

ANTECIPAÇÃO DO PROJECTO PROFISSIONAL⁽¹⁾

Ana Paula Marques^(*)

1. INTRODUÇÃO

Apesar de a expressão experiência estudantil⁽²⁾ poder imediatamente remeter-nos para o domínio das práticas subjectivadas, da singularidade de cada actor na relação com normas e valores e na construção dos seus projectos profissionais e das suas qualificações escolares, não podemos deixar de a inserir no seu contexto mais vasto, ou, se o preferirmos, na «oferta» universitária num dado momento. A diversificação das escolhas formativas e posteriores percursos profissionais pode ser mais ou menos afirmada no domínio da experiência estudantil⁽³⁾. O peso da área das tecnologias, com os seus cursos de conteúdo

^(*) Assistente do Departamento de Sociologia da Universidade do Minho.

⁽¹⁾ A investigação em curso faz parte de um projecto mais alargado no âmbito de um doutoramento. O artigo que agora se publica mais desenvolvido foi apresentado ao IV Congresso Português de Sociologia realizado em Coimbra (17 a 19 de Abril de 2000), estando prevista a sua publicação nas actas.

⁽²⁾ Não pretendemos entrar no debate sobre se a juventude é um grupo real relativamente homogéneo ou se ela é apenas uma palavra seguindo a fórmula de Bourdieu: «*La "jeunesse" n'est qu'un mot*» (1984). Parece-nos, contudo, que a experiência estudantil é mais do que uma palavra. É uma etapa da vida, certamente difícil de ser delimitada. É uma categoria de análise não uniforme, devendo falar-se antes de jovens do que juventude.

⁽³⁾ Para Dubet, o sistema universitário apresenta três «funções» essenciais: *i*) uma função de adaptação ao mercado das qualificações; *ii*) uma função de socialização; *iii*) uma função de criação intelectual crítica. A cada uma destas funções corresponde outra das três dimensões que estruturam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjectivo dos estudos: o *projecto*, a *integração* e a *vocação* (idem, 1994: 512).

profissionalizante mais vincado comparativamente com outras áreas, como por exemplo as ciências sociais e humanas, interfere e distingue as experiências estudantis, no que diz respeito a uma maior capacidade de antecipação do projecto profissional futuro.

Um estudo levado a cabo a quatro fileiras disciplinares de uma universidade no Canadá (Geografia, Letras, Física e Direito) revela-nos o peso do contexto universitário na construção de projectos, podendo inclusive falar-se de «carreiras» universitárias, no sentido dos interaccionistas. Assim, o bacharel de Física utiliza o sistema universitário numa lógica de acumulação de diplomas para melhor se adaptar a um mercado de emprego sempre em mudança; o estudante de Geografia, com perspectivas de profissionalização estreitas, tem que se preparar para as reconversões possíveis à saída da universidade; em Direito, os estudantes constroem os seus projectos ao longo dos estudos, fortemente orientados por escolhas intelectuais (vocação); os alunos de Letras investem numa formação de um espírito literário com um projecto profissional ligado à docência (Felouzis e Sembel, 1997). Sem aprofundar ainda mais esta heterogeneidade de sentidos pelo projecto⁽⁴⁾, resta-nos no entanto interrogar se um aluno, por exemplo de Letras, está mais ligado a uma imagem intelectual enquanto relação imediata da sua formação ou se tal será uma forma de compensação da consciência da sua fraca profissionalização.

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

Para a constituição dos perfis tipológicos, utilizamos toda a informação recolhida através das histórias de vida, realizadas numa primeira fase, como também utilizamos previamente alguns dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário para se traçar dois grandes eixos compreensivos da experiência estudantil, sugeridos pela própria evidência empírica disponível:

⁽⁴⁾ Apesar de não ser possível apresentar neste trabalho o termo de comparação, já que apenas nos cingimos a duas licenciaturas, não parece suscitar grande polémica pensar que os efeitos são heterogéneos consoante as áreas.

a) investimento escolar a partir de uma antecipação da inserção profissional, com prioridade para o projecto profissional; b) investimento escolar pelo prolongamento dos estudos, com prioridade para a vocação.

2. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL

2.1. Um olhar «quantitativo» sobre o jovem diplomado

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

Segundo os últimos dados da Comissão Europeia (Eurostat, 2000), as taxas de participação no ensino superior têm vindo a aumentar nas últimas duas décadas em todos os países da União Europeia, em particular numa população jovem com menos de 40 anos: 22% dos jovens têm entre 30 a 34 anos. As diferenças entre os países são muitas, com a Bélgica a apresentar a taxa mais elevada de diplomados (29%) e Portugal, Itália e Áustria a mais baixa taxa (próximos dos 15%) (*ibidem*: 117).

O jovem diplomado, símbolo de uma «massificação» deste nível de ensino⁽⁵⁾, esconde disparidades a vários níveis. À tradicional desigualdade de origens de classe e de região acrescentam-se as que derivam de escolhas das áreas de estudo e de género.

Reportando-nos, por agora, às desigualdades por áreas de estudo e por género (cf. Quadro 1) verificamos que, comparativamente com a União Euro-

⁽⁵⁾ Seguimos a classificação proposta pela Comissão Europeia que inclui no nível do ensino superior os níveis 5, 6 e 7 da CITE (Classificação Internacional Tipo de Educação) que correspondem aos diplomas de bacharel, licenciado, pós-graduado, mestre e doutorado.

9% para os que têm pelo menos o nível secundário superior e 13% para os que concluem a escolaridade obrigatória. Apenas dois países escapam a esta regra: Grécia e Portugal, onde as taxas de desemprego de pessoas menos qualificadas são mais baixas face às que possuem um diploma do ensino secundário superior. O aumento da taxa de desemprego aumenta igualmente com a idade: entre os 25-34 anos, as taxas são mais elevadas do que entre os mais velhos, em particular em Espanha, Itália e Grécia (Eurostat, 2000: 11).

Hoje, se os diplomados representam uma parte crescente da população activa, a concorrência para obter um emprego acentua as suas dificuldades de inserção profissional. No contexto Europeu, podemos destacar duas situações possíveis: *i*) a tendência para os jovens diplomados aceitarem empregos para os quais estão sobrequalificados, ou para situações incertas; *ii*) a tendência para os diplomados na área das ciências sociais ocuparem, pelo menos provisoriamente (até pelo menos 35 anos, isto numa perspectiva optimista), profissões para as quais não estão preparados, ou para as quais o conteúdo funcional é muito limitado, sofrendo inclusive o risco de desvalorização do diploma sobre o mercado de trabalho. Esta situação é mais visível em Espanha, cujos jovens diplomados ocupam postos de empregados e vendedores (acima dos 20%), ou de operários (próximo dos 20%). Portugal apresenta uma situação diferente, com a maior parte dos diplomados a integrarem o grupo dos quadros e profissões intelectuais (60%), seguido do grupo das profissões intermédias (*ibidem*: 13).

Por outro lado, os processos de recomposição da sociedade portuguesa verificados nestas últimas décadas (Almeida *et. al.*, 1994; Estanque e Mendes, 1997) têm contribuído para a transformação da estrutura ocupacional. Estas transformações permitem-nos compreender alguns dos processos de absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho: *terciarização* da actividade económica; aumento do *peso social* dos quadros e profissionais liberais, diminuição dos isolados agrícolas e aumento do patronato (com ou sem trabalhadores) nas áreas dos serviços; *feminização* do emprego; *precaridade* para os jovens.

