciliação entre esferas de vida e entre o trabalho e o estudo • Integração positiva a todos os níveis (plano de estudos, professores, colegas, actividades para-escolares)	**Sucesso**
E67L – Paulo Salvador: Quando o círculo de amigos se repercute em sucesso escolar: o efeito de contágio	• **Percurso focado na educação** • Origens sociais com recursos escolares e económicos razoáveis • Estratégias familiares e individuais focadas na educação • Aluno deslocado • Excelente relação com círculos de amigos com boa relação com os estudos • Modos de estudar evolutivos • Estabilidade do quadro residencial e no apoio familiar • Estudante em regime de dedicação exclusiva	
E70L – Catarina Cabrita: Em busca de um projecto de vida, reajustando aspirações e expectativas	• **Percurso focado na educação** • Condições económicas favoráveis • Estratégias familiares e individuais focados na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Percurso de transição bem conseguida para o ensino superior • Percurso de integração conseguida no ensino superior (inserção na tuna da faculdade de Farmácia) • Relação positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Redes sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior • Aluna deslocada com residência própria em Lisboa • Modos de estudar contínuas e evolutivas • Experiências anteriores e pontuais na sua área de formação (voluntariado em hospitais) • Informação prévia sobre o ensino superior esclarecedora (acesso	

	à internet, pesquisa dos planos de estudos)	**Sucesso**
E75L – Dália Rendas: Do sonho adiado a um percurso de sucesso	• **Percurso de contratendência (percursos inesperados)** • Percurso focado na educação • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Relação muito positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Modos de estudar continuados e consolidados • Estratégia familiar focada na transição para a vida adulta e estratégia individual focada na escolarização • Objectivos definidos • Origens sociais com poucos recursos escolares • Condições económicas favoráveis • Sociabilidades com diferentes modos de se relacionar com o estudo	
E76L – Anita Bryner: Duma origem humilde a um percurso académico bem sucedido: objectivo pessoal bem definido e uma socialização capacitadora	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência • Relação muito positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Modos de estudar continuados e consolidados • Estratégia familiar e individual focada na escolarização • Objectivos definidos • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Quadro de apoio familiar estável • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E80L – Marta Carvalhal: Estruturas familiares encadeadas na construção de um trajecto académico	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na Educação	

	• Origens Sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Estratégias familiares focados na escolarização (Frequência de estabelecimentos de ensino distantes do local de residência: 1º e 2º ciclo em escolas privadas) • Quadro de apoio familiar estável • Episódio marcante: morte do pai, quando tinha quatro anos • Boa preparação na escolaridade anterior • Redes sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior • Informação prévia esclarecedora, mas com falta de apoio por parte da escola, onde efectuou o ensino secundário	**Sucesso**
E85L – Célia Firmino: "Construir" um percurso de sucesso com vista à carreira profissional	• **Percurso focado na educação** • Percurso tendencial • Percurso com objectivos definidos • Boa preparação escolar anterior • Percurso sem dificuldades de integração no ensino superior • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E2L – Nelson Aparecido: Em busca do tempo perdido num trajecto a duas velocidades	• **Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Percurso com inflexões • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Modos de estudar esporádicos e pouco organizados • Investimento nas sociabilidades como alternativa aos estudos	**Insucesso**

	• Actividades profissionais com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Episódio marcante (ruptura amorosa) com repercussões negativas no percurso no ensino superior • Constituição de um novo quadro familiar próprio com repercussões positivas no percurso pelo ensino superior	**Insucesso**
E3L – Rafael Simões: Ruptura no trajecto como projecto: determinação pessoal num percurso singular	• **Percurso com inflexões** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Percurso focado na educação • Origens sociais com poucos recursos escolares, mas com condições económicas favoráveis • Percurso com facilidades de transição e integração no ensino superior • Modos de estudar continuados e consolidados • Boa preparação escolar anterior • Momento-chave de redefinição de projecto de vida com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Alternativas de projecto de vida dificultadas pelo quadro familiar de origem • Constituição de um novo quadro familiar próprio com repercussões positivas no percurso pelo ensino superior • Percurso com facilidade de conciliação entre esferas de vida (estudos, família, trabalho e sociabilidades)	
E5L – Tomás Rosa: Transição em construção: dificuldades de adaptação e de conciliação num contexto estável de apoio familiar	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Percurso com inflexões • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida • Condições económicas favoráveis	

	• Estratégia familiar focada na escolarização • Quadro familiar estável • Integração problemática no 1º ano • Relação negativa com o curso e com a instituição • Preparação escolar anterior insuficiente • Alguns momentos de instabilidade nas relações de amizade e num relacionamento amoroso	**Insucesso**
E6L – Rita Pegado: Como "aprender a aprender": definição de objectivos em enquadramentos sociais estáveis	• **Percurso com inflexões** • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Percurso focado na educação • Condições económicas favoráveis • Quadro familiar estável • Expectativas desajustadas que culminaram na mudança de curso • Percurso de integração bem conseguida no ensino superior • Percurso com objectivos definidos • Modos de estudar continuados e consolidados • Estabilidade das redes de sociabilidades	
E12L – Catarina Ferro: Interconexões entre resultados escolares e maturidade crescente	• **Percurso com inflexões** • Modos de estudar inadequados • Pais com pouco capital escolar, mas com algum capital económico empresarial • Estratégias familiares focadas na escolarização • Informação insuficiente sobre cursos • Apoio familiar ao nível económico e emocional durante percurso no ensino superior • Implicações ambivalentes da conciliação entre esferas de vida (estudos, família, trabalho e sociabilidades) • Investimento nas sociabilidades como alternativa aos estudos • Múltiplos quadros residenciais com implicações ambivalentes no seu percurso	

E13L – Tomás Américo: Dialéctica entre absentismo e empenho num percurso a várias velocidades	• **Percurso com inflexões** • Origens sociais com recursos escolares e económicos médios • Quadro familiar instável • Estratégias familiares pouco focadas na educação • Projecto de vida em recomposição (por influência da namorada) e dificultado por quadro familiar de origem • Investimento na relação amorosa, com repercussões ambíguas no percurso escolar • Modos de estudar consolidados • Faseamento, nem sempre positivo, da relação com os cursos frequentados	**Insucesso**
E14L – Cátia Espanha: "Jogando em casa": círculos de apoio, dinâmicas de curso e robustecimento pessoal	• **Percurso tendencial** • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Simetria de capitais familiares (económicos e escolares) • Estratégias familiares focadas na escolarização • Boa preparação escolar anterior • Boa integração no ensino superior • Quadro familiar e de sociabilidades estáveis e favoráveis, ambos com relações positivas com o ensino superior • Relação positiva com o curso e com a instituição • Modos de estudar em grupo	
E15L – Artur Dinis: «À pesca» de um futuro melhor	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Pais com muito pouco capital escolar, mas com algum capital económico empresarial • Projecto de vida definido mas dificultado por quadro familiar de origem • Pessoa de referência (o pai), responsável por problemas conciliação estudo-trabalho	

	• Actividades profissionais com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Percurso com focos alternativos, nomeadamente a valorização do envolvimento associativo na instituição de ensino superior • Relação positiva com a comunidade académica • Investimento nas sociabilidades como alternativa aos estudos • Modos de estudar esporádicos	**Insucesso**
E17L – Félix Cunha: Focos que desfocam: um percurso fragmentado por dificuldades de conciliação entre esferas de vida	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Pais com poucos ou médios recursos escolares e económicos • Estratégias familiares focadas na educação • Projecto de vida em permanente recomposição • Percurso com investimento nos múltiplos interesses e actividades profissionais como alternativa aos estudos • Relação ambígua com o estudo • Rede de sociabilidades com relação positiva com o ensino superior • Percurso pautado por múltiplos quadros residenciais	
E18L – Andreia Campos: Um percurso vagaroso amparado por um suporte económico: convicções afinadas e desfocagem no estudo	• **Percurso com problemas de transição para o ensino superior** • Origens sociais com significativo capital económico e razoável capital escolar • Projecto de vida definido mas dificultado por quadro familiar de origem • Acesso a curso não pretendido • Má integração no 1º curso a que acedeu e boa integração no 2º curso • Percurso com focos alternativos ao estudo	
E21L – Tiago Marques: Aspirações familiares desencontradas num percurso conformista e dividido	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior	

	(institucional e relacional) • Objectivos indefinidos • Origens familiares com capitais escolares e económicos médios / altos • Falta de apoio do quadro familiar durante o ES (pressão do pai para ingressar num curso indesejado e influência pouco clara da mãe) • Relação negativa com o curso e instituição numa primeira fase • Fraca integração no ES • Ruptura com o curso e transferência para outro do seu interesse • Percurso pouco focado na educação mas sem focos alternativos	**Insucesso**
E22L – João Esteves: Um percurso escolar indissociável do trajecto profissional: vicissitudes de um trabalhador-estudante	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso com inflexões • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Actividade profissional plena durante o curso e foco alternativo ao nível do partidarismo como factores de insucesso e abandono • Transição para a vida adulta como factor de motivação e reingresso • Constituição de quadro familiar próprio no decurso do trajecto no ES • Percurso focado na educação	
E23L – Mónica Martinho: Vocação desfocada pela convicção, realinhada pelos afectos: um caso de sucesso a dois tempos	• **Percurso tendencial (percurso esperado)** • Percurso com inflexões • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos escolares elevados e recursos económicos médios • Objectivos definidos • Informação prévia sobre o ES insuficiente e equivocada	

	• Relação negativa com o curso e instituição numa primeira fase • Foco alternativo ao nível do associativismo estudantil com repercussões negativas no percurso • Apoio fundamental dos pais e do namorado no processo de mudança de curso e de instituição • Relação positiva com o curso e instituição numa segunda fase • Integração social e escolar muito positiva numa segunda fase • Importância do pai como pessoa de referência (trajecto no ES semelhante ao seu)	**Insucesso**
E24L – Amália Antero: Sobreinvestimento, bloqueio, recuperação: paradoxos de um percurso focado	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Percurso com inflexões • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos escolares e económicos médios / altos • Objectivos definidos • Dificuldades na transição para o ES • Situação residencial deslocada durante o percurso no ES numa primeira fase • Métodos de estudo inadequados • Ruptura com o percurso e abandono do curso e instituição • Ingresso posterior num curso semelhante • Situação residencial com os pais • Integração social e escolar no ES bem sucedida	
E27L – Rodrigo Crespo: Como um "peixe fora de água": investimento escolar em ruptura com as origens familiares	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Percurso focado na educação • Origens sociais com recursos escolares e económicos muito baixos • Falta de apoio dos pais na decisão de ingresso no ES	

