

**«COMEÇAM AS AULAS, [...] CAIO DE PÁRA-QUEDAS NUMA COISA COMPLETAMENTE DIFERENTE...»:
Aprender a lidar com a estranheza, tornando-se estudante da licenciatura em Ciências da Educação**

Manuela Ferreira e Fernanda Mourinho

Privilegiando as perspectivas dos/as estudantes recém-chegados/as à universidade, acerca das rupturas e transformações que afectaram significativamente a sua experiência quotidiana enquanto jovens e discentes, pretende-se com este artigo compreender alguns dos processos sociais de diferenciação e reconstrução dos sentidos constitutivos da passagem da sua condição de alunos/as do ensino secundário para a de estudantes do ensino superior. Na convergência da reconstrução social das condições e modos de vida e de estudo pelas/os estudantes do 1º ano da licenciatura em Ciências da Educação, no momento da entrada no mundo universitário e na vida estudante, procura-se inferir acerca dos modos como, ao lidarem com a estranheza, foram aprendendo, ao mesmo tempo, o ofício de estudante, forjando a sua identidade como tal.

* Universidade do Porto
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal); coordenadora do Subgrupo B (Os Quotidianos Discentes na Licenciatura em Ciências da Educação) do Projecto VPP (POCTU/CED/47518/2002).

** Bolseira de investigação do Projecto VPP.

Introdução

«Começam as aulas, [...] caio de pára-quedas numa coisa completamente diferente...» (E11) é a fala de um jovem recém-chegado ao 1º ano da licenciatura em Ciências da Educação (LCE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), no ano lectivo de 2002/2003, expressando, sob a forma de metáfora, aquele que parece ser o traço mais marcante da sua experiência de vida como estudante no momento da entrada na universidade: o estranhamento. Ecoando também as vozes e os sentires dos/as restantes novatos/as, aquela metáfora constitui-se assim no mote em torno do qual se desenvolve este artigo que visa apreender, a partir das perspectivas dos/as próprios/as jovens, alguns dos processos ocorridos nos diferentes contextos sociais da sua existência quotidiana e que constroem socialmente a passagem da sua condição de alunos/as do ensino secundário para a de estudantes do ensino superior. Neste sentido, os marcadores de espaço-tempo localizados entre o momento da entrada na Faculdade e ao longo do primeiro ano lectivo na LCE, subjacentes a «começam as aulas [...]», são então assumidos como coordenadas que contextualizam a acção e em que a experiência «caio de pára-quedas numa coisa completamente diferente...» se torna pretexto para dar conta de um conjunto de transformações sofridas *vs.* protagonizadas em relação às condições e modos de vida e ao ofício de estudar, decorrentes e inerentes à sua nova condição e identidade social como estudantes da LCE. Em foco estará a identificação e a análise dos processos de diferenciação *vs.* recomposição de sentidos acerca do espaço, tempo, regras e saberes (cf. Coulon, 1997) que, nas novas aprendizagens, nas diferentes estratégias accionadas e na gestão da sua coexistência ao iniciarem a vida estudante permitiram aos/às jovens «aprender a lidar com a estranheza» e facultaram a sua progressiva integração como estudantes no contexto institucional da universidade.

Expressão da subjectividade partilhada dos/as jovens estudantes que voluntariamente aderiram e consentiram em participar na investigação¹, «Começam as aulas, [...] caio de pára-quedas numa coisa completamente diferente...» signi-

¹ No âmbito do Projecto anteriormente referido (cf. nota de rodapé anterior), constituiu-se o Subgrupo B (Os Quotidianos Discentes na Licenciatura em Ciências da Educação), cuja principal finalidade é

fica, ainda, a adopção de um posicionamento epistemológico e teórico que assume os/as estudantes como: i) actores sociais em confronto com o sistema universitário e como grupo social em constituição (cf. Rayou, 2001: 5); ii) protagonistas da sua própria aprendizagem estudantil, buscando as melhores estratégias para construir o seu conhecimento, e não como receptáculos passivos; iii) narradores competentes das suas experiências de aprender a ser estudante, capazes de as racionalizar discursivamente e de modo reflexivo e crítico (Giddens, 1984; 2000). Em consequência, do ponto de vista metodológico: i) os/as estudantes e as suas narrativas foram a principal e a mais directa fonte de informações; ii) essa informação substantiva foi recolhida através de entrevistas compreensivas, realizadas individualmente e de modo sistemático ao longo dos três anos em que se desenrolou a investigação; iii) toda a informação obtida foi submetida a uma análise de conteúdo qualitativa, com a preocupação de apreender as dimensões estruturantes da sua identidade partilhada como estudantes da LCE, mas também as particularidades e as singularidades que fazem deste grupo uma realidade internamente plural e heterogénea.

1. Entrar na universidade, aprender a tornar-se estudante

Embora a entrada na universidade pareça, à partida, não se apresentar como uma novidade em relação à experiência acumulada de doze anos de escolaridade que já detêm os/as jovens, ela constitui-se num *acontecimento social* (Goffman, 1993) com uma *significação densa* (Geertz, 1973), desde logo, porque nas suas vidas assinala, em primeiro lugar, a simultânea i) *ausência* de um acontecimento quotidiano até então habitual e familiar – o abandono do sistema de ensino secundário desencadeia um conjunto de alterações nos modos e estilos de vida habituais nas suas comunidades locais de inserção, família, grupo de pares, colegas e/ou amigos/as, que podem implicar até a separação física daqueles contextos geosociais – e ii) a *presença*, a partir de então, de um novo

compreender a construção social dos/as estudantes da LCE, a partir das suas perspectivas, no decurso dos três primeiros da licenciatura, naquelas que são as suas dimensões estruturantes colectivas, mas também as suas singularidades.

acontecimento de vida que, ao solicitar uma reconceptualização acerca de si e do seu mundo de existência no aqui e agora das suas relações sociais e de sociabilidade e do desempenho do/s seu/s papel/éis e ofício na instituição acadêmica, é receptivo de um conjunto emergente de acções e relações, conteúdos, significações e rotinas heterogêneas, múltiplas e variáveis que lhes permitirão tornar-se/ser estudantes. Neste sentido, pode-se conceptualizar a categoria estudante do ensino superior como uma construção social e como um grupo social específico (cf. Rayou, 2001; Grignon, 2000; Coulon, 1997; Galland, 1995b). Isto significa romper com as ideias de que ser estudante é um dado adquirido ou tomado como certo para/por todos/as e quaisquer jovens² e/ou apenas uma espécie de recompensa devida unicamente ao seu mérito e esforço individual e/ou a mera prossecução de um destino de classe na manutenção de antigos privilégios e/ou de que, finalmente ultrapassados os crivos da selecção académica, aos/às «eleitos/as» chegados/as à universidade bastaria deixar fluir a sua natural «vocação» para se ser bem sucedido/a. Com efeito, no actual contexto social, o acesso cada vez mais numeroso de jovens à universidade, em particular os/as que provêm dos grupos sociais que historicamente dela estiveram afastados, deve ser compreendido e problematizado, de acordo com Rayou (2001: 5-6), por um lado, no âmbito das transformações mais amplas decorrentes dos efeitos sociais da democratização do ensino e da meritocracia que crescentemente têm construído a universidade como universidade de massas³ e, por outro, no âmbito das consequências decorrentes das maiores oportunidades de acesso, uma vez que as relações com o sentido do trabalho universitário e as metodologias de aprendizagem, não sendo naturais e espontâneas nem universais ou uniformes, precisam de ser aprendidas e contextualizado o seu significado e o seu reconhecimento como formas legítimas de se ser estudante, incluindo «as práticas mais informais do trabalho escolar e extra-escolar» (Alava & Romainville, 2001: 166; Coulon, 1997; Erlich, 1998; Lahire, 1997; 2000).

Não obstante a pluralidade dos modos e formas que tornar-se/ser estudante pode assumir, «os/as estudantes prosseguem uma formação numa idade em que muitos outros jovens a interrompem» (Erlich, 1998: 221) e em que viver a vida

² Para o caso português, cf., entre outros, Pais (2001; 1999; 1993); e Pinto (1998).