Mesmo que, proporcionalmente aos jovens sem qualquer qualificação profissional, ou apenas com a escolaridade obrigatória, os jovens diplomados tenham menores taxas de desemprego e como tal possam ser considerados «privilegiados» face aos não diplomados, as acessibilidades aos empregos (de acordo com a sua formação académica), às posições de responsabilidade ou a uma carreira duradoira transformaram-se completamente. Desde a tese de *proletarização* dos quadros, aos que não os reconhecem como *verdadeiros profissionais*, são muitos os argumentos que, independentemente de se saber quem está com a razão (não é esse o nosso propósito de investigação), são esclarecedores quanto às transformações reais do exercício da actividade profissional.

2.2. Um olhar «qualitativo» sobre o jovem diplomado

Em ciências sociais, a temática sobre os jovens tem vindo a englobar várias dimensões, como, por exemplo, os jovens e as transformações nos modos de passagem para a vida adulta; o efeito do alongamento da escolaridade na transformação dos modos de transmissão de saberes e de identidades sociais; a inserção profissional e o acesso ao estatuto de «empregado» no contexto da recomposição do mundo de trabalho. Procedemos, neste artigo, a uma delimitação intencional dessa temática para nos focalizarmos apenas nas condições de entendimento do processo de transição para o mercado de trabalho, por parte dos jovens finalistas. Estas condições de entendimento passam por uma noção de experiência difusa e multidimensional dos próprios actores. As noções de projecto profissional, vocação intelectual e diferentes pertenças sociais são instrumentos conceptuais aos quais recorremos para nos aproximarmos das várias dimensões das maneiras de ser estudante finalista.

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

A noção de experiência, tal como é entendida neste trabalho, não pretende conter todos os sentidos que se lhe reconhecem numa acepção fenomenológica (Miranda, 1994), apenas o postulado de que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores. Apenas pretendemos desmontar alguns dos modos de vivência e dos modos como são percebidas essas vivências pelos próprios, cristalizados em torno do sentir e agir, num momento bem definido do percurso de vida dos estudantes finalistas⁽⁷⁾.

⁽⁷⁾ Dubet, ao escolher a expressão de experiência social, tinha consciência de que é uma expressão ambígua e vaga, já que evoca dois fenómenos contraditórios: «Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte

A sociologia da experiência social tem como objecto a subjectividade dos actores⁽⁸⁾. Mas esta subjectividade assenta na «*dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um actor social totalmente cego ou totalmente clarividente*» (Dubet: 1996a: 100). Assim, a «*experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjectiva, torna-se mais social. Ela é, então, mais “manipulada”, mais controlada, mais aberta aos olhos dos outros. Mas, simultaneamente, esta experiência só pode ser legítima aos olhos dos actores na medida em que ela continue a ser uma experiência “autêntica”, vivida como a expressão de uma personalidade*» (ibidem: 103).

Podemos delimitar a experiência estudantil a três domínios que nos interessa analisar, denominando-os de «figuras», seguindo a proposta de Dubet (1996b). Uma primeira «figura» relaciona-se com o projecto profissional, com uma socialização escolar assente na capacidade de antecipação dos projectos. A segunda evidencia a importância das rotinas de integração escolar e das «redes de sociabilidades», envolvendo os grupos de referência/pertença (origem social, género, idade, grupos de amigos, etc.), e que contribuem para uma triagem dos códigos de percepções e disposições, ora consistentes ora em ruptura com as origens sociais e o género. Por fim, a terceira «figura» centra-se no desenvolvimento de uma capacidade crítica e criativa dos alunos, fomentada ou não pelas tradições e oportunidades académicas e pedagógicas. Esta capacidade constitui uma das dimensões intrínsecas da vocação.

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

Para a constituição dos perfis tipológicos, utilizamos principalmente a informação recolhida através das histórias de vida, realizadas numa primeira fase (cf. Anexo: Quadros nºs 2 e 3)⁽⁹⁾. Estas foram efectuadas entre Fevereiro e

para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal. (...) A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o «verificar», de o experimentar» (Dubet, 1996a: 94-95).

⁽⁸⁾ É assim que compreendemos a posição do autor quando nos lembra que mesmo os factos mais objectivos, os que se constroem com o objectivo de serem analisados segundo métodos objectivos, são também o produto de uma actividade subjectiva, são uma cristalização cuja génese social é por vezes esquecida (Dubet, 1996a).

⁽⁹⁾ Pretende-se realizar as histórias de vida num período de três anos consecutivos. Por questões práticas e de pertinência do artigo, apenas nos reportamos às entrevistas realizadas no primeiro ano.

Março de 1999, no total de 12 entrevistas (seis a cada curso e três por sexo⁽¹⁰⁾), integralmente gravadas e transcritas⁽¹¹⁾. Foram também utilizados, previamente, alguns dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário⁽¹²⁾ para se traçar dois grandes eixos compreensivos da experiência estudantil, sugeridos pela própria informação empírica disponível: a) investimento escolar a partir de uma antecipação da inserção profissional, com prioridade para o projecto profissional; b) investimento escolar pelo prolongamento dos estudos, com prioridade para a vocação. As variáveis quantitativas que foram seleccionadas por curso apresentam a sistematização exposta no Quadro 1 (cf. Anexo: Quadro 1)⁽¹³⁾.

Apesar de considerarmos que as duas licenciaturas apresentam características distintas, com formalizações desiguais dos papéis profissionais associados, o que permitiria aprofundar ainda mais a compreensão das experiências estudantis, este caminho entreaberto é posto provisoriamente entre parênteses neste trabalho, remetendo para futuras abordagens⁽¹⁴⁾.

No cruzamento destas três «figuras» retidas, e em função de um *continuum* dicotomizado pelos sinais mais e menos, que simbolizam o grau de intensidade das motivações, aspirações e percepções, são desenhados quatro tipos de experiências estudantis no espaço que resulta da multiplicação das várias hipóteses de relação entre elas⁽¹⁵⁾. Assim, a leitura destes perfis tipológicos faz-se a partir da centralidade do projecto profissional⁽¹⁶⁾, caracterizando o vector da

⁽¹⁰⁾ Estamos conscientes que, ao distribuir de forma equitativa o número de entrevistas por sexo, estamos objectivamente a «sobrerrepresentar» o grupo do sexo feminino. No entanto, dado serem áreas tradicionalmente «masculinizadas», o recente acesso das mulheres a estas licenciaturas justifica que se proceda a esta opção metodológica, para melhor aferir do efeito do género na experiência estudantil.

⁽¹¹⁾ Utilizamos pequenos extractos das entrevistas que, por questões de maior legibilidade, foram sujeitas a um «arranjo» gramatical.

⁽¹²⁾ O nosso campo de investigação é constituído por duas amostras às licenciaturas que integram a área das tecnologias, no essencial, Engenharia Civil (45 alunos) e Informática de Gestão (37 alunos) da Universidade do Minho, às quais se aplicou um questionário aos finalistas inscritos no 4º ano dos respectivos cursos em Maio de 1998.

⁽¹³⁾ A seguinte sistematização apresenta variáveis compactadas e, em alguns itens, os valores não perfazem os 100% já que apenas se seleccionaram os mais representativos dos dois eixos compreensivos construídos.

⁽¹⁴⁾ O que não significa que não estejam presentes as diferenças entre as duas licenciaturas, pelo menos de forma implícita, particularmente sempre que se pretende avançar um pouco mais na análise das informações recolhidas.

⁽¹⁵⁾ A apresentação destes perfis tipológicos a partir de «dicotomizações» denuncia o carácter construído desta tipologia, já que os actores sociais se localizam num *continuum* de representações, de sentimentos e de projectos profissionais.