	• Situação residencial deslocada e autónoma desde os 15 anos • Situação de ruptura face às condições de origem familiares • Informação prévia sobre o ES insuficiente e equivocada • Dificuldades de integração no ES (institucional e relacional) • Actividade profissional parcial durante o curso • Boa conciliação entre esferas de vida • Modos de estudar muito organizados, em continuidade com os da escolaridade anterior	**Insucesso**
E33L – Mariza Paixão: Sucesso académico: aprender pela mão do processo de socialização	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Percurso sem dificuldades de integração no ensino superior • Modos de estudar continuados e consolidados • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Estratégias familiares focadas na escolarização • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E35L – Pilar Ribeiro: Formação académica impulsionadora do crescimento pessoal e segurança profissional	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Origens sociais com poucos recursos • Condições económicas desfavoráveis • Percurso de ES visto como meio de atingir uma profissão • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Modos de estudar evolutivos e em ruptura com os da escolaridade anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E37L – Cândida Barroso: "De olhos postos" no sucesso: na vocação, na formação e na carreira profissional	• **Percurso focado na educação**	

	• Percurso com objectivos definidos • Percurso de ES visto como meio de atingir uma profissão • Modos de estudar continuados e consolidados • Quadro de apoio familiar estável • Condições económicas pouco favoráveis • Estabilidade de redes de sociabilidades	**Insucesso**
E39L – Carlos Jardim: Escrevendo Direito por linhas tortas: um percurso com dificuldades escolares	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional) • Origens sociais com recursos escolares muito baixos e recursos económicos médios • Apoio do quadro familiar antes e durante o ES • Objectivos indefinidos • Situação residencial deslocada durante o percurso no ES • Métodos de estudo inadequados, em continuidade com os da escolaridade anterior, associados a dificuldades em desenvolver ideias escritas • Episódio marcante (morte do pai) durante a frequência do ensino superior	
E40L – Maria Carvalho: Vicissitudes e superações de uma estudante deslocada	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Percurso focado na educação • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo e sociabilidade) • Origens sociais com recursos económicos e escolares elevados • Estratégia familiar focada na escolarização • Percurso com problemas de transição para a vida adulta • Situação residencial deslocada durante o ES	

	• Boa preparação escolar anterior • Acesso a curso que não era o preferido • Relação negativa com os resultados escolares • Modos de estudar continuados, com dificuldades de organização numa primeira fase • Primazia concedida à rede de sociabilidade da localidade de origem, com repercussões negativas no percurso, embora os amigos mais próximos tenham relação positiva com o ES	**Insucesso**
E45L – José Ramiro: Múltiplos atritos entre opções pessoais e quotidiano académico, num quadro de estabilidade económica e apoio familiar	• **Dificuldades de conciliação entre esferas de vida** • Assimetria de capitais familiares (pais com pouco capital escolar, mas com algum capital económico empresarial) • Percurso com focos alternativos • Percurso com problemas de transição para o ES • Percurso com dificuldades de integração no ES • Sociabilidades e lazeres alternativos aos estudos • Amigos mais próximos sem relação com o ES • Percurso com inflexões (período recente de maior sucesso)	
E51L – Telma Anjo: Socialização inter-pares e busca da vocação artística num percurso errante de formação	• **Percurso com inflexões** • Percurso com objectivos indefinidos • Expectativas desajustadas que culminaram na mudança de curso • Relação negativa com o curso e com a instituição • Episódio marcante com repercussões positivas no percurso no ensino superior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior • Investimento em actividades alternativas ao estudo (actividade musical)	
E52L – Nelson Floresta: Sucesso académico e interesses múltiplos num percurso faseado	• **Percurso com inflexões** • Percurso focado na educação • Percurso sem problemas de transição (para a vida adulta)	

	• Constituição de um novo quadro familiar próprio com repercussões positivas no percurso pelo ensino superior • Preparação escolar anterior suficiente • Percurso sem dificuldade de conciliação entre esferas de vida • Modos de estudar esporádicos e pouco organizados • Investimento em actividades alternativas ao estudo	**Insucesso**
E53L – Carina Gomes: Dificuldades e estratégias rumo ao sucesso	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior** • Focagem na formação • Relação negativa com o curso numa 2ª fase durante o ES • Simetria de capital escolar (pai com algum capital escolar e económico derivado à sua actividade profissional) • Boas condições económicas que permitiram o ingresso num instituto superior privado • Quadro familiar estável (composto pelo pai e irmã) • Morte da mãe na pré-adolescência • Aspectos desfavoráveis ao nível Pedagógico e Avaliativo (processos e organização) • Relação negativa com alguns professores	
E55L – Guilherme Castro: Dos problemas com o estudo a uma trajectória de uma formação continuada	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso tendencial • Objectivos definidos • Simetria de capitais familiares (pais e irmãos com elevado capital escolar e económico) • Quadro familiar estável durante o ES • Aluno deslocado com boas condições económicas • Relação positiva com o curso e a escola • Método de estudo inadequado numa primeira fase • Conciliação dos estudos com lazer e sociabilidades	
E57L – Cristina Rodrigues: Das opções equivocadas às opções desejadas: desafios da conciliação entre trabalho, estudo e	• **Percurso com dificuldades de conciliações (entre esferas de vida)**	

envolvimento associativo e cultural	• Dificuldade de integração escolar no ensino superior, nomeadamente no 1º curso • Dificuldade de integração social no Ensino Superior, principalmente com o seu grupo de pares • Conciliação difícil entre o estudo e o trabalho • Percurso com inflexões • Informação insuficiente e equivocada sobre os cursos, o que a levou a frequentar a primeira licenciatura quando não era o seu preferido • Pais com baixos recursos económicos e escolares • Valorização das actividades associativas e culturais do seu local de residência • Dificuldades na formalização dos conteúdos devido à sua formação anglo-saxónica	**Insucesso**
E62L – João Praça: Responsabilização e estratégias: a construção de um percurso	• **Percursos focados na educação** • Curso como 1ª opção • Transição eficaz (para o ensino superior e para a vida adulta) • Objectivos definidos • Estratégias familiares focadas na educação • Boa preparação escolar anterior • Condições económicas razoáveis • Apoio e estabilidade familiar • Autonomia nos processos de aprendizagem • Responsabilização pessoal e racionalização dos esforços	
E64L – Paulo Novais: Percalços da agência perante a estrutura: quando a herança cultural familiar não se traduz directamente em sucesso escolar	• **Percursos de contratendência** • Percursos com problemas de transição para o ES/vida adulta • Dificuldades de conciliação entre esferas de vida • Projectos de vida semi-definidos mas incapacidade de articular objectivos a longo prazo com o quotidiano • Rede de sociabilidades distante do seu curso	

	• Modos de estudar descontinuados, em continuidade com os da escolaridade anterior e não evolutivos • Focos alternativos • Boas condições económicas • Estratégias familiares focadas na educação	**Insucesso**
E66L – Paulo Magalhães: Um passo em falso num percurso planeado	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (relacional) • Origens sociais com recursos escolares e económicos médios • Relação positiva com o curso e instituição • Objectivos definidos • Foco alternativo ao nível do associativismo estudantil e outras actividades extra-curriculares • Relação negativa / distanciada com os colegas • Fase de desmotivação com o curso e de dificuldade em conciliar esferas de vida rapidamente superada • Apoio do quadro familiar antes e durante o ES	
E68L – Rute Pereira: As reticências de um percurso com dificuldades de integração institucional	• **Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Origens sociais com elevados recursos escolares e económicos • Estratégias familiares focadas na educação • Boa preparação escolar anterior • Projecto de vida em constante recomposição • Investimento nas sucessivas relações amorosas e nas sociabilidades como alternativa aos estudos • Percurso com múltiplos quadros residenciais • Relação negativa com o curso e com a instituição • Rede de sociabilidades com relação positiva com o ensino superior	

	• Má estruturação dos modos de estudar • Resultados escolares medianos no ensino superior, em ruptura com o bom desempenho nos níveis de ensino anteriores	**Insucesso**
E69L – Ana Sofia Diniz: Trajecto errante de insucesso: lazeres sobrevalorizados e «más companhias»	• **Percurso com inflexões** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Percurso com problemas nos modos de estudar • Investimento nas sociabilidades e lazeres como alternativa aos estudos • Sociabilidades com modos idênticos de se relacionar com o estudo • Quadro familiar estável (composto pela mãe e irmã) • Morte do pai na pré-adolescência • Origens sociais com recursos económicos médios • Foco alternativo ao nível do associativismo estudantil • Preparação escolar anterior razoável	
E71L – Bruno Machête: Tempos e feitos inconciliáveis: entre o trabalho de estudar e a actividade de trabalhar	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso focados na educação • Percurso com problemas nos modos de estudar • Método de estudo dependente da ida às aulas • Modos de estudar esporádicos • Actividade profissional plena desde o 2º ano do curso • Actividade profissional com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Transição para a vida adulta como factor de motivação • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Quadro familiar estável • Sociabilidades com diferentes modos de se relacionar com o estudo	

E72L – Zulmira Ferrão: Rompendo com condições sociais desfavoráveis: um percurso individual bem sucedido	• **Percurso de contratendência** • Percurso focado na educação • Percurso de conciliação (entre esferas de vida) • Relação muito positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Modos de estudar continuados e consolidados • Estratégia familiar focada na transição para a vida adulta e estratégia individual focada na escolarização • Objectivos definidos • Transição para a vida adulta como factor de motivação • Quadro familiar e emocional instável durante o ES • Sucessivos episódios marcantes pela negativa • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Insucesso**
E73L – Júlia Ramos: Desencontro e reencontro entre aptidões, interesses e motivações	• **Percurso com inflexões** • Percurso focado na educação • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Erro no diagnóstico da "vocação" que culminou na mudança de curso • Estratégia familiar e individual focada na escolarização • Modos de estudar continuados e consolidados • Boa preparação escolar anterior • Condições económicas favoráveis • Apoio do quadro familiar durante o ES • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E77 – Paulo Regato: Gerindo condições sociais desfavoráveis num projecto pessoal definido	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Percurso com dificuldades nos modos de estudar (focalizado nas	