³ Cf. Galland (1995b); Erlich (1998). Para o caso português, cf., entre outros, Vieira (1995); Gonçalves, Dias & Lopes (1995); e Fernandes *et al.* (2001).

de estudante significa partilhar com os/as demais que se encontram nessa mesma condição e situação: i) determinadas expectativas de mobilidade social ascendente (cf. Galland, 1995b); ii) «um conjunto homogêneo de regulamentação e ajudas sociais consideravelmente estáveis nos seus traços essenciais e que definem um mesmo quadro legal e institucional» (Erlich, 1998: 221); iii) o acesso e exposição a contextos e processos de socialização específicos e o exercício de funções similares que definem modos de vida escolares e extra-escolares típicos dos/as estudantes do ensino superior (Coulon, 1997; Erlich, 1998; Lahire, 1997, 2000; Trinquier & Clanet, 2001); iv) sociabilidades e lazeres próprios (Cléménçon, 1995; Erlich, 1998); v) ocupação e uso social diferenciado dos espaços urbanos (Oberti & Gallès, 1995; Erlich, 1998); vi) modos de apresentação de si distintivos e exibição pública de rituais exclusivos, o que faz deles/as um grupo específico na sociedade (Grignon, 2000; Rayou, 2001; Erlich, 1998).

Pode então dizer-se, em segundo lugar, que se um outro sentido é permitido ao entendimento da entrada dos/as jovens na universidade como um acontecimento social, ele se deve ao facto da sua presença na Faculdade e na frequência da LCE passar a assinalar i) uma nova *paragem* nas trajectórias das suas vidas (cf. Giddens, 1984); ii) o confronto com novos e complexos sistemas de regras sociais (Burns & Flam, 2000), accionados ao nível dos espaços e tempos, objectos e formas institucionais desta Faculdade que, intervindo na estruturação de condições e possibilidades de desenvolvimento das suas acções e interacções sociais, requerem o seu domínio e a reorganização das suas condutas sociais e cognitivas; iii) o *encontro* quotidiano com outros fisicamente co-presentes, os pares e os docentes (cf. Giddens, 1984; Goffman, 1993); iv) o confronto com o universo da LCE, em particular os novos horários e conteúdos disciplinares, os diferentes estilos pedagógicos e de avaliação e as demais tarefas académicas que exigem aprender o ofício de estudante (Coulon, 1997) e mobilizar outras competências e metodologias de estudo, bem como diferentes estratégias de aprendizagem, pautadas por um grau acrescido de autonomia, auto-organização, responsabilização e envolvimento; v) a recontextualização (Bernstein in Domingos *et al.*, 1996) e/ou reciclagem (Tavares, 2004) e/ou construção de novas práticas de estudo e metodologias de aprendizagem nos modos de pensar e agir concordantes com o ofício de estudante da LCE que, ocorrendo fora dos espaços-tempos lectivos, lhes granjeiam o reconhecimento

social legitimado por uma avaliação bem sucedida; e vi) a recomposição da nova condição social enquanto jovens estudantes e da sua identidade social como estudantes da LCE.

Num momento em que os/as primeiranistas se confrontam com todo um universo desconhecido, pleno de «outros», de «novos» e de «inícios», desvela-se a polissemia contida na experiência subjectiva da estranheza, mas agora, pelo seu potencial como geradora da acção, melhor se compreendendo, em terceiro lugar, no acontecimento social que é a entrada na universidade, o protagonismo dos/as jovens como actores sociais que procuram, activa e rapidamente, aprender a conhecer a realidade universitária. Trata-se de construir a familiaridade com os sentidos comuns da universidade e do ensino superior, à e na medida em que os/as estudantes forem sendo capazes de se apropriar deles significativamente, investindo-os de sentidos subjectivos, tornando-os seus. Iniciando-se e sendo iniciados/as no *ethos* da instituição (Bourdieu, 1978) e nos *etnométodos* (Garfinkel, 1996; Luze, 1997; Coulon, 1997: 207) próprios à LCE, a ênfase nas acções sociais dos/as estudantes visa com(a)preender os seus modos e as formas partilhadas de aprenderem a ser reconhecidos/as socialmente como membros⁴ da instituição, sem, no entanto, negligenciar a representação mais funcional ou mais estratégica dos traços pregnantes do ofício de estudante que se evidenciam na transposição dos processos de aprendizagem escolar adquiridos no passado e os de (re)socialização agora requeridos. É aqui que se reflectem, debatem e jogam os efeitos prolongados que o *habitus* escolar e o ofício de aluno (Perrenoud, 1995; 1996; Erlich, 1998; Lahire, 1997; 2000)

⁴ Na perspectiva da etnometodologia que estuda os procedimentos, os modos de fazer ordinários, i.e., os *etnométodos* de que os actores vulgares, enquanto membros de uma forma social, se socorrem para interagirem e organizarem a vida de todos os dias e, assim, continuamente constroem e reconhecem o seu mundo, tornando-o familiar, o actor social, na qualidade de *membro*, possui a matriz ou o *stock* de saberes dos sentidos comuns do mundo social do grupo: domina a linguagem comum acerca dos *factos naturais da vida* (Garfinkel, 1996: 35) que dispensam a explicitação dos não ditos e dos implícitos. Exibindo «naturalmente» uma competência única e contextualizada da significação e do uso adequado, de acordo com os lugares, os momentos e os participantes (*indexicalidade e reflexividade*) que só os *membros* conhecem, utilizam e praticam habitualmente, melhor que ninguém eles são capazes de *descrever e comentar* a ordem do mundo em que habitam, os modos como (re)constróem, compreendem, explicam as suas vidas, constituindo-se, portanto, em fonte imprescindível de significação.

possam ter na modelagem do ofício de estudante, mas também os poderes que os/as estudantes, pelo uso competente das regras implícitas da instituição e dos saberes adquiridos, detêm para jogar estrategicamente com elas, manipulando-as e/ou transgredindo-as em função dos seus interesses, objectivos e motivações (Goffman, 1974; 1993; Coulon, 1997).

Em quarto lugar, a entrada na universidade, enquanto acontecimento social, pode também ser entendida como um momento de passagem do estatuto, papel e ofício de *aluno/a* do ensino secundário ao de *estudante* do ensino superior (Dubet, 1994; Coulon, 1997). Isto significa que, na longa escolaridade que antecede a entrada na universidade, as crianças e jovens, sujeitas a todo um processo de socialização nos saberes e nos modos de agir reconhecidos como sendo os legítimos relativamente ao que se espera deles/as nas funções, papéis e posições inerentes ao seu estatuto social de dependência e menoridade, foram objecto de uma construção sociohistórica da infância⁵ que as/os conceptualizou essencialmente como alunos/as (cf. Hendrick, 1990; Sirota, 1993; 1998; Perrenoud, 1995). Ora, etimologicamente, o aluno é aquele que não tem luz, que não vê e/ou que deve ser alimentado⁶, precisando, portanto, de ser iluminado, esclarecido, guiado, ensinado e preparado para a vida, por outros que são adultos, particularmente os professores. Ainda que o ofício de aluno (cf. Perrenoud, 1995; 1996) se possa revestir de particularidades consoante a definição social dos atributos e competências das diferentes idades e respectivos níveis de escolaridade, o que sobrevém como traço típico é que se trata de aprender, exercitar e interiorizar um conjunto de saberes, práticas e comportamentos sociais que supostamente favorecem a integração do indivíduo na vida «activa», prolongando-se a condição de aprendizes sob a tutela dos adultos até à idade de 18 anos; idade que baliza o final da escolaridade pós-básica (secundária) e a aquisição do estatuto social de maioridade, ao qual se atribui e reco-

⁵ De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), entende-se aqui o período da infância como sendo o que decorre desde o nascimento até à idade de 18 anos.