⁽¹⁶⁾ Esta opção, ao atribuir à dimensão do projecto um peso teórico importante, resulta da nossa focagem no entendimento dos processos de transição para o mundo de trabalho, pelo que a proposta original de Dubet (1994) é adaptada em função dos nossos objectivos.

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

GRÁFICO 1
Perfis tipológicos dos estudantes finalistas

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

Estes perfis de estudantes finalistas resultam de objectivos inculcados a montante do sistema universitário – o que nos remete para as instâncias de socialização, definidas por um conjunto de pertences sociais – e de objectivos desenvolvidos, a jusante, pela socialização escolar, principalmente pela antecipação de uma socialização profissional, desejável ou não, consciente ou ainda não formulada. Assim, estas quatro combinações correspondem menos a situações colectivas, no sentido de grandes agrupamentos, e mais a experiências individuais, com algumas afinidades a partir dos traçados dos percursos, definidos pelas variáveis da idade, do sexo, das origens sociais, de um passado escolar, da passagem pela universidade, entre outras.

Pretendemos combinar, na medida do possível, vários registos das vivências e percepções dessas vivências. A questão da generalização dos resultados obtidos não faz parte dos objectivos desta investigação, cujos limites estão

sobejamente evidentes. Talvez ao investigar os modos instituídos e cristalizados da experiência estudantil se possa perceber melhor o quadro da sua constituição, bem como a dinâmica transaccional que cada contexto privilegia, matizando assim a relação com o mundo de trabalho, o que nos remeteria certamente para uma investigação com outra envergadura.

3. A EXPERIÊNCIA PELA «POSITIVIDADE» DO PROJECTO

São vários os estudos que fizeram já a ligação do percurso escolar, desde o pré-primário até ao acesso ao ensino superior (Grácio, 1986, 1997; Balsa, 1997; Silva, 1999). A frequência do ensino pré-primário é elevada na população estudantil do ensino superior, rondando os 70% (Balsa, 1997: 74). A excelência escolar, correlacionada com as médias finais e a não reprovação, constitui outro factor de orientação no acesso a um diploma. Com efeito, os estudantes com uma trajectória mais regular, com um nível de excelência superior concentram-se na sua maioria no subsistema universitário público, enquanto que os alunos com uma trajectória escolar mais irregular e com um nível de excelência mais baixo tendem a repartir-se pelos subsistemas privado e político público (*ibidem*: 77).

A entrada na universidade e no curso desejável constitui, sem dúvida, uma primeira informação importante do grau de consistência do projecto profissional ou da sua imagem construída ao longo do percurso escolar, da vocação e motivação do aluno. Assim, as opções pelos cursos, em primeiro lugar – 87% para Engenharia Civil e 73% para Informática de Gestão (cf. Anexos: Quadro 1) –, são já um resultado de selecções feitas ao longo do anterior percurso escolar, desigualmente valorizado, quer pelos próprios, com as suas idiossincrasias, quer pela lógica de funcionamento organizacional e institucional dos campos escolar e profissional, quer pelas representações e expectativas difundidas nas famílias (Gago, 1994; Vieira, 1995; Silva, 1999), de que a sociedade é depositária em última instância. A maior ou menor capacidade de representar, por antecipação, o futuro profissional faz parte de um processo onde, apesar das descontinuidades nas escolhas e avaliações, a subjectividade do actor social é dominante nas opções a efectuar que progressivamente vão delimitando as possibilidades profissionais futuras.

A afirmação de uma liberdade de acção e de escolha, a par dos constrangimentos, introduz alguma complexidade na definição do projecto. O projecto pode ser definido como uma representação subjectiva da utilidade dos estudos por um actor capaz de definir os seus objectivos, de avaliar as suas estratégias e o seu custo. Nesta definição proposta por Dubet (1994), parece estar implícito o postulado da racionalidade do actor desenvolvida pela abordagem neo-

clássica da educação e suas versões corrigidas. Pressupõe-se, tal como a teoria estratégica desenvolveu para o campo das organizações, que o actor possa dominar algumas *margens de incerteza* (Crozier e Friedberg, 1977), ao ajuizar da utilidade e dos custos da opção.

Por outro lado, aquela definição de projecto não contempla a própria ausência de projecto como sendo um projecto em si mesmo. Ou seja, talvez as opções em terceira e mais escolhas do curso devam levar-nos a subverter os termos de equação: «*Sempre quis tirar um curso e, na altura, quando entrei na universidade, surgiu esta possibilidade*» (Civil nº 1). A entrada na universidade constitui, em si, o objectivo primeiro, sendo só depois formulado um projecto profissional «conveniente» às representações dominantes das saídas profissionais associadas aos cursos.

Este eixo de compreensão da experiência estudantil centra-se fundamentalmente na capacidade de antecipação no mundo de trabalho, através de uma representação do projecto profissional.

Assim, os que são incluídos neste subgrupo apresentam como motivos primeiros na escolha dos cursos a facilidade de inserção no mercado de trabalho, a possibilidade de aceder a uma carreira mais lucrativa e o facto de o curso permitir um leque amplo de escolhas profissionais para o futuro, ou seja, enfatizam o cariz profissionalizante do curso (40%), com o contributo acima da maioria da Informática de Gestão (57%). São algo curiosas estas motivações dos alunos em Informática de Gestão, uma vez que apenas 16% dos inquiridos revelaram que possuíam uma imagem definida da profissão a desempenhar no futuro antes de entrar para o curso, contra uma maioria de alunos em Engenharia Civil (55%) que tinham já uma clara percepção da imagem da profissão futura (cf. Anexo: Quadro 1).

A inserção no mercado de trabalho constitui apenas uma preocupação moderada para os finalistas das duas licenciaturas (72%), já que acreditam que a inserção na região é fácil (63%). Acreditam que, para o futuro dos jovens, é preferível ter um bom emprego (62%) a um curso superior, uma vez que o desemprego é uma ameaça para todos, incluindo para os que possuem um diploma superior (48%), embora sejam optimistas quanto a possuírem o perfil adequado para aceder ao primeiro emprego (56%). Apresentam como factores primeiros de sucesso escolar a disciplina e o treino que a frequência de uma licenciatura proporciona. Assim, 52% dos alunos referem-se à necessidade de se aplicarem diariamente nos estudos e serem assíduos (cf. Anexo: Quadro 1).

Mas sabemos que acabar um curso superior não representa uma garantia absoluta de acesso a um emprego. A conversão do diploma em emprego pode não ser imediata. Os alunos queixam-se da crescente distância entre a universidade e o mercado de trabalho pelo que o «canudo», embora tão ambicionado, já não é suficiente. Na altura de procurar um emprego, para além dos

conhecimentos adquiridos ao longo do curso, há que saber demonstrar que as notas conseguidas pouco valem perante o potencial que se tem ainda a desenvolver. Todos os pontos contam, desde a entrevista ao currículo, onde cada gesto é um indício, cada acto comunicacional uma demonstração de aptidões e competências.

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

3.1. O estudante vocacionado

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

O estudante de Engenharia Civil, com grande capacidade de argumentação, ambicioso e bastante motivado pelo seu curso, apresenta-se como o seguidor da tradição familiar, sendo o pai engenheiro civil e a mãe professora do ensino secundário (cf. Anexo: Quadro 2). Face à questão de saber o que o tinha influenciado mais na opção pelo curso, o conhecimento do mercado de trabalho na região é uma motivação clara, bem como o cariz profissionalizante do curso, por oposição à possibilidade de exercer uma actividade no ensino. Para além disso, é explícito e consciente quanto à influência familiar e do grupo de amigos, não esquecendo as capacidades e gostos pessoais.