	disciplinas de estatística e matemática) • Origens sociais com recursos económicos e escolares muito baixos • Trabalhou desde os 16 anos, todos os Verões, no sector da Construção Civil • Quadro de apoio familiar estável • Pessoa com importância significativa (Pai, incentivando o prosseguimento dos estudos) • Integração no ES sem problemas • Teve apoios sociais (Bolsa) fundamentais no percurso	**Insucesso**
E78L – Paulo Fonseca: Da aprendizagem de métodos de estudo ao êxito profissional	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso focado na educação • Percurso de transição e de integração bem conseguida para o ensino superior • Relação muito positiva com o curso • Boa preparação escolar anterior • Estratégia familiar e individual focada na escolarização • Objectivos definidos • Métodos de estudo inadequados numa 1ª fase • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E81L – Dulce Fonseca: Aprender a estudar num percurso de crescente motivação	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso com problemas de transição para o ensino superior • Percurso com inflexões • Condições económicas favoráveis • Quadro de apoio familiar estável • Percurso de integração positiva no ensino superior • Modos de estudar evolutivos e em ruptura com os da	

	escolaridade anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Insucesso**
E82 – Paulo Brito: Associativismo, sociabilidades e realização: projectos em conciliação	• **Percurso com dificuldades de conciliação de esferas de vida (dirigente associativo com grandes responsabilidades e ao longo de todo o percurso de ensino superior)** • Percurso focado na educação • Origens sociais com poucos recursos escolares mas com alguns recursos económicos • Integração positiva a todos os níveis (plano de estudos, professores, colegas, actividades para-escolares) • Conciliação dos estudos com lazer, sociabilidades e actividades extra-curriculares (dirigente associativo) • Relação de reforço entre as sociabilidades e os estudos • Teve apoios sociais (bolsa) • Quadro familiar estável com exigência de conclusão dos estudos • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E83L – Matilde Hermínio: Aspirações competitivas e atritos de conciliação num percurso bem sucedido no ensino superior	• **Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida** • Boa preparação na escolaridade anterior (terminou a área de Artes com uma média de 18 valores) • Percurso focado na educação • Bons recursos económicos e escolares (pai com formação ao nível superior) • Integração difícil a todos os níveis (dificuldade de adaptação à nova realidade escolar, a habitação própria, tendo em conta que era aluna deslocada, e aos planos de estudos) • Alguns momentos de instabilidade nas relações de amizade, amorosas e familiares • Foi aluna Erasmus durante seis meses (é mais uma experiência	

	pessoal do que curricular) • Actividade profissional próxima da sua área de formação (no 5º ano conciliou trabalho num atelier de Arquitectura, com as aulas e idas aos fins-de-semana)	
E84 – Ana Fortes: Dificuldades prolongadas, nos métodos de estudo e nos processos de integração	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Fraca interacção com os seus professores, o que influi na sua atitude perante os mesmos • Uma preparação deficiente durante o ensino básico e secundário (no 10º ano, ainda não sabia que área de formação superior iria escolher) • Modos de estudar descontinuados e esporádicos • Dificuldade de autonomia nos processos de aprendizagem • Quadro familiar e emocional instável durante o percurso escolar anterior • Estratégia familiar desfocada na educação (dos 4 aos 14 anos residiu com a mãe e não teve apoio escolar durante esse período) • Relação negativa com o curso, nomeadamente, com os conteúdos programáticos • Durante o ES reprovou o 1º ano, antes de ser transferida da Universidade dos Açores para o IST, reprovando três anos seguidos no 3º ano	**Insucesso**
E1L – César Amado: Incerteza de si num trajecto inacabado	• **Percurso tendencial** • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Origens sociais com poucos recursos escolares • Quadro familiar instável • Modos de estudar esporádicos e desorganizados • Investimento nas sociabilidades e lazeres como alternativa aos	**Abandono**

	estudos • Rede de sociabilidades com relação fraca ou inexistente com a cultura escolar	**Abandono**
E4L – Telmo Almeida: Vicissitudes de um trabalhador estudante ou a dificuldade em conciliar objectivos, esferas de vida e áreas de estudo	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Estratégias familiares não focadas na escolarização • Condições económicas pouco favoráveis • Quadro familiar estável • Modos de estudar esporádicos • Preparação escolar anterior insuficiente • Actividade profissional com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Reequacionamento de projectos de vida • Redes de sociabilidades sem relação com o ensino superior	
E10L – Vítor Alves: Entre a acção política e a falta de empenho: um percurso não focado na formação	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Condições económicas pouco favoráveis • Quadro de apoio familiar • Preparação escolar anterior insuficiente • Relação negativa com o curso e com a instituição • Valorização do envolvimento associativo na instituição de ensino superior • Investimento em actividades alternativas ao estudo (actividade política)	
E11L – Miriam Fernandes: Fragilidades relacionais, projecto indefinido	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior** • Percurso com projecto indefinido • Condições económicas favoráveis	

	• Percurso não focado na educação de nível superior • Insuficiente informação prévia sobre o ensino superior • Quadro familiar e situação residencial instáveis • Ténue rede de sociabilidades • Relações negativas com os cursos • Modos de estudar esporádicos	**Abandono**
E32L – Túlia Sampaio: Desgaste progressivo de um percurso de formação promissor e vocacional	• **Percursos com dificuldades de integração no ensino superior** • Percurso com dificuldade de conciliação entre esferas de vida (estudos e trabalho) • Percurso focado na educação • Percurso com objectivos definidos • Efeitos acumulados das experiências vividas • Actividade profissional plena durante o curso • Actividades profissionais com repercussões negativas no percurso pelo ensino superior • Investimento nas sociabilidades e lazeres como alternativa aos estudos • Modos de estudar esporádicos • Reequacionamento de projectos de vida	
E41L – Hélio Pereira: O insustentável peso de uma integração pouco focada nos estudos	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Percurso com problemas nos modos de estudar • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo, trabalho, lazer e sociabilidade) • Origens sociais com recursos económicos e escolares razoáveis • Estratégia familiar focada na escolarização • Quadro familiar instável durante o ES (situação de desemprego e depressão da mãe, dificuldades de empresa do pai)	

	• Preparação escolar anterior inadequada • Relação negativa com os planos de estudos • Modos de estudar desorganizados e esporádicos • Participação em actividades para-escolares (associativas, culturais e desportivas), com repercussões negativas no percurso • Sociabilidades intensas, em alternativa aos estudos • Efeitos acumulados do próprio percurso no ES	**Abandono**
E42L – Licínio de Sousa: Heranças divergentes, escolhas incongruentes e desalento crescente	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Origens sociais com recursos económicos e escolares elevados • Estratégia familiar focada na escolarização • Quadro familiar instável aquando do acesso ao ES (divórcio dos pais) • Percurso com problemas de transição para a vida adulta • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo, trabalho e sociabilidade) • Acesso a curso da sua preferência, seguido de mudança para curso que não era o preferido • Pessoa com importância de carácter significativo (pai, influenciando o ingresso em cursos da sua própria área de formação, contra o gosto do filho) • Percurso com problemas de integração no ES • Modos de estudar desorganizados e esporádicos • Repercussões negativas de uma relação amorosa durante o 1º ano • Relação de alternativa entre as sociabilidades e os estudos	
E43L – Raquel Quadros: Expectativa frustrada e bloqueio económico fatal	• **Percurso de contratendência (percurso inesperado)** • Origens sociais com recursos escolares e económicos razoáveis • Boa preparação escolar anterior • Acesso a curso que não era o preferido • Quadro familiar instável durante o ES	

	• Episódio súbito de dificuldade económica	**Abandono**
E59L – Tomé Santos: Abandono do ensino superior e objectivo profissional atingido por um percurso de formação alternativo	• **Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Relação negativa com o curso e com a instituição • Expectativas desajustadas face ao curso, quanto ao plano de estudos (conteúdos e organização) • Relação negativa com os resultados escolares • Origens sociais com recursos escolares (A mãe com formação superior em História) e económicos (investimento em escolas privadas no percurso escolar anterior e no ES) • Apoio familiar perante novas alternativas de projectos de vida • Insuficiente informação prévia sobre o ensino superior • Escolaridade anterior marcado por duas reprovações: 10º ano (transição de uma escola privada para uma escola pública) e o 12º ano • Relação negativa com as instalações	
E61L – Vasco Álvares: Objectivos de estudo indefinidos com projecto de vida garantido	• **Percursos com dificuldades de integração no ensino superior** • Percurso com focos alternativos (oportunidades e quotidiano não orientados para a escola) • Objectivos indefinidos • Origens sociais com recursos • Amigos mais próximos não mobilizados para o ensino superior • Preparação escolar anterior insuficiente • Curso não preferido • Problemas de integração (plano de estudos, pedagogia e perspectivas profissionais) • Com dificuldade de conciliação entre esferas de vida (lazer e trabalho relativamente aos estudos) • Modos de estudar descontinuados, em continuidade com os da escolaridade anterior e não evolutivos	

E63L – Martinho Salvador: Quando as redes se rompem	• **Percursos com problemas de transição para o ES** • Percursos com problemas de integração • Indefinição de projecto de vida • Deslocado • Ruptura dos laços sociais • Curso não preferido • Aspectos desfavoráveis relativos aos planos de estudos • Expectativas desajustadas face ao curso • Episódio marcante (morte do pai) enquanto estudava • Boa preparação escolar anterior	**Abandono**
E74L – Anabela Durão: Um trajecto de desígnios fortuitos e desfocado do estudo com uma conjuntura economicamente constrangida	• **Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Percurso com inflexões • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida • Dificuldades na transição para o ES • Estratégia familiar focada na escolarização, estratégia individual focada na transição para a vida adulta • Autonomização do poder parental • Quadro familiar e emocional instável durante o ES • Sucessivos episódios marcantes pela negativa • Condições económicas precárias durante o ES • Rede de sociabilidades com relação fraca ou inexistente com a cultura escolar	
E79L – Paula Castilho: Dificuldades de integração, abandono do ensino superior, alternativas profissionais	• **Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Percursos com problemas nos modos de estudar • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Curso não preferido • Indefinição de projecto de vida	

	• Autonomização do poder parental • Quadro familiar e emocional instável durante o ES • Boa preparação escolar anterior • Origens sociais com recursos • Modos de estudar descontinuados • Relação negativa com os resultados escolares • Problemas de integração (colegas, pedagogia) • Reequacionamento de projectos de vida (Reintegrou a Força Aérea depois de desistir do curso) • Rede de sociabilidades com boa relação com a cultura escolar e com o ensino superior	

Figura 8.7.: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – ISFLUP

Identificação dos casos	Percursos-tipo, dimensões e factores	Resultado formal
E11P – Sandra Bettencourt: Traços de inserção, exclusão e retracção num trajecto de sucesso académico	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência • Origens sociais com poucos recursos • Estratégias familiares focadas na escolarização • Integração bem conseguida • Com problemas de transição para a vida activa (está a concluir a segunda licenciatura).	**Sucesso**
E14P – Hugo Queirós: O sucesso veiculado pelo estudo metódico e ancorado na esfera familiar	• **Percurso Focado na Educação** • Percurso Tendencial • Origens sociais com recursos económicos e escolares médios • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Boa preparação escolar anterior • Relação positiva com o curso e Instituição • Percurso com objectivos definidos • Estudo metódico e consolidado • Redes estáveis de sociabilidades • Prática associativa complementar, sem dificuldades de conciliação com o estudo	
E18P – Hugo Mendes: Trapézio com rede ou o conforto de estudar o "quanto baste"	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Condições de partida privilegiadas • Socialização por antecipação com o ensino superior • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável	

	• Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Visão instrumental do ensino superior e do diploma académico • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Projecto de vida definido • Perfeita conciliação entre universo escolar e redes de sociabilidade • Redes de sociabilidade heterogéneas e com relações distintas com o ensino superior • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Relação distante com professores e colegas • Motivado por desafios e professores carismáticos	**Sucesso**
E20P – Carolina Veloso: Carolina nas encruzilhadas: ser mulher, mãe, esposa e estudante no ensino superior	• **Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Origens sociais com razoáveis recursos económicos e favoráveis recursos escolares • Falta de apoio do cônjuge • Momento de ruptura (morte do padrasto) • Dificuldades de conciliação entre vida familiar e o ensino superior	
E31P – Pedro Gonçalves: Não se nasce herdeiro, torna-se herdeiro: inversão das profecias da reprodução num contexto de origem descapitalizado	• **Percursos de contratendência (percursos inesperados)** • Percurso focado na educação • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Percurso de transição e integração bem conseguida • Percurso com objectivos bem conseguidos • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Estudo metódico e intensivo • Modos de estudar vocacionados para notas elevadas • Afinidade vocacional	

	• Condições sociais de partida muito pouco favoráveis • Rede e sociabilidades heterogéneas e com relações distintas com o ensino superior • Responsabilidades associativas extra instituição de ensino superior	**Sucesso**
E35P – Gabriela Coelho: Um trajecto com projecto: a construção reflectida de um percurso escolar	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Estratégias familiares focadas na escolarização • Simetria de capitais da família de origem • Estabilidade familiar • Boa preparação na escolaridade anterior • Integração bem conseguida • Modos de estudar organizados • Sem actividade profissional durante o ensino superior • Sociabilidades estratégicas.	
E41P – Joana Ferraz: O peso da herança num esforço controlado: etapas da reprodução de um contexto capitalizado	• **Percurso tendencial (percursos esperados)** • Percurso focado na educação • Origens sociais familiares com elevados recursos escolares e económicos • Episódio marcante pela negativa (morte do pai) • Estratégias familiares focadas na escolarização • Modos de estudar vocacionados para obtenção de notas elevadas • Percurso com elevadas pretensões académicas • Redes de sociabilidades fracas • Dificuldades de relacionamento com colegas	
E44P – Sofia Seabra: A lucidez e a responsabilidade num trajecto de contra-tendência social	• **Percurso Focado na Educação** • Percurso de Contratendência (percurso inesperado) • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Quadro familiar de apoio estável • Estratégia familiar focada na escolarização	

	• Boa preparação escolar anterior • Ingresso num curso de 1º opção, mas não a sua vocação • Percurso com objectivos definidos • Relação positiva com o curso e instituição • Percurso de transição e integração bem conseguida • Estudo contínuo e pró-activo • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Sucesso**
E45P – Rita Tomé: Um palco de sucessos elevados, sem rede económica e cultural	• **Percursos focados na educação** • Percurso de contratendência (percursos inesperados) • Origens sociais com fracos recursos económicos e escolares • Instabilidade financeira • Quadro de apoio familiar estável • Boa preparação escolar anterior • Redes de sociabilidades estáveis e relação positiva com o ensino superior • Modos de estudar continuados e estáveis • Relação positiva com o estudo • Elevado sucesso escolar	
E47P – Sofia Amorim: Partir em vantagem – percurso de sucesso escolar num quadro de reprodução social	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Origens sociais fortemente capitalizadas • Estratégias familiares focadas na escolarização • Estabilidade familiar • Boa preparação na escolaridade anterior • Curso de 1ª opção • Integração bem conseguida.	
E48P – Paulo Faria: "Não sei muito bem o que quero ser quando for grande!" – A indefinição vocacional e visão instrumental do mercado num contexto social de conforto material	• **Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)**	

	• Percurso tendencial • Percurso focado na educação • Percursos com problemas de transição para a vida adulta • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Indefinição de projecto de vida • Visão instrumental do ensino superior e do diploma • Facilidade de integração social • Percurso com dificuldade de integração na esfera laboral • Forte incentivo familiar, com estratégia focada na capitalização escolar • Estudante deslocado	**Sucesso**
E49P – Rosângela Brito: Aprender a resistir: trajectória de sucesso numa aproximação crítica ao ensino superior português	• **Percurso focado na educação** • Percurso tendencial (percurso esperado) • Imigrante brasileira • Condições de partida privilegiadas • Socialização por antecipação com o ensino superior • Instabilidade familiar • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Visão crítica do ensino superior português • Visão crítica da instituição, da abordagem pedagógica e da metodologia de avaliação • Afinidade vocacional • Gestão calculada dos espaços-tempo extracurriculares • Método de estudo consolidado • Projecto de vida definido • Espírito activista e pró-activo	
E53P – Joana Viana: Um percurso esperado: a adesão às regras e	• **Percurso tendencial** • Percursos focados na educação	

o cumprimento das expectativas escolares	• Origens sociais com recursos económicos e escolares • Perda da mãe na infância • Modos de estudar continuados e consolidados • Estudante deslocada com situação residencial estável • Boa preparação escolar anterior • Forte adesão às normas escolares • Redes de sociabilidade estáveis • Experiência de estudo no estrangeiro (*Erasmus*)	**Sucesso**
E55P – Elsa Veiga: "A Saúde está na moda": uma incursão pela Anatomia Patológica num trajecto sem projecto definido	• **Percursos com problemas de transição (para ensino superior)** • Origens sociais com razoável capital económico e fraco capital cultural • Falta de informação sobre os cursos • Indefinição de projecto de vida • Boa articulação com outras esferas da vida (música) • Estudante deslocada • Modos de estudar continuados e consolidados	
E60P – Margarida Cabral: Um percurso de sucesso modelado pelo entendimento da Universidade de Coimbra como lugar de prestígio	• **Percurso tendencial (percursos esperados)** • Percursos focados na educação • Percurso com elevadas pretensões académicas • Valorização muito positiva do Curso/Instituição • Forte motivação pessoal • Forte incentivo familiar • Origens sociais com capital económico e escolar elevado • Quadro de apoio familiar estável	
E62P – Inês Leite: De *casa* para a *universidade*: a proximidade entre dois territórios de socialização, espelhada num percurso de sucesso no ensino superior	• **Percurso tendencial** • Clara confluência entre a cultura de classe de origem e a cultura escolar • Percurso focado na educação • Condições económicas favoráveis	

	• Boa gestão do tempo • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Quadro de apoio familiar estável • Percurso com objectivos definidos • Modos de estudar consolidados e consequentes • Autonomia no processo de aprendizagem e na gestão do estudo • Boa preparação escolar anterior • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Sucesso**
E63P – Bruno Dias: A frequência do ensino superior enquanto concretização de um "sonho"	• **Percurso de contratendência** • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Episódio marcante na escolaridade anterior (opção por agrupamento desajustado em relação à área pretendida) • Episódio marcante que incentivou a entrada no ensino superior (término de relação amorosa) • Beneficiário de bolsa de acção social • Integração bem conseguida • Expectativas ajustadas face ao curso • Rede de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior • Sem actividade profissional durante o ensino superior	
E64P – Raquel Carvalho: De um projecto indefinido a um trajecto de sucesso: o investimento na educação num contexto descapitalizado	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Beneficiária de bolsa de acção social • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Transição bem conseguida para o ensino superior • Estudo contínuo e regulado • Aluna deslocada com algumas dificuldades de adaptação à nova	

	condição residencial	**Sucesso**
E65P – Miguel Matias: Um projecto escolar definido com vista a uma "imediata" e "suave" inserção profissional	• **Percurso tendencial** • Origens sociais com recursos económicos e escolares • Integração social e escolar no ES bem sucedida • Estudante deslocado • Situação residencial difícil (no 1.º ano) • Objectivos definidos • Projecto de vida desenhado	
E70P – Amanda Roquete: "Não há melhor vida que a de estudante" ou a sina dos professores: percurso linear, precariedade laboral	• **Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Percurso Focado na Educação • Quadro familiar de apoio estável • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Percurso escolar anterior com algumas reprovações • Relação positiva com o curso e Instituição • Percurso com facilidades de transição e integração • Conciliação dos estudos com actividades profissionais a tempo parcial • Modos de estudar evolutivos • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	
E82P – Liliana Pires: Do mercado de trabalho para a universidade: o prolongamento dos estudos com vista à requalificação profissional	• **Percurso com inflexões** • Percurso de contratendência • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Episódio marcante – lacuna de informação no acto de candidatura após o ensino secundário. Acaba por ingressar no ensino superior aos 34 anos • Beneficiário de bolsa de acção social	

	• Relação positiva com professores e colegas • Integração bem conseguida • Expectativas ajustadas face ao curso • Com actividade profissional durante o ensino superior	**Sucesso**
E85P – Carla trindade: A representante de uma nova geração ou as classes populares no ensino superior	• **Percurso Focado na Educação** • Contratendência • Definição de projecto de vida • Origens sociais com razoáveis recursos económicos e escolares • Expectativas ajustadas face ao curso • Relação positiva com o curso e Instituição • Conciliação dos estudos com actividades profissionais a tempo parcial	
E2P – Mafalda Moreira: Entre a faculdade e a maternidade: um trajecto irregular e a "conta-gotas"	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso tendencial • Condições económicas desfavoráveis • Origens sociais com fracos recursos escolares • Instabilidade familiar • Situação residencial deslocada • Situação residencial instável • Morte de um irmão (durante o curso) • Mais tarde a morte do pai (durante o curso) • Novo quadro familiar (maternidade assume maior peso)	**Insucesso**
E3P – Alexandre Lourenço: Escrevendo Direito por linhas Direitas: a mobilização de capitais num *habitus* coerente	• **Percurso tendencial** • Percurso focado na educação • Condições de partida privilegiadas • Quadro de apoio familiar estável, forte ligação à família nuclear. • Afinidade vocacional • Investimento elitizado em todos os níveis de ensino anteriores • Alto capital escolar da família de origem	