⁶ Segundo o Dicionário Latino-Português (Torrinha, 1945), na decomposição da palavra aluno, *a-lumen*, considerando que *lumen* significa luz, o significado de aluno poderá ser o daquele que não tem luz, que não vê. Por seu turno, a palavra aluno, pode significar também *alumna, ae* – a que é alimentada; *alumnos* – alimentar; educar; *alumnandis, a, um* – que deve ser alimentado, educado (*ibid.*: 47).

nece a conquista do pensamento crítico e o exercício da autonomia. Contra a aquisição simples e cumulativa de conhecimentos, a prossecução de estudos de nível superior na universidade supõe e requer agora que o/a jovem em trânsito para o estado adulto aja como estudante e que uma vez «autor autónomo do seu próprio projecto de formação deve encarregar-se dele e gerir a sua nova liberdade, aprender por si próprio a administrar o seu tempo livre e o seu tempo de trabalho e a adquirir os seus próprios métodos de aprendizagem» (Maurice, 2001: 78; Galland, 1995b; Alava & Romainville, 2001). Ou seja, o/a estudante é aquele/a jovem, maior de idade e no pleno uso da razão, que toma em mãos o seu próprio processo de valorização pessoal e social, ampliando o seu pensamento pela sua assunção como aprendente (Vale, 2003), fonte e motor de conhecimento autoconstruído, e através da investigação autónoma num contexto em que o saber «se exhibe numa comunidade de construção dos conhecimentos em que os pares jogam um papel importante» (Coulon, 1997: 3).

Ora, a aquisição destes novos comportamentos próprios à instituição universitária, não sendo dada espontaneamente, não dispensa «uma motivação forte e um projecto claramente definido, métodos de trabalho adequados, investimento no tempo consagrado ao estudo, percepção justa do contexto académico e das exigências dos professores» (Maurice, 2001: 78), pelo que o sucesso da passagem assinalada com a entrada na universidade implica, em quinto lugar, aprender o ofício de estudante (Coulon, 1997). Esta designação chama a atenção para as semelhanças entre o acto de estudar e o desempenho de um qualquer outro ofício na sociedade (cf. Perrenoud, 1995; 1996) em que é preciso aprender adequadamente e adequar-se aos códigos dissimulados nas suas práticas mais rotineiras sob pena de se permanecer estranho nesse novo mundo – daí que se torne urgente dominar o conhecimento acerca das regras administrativas e académicas, nos seus ritos e códigos sociais, sobretudo os seus não ditos e implícitos e a sua indexicalidade, porque são eles que permitem adquirir o «à-vontade próprio do/a estudante estudantizado» (Erich, 1998). Por conseguinte, na aprendizagem do ofício de estudante, tão importante como a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas universitários é a socialização silenciosa ou infradiscursiva dos/as estudantes (Lahire, 1997; 2000) que se processa através dos recortes temporais e dos ritmos e intensidades variáveis de trabalho académico que ocorrem nos diferentes quadros escolares;

da organização e usos diferenciados do tempo, de acordo com marcadores mais explícitos e institucionalizados ou mais arbitrários e subjectivos; da organização temporal do trabalho pessoal relativo às metodologias de estudo e estratégias de aprendizagem no espaço doméstico; das relações entre o tempo ocupado e o tempo disponível e entre este e o trabalho académico a realizar, considerando o seu volume, urgência e finalidade... São estes aspectos da socialização silenciosa inerente às novas temporalidades e às práticas universitárias de estudar que, ocorrendo longe dos espaços-tempos escolares, impõem todo um estilo de comportamentos e de existência que extravasa o mundo escolar e impregna o mundo das relações familiares, convivial, económico (cf. Lahire, 1997: 19).

Uma vez que a experiência estudantil se constrói de escolhas e orientações socioculturais, de estratégias e significações elaboradas através de um sistema de relações sociais em curso e que progridem no tempo, importa reiterar, em sexto lugar, a historicidade inerente à construção social do estatuto de estudante já que, remontando ao momento da entrada dos/as jovens na universidade, supõe um tempo de duração onde ocorrem processos conducentes à sua afiliação intelectual e social (Coulon, 1997) de que o sucesso académico, obtido através dos rituais de confirmação que são as avaliações, será um dos sinais mais incontrovertidos.

Inspirado na tipologia dos rituais de iniciação do etnólogo Van Gennep (1981)⁷ para estudar os/as estudantes recém-chegados à universidade, Coulon (1997) conceptualiza a entrada no ensino superior como uma passagem a um novo estatuto social, cuja separação do estatuto passado se faz acompanhar de importantes mudanças na relação do indivíduo com três modalidades presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço, as regras e os saberes. Dado que os processos de passagem não podem ser dissociados dos de progressiva «afiliação» a um novo mundo, a afiliação, vista como um processo de socialização estudante pelos/as próprios/as estudantes, jamais acabado, significa, no limite, «ter adquirido o à-vontade que se funda, por um lado, na apropriação dos

⁷ De acordo com Van Gennep (1981), é possível identificar em todas as sociedades uma estrutura faseada de rituais de iniciação assinalando a passagem dos indivíduos de um estatuto social a outro, cuja ordem se define progressivamente por uma primeira fase de separação do estatuto passado; uma segunda fase de ambiguidade e uma terceira fase de conversão *vs.* agregação.

etnométodos institucionais locais, por outro lado, na elucidação dos códigos secretos que transformam as instruções do trabalho universitário em “allant de soi” intelectuais [...] a afiliação constrói um *habitus* estudante» (*ibid.*: 208). Ou seja, os/as estudantes, pela incorporação das novas práticas e das lógicas de funcionamento universitários, que assim se tornaram familiares e naturalizadas, sabem agora compreender e interpretar os múltiplos dispositivos institucionais que regem a vida quotidiana de estudante e começam igualmente a saber o que se espera deles/as no plano intelectual, para que façam prova da sua competência de estudante (*ibid.*: 145). Neste sentido, a dinâmica inerente aos processos de passagem *vs.* afiliação pelos quais o/a estudante adquire um estatuto social novo pode ser analisada segundo três temporalidades: i) o tempo da «estranheza, ao longo do qual o/a estudante entra num universo desconhecido e rompe com um mundo que lhe era familiar; ii) o tempo da aprendizagem, sinónimo dos processos de integração, ao longo do qual os/as estudantes se adaptam progressivamente a esse novo mundo construindo estratégias diversas; iii) o tempo da afiliação que é o tempo tripartido pelo domínio das regras da instituição e dos códigos da vida intelectual, do domínio da interpretação dos/as mesmos/as e o do domínio das competências necessárias para mostrar que se possuem tais conhecimentos.

A entrada na universidade e a nova vida de estudante, sinónimos de uma experiência social complexa dos/as jovens em que o tempo dos estudos, correspondendo a uma mudança de estatuto, se pauta por processos de socialização mas igualmente por processos de emancipação (aquisição progressiva de papéis e condutas adultas que se reflectem através das situações residenciais, financeiras, profissionais, familiares e culturais dos estudantes), não pode, na perspectiva de Erlich (1998), ser percebido apenas a partir das modalidades de afiliação intelectual e social propostas por Coulon – a transformação progressiva do/a aluno/a do secundário em estudante requer entrar em linha de conta com uma diversidade de factores que decorrem de «um encontro entre uma nova cultura escolar e um novo estatuto social, mas também de uma transformação dos quadros e modos de vida que, em conjunto, contribuem para moldar a identidade de estudante» (Boyer, Coridian & Erlich, 2001: 97). Neste sentido, Erlich (1998) ressignifica a construção social do estudante sugerindo a associação de três tipos ideais de estudantes a três etapas correspondentes a

processos de autonomização⁸ distintos mas progressivos: i) o estudante jovem *vs.* período de adaptação; ii) o estudante estudantizado *vs.* período transicional; iii) o estudante cultivado *vs.* introdução à vida adulta⁹. Em relação aos primeiros anos do ensino superior, Erlich (1998: 203-207) entende o 1º ano como um *período de adaptação* à vida de estudante ainda modelado pela experiência *liceal*, sublinhando, no confronto com as dificuldades do ofício de estudante, a *especificidade juvenil* patente nos lazeres que permanecem próximos dos/as jovens do ensino secundário e no papel importante que a vida familiar ainda detém. Para estes aprendizes de estudantes, em que predomina o sentimento de ruptura e de confusão a propósito do objecto de estudo, dos conteúdos dos saberes transmitidos e dos códigos utilizados para a/na sua transmissão, o 1º ano constitui-se numa espécie de prova em que aprendem a descobrir as regras do jogo universitário e a situar-se na organização do contexto e dos conteúdos ensinados. Já nos anos seguintes, a autora considera que predomina o/a estudante do *tipo «transicional»*, ou melhor, o/a estudante estudantizado; aquele/a que tendo aprendido o ofício é agora capaz de avaliá-lo e até criticar o conteúdo pedagógico do ensino recebido. Pode então dizer-se que «o processo de autonomização se torna um processo de estudantização e de assimilação» (*ibid.*: 217), no sentido em que, uma vez adquiridas as regras do jogo universitário, os/as estudantes têm mais hipóteses que anteriormente de prosseguir nesta via: aprenderam a evitar as dificuldades; adquiriram um sistema de justificações que os/as incitam a ser perseverantes e, através da vida estudante, acederam a novas formas de vida. Erlich (1998) prefere então falar de carreira de estudante¹⁰ e não apenas de afiliação (Coulon, 1997).