«Eu acho que nem foi o meu pai quem me influenciou mais, acho que foram a minha mãe e minha irmã que são professoras, e me disseram “que ser professor não era bom” (...) porque eu tenho uma grande vocação para as físicas e não há duvida que matemática e física foram sempre áreas que eu gostei e continuo a gostar. (...) Também um bocado influenciado pelo mercado de trabalho, porque já na altura se sabia que quem fosse engenheiro civil cá em Braga não tinha problemas nenhuns porque tinha emprego. Naquela dicotomia – vou para o ensino ou dedico-me à Engenharia Civil cujo projecto era estar sentado a

fazer contas, que era geralmente a ideia que se tinha de engenheiro civil – acabei mesmo por entrar em Engenharia Civil porque também tinha alguns colegas meus» (Civil nº 5).

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

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

No caso do aluno em Informática de Gestão (cf. Anexo: Quadro 3), sendo o pai engenheiro mecânico e a mãe educadora de infância, o reconhecimento da influência do pai na escolha do curso é consciente, bem como se reconhece haver uma transmissão das disposições profissionais adequadas para um futuro profissional bem sucedido.

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

A motivação e o entusiasmo no curso e as suas potencialidade profissionais futuras marcam toda a entrevista. A capacidade em projectar-se para o futuro constitui uma dimensão essencial na definição do projecto profissional (Guichard, 1993). Por outro lado, permite definir a experiência juvenil através da tensão e da articulação de duas vertentes da acção: a da identificação com um grupo e com uma «cultura de idade» (Dubet, 1996: 30) e a das capacidades estratégicas para se situar nos «campos dos possíveis» (Bourdieu, 1979: 122).

«Uma característica muito importante é a vontade de vencer, a iniciativa, o chamado “sangue na guelra”, arrancar com força. As pessoas têm que ir com muita força, agora que são novas! Tentar vencer as barreiras todas, barreiras ao nível de sair de casa, barreiras ao nível de gestão própria, barreiras ao nível

pessoal. (...) Tudo na área de consultoria porque acho que é uma área em que me vou sentir mais próximo, ligado à análise de sistemas, que foi a tal área que eu sempre fiquei a gostar mais, sempre ligado a Sistemas de Informação» (LIG nº 3).

Estes exemplos ilustram bem a ideia dos *héritiers* de Bourdieu e Passeron (1985 [1964]) e da tradição elitista (Bouffartigue, 1994, Rodrigues, 1996) próxima do perfil do *estudante vocacionado* aqui traçado.

3.2. O estudante centrado

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

São vários os exemplos de estudantes que se ajustam a este perfil. No essencial, temos uma aluna de Engenharia Civil (Civil nº 6), cujo pai é construtor civil (cf. Anexo: Quadro 2), e 5 alunos de Informática de Gestão (cf. Anexo: Quadro 3). Em relação aos alunos de Informática de Gestão, as situações profissionais dos progenitores são diferenciadas: um aluno cujo pai é assalariado numa empresa têxtil (LIG nº 2); uma aluna cujos pais foram emigrantes em França, estando neste momento a residir em Portugal e tendo uma actividade na área do pequeno comércio (LIG nº 6); uma outra aluna, filha de um empresário de construção civil (LIG nº 5); uma outra, filha de uma professora primária aposentada e de um comerciante (LIG nº 1), e ainda um aluno, filho de professores primários aposentados (LIG nº 4). Estes dois grupos de estudantes têm em comum a herança de uma escolaridade baixa (excepto no caso dos filhos de professores primários) dos seus progenitores⁽¹⁷⁾.

Com efeito, o forte desenvolvimento do sector da construção civil no distrito de Braga tem contribuído para aumentar o número de empresários da construção civil, muitos dos quais foram assalariados num passado recente: ao aprenderem o ofício, arriscam trabalhar por conta própria (Pinto e Queiroz,

⁽¹⁷⁾ Embora se possa presumir que haja uma diferença em termos de capital económico das famílias.

1996). O indicador do capital escolar é eloquente quanto à subsistência de origens sociais assalariadas e mesmo de operários manuais dos pequenos empresários, tal como já tem sido observado por investigadores portugueses (Cardoso *et al.*, 1990 e Estanque e Mendes, 1997). Ou seja, a lição já dada quanto ao potencial ascensional desta pequena burguesia, no que se refere aos objectivos de aquisição de *status* pelo diploma, pode explicar este predomínio de públicos estudiantis mais «ambiciosos». Podemos inclusivamente falar numa «certa estratégia familiar de ascensão social em termos de capital escolar, possibilitando uma equiparação em relação ao estatuto socioeconómico já alcançado» (Balsa, 1997: 58). Ou ainda, como sistematiza Grácio, a extensão do ensino nas últimas duas décadas, com o seu carácter ainda selectivo, tem contribuído para a manutenção da posição social ou para a ascensão social em Portugal (1986; 1997).

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

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

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

«Em termos gerais, o curso que eu frequentei durante estes cinco anos julgo que é de extrema utilidade quer a nível profissional quer a outros níveis (...) Portanto, das coisas que mais gostei neste curso é a capacidade que nos dá e as potencialidades que nos dá para o nosso futuro» (LIG nº 2).

«Isso não funcionou bem assim, não foi porque eu achasse que gostaria muito de informática (porque até ali até tinha feito um curso de MS-DOS e não me despertou assim grande interesse), mas eu escolhi porque tinha entrado na área de Ciências de Contabilidade e Administração e depois pensei que informática é que “estava a dar” e também seria bom saber alguma coisa de informática porque afinal de contas era uma coisa nova. Depois, uma pessoa de família disse-me que havia um curso aqui que era muito bom e conceituado e eu concorri. Aliás, até no primeiro ano fiquei fora, fiquei noutra universidade e depois pedi transferência para este curso» (LIG nº 1).

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

«Só acho que é um bocado teórico demais, apesar dos trabalhos práticos. Estamos aqui fechados na universidade e depois vamos para o mercado de trabalho (...) Só acho que devíamos ter mini-estágios ao longo do curso, como em muitos países da Europa, onde por exemplo as pessoas vão estagiar para as empresas e depois voltam para a universidade e fazem os relatórios» (LIG nº 6).

«Sim, muito teórico. Por exemplo, há pessoas que vão para direcção de obras que, quando nós estamos a falar de coisas nas aulas dizem que nós não sabemos o que aquilo é porque nunca vimos ao vivo! Toda a gente se queixa disso» (Civil nº 6).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas não podemos de deixar de aferir estas motivações e gostos pela área sem introduzirmos a questão da construção das «vocações» em função do sexo dos alunos. Daí a abertura às explicações das desigualdades sociais do género⁽¹⁸⁾. O facto de se ser do sexo feminino é condicionador das saídas profissionais dos alunos em Engenharia Civil. Sendo por tradição fortemente masculinizado, a actual frequência de alunos do sexo feminino induz alterações significativas se não a curto, pelo menos a médio e longo prazo. Sendo-lhes aconselhável empregos de gabinete, orçamentação, ou consultoria, a direcção de obras surge como uma saída relativamente vedada às mulheres, ou porque não a desejam, ou porque são dissuadidas de pensarem nessa saída profissional.