	• Valorização positiva com o curso e instituição • Método de estudo consolidado • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Percurso com objectivos definidos • Projecto de vida definido • Gestão calculada dos espaços-tempo extracurriculares • Envolvimento político – partidário, sem dificuldades de conciliação com o estudo • Visão crítica do ensino superior	**Insucesso**
E5P – Pedro Sá: Oito anos a *dar música* à Química	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldades de conciliação ente esferas de vida • Trajecto irregular no ensino superior • Estratégia familiar focada na escolarização • Indefinição de projecto de vida • Redefinição de projecto de vida relacionado com insucesso da actividade profissional • Desajustamento vocacional no 1.º curso escolhido • Trabalhador-estudante	
E6P – Elisa Vasconcelos: Saxofone: o *leitmotiv* de uma afinação vocacional	• **Percurso com inflexões** • Percurso Focado na Educação • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior, no 1º ano e na mudança de instituição • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Estratégia familiar focada na escolarização • Boa preparação escolar anterior • Redefinição de projecto de vida com mudança de curso • Relação positiva com o curso e instituição numa segunda fase • Estabilidade das redes de sociabilidades	
E7P – Tiago Neto: Investigar matrizes vegetais: especialização de um espírito curioso	• **Percurso tendencial**	

	• Percurso focado na educação • Percurso com elevadas pretensões académicas • Condições de partida privilegiadas • Forte investimento nos níveis de escolaridade anterior • Especialização familiar na área disciplinar • Afinidade vocacional • Envolvimento precoce e voluntário com os contextos profissionais aspirados • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Quadro familiar estável • Método de estudo consolidado • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Projecto de vida definido • Conciliação entre esfera escolar e redes de sociabilidade • Pouco tempo disponível para estudar • Motivado por desafios e professores carismáticos • Prática recreativa complementar, sem dificuldade de conciliação com o estudo.	**Insucesso**
E8P – Cristina Fonseca: Da saúde às letras: um trajecto mal calculado	• **Percursos com problemas de transição (para o ensino superior)** • Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional) • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Objectivos pouco definidos • Dificuldades de conciliar o estudo e o trabalho • Diversas mudanças vocacionais • Falta de preparação do ensino secundário	
E9P – Lúcia Guimarães: Português e Inglês: rejeição e distinção	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Percurso com inflexões	

	• Preparação deficiente na escolaridade anterior • Relação negativa com o curso, colegas e maioria dos professores • Integração problemática.	**Insucesso**
E10P – José Castro: José à deriva: do desajuste vocacional ao fechamento relacional	• **Percursos de contratendência (percursos inesperados)** • Dificuldades de integração no Ensino Superior • Percursos de inflexão • Percurso com problemas nos modos de estudar • Percurso com problemas de educação no ensino superior • Indefinição de um projecto de vida • Rendimento académico estreito • Percurso com dificuldade de conciliação • Percurso com problemas de transição para o ensino superior e no ensino superior • Relação negativa com a instituição • Quadro de apoio familiar estável • Rede de sociabilidades fraca • Dificuldades de relacionamento com os colegas • Clausura social e cultural	
E12P – Isabel Lopes: Da Química às Ciências da Nutrição: uma luta simbólica em torno da acumulação de capital escolar e da valorização profissional	• **Percursos com inflexões** • Expectativas desajustadas face aos objectivos do 1.º curso • Falta de informação sobre os cursos • Quadro de apoio familiar instável (divórcio dos pais a meio do 2.º curso) • Expectativas elevadas face aos cursos que não se concretizaram • Boa preparação escolar anterior • Redes estáveis de sociabilidades	
E13P – António Castro: Tempos espartilhados: estudante em *part-time,* trabalhador a tempo inteiro	• **Percursos com inflexões** • Percursos com dificuldades de conciliação ente esferas de vida • Origens sociais com recursos económicos e escolares médios • Desajustamento vocacional no 1.º curso escolhido	

	• Reorientação vocacional bem sucedida • Trabalhador-estudante • Prática recreativa complementar, sem dificuldades de conciliação com o estudo	**Insucesso**
E15P – Ana Sousa: As contrariedades e a permanência numa relação dual com o ensino superior	• **Percurso com inflexões** • Percursos com dificuldades de conciliação ente esferas de vida • Origens sociais com recursos escolares médios • Quadro de apoio familiar instável • Percurso escolar anterior de sucesso • Condições económicas desfavoráveis • Aluna deslocada • Episódio marcante (violação) no 1º ano • Actividade profissional paralela ao estudo • Relação dual com o curso e Instituição • Redes de sociabilidades instáveis • Modos de estudar continuados	
E16P – Teresa Sousa: Um trajecto alongado no ensino superior: a acumulação de insucessos como elemento amplificador de incertezas	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Hábitos de estudo pouco estruturados/instáveis • Dificuldade de adaptação aos ritmos de trabalho exigidos no ensino superior • Acumulação de reprovações como elemento bloqueador/ perturbador do percurso (escolar, familiar, relacional) • Parcos recursos económicos da família de origem • Tensão familiar • Quadro de apoio familiar e emocional instável • Objectivos indefinidos/ projectos dispersos	
E17P – Duarte Faria: Aproximações ao curso e à universidade: contornando o sistema	• **Percursos com inflexões** • Percursos focados na educação • Falta de informação sobre a estrutura do 1.º curso	

	• Origens sociais com recursos económicos e escolares • Modos de estudar continuados e consolidados • Duas experiências de estudo no estrangeiro (*Summer Schools*) • Forte aposta na valorização escolar • Rede de sociabilidade fechadas	
E19P – Joana Pereira: Da engenharia agrícola como passaporte para um imaginário rural à intermitência e polivalência profissionais	• **Percursos tendenciais (percursos esperados)** • Problemas nos modos de estudar • Percurso focado na educação • Forte afinidade com o mundo rural • Origens sociais com recursos económicos e escolares médios • Envolvimento em actividade extracurriculares compatíveis com o curso; • Envolvimento com dinamização cultural da universidade • Fracas expectativas de futuro	
E22P – Sofia Martins: O orgulho de ser diferente: Entre a motivação pessoal e o apoio familiar num trajecto de sucesso académico	• **Percurso focado na Educação** • Percurso contratendência • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Desajustamento vocacional no 1.º curso escolhido • Reorientação vocacional bem sucedida • Forte motivação pessoal • Estratégia familiar focada na escolarização • Valorização positiva do Curso/Instituição • Atitude de diferenciação individual face aos colectivos sociais a que pertence	**Insucesso**
E24P – Júlia Pais: A falar da matéria é que a gente se entende: a importância da estruturação dos tempos de estudo para encontrar o sucesso nas diferentes esferas de vida	• **Percursos com problemas nos modos de estudar** • Percurso focado na educação • Percurso tendencial • Percurso de transição e integração bem sucedido • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino	

	superior • Concentração do estudo nos períodos de avaliação • Projecto de vida definido • Gestão calculada dos espaços- tempo extracurriculares • Método de estudo consolidado • Concentração de estudo nos períodos de avaliação	**Insucesso**
E27P- Diana Carvalho: Ensino à distância – o investimento universitário como reviravolta da classe social de origem	• **Percurso de contratendência** • Percursos com dificuldades de integração no Ensino superior • Origens sociais familiares com fracos recursos escolares e económicos • Quadro familiar instável • Episódio marcante pela negativa (morte do pai) • Estratégias familiares não focadas na escolarização • Percurso escolar anterior com inflexões • Insuficiente informação prévia sobre o ensino superior • Modos de estudar evolutivos • Percurso com projecto de vida indefinido • Redes de sociabilidades com relação fraca ou inexistente com a cultura escolar • Actividade profissional condiciona o percurso pelo ensino superior	
E28P – João Tavares: Piano – um afinamento musical com suporte económico e cultural	• **Percursos com inflexões** • Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida – trabalho-escola) • Origens sociais com recursos económicos e escolares • Mudança de curso (Arquitectura para Piano) • Boa preparação escolar anterior • Alterações nos tempos e modos de estudo • Alargamento das redes de sociabilidade	

E29P - Natália Araújo: Trajecto escolar a tracejado	• **Percurso com inflexões** • Percursos com dificuldades de conciliação ente esferas de vida (numa fase inicial) • Origens sociais com poucos recursos • Integração bem conseguida • Com actividade profissional durante o ensino superior • Episódio marcante (experiência de trabalho que concorreu para a redefinição da área de estudo).	**Insucesso**
E32P – Madalena Sousa: A recusa da reprodução social: uma trajectória social ascendente, assinalada por uma *Economia* de *Recursos*	• **Percurso de Contratendência (percurso inesperado)** • Percurso Focado na Educação • Percurso com inflexões • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Forte incentivo familiar, com estratégia focada na capitalização escolar • Ingresso num curso de 1º opção, mas não a sua vocação que dá azo a um bem sucedido processo de reorientação vocacional • Percurso com objectivos definidos • Valorização positiva com o curso e instituição • Estudo metódico e intensivo • Trabalhadora em *part-time*	
E33P – Joana Madureira: Um Percurso Académico polirritmado pelo trabalho e pelas relações familiares e afectivas	• **Percurso com dificuldades de conciliação ente esferas de vida** • Percurso com inflexões • Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Origens sociais com recursos económicos e escolares reduzidos • Entrada no Mercado de Trabalho • Obstáculos pessoais e desestruturação familiar • Dificuldades relacionais e económicas • Episódio marcante pela negativa	

	• Constantes reformas curriculares	**Insucesso**
E34P – João Fernandes: Prolongamento da condição juvenil: o *savoir-vivre* e a experimentação em concorrência com o ascetismo académico	• **Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Percurso com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) • Percurso com dificuldade de integração no ensino superior (institucional) • Pais com fraco capital escolar, mas com algum capital económico • Estratégias familiares pouco focadas na escolarização • Indefinição de projecto de vida • Falta de motivação • Dificuldade de conciliação entre a vida social e os estudos • Apatia e desinvestimento académico • Investimento nas sociabilidades como alternativa aos estudos • Modos de estudar pouco adequados (por vezes, total ausência de estudo) • Relação negativa com a instituição	
E38P – Marco Moutinho: Entre a complementaridade de investimentos e esferas de vida concorrentes – trajecto alongado, mas definido, no Ensino Superior	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percursos focados na educação • Estratégias familiares focadas na escolarização • Actividade profissional durante o ensino superior • Problemas de conciliação estudo-trabalho • Sociabilidades estratégicas • Aspectos desfavoráveis relativos a pedagogia, avaliação, instalações e equipamentos • Percurso focado na educação, mas também na política e no voluntariado (dimensões complementares e não concorrentes, numa lógica de reconhecimento social)	
E39P – Conceição Ribeiro: O reverso da medalha face à imaterialização de um sonho: quando o desajustamento vocacional se revela ajustado	• **Percursos com problemas de transição (para a vida adulta e para o ensino superior)**	