⁸ O processo de autonomização manifesta-se pelo afastamento dos pais, autonomia financeira, residencial, sentimental e aprendizagem de novos valores culturais, frequentemente ligados a uma afiliação bem sucedida no domínio dos estudos, que privilegiam cada vez mais os valores cultivados acerca do modo intelectual (Erlich, 1998: 217).

⁹ Erlich (1998) reporta-se ao sistema de ensino universitário francês que se organiza em dois ciclos. Fazendo a correspondência possível com a organização do sistema de ensino português e, em particular, da LCE, poder-se-ia dizer que i) o «estudante jovem» é o do 1º ano; ii) o «estudante estudantizado» se refere aos anos seguintes, até ao final da licenciatura; iii) o «estudante cultivado», apontando para os/as estudantes numa situação de pós-graduação (mestrado), poderá incluir também alguns/mas estudantes quartanistas.

¹⁰ Erlich (1998) inspira-se no conceito de Becker de carreira de desviante que acentua a importância do reconhecimento social dos mecanismos sociais de designação dos indivíduos: «o acto de desvio,

Nos processos de socialização estudante da LCE narrados pelos próprios actores e na polissemia da metáfora «Começam as aulas, [...] caio de pára-que-das numa coisa completamente diferente...», a atenção focaliza-se nesta nova etapa do seu percurso académico e na gestão da co-existência do *tempo da estranheza vs. o tempo de aprendizagem*, visando compreender como é que as condições e os modos de vida estudante e os de estudo se constroem no dia-a-dia e como é que os/as estudantes se reconstróem através deles. Neste sentido, identificam-se e analisam-se i) diferentes domínios da sua experiência significativa, dentro e fora da instituição universitária, em que ocorreram mudanças que parecem participar na sua reestruturação identitária como estudantes do ensino superior; ii) práticas de estudo estudantis que, na sua unidade e diversidade, constroem o ofício de estudante.

2. Captar e compreender os discursos acerca das vivências dos/as estudantes da LCE ou... acerca da metodologia de investigação

«Começam as aulas, [...] caio de pára-que-das numa coisa completamente diferente...», sendo a fala de um jovem «noviço», significa que no esforço de captar em primeira mão as vozes e sentires conferidos pelos actores sociais às experiências que consideram significativas, se optou por procedimentos metodológicos qualitativos: entrevistas compreensivas e de carácter longitudinal que visavam captar e analisar as «manifestações uniformes e as variações significativas» (Pais, 2003) do percurso dos/as estudantes entre 2002/05.

As entrevistas compreensivas, como processo interlocutório, apelam à reflexividade discursiva da experiência dos/pelos actores sociais, assumindo os usos sociais da palavra uma centralidade fulcral para expressar as relações mutua-

deixa de ser visto como o momento em que indivíduo transgride a lei para ser o processo complexo no decorrer do qual o indivíduo vem a ser designado como desviante. Sem dúvida que o acto de transgressão da lei é uma etapa necessária ao processo [...] mas tornar-se desviante é o resultado de uma aprendizagem [...]. A infracção à norma só instaura uma carreira de desviante na condição dessa infracção ser socialmente reconhecida como tal. [Neste sentido] não é a primeira infracção que é determinante, mas o desencadear de mecanismos sociais de designação [...] que constroem o indivíduo designado à reorganização simbólica das atitudes face a si próprio e face aos papéis sociais» (Herpin, 1982: 83-85).

mente construídas entre os sistemas de representações, «uma certa visão do mundo [...] um quadro de referências» (Raymond & Haumont, 1966: 5, cit. por Ramos, 2000: 59) e as práticas sociais. O seu valor heurístico reside no apelo à expressão do ponto de vista do actor, conferindo à experiência vivida e à sua racionalidade um lugar de primeiro plano, o que, à semelhança do *olhar* e da *tecelagem etnográfica* (Coulon, 1990, in Boumard, 2005), define uma postura e não apenas uma técnica de investigação (Boumard, 1999). Por conseguinte, na pesquisa, os/as estudantes do 1º ano da LCE foram previamente contactados/as e informados/as acerca dos seus objectivos e procedimentos metodológicos, do que deles/as se esperava enquanto informantes e das possíveis consequências deste estudo para a LCE – procurou-se negociar a constituição de uma amostra em que os/as participantes aderissem com base no seu *consentimento informado* (Alderson, 2005), tendo anuído vinte e quatro estudantes (60% do total). Após combinação prévia de horário e local de encontro convenientes, as entrevistas com estes/as estudantes realizaram-se individualmente; foram registadas em gravador áudio e tiveram uma duração média de 3 horas, ocorrendo sensivelmente no início do ano lectivo, após as avaliações do 1º semestre e no final do 2º semestre, ao longo dos três anos de duração do Projecto, e tendo sido posteriormente transcritas na íntegra pela própria entrevistadora.

Nas primeiras entrevistas compreensivas procurou-se que a narrativa dos/as estudantes fosse «impulsionada» por um conjunto de questões abertas, de acordo com um guião-base organizado em torno de problemáticas predefinidas, visando captar informações: i) capazes de permitir a sua caracterização social e de reconstituir situações, vivências e expectativas pessoais, familiares e com os pares, bem como os percursos escolares e profissionais que antecederam a sua entrada na universidade; ii) relacionadas com o momento da entrada na universidade, desde as opções académicas às expectativas, sentimentos e experiências no(s) primeiro(s) dia(s) da sua chegada à Faculdade; iii) acerca das percepções, opiniões e avaliações iniciais que foram (re)construindo acerca das suas experiências como estudantes e, depois, ao longo do ano lectivo: rotinas diárias em casa e na Faculdade, métodos de estudo, relações com a gestão curricular, conteúdos disciplinares, modalidades pedagógicas, docentes e colegas, sistemas de avaliação. Na reiteração das entrevistas compreensivas que se sucedeu, o guião-base inicial foi sendo reestruturado dada a necessidade her-

menêutica de ir actualizando as informações dos/as estudantes acerca das experiências vividas como jovens e discentes, visando captar as suas perspectivas a «quente» e, ao mesmo tempo, repescar, elaborar e aprofundar determinados saberes menos evidentes ou menos descritivos que, à distância, a «frio», lhes permitissem accionar processos de reflexividade acerca das suas próprias mudanças enquanto jovens estudantes e também ir saturando outras informações anteriores. Em seguida, as informações transcritas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, valorizando-se o princípio indutivo assente no pressuposto que o processo de categorização se constrói na reciprocidade entre a teoria disponível e os dados empíricos, num processo interactivo de permanente (re)interpretação, em detrimento do respeito por uma estrutura categorial pré-construída. Importa/ou-nos efectuar uma análise de conteúdo que simultaneamente desocultasse e reconstruísse a realidade descrita nos sentidos e significados dos discursos dos actores, patentes na «matéria-prima» informativa que as entrevistas constituem (Pais, 2003: 102).