«Já ouvi dizer que as empresas dão preferência aos homens para a direcção de obras. Numa grande empresa cá em Braga, um colega meu que está lá a trabalhar tem duas engenheiras que estão em projecto e orçamentação e o dono dessa empresa tinha posto essa questão a uma colega nossa que já tirou o curso há 3 ou 4 anos. Ele disse que todas as engenheiras que tinha lá nunca podiam ir para a direcção de obras. Eu acho que a maior parte delas tem receios, não se sente à vontade onde haja muitos homens, principalmente trabalhadores da construção civil, ou tem medo de não conseguir. Preferem estar no gabinete, descansadas e terem sempre aquele horário estipulado. Acho que deve ser por causa disso que a maior parte das raparigas não quer ir para a direcção de obras. (...) Eu por mim gostava de ir para a direcção de obras porque a coisa que eu mais detesto é ficar fechada, dias a fio, dentro de quatro paredes, dentro de uma fábrica» (Civil nº 6).

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

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

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

⁽¹⁸⁾ O que permite renovar, ou aprofundar, os termos do conflito, exclusivamente centrados nas classes no que diz respeito à relação com a educação.

A questão da discriminação da mulher no local de trabalho tem já incentivado vários estudos (Silva, 1983; Wall, 1986; Amâncio, 1994). Todavia, a diferença entre os sexos na construção do futuro profissional aparece claramente e de forma precoce na escolha das áreas vocacionais. Apesar de as mulheres terem resultados escolares mais favoráveis ao longo dos vários níveis de ensino (Grácio, 1997; Silva, 1999), as escolhas dos cursos superiores têm recaído nos cursos de Letras e Ciências Humanas, seguidas pelas Ciências Sociais e pelas Ciências Exactas e Naturais (Batista, 1996: 32). De resto, esta tendência tem expressão, igualmente, nos países da Comunidade Europeia (Comissão Europeia, 1997).

Mas, sem estarmos a aprofundar ainda mais este debate em torno do género e das vocações, importa retomar o fio à meada, lembrando que esta estratégia profissional bem delineada, mesmo que seja por vezes à custa do sacrifício de uma vocação inicial, é reconvertida no valor central da motivação.

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

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

«Para mim, o trabalho é para ganhar dinheiro, mas também acho que é importante uma pessoa sentir-se minimamente realizada, porque se se vai fazer uma coisa de que não se gosta toda a vida é horrível» (LIG nº 1).

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

«Mais importante ainda é aproveitarmos as oportunidades que nos possam surgir. Nesta licenciatura, temos muitas áreas de trabalho e se não gostarmos do que estamos a fazer podemos mudar porque o curso é muito versátil. (...) Pelo menos nesta fase penso que a situação é esta, mais tarde, o futuro pode dar uma volta» (LIG nº 5).

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

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

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

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

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

Esta perspectiva, com um cariz renovador, não pode deixar de ter em conta que este «efeito» de geração⁽¹⁹⁾ é diferenciado consoante o meio sociocultural de origem, nomeadamente consoante a consideração das variações dos sentidos atribuídas a esta experimentação, das possibilidades reais de filiação a mundos sociais heterogéneos, bem como consoante a relação subjectiva com o trabalho, podendo falar-se numa «heterodeterminação cultural do tempo em função de um exterior não-dominado» (Schehr, 1999: 23).

⁽¹⁹⁾ A geração pode ser considerada como um conjunto de similitudes de uma classe de idades, com traços comuns oriundos de uma experiência histórica partilhada, uma certa identidade cultural (Mannheim, 1991).

4. A EXPERIÊNCIA PELA «NEGATIVIDADE» DO PROJECTO

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

A importância da vocação, numa versão profana, caracteriza o interesse intelectual nos estudos, no processo de aprendizagem, interiorizando a passagem pela universidade como uma plataforma para uma personalidade e um trabalho idealizados. Assim, 45% do total dos alunos da nossa amostra afirmam que escolheram o curso por interesses intelectuais e vocacionais, contribuindo para esta percentagem a maioria dos estudantes de engenharia civil (53%). A maioria sugere alterações do curriculum escolar (55%), com referências explícitas à eliminação de certas áreas, como electricidade e magnética, desejando a introdução de outras áreas mais ligadas aos sistemas de informação, com a utilização das novas tecnologias de informação (cf. Anexo: Quadro 1).

Este valor é surpreendente face à opinião comum quanto ao desinteresse intelectual dos estudantes da universidade de massas e, em particular, em relação aos estudantes mais vocacionados para a «prática/técnica», como é o caso dos dois cursos em causa, por oposição às licenciaturas em letras e ciências sociais, que se julgam mais vocacionadas para a «teoria/reflexão».

4.1. O estudante crítico

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

Neste perfil encontramos, no essencial, dois estudantes de Engenharia Civil (Civil nº 3 nº 4). Em termos de antecedentes familiares, verifica-se que o entrevistado nº 4 tem uma mãe Engenheira Civil e o entrevistado nº 3 é filho de professores do ensino primário reformados, sendo o mais novo dos irmãos (um frequenta Gestão e outra Engenharia Agrícola) (cf. Anexo: Quadro 2).

Apesar de não se presenciar uma clara definição da profissão a seguir, a opção do curso de Engenharia Civil explica-se pela trajectória marcada por

uma experimentação de certas áreas disciplinares e pela influência dos professores e meio familiar.

«No 10º e 11º anos escolhi ir para Arte, só que fiquei um bocado desiludido com os professores de Arte que tive no liceu e ao mesmo tempo gostei de física. Como a minha mãe era engenheira civil, também teve uma certa importância, mesmo sem estar a pensar nisso. Eu gostava de desenho, gostava de física (...)» (Civil nº 3).

«O meu caso foi um bocado surpresa, pela negativa, quer dizer, não estava à espera de um curso tão técnico. Eu entrei em Engenharia de Produção e por falta de conhecimentos desse acabei por sair e vim para Engenharia Civil. Verifico agora que a produção tem mais a ver com a área que eu gosto, de gestão, de recursos, e Civil não tem praticamente nada ou tem menos do que aquilo que seria desejável ao nível global. A Arquitectura é um curso com mais ideias, mais criativo, de concepção de espaço, das relações com as pessoas, e Civil fica com a parte técnica do trabalho mais 'sujo' porque tem de concretizar» (Civil nº 4).

A ênfase na vocação, enquanto capacidade crítica e intelectual, define uma maneira de ser estudante inconformado com o conteúdo da área disciplinar, com o alheamento dos professores e o oportunismo dos colegas que apenas frequentam a universidade para tirarem um curso, sem se preocuparem com a «massa cinzenta» que possa proporcionar.

«Nesta licenciatura, temos duas cadeiras de opção cultural, não sei qual será o significado, mas até que ponto duas cadeiras semestrais (as pessoas põem-nas um pouco de lado, pois vão lá duas ou três vezes por semestre) nos preparam para alguma coisa nesse sentido? Talvez se pusessem português funcionasse ainda melhor. Há duas cadeiras de línguas, mas elas esgotam logo. Eu escolhi uma cadeira "igualdade de oportunidade nas organizações" e é fantástico ter uma aula, no meio daquilo tudo, que é mesmo uma conversa. A pessoa está constantemente a fazer perguntas e notam-se as diferenças que há nessa aula e nas dos cursos específicos» (Civil nº 4).

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

«Eu gosto de estudar e tenho uma boa média. Também sou incentivado pelos professores. Mas a nível teórico também há falhas, um bocado porque os professores que nos dão a aula são professores que nunca chegaram a ter con-

tacto com o terreno e nós notamos que os professores que já tiveram contacto com o terreno têm mais à-vontade, se calhar não são tão bons a nível teórico, mas é sempre preciso complementar as duas coisas» (Civil nº 3).

«Anda sempre à volta da técnica mesmo de construção, só que depois chegamos ao local de trabalho e não sabemos (...). É uma técnica que se dá ao nível do papel, supostamente a nível académico, e que depois não é assim que funciona» (Civil nº 4).