	• Percurso com inflexões • Percursos focados na educação • Origens sociais com capital económico e escolar elevado • Quadro de apoio familiar estável, forte ligação à família nuclear • Aluna deslocada • Desajustamento vocacional • Dificuldades na transição entre o ensino secundário e o ensino superior	**Insucesso**
E40P – Henrique Garcia: Economia de investimentos num trajecto ascendente	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Estratégia familiar focada na escolarização • Facilidade na transição e integração • Relação positiva com o curso e a escola • Objectivos definidos • Aluno deslocado • Modos de estudar evolutivos e em ruptura com os da escolaridade anterior • Conciliação dos estudos com lazer e sociabilidades	
E42P – Gonçalo Neto: A recusa da herança e da continuidade social: estratégias de fuga à reprodução familiar	• **Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Percurso com inflexões • Origens sociais com elevado capital escolar e económico • Quadro familiar instável • Pressão familiar • Conciliação dos estudos com actividades de cariz voluntário exercidas a tempo parcial, mas de forma sistemática • Conciliação dos estudos com lazer e sociabilidades • Dificuldades de relacionamento • Reorientação vocacional	

E43P – Jorge Caldeira: Informática de vanguarda: um trajecto de mobilidade social ascendente	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência • Origens sociais com poucos recursos escolares e económicos • Quadro familiar estável • Aluno deslocado com fracas condições económicas • Relação positiva com o curso e com a escola • Percurso com objectivos definidos • Conciliação dos estudos com actividades profissionais a tempo parcial • Conciliação dos estudos com lazer e sociabilidades • Modos de estudar evolutivos • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Insucesso**
E46P – Luís Rocha: Condições de partida desfavoráveis, ausência de resultados e desmotivação: factores tendentes a um percurso de insucesso	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percursos de contratendência • Percursos com dificuldades de conciliação ente esferas de vida • Origens sociais modestas, com parcos recursos escolares e económicos • Estratégia familiar pouco focada na escolarização • Facilidade na transição e integração • Relação positiva com a instituição, mas difícil com o curso • Projecto de vida indefinido • Dificuldades de concentração, tanto nas aulas como no estudo • Fraca preparação escolar anterior • Dificuldade em conciliar a esfera laboral e académica • Aluno desmotivado • Rendimento académico estreito	
E50P – Sara Pereira: A descoberta da especialização académica - Do Alheamento ao Comprometimento com o Curso	• **Percurso tendencial** • Percursos focados na educação • Percurso com inflexões	

	• Indefinição inicial e redefinição de projecto de vida • Empenho e motivação pessoal condicionadas pela descoberta vocacional tardia • Experiência de Mobilidade Estudantil (Erasmus) • Forte incentivo familiar, com estratégia focada na capitalização escolar • Facilidade na transição e integração	**Insucesso**
E51P – Tiago Costa: *Eu* (não) *sou eu e as minhas circunstâncias*: um trajecto no ensino superior incrustado num quadro de não reprodução social	• **Percurso de contratendência** • Boa integração relacional no ensino superior • Relação positiva com o curso e instituição de ensino • Investimento no estudo moderado, mas eficaz • Forte sentido de auto-responsabilização pelas opções e modos de superação de constrangimentos • Conciliação, aparentemente harmoniosa, entre esferas de vida tendencialmente concorrentes: o trabalho e o estudo	
E52P – Tânia Costa: Um trajecto escolar em construção contínua para a concretização do objectivo da intervenção social	• **Percurso focado na educação** • Condições económicas favoráveis • Estratégias familiares focadas na escolarização • Quadro de apoio familiar estável • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Integração problemática no 1º ano • Estudante deslocado com conciliação gradual entre universo escolar e redes de sociabilidade • Relação positiva com o curso e com a instituição de ensino superior • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Modos de estudar evolutivos • Redes de sociabilidades heterogénea, mas com relação positiva com o ensino superior	

E56P – Alice Paiva: Alice sem país das maravilhas: quando as condições sócio-histórico - biográficas se exprimem numa coerência consequente	• **Percursos focados na educação** • Percurso tendencial • Percurso com elevadas pretensões académicas • Trajecto delineado em sucessivas etapas • Percurso de transição e integração bem conseguida • Percurso com objectivos definidos • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Perfeita conciliação entre o universo e escolar e redes de sociabilidade • Método de estudo consolidado • Modos de estudar vocacionados para notas elevadas • Motivada por desafios e professores carismáticos • Estudante deslocada desde o ensino superior • Forte incentivo familiar, com estratégias focadas na escolarização • Visão crítica do ensino superior	**Insucesso**
E57P – Diogo Brás: Criação-acção, música e a pertença académica: três variáveis no trajecto de um *homo passionatus*	• **Problemas com transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Investimento no estudo moderado, mas eficaz • Conciliação da pertença estudantil com outros centros de interesse; • Pertença intensa em universos paralelos que não a universidade • Quadro de apoio familiar estável • Estratégias familiares focadas na realização pessoal • Passagem carismática por órgãos de representação estudantil; • Integração plena na cidade • Desvalorização de indicadores de emancipação financeira e profissional	
E61P – Clara Pontes: Criatividade e inserção no mercado de trabalho – dois elementos estruturantes para um percurso de	• **Percurso tendencial (percursos esperados)** • Percursos focados na educação	

sucesso no ensino superior	• Origens sociais com elevado capital escolar e económico • Dificuldade de adaptação dos métodos de estudo ao ensino superior • Forte rede de sociabilidades definida durante o percurso no ensino superior • Quadro de apoio familiar estável • Dificuldades na inserção no mercado de trabalho	**Insucesso**
E67P – Francisco Guedes: A força constitutiva do grupo de pares - Um percurso académico pautado por inflexões	• **Percurso com Inflexões** • Percurso com dificuldades de integração na vida adulta e no ensino superior (no 1º ano). • Sucessivos acontecimentos marcantes durante a adolescência e durante todo o percurso escolar - secundário e superior – (morte do padrasto; consumo de drogas leves continuado e regular durante a adolescência; 1º contacto com o pai biológico com 18 anos) • Redefinição de projecto de vida despoletada por acontecimentos marcantes • Fraca preparação escolar anterior • Redefinição de projecto de vida com mudança de curso e de instituição de ensino • Relação positiva com o 2º curso e instituição de ensino superior	
E69P – Armanda Nascimento: Um trajecto de sucesso no ensino superior: o enriquecimento pessoal e académico através da conciliação entre esferas de vida	• **Percursos focados na educação** • Percurso tendencial (percursos esperados) • Percurso com inflexões • Forte motivação pessoal • Trabalhadora - estudante • Facilidade na transição e integração no ensino superior • Conciliação dos estudos com actividades laborais • Descoberta vocacional tardia • Transferência e capitalização das aprendizagens académicas para	

	a esfera profissional	**Insucesso**
E71P – Bárbara Esteves: Autonomia antecipada numa trajectória escolar descompassada	• **Contratendência** • Percursos focados na educação • Origens sociais com recursos escolares e económicos reduzidos • Falta de preparação do ensino secundário • Beneficiária de Bolsa de Acção social Escolar • Ausência parental desde criança (pais emigrantes, ficou a cargo dos avós) • Fracas expectativas parentais face aos estudos • Integração bem conseguida no ES • Forte persistência na continuidade dos estudos face à falta de apoio escolar • Autonomia antecipada (desde o E. Secundário)	
E72P – Isaac Coelho: Fintar a "mão invisível" da estrutura social, num percurso tenso de acumulação de capitais	• **Percurso focado na educação** • Percurso de contratendência (percurso inesperado) • Condições de partida pouco favoráveis (económicas e culturais) • Estratégias familiares focadas na escolarização • Boa preparação e sucesso na trajectória escolar pré-ensino superior • Relação tensa com o curso • Estudante deslocado com dificuldades de conciliação entre esferas de vida (estudo e lazer) • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Modos de estudar evolutivos • Projecto de vida indefinido	
E75P – Rui Marques: Dentro da universidade, nas margens da universidade	• **Percurso com inflexões** • Percurso com problemas de transição (para o ensino superior) • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior • Quadro familiar e económico instável • Modos de estudo desorganizados e pouco consequentes	

	• Hábitos de estudo não consolidados • Frágil autonomia no processo de aprendizagem	
E1P – Carina Freitas: Um ano de ensino superior: a reprodução das desigualdades sociais e a tentativa de distinção.	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percursos Tendenciais • Percurso com Problemas de transição (para a vida adulta) • Desajustamento vocacional (curso de 2ª escolha) e desinteresse pelos conteúdos do curso • Condições económicas desfavoráveis • Pais com pouco capital escolar e económico, família desestruturada • Inserção precoce no mercado de trabalho • Dificuldades de conciliação entre esferas de vida (actividade profissional plena durante o curso) • Dificuldades de integração no ensino superior; Relação negativa com alguns docentes • Rede de sociabilidades centrada na esfera profissional, sem ligação ao campo escolar. • Estudo individualizado e limitado pela indisponibilidade de tempo • Expectativa frustrada de mobilidade social ascendente via escolaridade, reconvertida para o investimento na distinção através da aproximação à cultura cinematográfica	**Abandono**
E4P – Artur Oliveira: Faculdade, Política, Trabalho: a encruzilhada de um trajecto	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Desestruturação e instabilidade familiar • Indefinição do projecto escolar • Dificuldades económicas • Com actividade profissional durante o ensino superior • Problemas de conciliação estudo-trabalho.	