3. «Quem são os/as estudantes da LCE?»: os/as estudantes como um grupo social heterogéneo – elementos para uma breve caracterização

«Sob o termo genérico de “estudantes”, designam-se todos aqueles que estão inscritos num estabelecimento pós-secundário [...], mas isso abrange [...] situações muito diversas [...] [que] estão longe de corresponder a uma representação comum de “um jovem inscrito na universidade”» (Fave-Bonnet & Clerc, 2001: 10). Esta afirmação, no seu apelo à desconstrução crítica da categoria *estudantes* e sua suposta homogeneidade pela partilha de uma mesma condição social e institucional, solicita que aquela formulação no plural seja substantivada, entrando em linha de conta com a heterogeneidade, diferença e desigualdade de origens, percursos e condições sociais de existência, as assimetrias regionais no espaço nacional e a diversidade cultural que intervêm na estruturação da condição social de estudante.

Com efeito, o grupo dos/as vinte e quatro estudantes da LCE que foram entrevistados/as é constituído por dezasseis raparigas (E3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24) e oito rapazes (E1, 2, 4, 11, 14, 16, 18, 23) com

idades polarizadas entre os 19-24 e os 35-41 anos, coincidindo estas últimas com as dos/as quatro estudantes *casados/as* (E13, 14, 16, 22 – dois homens e duas mulheres). A agregação de outras variáveis relativas aos antecedentes escolares e profissionais (percurso académico e modos de ingresso na universidade, experiência profissional) aprofunda a configuração interna de dois grupos distintos: i) um grande grupo de vinte estudantes *mais novos/as*, com idades entre os 19-24 anos, solteiros/as, sem experiência profissional ou apenas pontual e sazonal, provenientes do contingente do 12º ano, possuindo uma classificação de acesso cuja média é de 17 valores e em que a maioria tinha como primeira opção a licenciatura de Psicologia, encontrando-se na condição de estudantes a tempo inteiro; e ii) um pequeno grupo de quatro estudantes *mais velhos/as*, com idades entre os 35-41 anos, casados/as e com filhos, provenientes do contingente *ad hoc* e de outras licenciaturas, dois deles profissionais no activo que se encontram na condição de trabalhadores-estudantes.

Além das diferenciações de género, etárias e civis que definem o *grupo de estudantes como maioritariamente feminino, jovem e de solteiros/as* co-existem estudantes com origens sociais e culturais muito diversas. Ao inferir a sua origem de classe pelo lugar de classe ocupado pelo grupo doméstico na estrutura social, conjugando o nível de escolaridade dos pais e das mães dos/as estudantes e a sua condição social relativamente ao trabalho, por via da profissão ou ocupação que desempenham, observa-se que: i) as famílias dos/as estudantes que têm um nível de escolaridade mais elevado (sete estudantes – E6, 7, 10, 11, 13, 19, 21), possuindo elevadas qualificações e títulos académicos, são aquelas que detêm profissões associadas a um estatuto social mais elevado, localizadas no sector terciário – bancários/as – ou em profissões ligadas a áreas intelectuais e técnico-científicas – engenheiros, farmacêutica, professores/as; ii) os níveis mais baixos de escolaridade correspondem a dez famílias cujas profissões masculinas se situam no sector primário – agricultura (E3, 4) – ou no sector secundário – operários, trabalhadores não qualificados ou artífices manuais (E1, 2, 5, 8, 9, 16, 17, 22) – e em que a maioria das mulheres desempenha ocupações como doméstica ou tem emprego como assalariada em áreas do cuidar ou do comércio; iii) as restantes sete famílias, ainda que em média continuem a deter níveis de escolaridade baixos, apresentam-se em situações económicas e sociais muito diversas, indiciando processos de mobilidade ascendente – nuns casos,

essa ascensão parece realizar-se por via dos pais (homens) ou do casal serem patrões em pequenas empresas do comércio e restauração (E14, 20) ou da indústria de construção civil (E18, 23), pelo que as mulheres ou são domésticas ou são suas parceiras nos negócios; noutros casos, essa ascensão parece realizar-se por via de ambos os cônjuges auferirem de um salário como empregados no sector terciário – os homens nas áreas do comércio e transportes e as mulheres em escritórios ou como empregadas do comércio (E12, 15, 24), não parecendo ser despiciente o facto de estes três agregados familiares apresentarem, comparativamente com os seus congéneres neste grupo social, níveis de escolaridade mais elevados. Talvez se possa então afirmar que, tendencialmente, o grupo de estudantes tem uma natureza interclassista e se desloca num «processo de mobilidade ascendente»¹¹, evidenciando a presença de grupos sociais que no passado, dada a selectividade do ensino, primavam pela ausência no ensino superior (dez estudantes com origem social em famílias que acumulam as menores qualificações académicas e profissionais) e de grupos sociais que, tendo beneficiado do acesso a qualificações académicas acima do nível básico, parecem agora querer consolidar as suas novas posições sociais, investindo na educação superior dos seus/suas filhos/as. Esta interpretação reforça-se quando se considera que: i) a maioria dos/as seus/as irmãos/ãs é actualmente estudante, havendo quatro que estão no 12º ano e três que já têm um curso superior; ii) há apenas uma ligeira diferença entre o facto de se ser o/a primeiro/a estudante universitário/a da família (sete rapazes e sete raparigas) ou não (dezanove estudantes), sendo mais elevado o número de rapazes que são os primeiros universitários da família; e que iii) por referência à origem social dos/as estudantes que são os/as primeiros universitários/as da suas famílias, todos/as eles/as provêm das famílias detendo as condições sociais mais baixas ou de algumas das famílias em processo de mobilidade ascendente.

Finalmente, às diferenças e desigualdades socioculturais podem acrescer as decorrentes das assimetrias regionais: metade dos/as estudantes são naturais e provêm do distrito do Porto; os/as restantes são naturais e/ou vindos/as da zona norte do país (distritos de Braga, Vila Real, Bragança e Aveiro) incluindo também dois estudantes das ilhas (Açores e Madeira). Os efeitos directos destas assime-

¹¹ Tendência esta também assinalada em outras licenciaturas, como é o caso de Sociologia, na Universidade do Porto (cf. Gonçalves, Dias & Lopes, 1995).

trias regionais na entrada na universidade, patentes na experiência partilhada da separação ou não do local de residência, das suas relações familiares e das redes de sociabilidade habituais, com a conseqüente necessidade de instalação na grande cidade, não raro desconhecida, significam configurações da heterogeneidade social dos/as estudantes ainda mais complexas e que interferem diferencialmente nas condições e modos de vida que estruturam a vida estudante.

4. «Não vou estar a fazer dramas, mas custou-me um bocado...»: aprender a lidar com a estranheza das novas condições e modos de vida estudante, recontextualizar o espaço e o tempo no quotidiano como jovens e estudantes

A entrada na universidade e o início do ano lectivo ao obrigar os/as jovens a percorrer a distância que medeia entre dois locais distintos, a casa e a Faculdade, introduz um conjunto de alterações nas concepções, saberes, usos e relações acerca das dimensões de espaço e tempo, gerando distinções sociais na sua experiência como estudantes pelas continuidades, transições, desestruturas ou rupturas que o cumprimento daquele ritmo pendular quotidiano lhes coloca em relação ao até então habitual. O efeito desigual que as dimensões contextuais de espaço e tempo têm na prossecução das trajectórias académicas por via da reorganização diferenciada das condições e modos de vida estudante avalia-se, desde logo, quando se consideram as distâncias físicas existentes entre o local habitual de residência e o local onde se situa a faculdade e a conseqüente variabilidade que imprimem na modelação de deslocações mais ou menos significativas entre ambos.

4.1. «Continuo a morar em casa com a família», «Eu vinha de uma aldeia...», «Passei a fazer tudo sozinha...»: a desestruturação diferenciada do quotidiano dos/as estudantes, dimensões contextuais de espaço e tempo

A afirmação «continuo a morar em casa com a família», representativa da situação de um número significativo de estudantes (67%), significa que a fre-

quência da Faculdade e as deslocções entre ela e a casa, apesar de menores ou maiores, mais ou menos morosas, mais ou menos frequentes, dentro e entre o espaço urbano e interurbano, circunscrito ao perímetro do Grande Porto, não se traduziram, à partida, em alterações substantivas no seu quotidiano: estes/as estudantes continuando a dispor de um conjunto de condições logísticas e de suporte sócioafectivo familiar e extrafamiliar radicado nas suas comunidades, a que se alia a posse de algum conhecimento da cidade, coloca-os/as numa posição relativamente confortável e vantajosa face aos seus pares que vêm de «fora».