A crítica estende-se a outros níveis, para além da incerteza das competências profissionais proporcionadas pela licenciatura, que têm a ver com a instituição enquanto espaço de socialização e de educação. É claro que já não estamos a falar da experiência dos estudantes descrita por Bourdieu e Passeron (1985 [1964]), nem do retrato do jovem estudante de medicina que nos é apresentado por Merton (1957) enquanto pertencente a uma elite universitária, nem ainda dos estudantes definidos por uma inteligência socializada nos valores universais e humanistas da universidade, como nos propõe Keniston (1968). Estes exemplos datados ilustram ainda melhor as mudanças operadas nas actuais universidades de «massas». Uma universidade que tem que saber responder a uma diversidade de públicos estudantis (Balsa, 1997) não pode deixar de sofrer ela mesma, nas suas estruturas e normas de funcionamento, com esta massificação. Com efeito, ao nível da arquitectura da oferta do sistema de ensino superior e da posição das componentes de profissionalização previstas, colocam-se actualmente algumas questões relacionadas com a existência de uma população heterogénea de jovens nas suas origens socioespaciais, comportamentos e expectativas. Assim, também as «sociabilidades discursivas» segundo Zoll ou então as «redes de sociabilidade juvenil» (Pais, 1987) se alteraram e diversificam consoante os grupos.

«Eu acho que, mesmo exercendo uma actividade realmente muito técnica, deveria haver espaço para as pessoas terem outros interesses. Nota-se ao nível do curso que as pessoas não têm grande sensibilidade e aptidão para se interessarem por leituras. (...) por espectáculos (...) Fala-se das cadeiras, dos trabalhos, do futebol (...)» (Civil 4).

«Essencialmente, é o desporto que eu gosto mais; pratico essencialmente futebol. Depois, há aquele convívio mais nocturno com os colegas» (Civil nº 3).

4.2. O estudante de diploma

Este perfil de estudante forma-se a partir de um não investimento no projecto profissional e na vocação, sendo que as pertenças sociais dominantes

sugerem um universo social alheio à cultura estudantil. Com efeito, a escolha desta designação pretende, no essencial, salvaguardar a relação estritamente instrumental do diploma, quer como forma de *status* social quer como forma de garantir um emprego, sem que haja uma definição clara dos conteúdos disciplinares e das competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Como exemplos, temos uma aluna em Engenharia Civil (Civil nº 1) que se apresenta não disponível para trabalhar na área, até porque não está satisfeita com o curso, considerado muito específico. O conhecimento da realidade «do mundo de lá de fora» é, ainda, sintomaticamente desconhecido pela estudante, que, apesar de ser finalista, não é capaz de verbalizar as condições desejáveis de um emprego futuro: «*Gostava de fazer uma coisa que me desse prazer*». (Civil nº 1). Sendo filha de um construtor civil (cf. Anexo: Quadro 2) e declarando não ter qualquer tipo de dificuldades económicas, reserva-se para realizar, no futuro, algo que lhe agrade, se bem que o desconhecimento do mundo de trabalho seja denunciado ao longo toda a entrevista: «*Agora estou preocupada em acabar o curso, depois procurarei o que fazer*».

Como outro exemplo, temos a aluna de Engenharia Civil (Civil nº 2) que apresenta uma origem social algo diferente, pois o pai é sinaleiro e a mãe é professora do ensino primário (cf. Anexo: Quadro 2). Ao contrário dos outros estudantes apresentados até aqui, esta aluna revela dificuldades em perspectivar saídas profissionais relacionadas com o curso: «*Acho que uma pessoa vai trabalhar sem saber o que vai fazer, pelo menos eu penso assim*» (Civil nº 2).

Apesar de se sentir pouco preparada para o mundo de trabalho: «*(...) acho sinceramente que não me sinto preparada.(...)*, é bem explícita quanto às condições desejáveis num emprego futuro e bastante crítica quanto à tendência de precarização e desvalorização social dos engenheiros, actualmente, devido ao aumento exponencial de licenciaturas em engenharia.

«*Gostaria de ter um emprego com contrato, um emprego fixo, de preferência com bom salário e um horário definido, não andar o dia inteiro metida num trabalho. Ter um horário normal de trabalho. (...) Com este aumento dos engenheiros, é natural que as condições sejam menores, bem como o seu poder reivindicativo. O poder reivindicativo dos engenheiros está a diminuir porque antigamente um engenheiro era uma figura e agora não! Ficou a palavra*» (Civil nº 2).

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

«*Gostaria de dizer que os professores pensam cada vez menos em nós e eu noto que no nosso departamento há uma grande rivalidade entre eles. Cada um*

tem um trabalho para nos dar e acabamos por não conseguir dormir durante uma semana. Ao nível dos alunos cada um fala por si, não há diálogo e não há espírito de corpo» (Civil nº 2).

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

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

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

5. O JOVEM DIPLOMADO: UM NOVO ACTOR SOCIAL?

A apresentação atrás desenvolvida, combinando a análise quantitativa com a qualitativa como base da nossa proposta de análise da experiência estudantil, serve-nos para tentar enquadrar a provocação contida na interrogação de Lojkin (1992): Estes jovens licenciados constituem um *novo actor social*? Isto porque, segundo as palavras do próprio autor, as condições de exercício da profissão alteraram-se nesta última década.

«Conscients de l'importance de leurs qualifications dans une société confrontée à des mutations technologiques majeures, ils réclament une reconnaissance sociale qui leur est pour le moment refusée. Qu'il s'agisse des salaires, du statut professionnel, de leurs possibilités de carrière, ils vivent, en effet, un profond désenchantement entre les espoirs qu'ils avaient mis sur le diplôme souvent durement acquis et la situation professionnelle fort médiocre à laquelle ils accèdent aujourd'hui» (1992: 9).

O argumento quantitativo de suporte a esta tese parece ter sido já suficientemente exposto atrás, quando nos referimos à extensão do fenómeno de escolaridade a públicos mais numerosos e diversificados (cf. Cap. 2.1.).

Quanto ao argumento da correspondência com as funções a desempenhar no mercado de trabalho, as indicações não são tão precisas quanto os números aparentemente nos poderiam apontar. Se, como vimos, o mercado de trabalho português tem conseguido absorver este tipo de mão-de-obra fortemente escolarizada

– pela carência que se fazia e faz sentir (até quando?)⁽²⁰⁾ de quadros e técnicos de nível superior –, saber que funções «reais» de enquadramento e de direcção são exercidas por estes jovens diplomados poderá indicar-nos qual a «medida» que liga o *diploma ao emprego* (Vimont, 1995). Trata-se de uma «medida» traduzida pelo valor do título de «técnico» ou de «gestor»? De «operário» ou de «quadro»? Ou, nem de «técnico» nem de «gestor»? Nem de «operário» nem de «quadro»? *Il faut l'y réinventer*, parece ser o desafio que se nos coloca.

Mas podemos avançar com um outro argumento, quicá o mais delicado, que consiste em compreender qual a mudança de valores associada a estes jovens diplomados, em termos de projectos profissionais, de carreira e de imagem da profissão que associam ao curso tirado. Estaremos perante um *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, proposta de Zoll (1992) de cariz optimista sobre as novas relações de sociabilidade juvenis, o que permitiria reforçar a tese de Lojkine? Apesar da instalação, em permanência, numa «crise da normalidade» das orientações dos jovens face ao trabalho ou à família, há um acréscimo da auto-reflexividade que «radicaliza» o processo de modernização em curso: «(...) *on évalue chacun des ses actes en se demandant ce qu'il signifie pour soi, pour son développement personnel et pour son auto-réalisation. Si le travail "échoue" à l'examen, il ne lui reste plus que son rôle instrumental*» (Zoll, 1992 : 101)⁽²¹⁾.