E21P- Cláudia Ferreira: Duas faces de um percurso académico: a influência múltipla e cruzada dos diversos agentes de socialização	• **Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas de vida** • Percurso com projecto indefinido • Percurso de contratendência • Origens sociais com recursos escolares ao nível do ensino superior • Boas condições económicas que permitiram a frequência num instituto superior privado • Quadro familiar estável • Desmotivação face a um curso de 2ª opção • Percurso com facilidades de transição e integração • Modos de estudar esporádicos • Abandono no último ano por inserção profissional • Reingresso recente no ensino superior numa área distinta • Redes de sociabilidades estáveis e com relação positiva com o ensino superior	**Abandono**
E23P – Filipe Leitão: Parar para decidir – um retorno improvável ao ensino superior	• **Problemas com transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Percursos com problemas nos modos de estudar • Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Origens sociais com recursos escolares e económicos • Investimento nas sociabilidades com alternativa aos estudos	
E25P – Laura Silva: Da psicologia à vida doméstica: o abandono como opção	• **Percurso com problemas nos modos de estudar** • Percurso tendencial (percurso esperado) • Percurso com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) • Condições de partida pouco favoráveis (económicas e culturais) • Reduzidas expectativas familiares • Estratégias familiares muito pouco focadas na escolarização • Projecto académico pouco estruturado • Modos de estudar esporádicos e desorganizados • Fraca capacidade de auto-regulação nos estudos • Clausura social e cultural	

	• Vida doméstica absorvente (conjugalidade/maternidade) • Fracas expectativas de futuro	**Abandono**
E26P – João Silva: Notas de um desencontro processual com o ensino superior, entre cantigas e hambúrgueres	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Problemas nos modos de estudar • Percurso com inflexões • Relação positiva com o curso e com a instituição • Percurso de transição e integração bem conseguida • Projecto académico pouco estruturado • Perfeita conciliação entre pertença escolar e redes de sociabilidades • Concentração de estudo nos períodos de avaliação • Percurso com dificuldades de conciliação entre esferas da vida • Relação positiva com a instituição mas difícil com o curso • Trabalhador-estudante em *part-time* e depois em *full.time* • Condições de partida pouco favoráveis • Preponderância atribuída à esfera profissional • Vontade de trabalhar para financiar o curso	
E30P – André Pereira: O desajustamento vocacional e a desvalorização do título académico como caminho para o abandono	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) • Desajuste vocacional • Instabilidade emocional • Estratégias familiares pouco focadas na escolarização • Instabilidade familiar (episódio de doença e de falência de negócio do pai) • Modos de estudar esporádicos e desorganizados • Dificuldade de conciliação entre a vida profissional e a vida académica • Desvalorização do título académico	
E36P – Carolina Torres: Nem todos têm de ser doutores: resistência à conquista de capitais numa passagem fugaz pelo	• **Percurso tendencial**	

ensino superior	• Percurso com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) • Estratégias familiares pouco focadas na escolarização • Condições de partida pouco favoráveis (económicas e culturais) • Reduzidas expectativas familiares • Estratégias familiares pouco focadas na escolarização • Projecto académico pouco estruturado • Necessidade de trabalhar para financiar o curso • Pouco tempo disponível para estudar • Preponderância atribuída à esfera profissional • Subalternidade na esfera conjugal (muito tempo gasto em tarefas domésticas) • Clausura social e cultural • Fracas expectativas de futuro • Desvalorização do título académico	**Abandono**
E37P – Jorge Pinto: Pelos andamentos da música, ou como a profecia nem sempre se cumpre	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Origens sociais com fracos recursos económicos e escolares • Estratégias familiares pouco focadas na escolarização • Transição para a conjugalidade • Música como elemento estruturador dos tempos livres e redes de sociabilidade • Necessidade de trabalhar para financiar o curso • Relação negativa com os colegas	
E54P – Filipa Cardoso: Uma breve passagem pelo Ensino Superior, ou como fragilidades estruturais condicionam o reingresso	• **Percurso com inflexões** Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Quadro de apoio familiar estável Transição bem conseguida para o ensino superior • Estudo contínuo e regulado • Relação negativa com o curso a partir do primeiro estágio - abandono	

E58P – Rui Soeiro: "Ceder para vencer" e afastar para juntar: quando o abandono escolar é o caminho de aproximação à escrita.	• **Percursos com inflexões** • Boa integração na cidade; • Integração difícil no curso • Desajustamento vocacional no 1.º curso escolhido • Redes de sociabilidade protagonistas dos espaço-tempo mais relevantes. • Quadro familiar estável • Inserção no mercado de trabalho como factor de confirmação do afastamento face ao curso • Investimento em actividades próximas da sua vocação • Instabilidade das configurações domésticas	**Abandono**
E59P – Paulo Freire: Se tenho um "dom", porque devo estudar? Abandono e insucesso, a rigidez conceptual espelhada numa trajectória diferente	• **Percurso com inflexões** • Percurso com dificuldade de conciliação (entre esferas de vida) • Pais com razoável capital económico e cultural • Estratégia familiar liberal no que toca à escolaridade superior • Emancipação prematura (sai de casa aos 13 anos, vai viver com amigos aos 16 anos) • Estudante deslocado desde o ensino secundário • Apetência para ensino profissionalizante • Desinvestimento no ensino superior • Investimento nas sociabilidades como alternativa aos estudos • Projecto académico pouco definido • Frustração de expectativas • Preponderância atribuída à esfera profissional • Desvalorização do título académico	
E66P – Vanda Amorim: Um abandono sem sombra de arrependimento	• **Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)** • Origens sociais com razoável capital escolar e económico • Quadro de apoio familiar estável • Desajuste vocacional	

	• Estudante deslocada com problemas de integração na cidade de acolhimento • Problemas nos modos de estudar • Preponderância atribuída à esfera profissional • Desvalorização do título académico	**Abandono**
E68P – Marta Alves: Da Magistratura a *fada do lar*: a opção pela vida doméstica como redefinição de um projecto de vida	• **Percurso tendencial (percursos esperados)** • Trajecto idealizado em torno de estruturas frágeis (família com capital económico, cultural e social estreito) • Condições económicas desfavoráveis • Prioridade para esferas de vida extra-académicas, como o casamento e a maternidade • Grupos de referência com percursos similares: os seus amigos casaram e tornaram-se pais na mesma altura • Forte relação identitária com o habitat: privilegia a convivialidade com os amigos e família, especialmente no espaço em que cresceu e onde ainda reside • Estrutura os tempos livres em função das necessidades familiares	
E73P – Isabel Silveira: Depois da tempestade, virá a bonança? Retrato de um abandono com o reingresso no horizonte	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percurso com problemas nos modos de estudar • Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Condições económicas desfavoráveis • Inserção precoce no mercado de trabalho • Transição precoce para a vida adulta • Dificuldades de conciliação entre esferas de vida (actividade profissional plena durante o curso) • Trajecto delineado em sucessivas etapas • Estudo pouco metódico, dificuldades na organização do estudo • Relação negativa com docentes e instituição	

E74P – Amândio Costa: A necessidade e o prazer do posto *versus* a honra social do título	• **Percurso com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional)** • Percurso com inflexões • Percurso com objectivos indefinidos • Origens sociais com poucos recursos • Boa preparação escolar anterior • Relação negativa com o curso e com a instituição • Actividade profissional concomitante à frequência do ensino superior	**Abandono**
E76P – Mariana Santos: Uma trajectória escolar inacabada sem implicações imediatas no sucesso profissional	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Origens sociais com razoáveis recursos escolares e favoráveis recursos económicos • Perda do pai no 2.º ano do curso • Perda da mãe na infância • Situação residencial deslocada • Boa preparação escolar anterior • Alargamento das redes de sociabilidade • Experiência de estudo no estrangeiro (*Erasmus*) • Valorização da inserção profissional em detrimento do título académico • Relação positiva com o curso e com a instituição	
E77P – Pedro Vouga: Entre o *palco* e a *sala de aula*: a dificuldade de conciliação entre esferas de vida, consubstanciada num percurso de abandono no ensino superior ou o ensino superior como um investimento de vida possível, mas não prioritário	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • O ensino superior como um investimento paralelo e não prioritário • Incapacidade de conciliar os tempos lectivos e de estudo com as actividades teatrais • O gosto pelo teatro como factor concorrente de um investimento no estudo • Rede de sociabilidades próxima das artes	

	• Quadro familiar económica e culturalmente favorável	**Abandono**
E78P – Raúl Lobo: A Engenharia silenciada pela Música – um caso de Abandono Escolar	• **Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Desmotivação face ao curso • Gestão mal calculada dos espaços-tempo extracurriculares • Desequilíbrio entre o investimento académico e profissional • Pouca relevância atribuída ao título académico em contraponto com a valorização da sua área profissional (música) • Estudo pouco metódico, dificuldades na organização do estudo • Reorientação vocacional • Projecto de vida bem definido	
E79P – André Guevara: Do desinvestimento nos estudos ao discreto fascínio do ensino superior: um abandono em suspenso	• **Percurso Tendencial** • Percurso com dificuldades nos modos de estudar • Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Origens sociais com poucos recursos • Condições económicas desfavoráveis • Origens sociais com fracos recursos escolares • Indefinição de projecto de vida	
E80P – Guilherme Lobo: A ténue linha entre inserção profissional e um projecto de vida distante do trilho escolar	• **Percurso com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)** • Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) • Pais com pouco capital escolar e económico, família desestruturada • Estratégias familiares não focadas na escolarização • Desmotivação face a um curso de 2º opção • Inserção profissional prévia e concomitante à frequência académica • Percurso com projecto definido • Modos de estudar esporádicos • Redes de sociabilidades com relação quase inexistente com o	

	ensino superior	**Abandono**
E81P – Miguel Rebelo: Da descoberta do teatro à ruptura com o Direito: um abandono sem culpa formada	• **Problemas de transição (para o ensino superior)** • Percursos com inflexões • Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida) • Origens sociais com razoáveis recursos económicos e escolares • Situação residencial deslocado • Valorização de actividades extra-académicas em detrimento do estudo • Relação negativa com o curso e a Instituição • Rede de Sociabilidades restrita e fechada	
E83P – Daniel Pereira: Ruptura familiar em contexto descapitalizado: do abandono à ânsia de regressar	• **Percurso com inflexões** • Percurso tendencial • Percurso com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior) • Origens sociais com poucos recursos económicos e escolares • Beneficiário de bolsa de acção social • Episódio marcante na ruptura com o ensino superior (corte relacional com o pai) • Instabilidade familiar • Integração bem conseguida • Dificuldade de conciliação entre actividades de lazer e estudos • Relação negativa com os professores	
E84P – Emília Araújo: Quando a mudança de contextos reactiva disposições reprimidas	• **Percurso com inflexões** • Origens sociais com razoável capital escolar • Dificuldades económicas • Quadro familiar desfavorável: divórcio dos pais implica condições económicas adversas, com implicação directa no percurso académico • Modos de estudar concentrados na época de exames, mas organizados	

	• Trabalhadora-estudante	

9. CONCLUSÃO

António Firmino da Costa, e João Teixeira Lopes

O presente relatório constitui o primeiro resultado sistemático do projecto de investigação "Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas".

Correspondendo ao programa lançado pelo MCTES para o desenvolvimento de estudos de diagnóstico sobre "Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior", constituiu-se um consórcio entre duas unidades de investigação, o CIES-ISCTE e o ISFLUP, no âmbito do qual se formou a equipa de investigadores e bolseiros de investigação que realizou o projecto.

O objectivo central deste projecto foi identificar, num estudo à escala nacional, modalidades relevantes de percursos estudantis no ensino superior, nomeadamente percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono, e determinar as constelações de factores explicativos que se conjugam na produção desses percursos-tipo. Procurou-se, assim, contribuir para o avanço do conhecimento, em particular no domínio específico da investigação sobre o ensino superior, mas também no âmbito das ciências sociais em geral, nomeadamente 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.