Com efeito, é para os/as estudantes cujas deslocções casa *vs.* Faculdade são humanamente impossíveis de efectuar, porque superar as distâncias implica ultrapassar espaços inter-regionais e até entre o continente e as ilhas (33%), que a entrada na universidade e a frequência da LCE introduzem desestruturas significativas, ou mesmo rupturas, nas suas trajectórias de vida e nas suas vidas quotidianas. Forçados/as a mudanças sóciogeográficas e de residência que obrigam à deslocção, instalação e encontro com uma nova cidade, os/as estudantes de «fora» precisam de aprender a situar-se nela – «Entrava no autocarro e não sabia onde sair. Agora já posso pensar noutras coisas, tenho pontos de referência. Imaginava muita gente, podiam roubar-me coisas...» (E4) – e de aprender a estar com outros pares ou sozinhos, já que passarão doravante a viver pela primeira vez, e por períodos de tempo prolongados, separados da família e dos amigos. Estas alterações nas condições e nos modos de vida habituais dos/as de «fora» são tanto mais acentuadas quanto os ritmos para tornar à casa de origem são semanais ou apenas por ocasião dos períodos de interrupção lectiva.

Poupados/as a grandes mobilidades geográficas, os/as de «fora» recém-instalados/as no Porto parecem, no entanto, mais expostos/as e vulneráveis à desestruturação socioafectiva e de suporte logístico assegurados pela família e outras relações sociais nos seus contextos habituais de vida¹². A conjugação das maiores distâncias geográficas e sociais evidenciadas pelos/as estudantes

¹² Referimo-nos à comparação quer com os/as outros/as estudantes, quer com dois trabalhadores-estudantes (E14, 16), casados, residentes *fora* do Porto, que continuando a manter o mesmo local de residência, são mais penalizados pelo desgaste físico resultante de efectuarem um trajecto diário dali para os seus empregos, depois para o Porto e de novo às suas casas e da viagem de regresso, no Outono e Inverno, ser realizada já durante a noite.

vindos/as das ilhas ou do meio rural (E4, 8, 9, 10) mostra-os/as como os/as que mais dificuldades parecem ter sofrido com as diferenças entre o campo e a cidade, ao nível ambiental e social, e a sua adaptação ao ritmo e condições de vida urbana: «Eu vinha de uma aldeia onde só havia passarinhos e via o rio e na primeira semana custou-me a adormecer [...] sinto a falta daquele fim do mundo...» (E9); «[Foi] Horrível! Senti-me deslocada pelo facto das visões que eu tinha tido na rua: muitos arrumadores, pedintes [...] pensei desistir [...] eu era uma menina do campo e vim para aqui...» (E8); «Senti-me desenquadrada. Saí de um meio pequeno e vim para uma cidade grande. Preocupava-me não me habituar à distância da minha família... fui obrigada...» (E10). Porém, todos/as os/as «forasteiros/as», independentemente da classe social a que pertencem ou do género, são unânimes em referir a dureza do quotidiano «doméstico» e extra-escolar, dada a quebra das relações familiares e das sociabilidades com os pares, os amigos: «Não vou estar a fazer dramas mas custou-me um bocado mais estar a morar sozinho, ter de cozinhar para mim, telefonar a alguém para tomar café, mas não tive grandes problemas. Custou-me a princípio... O que me preocupava mais foi isto de ter saído de casa, apesar de tudo. Mais do que adaptação ao tipo de ensino, o sair de casa é a ruptura mais forte... isso, os amigos... por muito tempo que tenha [uma pessoa] para se mentalizar, custa. Sempre que posso vou a casa» (E11). Neste sentido, além da estranheza geográfica, cognitiva, social e afectiva que permeia as condições e modos de vida dos/as estudantes de «fora», também a expressão das dificuldades de ordem funcional, implicando «ter de fazer tudo sozinho/a», apontam para o «peso» representado agora pelas novas responsabilidades com a gestão do tempo e a realização das tarefas domésticas (cf. Boyer, Coridian & Erlich, 2001: 98). Neste caso, independentemente do género, são os/as estudantes com uma origem social mais elevada que mais se queixam das dificuldades em morar sozinhos, em particular, por terem de tomar a seu cargo a responsabilidade com as tarefas domésticas (E10, 11).

Podem então dizer-se que a reorganização das condições e modos de vida estudante requer o encontro com uma multiplicidade de novos espaços e relações sociais que é necessário aprender a conhecer, situar-se, orientar-se e organizar-se por referência às coordenadas urbanas da cidade, dos seus novos locais de habitação e da localização da Faculdade e, ao mesmo tempo, apren-

der a viver sós, a encarregar-se das actividades domésticas básicas, a gerir o orçamento económico de que dispõem e os seus tempos livres e a assumir as novas responsabilidades das suas tarefas como estudantes.

4.2. «No início [...] vinha só para as aulas de tarde. Agora é quase sempre...»: o dia típico como analisador das dimensões contextuais de espaço e tempo na reorganização do quotidiano estudante

O dia típico dos/as estudantes «a tempo inteiro» da LCE é recortado, reportando-se o tempo matinal ao espaço casa, o tempo vespertino ao espaço institucional da Faculdade e o tempo nocturno aos espaços casa e/ou «fora» dela.

«Eu acordo por volta das 9.30h ou 10h e depois fico na cama a ler alguma coisa das aulas ou fico a ver desenhos animados» (E7); «Não acordo muito cedo [...] passo a manhã em casa sozinho [...] vejo às vezes televisão...» (E4) «Eu levanto-me muito tarde, por volta das 11h, 11.30h, tomo banho, depois tomo o pequeno-almoço muito descansada» (E10), são algumas descrições dos/as estudantes que contam a ocupação variável do tempo *vs.* actividades no período matinal, mas que permitem defini-lo consensualmente como um tempo dedicado a si, quase em exclusivo, pela realização de actividades do cuidar: dormir, comer, higiene pessoal, etc. ou de lazer, em que o visionamento televisivo se assume como uma prática generalizada e regular (cf. Fernandes *et al.*, 2001: 195-200). Libertas que estão das pressas, obrigações ou rigidez de horários pre-estabelecidos, as manhãs típicas do início do ano lectivo, passadas em casa, caracterizam-se pela fluidez de actividades geridas a contento e ao sabor dos interesses pessoais do momento, denotando uma experiência social em que os/as estudantes parecem usar e viver este espaço-tempo como jovens.

O período da tarde, por todos/as reportado ao tempo institucional localizado no espaço da Faculdade e ocupado com as actividades discentes na LCE, é o grande marcador da sua passagem à condição de estudantes. Contrariando a ideia de que a «primeira apreensão do espaço universitário se organiza em torno de categorias de lugares – aqueles que são reservados às formalidades administrativas e aqueles em que se desenvolve o ensino» (Boyer, Coridian & Erlich, 2001: 98) –, os/as estudantes começam por salientar a sua recontextuali-

zação num primeiro momento de encontro colectivo com os pares, localizado no bar: «quando chego [...] entro pela porta principal, venho dar ao bar, sempre. Há sempre alguém que se conhece e encontra...» (E4, 1, 9, 12); «desde o início que nos reunimos sempre no bar a conversar» (E18). Resignificado como o local de encontro, de descontração e lazer, de oportunidade de conhecer e fazer amigos, o bar multiplica as suas funções sociais como promotor de novas relações e sociabilidades, especialmente no grupo-turma, que se aprofundam nas pausas entre tempos lectivos, nos intervalos: «são a melhor coisa: o bar é o ponto de encontro, conversamos muito! Se formos lanchar vamos juntos» (E3, 6). Depois, os/as estudantes referem-se a um segundo momento de recontextualização escolar, assinalando o seu encontro colectivo na qualidade de pares-colegas e discentes face aos/as docentes e aos saberes curriculares, que corresponde às seis horas lectivas (14-20h) dedicadas à frequência das aulas das diversas disciplinas da LCE, de acordo com a rotina, a regra e o princípio por todos/as respeitado: «Não faço selecção de aulas teóricas ou práticas: vou a todas» (E1). O *terminus* das aulas, associado à passagem da tarde para a noite, do espaço institucional da Faculdade para a casa ou outros espaços sociais urbanos, das actividades lectivas para as actividades domésticas ou de lazer, em casa ou fora dela, repõe a transição da condição de estudante à de jovem. No entanto, o regresso nocturno ao espaço doméstico que supõe, para a generalidade dos/as estudantes, a reiteração de actividades do cuidado e lazer pode ser mesclado com as de estudo ou as da vida associativa estudantil: participar na praxe ou na tuna académica.