⁽²⁰⁾ Isto na expectativa de que a economia portuguesa se apresente capaz de acompanhar as transformações não apenas ao nível técnico e tecnológico, mas fundamentalmente ao nível organizacional e cultural.

⁽²¹⁾ O autor está consciente de que a alteração destas orientações face ao trabalho (por referência aos ideais da ética protestante da profissionalidade de inspiração weberiana) como resultado da mutação sociocultural reparte-se de modo desigual pelos diferentes grupos de jovens. Há uma destruição do equilíbrio entre as referências instrumental e expressiva, com o domínio de uma sobre a outra, conforme os grupos considerados. Assim, para uma minoria de jovens, constituídos essencialmente por fotógrafos, informáticos, trabalhadores sociais, entre outros, próximos da profissão ideal e com uma implicação subjectiva muito grande por oposição ao carácter instrumental do trabalho, verifica-se que os mesmo têm tendência para trabalhar sem ter em conta as convenções colectivas (por exemplo, a duração do trabalho). Já, pelo contrário, a maioria, sem ter qualquer possibilidade de aceder à profissão desejada, efectua qualquer tarefa para garantir a sua existência e investe o menos possível na esfera do trabalho. Neste caso, a referência instrumental domina e os investimentos pessoais têm cabimento nas esferas do não-trabalho (Zoll, 1992: 100). Se bem que o autor relembre que estas mudanças assumem a forma de tipos-ideais, parece-nos que – e recuperando, por exemplo, as subculturas dos trabalhadores identificadas por Sainsaulieu (1988) – aquele esquema simplifica *in extremis* dois tipos de orientações dos jovens face ao trabalho. Apesar de termos apresentado como proposta de análise da experiência juvenil perfis tipológicos constituídos essencialmente com o recurso a histórias de vida, não pretendemos esgotar outras possibilidades expressivas da maneira de ser estudante. A salvaguarda das *nuances* dos percursos profissionais, enquanto síntese de um conjunto de constrangimentos e de opções no contexto familiar e escolar, é assegurada, ao assumirmos que as fronteiras de distinção entre eles são manifestamente porosas.

A vivência sob um mesmo espaço, uma universidade, a pertença a uma mesma «cultura de idades», como já aludimos, não nos permite defender o indefensável, ou seja, sustentar a existência «real» destes tipos de estudantes aqui desenvolvidos⁽²²⁾. Mas essa não é a questão central deste trabalho, até porque nos remeteria para um debate velho, que vem da tradição marxista de sabermos se estamos perante uma «classe em si» ou uma «classe para si», mas, sim, a de explorar as representações que orientam as práticas dos alunos, atribuindo sentidos ao quotidiano escolar, em particular aquele que é vivido na projecção de um futuro imediato após a conclusão da licenciatura e com a entrada na vida adulta. Esta passagem não se faz, é claro, só de uma manifestação de certas capacidades de «auto-orientação», para usar a expressão de Schehr (1999), mas também pressupõe a mobilização de capitais e disposições, na tradição «pesada» da sociologia, que moldam uma hetero-orientação, igualmente decisiva ao longo de todo o percurso escolar.

Assim, qualquer tipo de análise que privilegie uma perspectiva linear destes processos não encontra substância empírica, pelo menos no que diz respeito aos parâmetros deste trabalho. As passagens pelas várias etapas da vida dos jovens faz-se a partir de descontinuidades, visíveis ao longo do percurso escolar, em que as selecções precoces impostas pela organização do sistema educativo traçam um feixe de possibilidades limitadoras, o que explica que muitos alunos, em função do sucesso escolar, optem por carreiras profissionais desligadas da estrutura da oferta do mercado de trabalho, numa dada conjuntura económica e social (Grácio, 1997; Silva, 1999). Mas estas descontinuidades prolongam-se ao longo do processo de inserção no mercado de trabalho, mais rápido ou moroso, que se caracteriza por uma sucessão de empregos a prazo e sem o ideário da estabilidade laboral que marcou as culturas de trabalho nos anos 60, para os países industrializados.

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

⁽²²⁾ A escolha das designações, de cariz subjectivo, pretende evidenciar os pesos diferenciados do projecto profissional em função de um conjunto de situações, percebidas ou não pelos próprios, que dão a voz a estes relatos e que, do ponto de vista teórico, impunham uma organização inteligível das narrativas. Por outro lado, pretende-se com esta tipologia acentuar o carácter dialéctico das experiências estudiantis, no sentido de estarem continuamente em construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNCIO, L. (1994) – *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- BALSA, C. M. (coord.) (1997) – *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, CNACES/CEOS.
- BAPTISTA, M. de L. (1996) – *Os diplomados do Ensino Superior e o Emprego. A Problemática da Inserção na Vida Activa*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- BROWN, Ph. et al. (1997) – «The transformation of education and society: an introduction», A. H. Halsey et al. (ed.). *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- BOUFFARTIGUE, P. (1994) – *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*, Col. Bibliothèque de l'Éducation. Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. e Passeron, J.-Cl. (1985 [1964]) – *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979) – *La distinction. Critique social du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984) – *Questions de Sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- CARDOSO, J. L. et al. (1990) – *Empresários e Gestores da Indústria em Portugal*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- COMISSÃO Europeia (DGXXII: Ensino, Formação e Juventude) (1997) – *Os números-chave da educação na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CROZIER, M. e Friedberg, E. (1977) – *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (1991) – *Les Lycées*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (1994) – «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse». *Revue Française de Sociologie*. Vol. XXXV: 4.
- DUBET, F. (1996^a) – *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, trad. *Sociologie de l'Expérience* [1994].
- DUBET, F. (1996^b) – «Des jeunesses et des sociologies. Le cas français». *Sociologie et sociétés*. Printemps. Vol. XXVIII: 1.
- ESTANQUE, E. e Mendes, J. M. (1997) – *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo*. Porto: Afrontamento.
- EUROSTAT (2000) – *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- FELOUZIS, G. e Sembel, N. (1997) – «La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de l'université de masse». *Formation Emploi*, 58. Paris: La Documentation Française.
- GAGO, J. M. (coord.) (1994) – *Prospectiva do ensino superior em Portugal*, Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Instituto de Prospectiva.

-
- GALLAND, O. (1991) – *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- GALLAND, O. (1996) – «L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques». *Sociologie et Sociétés*. Printemps. Vol. XXVIII: 1.
- GRÁCIO, S. (1986) – *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRACIO, S. (1991) – «Crise juvenil e invenção da juventude», Stephen Stoer (org.), *Educação ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- GRÁCIO, S. (1997) – *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa-Formação: 6.
- GUICHARD, J. (1993) – *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF.
- LOJKINE, J. (1992) – *Les jeunes diplômés. Un groupe social en quête d'identité*. Paris: PUF.
- KENISTON, K. (1968) – *Young Radicals*. Nova Iorque: Harcourt Brace.
- MANNHEIM, K. (1991) – *Le problème des générations*. Paris: Nathan.
- MARQUES, A. P. (2000) – «A experiência estudantil: de uma activa conformidade a uma passiva resistência?», comunicação apresentada no *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS (publicação prevista das Actas).
- MERTON, R. K. et al. (1957) – *The student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- MIRANDA, J. B. de (1994) – *Análítica da Actualidade*. Lisboa: Ed. Vega.
- MORENO, I. (1999) – «Globalización, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo». *Areas*. Universidad de Murcia, 19.
- PAIS, J. M. (1987) – «Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novo modos de vida». *Análise Social*, 99.
- PINTO, J. M. e Queiroz, M. C. (1996) – «Qualificação profissional e desqualificação social na construção civil». *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 15-16.
- RODRIGUES, A. D. (1994) – *Comunicação e Cultura*. Lisboa: Presença.
- RODRIGUES, M. L. (1996) – «Os engenheiros na sociedade portuguesa. Profissionalização e protagonismo». Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.
- SCHEHR, S. (1999) – «La conquête de l'autonomie temporelle». *Temporalistes – Les Temps de la Jeunesse*, 40, Décembre.
- SILVA, Cristina Gomes da (1999) – *Escolha Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta.
- SILVA, M. (1983) – *O emprego das mulheres em Portugal. A «mão invisível» na discriminação sexual no emprego*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, M. M. (1995) – «Transformação recente no campo do Ensino Superior». *Análise Social*. Vol. XXX: 131-132.
- VIMONT, Cl. (1995) – *Le diplôme et l'emploi*. Paris: Economica
- ZOLL, R. (1993) – *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*. Paris: Kimé.
- WALL, K. (1986) – «A divisão sexual do trabalho na agricultura: elementos para o seu estudo». *Análise Social*, 22.
-