Assumiu-se dar particular atenção, nesta análise, à identificação de "variáveis alteráveis" e, em geral, à produção de conhecimento susceptível de ser utilizado nos domínios das políticas públicas, das instituições de ensino superior e da intervenção cívica, na promoção de medidas institucionais e de boas práticas que ajudem a potenciar o sucesso no ensino superior e a combater o insucesso e o abandono. Daí, também as contribuições do projecto para o envolvimento reflexivo de instituições de ensino superior e de estruturas associativas estudantis na análise desta questão e na intervenção sobre ela.

Em conjugação com os objectivos directos referidos, o projecto procurou contribuir para o conhecimento recíproco e a cooperação científica entre grupos de investigação que no país se debruçam sobre o tema a partir de diversas perspectivas. A participação em encontros de debate e de partilha de concepções e resultados entre equipas permitiu já uma primeira concretização desse objectivo.

Numa perspectiva de médio prazo, o projecto visou constituir uma base sólida para o desenvolvimento de futuras investigações neste domínio, passando de um projecto isolado a um programa de investigação continuado. Uma das vias para isso será a realização de teses de mestrado e doutoramento, outra na consolidação e alargamento da rede de colaborações que este projecto suscitou, outra ainda na difusão dos contributos cognitivos relevantes deste programa de investigação na comunidade científica nacional e internacional.

Prevê-se atingir estes últimos objectivos (teses, redes consolidadas, publicações científicas, difusão de resultados) a seguir à finalização do projecto no seu sentido estrito, o qual, apesar da complexidade do tema e da abrangência da análise, apenas pôde dispor de um ano para a sua realização. Em todo o caso, as redes de cooperação

foram lançadas, o projecto organizou já vários encontros científicos e participou noutros, está a preparar-se um primeiro conjunto de publicações científicas e estão também já em curso uma tese de doutoramento e duas de mestrado, por parte de três jovens investigadores que foram bolseiros do projecto.

Na prossecução destes objectivos o projecto desenvolveu um conjunto muito vasto de actividades interligadas.

Elaborou-se uma análise teórica aprofundada acerca dos fenómenos de sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior, a partir de uma recolha bibliográfica sistemática, e de contactos com alguns dos principais especialistas nacionais e internacionais, sobre o tema ou temas conexos. Procedeu-se à revisão crítica de conceitos e procedimentos metodológicos praticados neste domínio. Concebeu-se e operacionalizou-se um modelo teórico-metodológico multi-nível (estrutural, institucional e individual) de análise sociológica dos processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Organizou-se e participou-se num conjunto de debates com colegas de outras equipas envolvidas em estudos convergentes, sobre aspectos conceptuais e metodológicos.

Realizou-se uma análise extensiva dos indicadores estatísticos oficiais de sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior elaborados pelo MCTES (através do GPEARI). Essa análise implicou o recurso quer a dados já disponibilizados a público, quer a dados fornecidos pela DGES-MCTES, quer ainda à aquisição de outros dados ao GPEARI-MCTES. Foram realizadas diversas análises, de carácter estatístico e sociológico, envolvendo os vários subsistemas do ensino superior, segundo uma diversidade de medidas de sucesso e segundo um conjunto tão alargado quanto possível (em função da disponibilidade dos dados) de variáveis potencialmente explicativas dos percursos escolares. Complementarmente, efectuou-se uma análise das distribuições territoriais, no espaço nacional, dos indicadores de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Procurou-se explorar as potencialidades da cartografia para a caracterização sócio-espacial do fenómeno em causa.

Realizou-se uma análise sociológica aprofundada, com recurso a procedimentos estatísticos sofisticados, do encadeamento de parâmetros causais explicativos dos resultados de aprovação e reprovação obtidos pelos estudantes no ensino superior. Recorreu-se aos dados de um inquérito nacional a uma amostra representativa dos estudantes do ensino superior português, inquérito esse inserido no projecto internacional *Eurostudent*, realizado no país por membros da equipa de investigação deste projecto.

Conduziu-se uma análise institucional e organizacional a um conjunto seleccionado de faculdades e institutos do ensino superior português (quatro estudos de caso). Procedeu-se à determinação integrada de factores organizacionais, de representações dos diversos tipos de actores directamente envolvidos e de práticas de promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e ao abandono nessas instituições. Realizou-se também uma análise dimensional às representações dos estudantes entrevistados sobre os factores institucionais de sucesso, insucesso e abandono, assim como uma análise das perspectivas de dirigentes associativos estudantis sobre a situação do ensino superior no que respeita ao sucesso, insucesso e abandono, sobre o que pensam ser os factores respectivos e sobre as sugestões que apresentam neste domínio.

A linha de pesquisa principal do projecto consistiu na realização de um conjunto alargado de estudos de caso biográficos, incidindo sobre 170 estudantes do ensino superior, seleccionados criteriosamente de acordo com os resultados académicos e com uma série de variáveis de caracterização social e escolar. A partir de entrevistas aprofundadas de carácter biográfico foram elaborados "retratos sociológicos" (B. Lahire) desses estudantes, tendo-se constituído igualmente dossiês de estudos de caso que incluem as entrevistas integrais e o seu tratamento analítico segundo diversas metodologias complementares. Foi possível assim identificar percursos-tipo dos estudantes do ensino superior, bem como as dimensões e os factores que caracterizam analiticamente cada um dos percursos estudantis.

A equipa do projecto organizou e participou em diversos encontros de trabalho, designadamente congressos e seminários científicos, apresentações às instituições universitárias de acolhimento (ISCTE e UP), seminários organizados pela FCT-MCTES, workshops entre as sub-equipas do CIES-ISCTE e do ISFLUP, seminários com os consultores científicos estrangeiros.

Os resultados alcançados situam-se em vários planos. No plano da produção de conhecimento específico sobre o tema, foi possível identificar e analisar um conjunto fundamental de percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono de estudantes do ensino superior, com base em 170 estudos de caso aprofundados, realizados com recursos a procedimentos biográficos e à elaboração de "retratos sociológicos" desses casos. Foram identificados oito percursos-tipo principais: *percursos tendenciais*, *percursos de contratendência*, *percursos focados na educação*, *percursos com inflexões*, *percursos com problemas de transição*, *percursos com dificuldades de conciliação*, *percursos com dificuldades de integração*, *percursos com problemas nos modos de estudar*.

A identificação e análise desses perfis-tipo de percursos estudantis possibilitou um avanço efectivo no conhecimento das situações, causas e processos que se verificam neste domínio, bastante mais esclarecedor do que o possibilitado pela simples utilização das habituais categorias administrativas de "sucesso", "insucesso" e "abandono". É também um avanço de conhecimento que permite extrair ilações fundamentadas para a intervenção, a nível das políticas públicas e das práticas institucionais.

Conseguiu-se chegar a um conjunto muito vasto, diversificado e convergente de informações e análises acerca dos factores explicativos do sucesso, insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior. Esse conhecimento foi conseguido por meio de análises, complementares entre si, realizadas a nível estrutural (sobretudo de carácter extensivo, estatístico, recorrendo a bases de dados de indicadores oficiais e a um inquérito por questionário de âmbito nacional), a nível institucional (por meio de estudos de caso organizacionais de instituições do ensino superior, de análises de representações dos estudantes entrevistados acerca dos factores institucionais do sucesso, insucesso e abandono, e, ainda, de entrevistas a dirigentes associativos estudantis) e a nível individual (de carácter qualitativo-tipológico, com base no referido conjunto alargado de estudos caso biográficos, abrangendo 170 estudantes criteriosamente seleccionados).

Como se referiu, a orientação analítica seguida possibilitou a identificação de "variáveis alteráveis" relevantes, remetendo para diversos âmbitos de acção: das políticas públicas do Estado, da organização e práticas das instituições de ensino superior, da acção de indivíduos e grupos diversos (escolas do ensino básico e

secundário, especialistas de orientação, serviços de acção social, associações de estudantes e outras associações, e, evidentemente, os próprios estudantes).

Foi possível igualmente contribuir para a geração de uma atenção e uma disponibilidade de envolvimento adicionais de variadas instituições do ensino superior, de alguns dos seus organismos, dirigentes, professores e técnicos, assim como de dirigentes do movimento estudantil, na promoção do sucesso escolar e no combate ao insucesso e ao abandono. Pode dizer-se que a rede de interessados e o grau de empenhamento em relação a esta problemática por parte destes actores sociais são agora maiores.

Um ponto particularmente importante do projecto foi a formação de jovens investigadores. O essencial dos recursos afectados ao projecto foi para jovens bolseiros de investigação, integrados no CIES-ISCTE e no ISFLUP (16 bolsas de investigação com a duração de um ano, atribuídas a 19 bolseiros), os quais, para além da formação científica geral adquirida em contexto de investigação, se tornaram investigadores potenciais sobre este tema específico. Vários deles, aliás, vão a curto prazo dar sequência ao projecto através de teses de mestrado e doutoramento (estão já em preparação duas teses de mestrado e uma de doutoramento, podendo surgir mais).

Outro resultado atingido foi o estabelecimento de contactos muito produtivos com outros grupos de investigação e intervenção sobre o tema, com os quais se tem vindo a aprofundar debates, a confrontar e partilhar conceitos, métodos e resultados, a procurar complementar esforços. Foram estabelecidos vários protocolos de colaboração neste domínio, tendo-se começado assim a dar passos importantes para a consolidação de uma rede nacional de investigadores e especialistas no domínio da problemática do sucesso no ensino superior.

Do mesmo modo, o projecto conseguiu relacionar-se em termos internacionais com diversos especialistas neste domínio, ou em domínios conexos, investigadores reputados da Europa, da América do Norte e da América do Sul com os quais houve já oportunidade de trabalhar em conjunto e se estabeleceram relações para cooperação científica futura.

O extenso relatório que se apresenta apenso a este formulário contém um conjunto de capítulos que constituem, em si mesmos, produtos de investigação já muito desenvolvidos. Os anexos (dossiês de casos) correspondem a uma volumosa base de dados biográficos sobre estudantes com diversos tipos de percursos no ensino superior. Serão objecto seguidamente de transformação em publicações e comunicações científicas, de acordo com a calendarização proposta inicialmente para este projecto, na qual se previa que, dada a amplitude da investigação e a exiguidade de tempo para a efectuar, teria de ser no período imediatamente subsequente que se procederia ao desenvolvimento de teses, publicações e comunicações científicas, assim como à organização de novos encontros para as difundir e debater.