À medida que o ano lectivo se vai desenrolando, sobretudo no 2º semestre, as relações entre tempos, espaços e rotinas básicas do quotidiano estudante transformam-se: «Eu senti mais a alteração [no dia a dia] porque ultimamente venho cedo para a Faculdade, logo de manhã, para fazermos trabalhos de grupo, mas no início vinha à hora das aulas. Como este semestre tivemos muitos trabalhos eu tinha que vir mais para cá e mais cedo, de resto... [passei] também ir mais à biblioteca para fazer pesquisa para os trabalhos e assim...» (E24, 23, 20, 17); «No início era mais fácil porque, não tendo aulas de manhã, vinha só para as aulas de tarde. Agora é quase sempre. Se tenho trabalhos venho de manhã para a Faculdade quase sempre [...] tem havido mais trabalhos para avaliação, tem sido mais difícil...» (E18). O tempo livre da manhã passado indivi-

dualmente em casa desloca-se crescentemente para o espaço institucional sendo ocupado com as actividades escolares que agora lhes são exigidas: apresentar trabalhos «feitos em grupo» para diferentes disciplinas. Esta subordinação dos tempos livres aos tempos ocupados sob a lógica escolar alonga-se também no espaço institucional, passando os intervalos a ser vistos como funcionais ao ofício de estudante porque úteis à realização de tarefas complementares à actividade discente: «aproveito para ir à reprografia e à biblioteca» (E3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 23, 24). O mesmo acontece com a ocupação intensiva e diversificada de outros lugares da Faculdade que são postos ao serviço do estudo: é o caso da biblioteca que das visitas por iniciativa individual, esporádicas e breves, quase sempre circunstanciadas aos intervalos e para recolha de informações, passa a ser usada intensamente e ressignificada pela maioria dos/as estudantes como local de estudo e trabalho colectivo: «Nos últimos tempos tenho ido à biblioteca por causa dos trabalhos de grupo e individual» (E20, 1, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24). Mais: pelo facto de num mesmo espaço-tempo se concentrar uma quantidade considerável de estudantes da turma, a biblioteca tornou-se local de encontro e entreajuda para estudar, mas também para conviver: «[...] discutimos questões relacionadas com a licenciatura, tiramos dúvidas, conversamos sobre as disciplinas, as matérias, organizamos os trabalhos e a par disso convivemos... o convívio académico também faz falta e o lugar que nós na Faculdade mais usamos para estas coisas é o bar e a biblioteca» (E16); ao passo que o bar de local de convivialidade se tornou mais um local para o estudo colectivo.

Em suma, na reorganização do dia típico dos/as estudantes, a construção social das temporalidades estudantis evidencia uma dupla sobreposição dos tempos-espacos ocupados do estudar i) aos tempos, até então, livres dos contextos escolar (os intervalos) e extra-escolar (as manhãs e as noites em casa); ii) aos espacos-tempos extra-escolares da casa que se vê ressignificada como local privilegiado de trabalho escolar individual – manhãs, noites, fins-de-semana e até férias passados/as em casa são invadidas por práticas de estudo individuais e quotidianas que, vistas como indispensáveis ao desempenho cabal do ofício de estudante, se adensam nos períodos de avaliação; as actividades domésticas são abreviadas e abdica-se dos tempos de lazer em prol da sua ocupação com o estudo; iii) aos espacos-tempos extralectivos institucionais, o bar e a biblio-

teca, tornados locais de encontro habituais para a realização de trabalhos escolares de grupo e de estudo individual. Estudar torna-se uma actividade que exige dedicação por inteiro, estruturando a organização do(s) tempo(s) e «determinando o lugar das outras actividades» (Oberti, 1995: 32).

5. «Começam as aulas, [...] caio de pára-queadas numa coisa completamente diferente...»: reorganizar o tempo, os saberes e os métodos de estudo nas novas condições e modos de estudar, construir socialmente o ofício de estudante da LCE

Às dificuldades sentidas na reorganização do quotidiano doméstico e juvenil crescem as derivadas da reorganização do seu quotidiano estudante. A frequência das aulas e o contacto quotidiano com a nova gestão do currículo, nos seus diferentes horários e locais, conteúdos disciplinares, metodologias de trabalho pedagógico e processos de avaliação, relações com docentes e pares-turma, depressa confrontou os/as estudantes com a necessidade de terem de aprender a situar-se no novo quadro institucional e de se reorganizarem face aos modos de estudo anteriores, nas suas práticas e estratégias de aquisição de saberes: «Começam as aulas, que foi o segundo elemento para me sentir perdido. Estou habituado a ter aulas num determinado registo, um número de horas e agora caio de pára-queadas numa coisa completamente diferente. Não fazia a mínima ideia do que me esperava. Era o desconhecido. Senti uma grande diferença comparado com o que estava habituado, quer em termos de organização de espacos, tipo de aula, postura nas aulas, quer dos professores, quer dos alunos. Tudo!» (E11).

Sempre referenciados/as à sua experiência do passado recente como alunos/as do ensino secundário, no balanço realizado pelos/as estudantes acerca das mudanças ocorridas com a entrada na universidade emergem outros sentidos para a metáfora «Caio de pára-queadas numa coisa completamente diferente», visto o enquadramento dos saberes curriculares, nos seus conteúdos, regras e temporalidades ser agora outro. Reinando a confusão e desorientação, as maiores dificuldades iniciais do quotidiano discente prendem-se com: i) o novo recorte dos tempos institucionais, impostos pelos horários escolares; ii) a

aquisição e domínio das regras e dos saberes agora exigidos na LCE, sobretudo nos seus não ditos e sua interpretação contextualizada, considerando a mutabilidade dos seus sentidos em função das circunstâncias e circunstantes. No contexto das ações levadas a cabo no quotidiano discente salientam-se então como analisadores privilegiados dos processos de socialização no ofício de estudante, a construção social do tempo e a reorganização das metodologias de estudo e estratégias de aprendizagem inerentes ao trabalho escolar que têm de realizar dentro e fora das aulas, individualmente ou em grupo.

5.1. A estranheza nos modos de estudar: a desestruturação do tempo, do acesso aos saberes e das metodologias de estudo

• «o horário é horrível, estava habituada a ter aulas só de manhã...»: a desestruturação temporal dos modos de estudar