ANEXOS

QUADRO I
(Maio/98)

	Engenharia Civil (n = 45)	Informática de Gestão (n = 37)	Total (n = 82)
Sexo			
- Masculino	67%	54%	61%
- Feminino	33%	46%	39%
Situação na profissão do pai			
- Empresário/patrão (com ou sem assalariados)	22%	35%	28%
- Profissional liberal	16%	11%	13%
- Assalariado	38%	30%	34%
Influência na opção do curso ^(*)			
- Pais	42%	18%	32%
- Amigos/Professores	31%	46%	37%
- Próprio	27%	36%	31%
Opção pelo curso em 1ª escolha	87%	73%	88%
Motivos da 1ª escolha do curso			
- cariz profissionalizante	40%	57%	48%
- interesses intelectuais/vocacionais	53%	35%	45%
Prosseguir os estudos após licenciatura			
- Sim	33%	35%	33%
- Não	67%	65%	67%
Alteração do «Curriculum» escolar			
- Sim	53%	57%	55%
- Não	27%	27%	27%
- Não sei	20%	16%	18%
Factores de sucesso escolar: 1ª escolha			
- Aplicação diária e assiduidade	53%	51%	52%
- Capacidades/inteligência	33%	35%	34%
Média final prevista			
- 10 a 12 valores	66%	32%	51%
- 13 a 16 valores	34%	68%	49%
Imagem prévia da profissão			
- Sim	55%	16%	38%
- Não	45%	84%	62%
Inserção no mercado de trabalho			
- Preocupação moderada	80%	62%	72%
- Preocupação forte	11%	30%	20%
Inserção na região			
- Fácil	73%	51%	63%
- Difícil	22%	43%	32%
Qualidades para aceder 1º emprego			
- Perfil adequado	47%	68%	56%
- Conhecimentos e amigos	29%	19%	24%
- Estágio profissional	18%	8%	13%
Receio de ser atingido pelo desemprego			
- Sim	53%	41%	48%
- Não	47%	59%	52%
Futuro dos jovens			
- Bom emprego	67%	58%	62%
- Curso superior	33%	43%	38%
Importância do trabalho			
- Realização Pessoal	51%	68%	59%
- Ganhar dinheiro	18%	19%	18%
- Útil à sociedade	27%	14%	21%

Fonte: Inquérito por questionário Maio de 1998

(*) Variável de resposta múltipla.

QUADRO 2
(Fevereiro – Março/1999)

Curso	Tipo	Sexo	Idade	Prof. Pai/Mãe e Irmãos	Influência na escolha do curso	Projecto profissional	Projecto extraprofissional	Satisfação com o curso
Civil 1	«Estudante de diploma»	Fem.	23	Pai: construtor civil Mãe: doméstica Irmãos mais velhos: um está a trabalhar com o pai e a outra está a acabar o estágio na Univ. do Porto.	Pai	Não sabe ainda; talvez uma loja	Casamento para o ano	Não gosta
Civil 2	«Estudante de diploma»	Fem.	22	Pai: sinaileiro Mãe: prof. primária Irmão: estudante de arquitectura	12º ano e gosto pelo cálculo (matemática)	Direcção de obras, embora seja pouco provável porque é uma mulher	Constituir família daqui a 4/5 anos	«Quando as pessoas entram para o curso não sabem para o que vão, porque se soubessem não entravam»
Civil 3	«Estudante Crítico»	Masc.	22	Pai: empregado bancário Mãe: eng. civil Irmã: monitora na universidade	Mãe e algumas disciplinas do secundário	Dar aulas na universidade	Constituir família mais tarde e conviver com os amigos	É necessário ter vocação
Civil 4	«Estudante Crítico»	Masc.	24	Pai e mãe: prof. primários reformados Irmãos: gestão e trabalha na Câmara de Barcelos; a irmã frequenta eng. agrícola	Pessoas e familiares	Gabinete e ligar mais à parte da arquitectura	Ter um apartamento próprio e dedicar-se a outras áreas culturais	«É um curso muito técnico, daí a surpresa pela negativa»
Civil 5	«Estudante vocacionado»	Masc.	22	Pai: eng. civil Mãe: prof. português/francês Irmã: bióloga	Agregado familiar	Direcção de obras	Constituir família	Ambicioso e optimista
Civil 6	«Estudante centrado»	Fem.	24	Pai: construtor civil Mãe: secretária Irmã: eng. sistemas e informática	Pais	Direcção de obras	Autonomia financeira	É um curso «dos melhores»

QUADRO 3
(Fevereiro – Março/1999)

Curso	Tipo	Sexo	Idade	Prof. Pai/Mãe e Irmãos	Influência na escolha do curso	Projecto profissional	Projecto extraprofissional	Satisfação com o curso
LIG 1	«Estudante centrado»	Femi.	27	Pai: comerciante (desempregado) Mãe: prof. primária (reformada) Irmãs: estudante de medicina e de química	Uma pessoa da família	Conciliar empresa com aulas	Indefinido	É um curso que «está a dar»
LIG 2	«Estudante centrado»	Masc.	22	Pai: assalariado têxtil Mãe: doméstica Irmã: estudante de eng. têxtil	Prof. do secundário	Na área de sistemas de informação	«Está tudo em aberto»	Curso de «extrema utilidade»
LIG 3	«Estudante vocacionado»	Masc.	22	Pai: eng. mecânico Mãe: educ. infância Irmã: estudante	Pai	Consultoria na área de sistemas de informação	Ficar no Norte e casar	Vontade de vencer: «sangue na gueira»
LIG 4	«Estudante centrado»	Masc.	25	Pai e mãe: prof. primários reformados Irmãos: prof. do ensino básico e eng. de sistemas com empresa própria	Colegas	O estágio servirá para avaliar o que gostará de fazer no futuro	Constituir família e estar com os amigos	Curso diferente; agrada às pessoas
LIG 5	«Estudante centrado»	Femi.	24	Pai: empresário de construção civil Mãe: doméstica Irmão: trabalha com o pai	Acaso (não entrou em Gestão)	Análise de sistemas de informação	Viajar e constituir família	Boas saídas profissionais
LIG 6	«Estudante centrado»	Femi.	23	Pai: inválido (foi emigrante) Mãe: comerciante Irmãos: um mais velho que trabalha numa litografia e uma irmã, mais nova, que estuda	Colegas	Consultoria	Casas	Muitas saídas profissionais