Durante anos habituados a um ritmo temporal ternário em que o ano escolar contemplava três períodos lectivos trimestrais, três momentos formais de avaliação e em que os horários das aulas eram sobretudo matinais, os/as novos/as estudantes confrontam-se com um novo calendário escolar organizado em dois semestres, dois momentos de avaliação e duas épocas possíveis para fazê-lo. Porém, a grande novidade é o horário vespertino da LCE, que logo suscita a desaprovação dos/as estudantes «a tempo inteiro». Na origem parece estar a racionalização antecipada das consequências negativas que imaginam advir do período de aulas ocorrer da parte da tarde, ao nível da produtividade/rendimento i) pessoal – «à tarde já estamos cansados [...] [de manhã, os estudantes] estão mais abertos para interiorizar novos conceitos. Era melhor para o próprio a nível...» (E4); e ii) dos seus métodos de estudo – «prefiro acordar às 7.30h e ir para as aulas e estudar até tarde do que ao contrário – não rende tanto!» (E6); «O horário é horrível! Estava habituada a ter aulas só de manhã e isto é difícil por causa do meu método de estudo» (E5). Aos argumentos negativos em «ter aulas à tarde» subsiste uma referência comum radicada na experiência passada que é reveladora da desestruturação inicial provocada pela nova temporalidade naquilo que eram as suas condições e modos de estudo habituais e naquelas que são as dificuldades em se reorganizarem no novo recorte temporal e nele

construírem um sentido face às novas condições da vida estudante do presente. Neste sentido, quando os/as estudantes se socorrem de sucessivas comparações e avaliações entre o antes e o agora dos horários para se situarem perante a nova realidade escolar e tendem a acentuar as diferenças e a distância que os/as separam – eu estava habituado/a –, expõem, por um lado, os efeitos prolongados do *habitus* escolar entretanto adquirido que, na sua reprodução social, é agora experienciado como uma perda, parecendo colocá-los, à partida, numa situação de desvantagem relativamente ao passado. Nesses entre espaços-tempo da sua experiência de fronteira, a meio caminho entre alguém que espera ser chamado a desempenhar o seu ofício como aluno e, ao mesmo tempo, na eminência de não adiar por mais tempo a assunção de novas práticas consoantes ao ofício de estudante, os/as estudantes mostram ainda como parece ser a racionalização que são capazes de fazer daquelas mesmas diferenças que lhes permite consciencializar a sua própria condição como estudantes e protagonizar a construção social de uma outra temporalidade (cf. pt. 4).

• «nós, no secundário, temos um manual, temos tudo direitinho, esquematizado...»: a desestruturação no acesso aos saberes e nos métodos de estudo

Não detendo nem dominando as referências e os critérios válidos para aceder aos saberes e adequar os seus métodos de estudo, os/as aprendizes do ofício de estudante explicitam repetidamente as suas maiores dificuldades em relação ao *que* e ao *como* estudar e ao *quando* e por *quanto* tempo: «Eu confesso que aqui é a parte mais complicada. É tudo tão diferente: é-nos dada liberdade total... É muita matéria e muita informação e sinto-me um bocadinho perdida [...] Foi a maior mudança que eu senti. Foi mais no sentido de não haver uma base para eu poder estar descansada [...] A quantidade de informação, aqui, não tem nada a ver... não posso tratar as coisas da mesma maneira... Eu tenho de saber quais são as linhas gerais [...]» (E9); «Para mim, no início foi muito complicado não ter um manual. Andámos aí no primeiro mês nas aulas e eu não tinha livros nem tinha nada, só apontamentos das aulas – era complicado e aí, como é que vou começar a estudar? [...] Nós, no secundário, temos um manual, temos tudo direitinho, esquematizado... Somos nós que agora temos de ler, esquematizar o que dá um trabalho muito maior...»

(E15); «As diferenças... sobretudo a aplicação: aqui é em maior escala e é preciso maior esforço: é muita informação, maior quantidade, mais matéria. [...] [é preciso] mais disponibilidade a nível de tempo para ler e interpretar... ter menos tempo livre...» (E23); «A diferença é, sem dúvida, ter tido trabalhos muito práticos e o ambiente é muito diferente. Também a quantidade de avaliações e a quantidade de matéria é muito mais...» (E24). Dominando o ofício de alunos em que já se era «veterano/a» mas sendo «noviços/as» no ofício de estudante, ambos estatutos «inadequados» aos modos de estudar requeridos na Universidade, salienta-se na gestão da tensão que se joga entre o antes e o agora das metodologias de estudo e das estratégias de aprendizagem a discrepância entre a súbita exposição a uma quantidade e diversidade de informação e a ausência de um manual *prêt-à-porter*. Esta situação ao fazer recair sobre si todo o trabalho de leitura, análise, síntese, sistematização, esquematização... gera incertezas nas experiências iniciais dos/as estudantes em acederem e controlarem os novos conteúdos disciplinares. Estas incertezas avolumam-se quando são reiteradas as dificuldades dos/as estudantes em lidar com a apreensão adequada do arbitrário temporal que subjaz ao *q.b.* necessário ao domínio dos saberes, desdobradas entre o não saber *quando* e por *quanto* tempo estudar: «o que mais procuro saber é a partir de que altura devemos começar a estudar. Dizem que só é necessário estudar em início de Janeiro. Eu tenho medo que uma semana não chegue. Os do 2º ano dizem que dois dias chega...» (E7); «exige outro tempo de estudo e outra preparação porque eu, no secundário, estudava antes uma semana ou assim porque já tinha tudo organizado e agora já precisei de mais tempo e sinto que tenho de organizar o tempo de outra forma...» (E24, 19).

5.2. Aprender a lidar com a estranheza nos modos de estudar: reorganizar as metodologias de estudo e as estratégias de aprendizagem diárias, construir socialmente o ofício de estudante

«Já estou a encaminhar o método de estudo» (E2); «Não posso tratar as coisas da mesma maneira...» (E9) bem podem ser expressões que reflectem o reconhecimento unânime dos/as estudantes de que, face às exigências que se

lhés colocam como estudantes do ensino superior, urge reorganizar os modos de estudo diários privilegiando a *reorganização do tempo* e o *estabelecimento de outra relação no domínio dos conteúdos disciplinares*.

• «não deixo saltar nada»: a construção social do tempo na reorganização dos modos de estudo

Face ao novo enquadramento académico em que os/as estudantes devem situar-se, a *reorganização do tempo* supõe, na sua perspectiva, aprendizagens várias: i) aproveitar melhor o tempo de estudo – «se calhar vou ter que começar a trabalhar todos os dias» (E5), «estudo todos os dias um bocadinho» (E20); ii) redefinir novos horários de estudo – «vou ter de estudar mais à noite» (E5, 6, 20); iii) lidar com as quebras de ritmo derivadas das interrupções lectivas – «estou a pensar estudar com antecedência, se calhar nas férias do Natal, e ir estudando... Não deixo acumular tudo» (E9); iv) gerir o tempo de acordo com vários estilos de estudo – «[pode haver] um estudo muito mais condensado apesar de poder haver um estudo continuado... faço este trabalho, [depois] o próximo... há mais trabalho mais condensado mas descanso mais para poder trabalhar...» (E11, 15); v) gerir os tempos de estudante vs. de jovem ou de trabalhador – «no secundário, a gestão do tempo é muito mais regular, ou seja, temos que estudar uma semana antes e no resto do tempo não é preciso... eu andava no ginásio e esta semana ainda não pus lá os pés porque tenho estado cá [na Faculdade] de manhã à noite...» (E15), «ao fim-de-semana normalmente estudo as disciplinas que estão pendentes por alguma razão...» (E14, 16).

As declarações de intenções ou mesmo a tomada de decisão relativas à reorganização do tempo de estudo implicam reorganizar os modos de vida domésticos para poder realizar um estudo atempado, diário, regular e sistemático. Nesta dupla reorganização, a sobreocupação do tempo extralectivo disponível deixa antever uma lógica de acção de natureza economicista em que a eficácia e a eficiência do tempo reservado ao estudo sacrifica o tempo de lazer. No limite, ou se acede à condição de estudante a tempo inteiro, abdicando dos tempos de lazer, que assim ganham a conotação de ociosos e, portanto, improdutivos, ou se corre o risco de não ser bem sucedido como tal, dada a prevalência do princípio do prazer e da ludicidade, típicos dos não-adultos, em

detrimento do princípio da realidade e da responsabilidade adultas. No entanto, há quem tente a conjunção estratégica de actividades, tempos, interesses, princípios e condições sociais em tensão e/ou contradição, distinguindo pragmática e racionalmente entre os tempos/actividades de lazer e de estudo, ainda que ambos sejam objecto de igual implicação e investimento pessoal. Nestes casos, parece subsistir uma lógica que procura alternar e equilibrar o usufruto do lazer com responsabilidade e o investimento escolar responsável mas isento de «cegueira», em que a avaliação estratégica e antecipada dos benefícios e custos para a obtenção do sucesso académico visa potenciar, o melhor possível, a gestão dos tempos que se decide serem atribuídos a vários estilos de estudo: «No secundário pegava num livro [manual], aqui não. Se não vou a uma aula, fotocopia a aula – há mais liberdade em termos de estudo, mas há mais responsabilidade. Já se sabia que é um estudo muito mais condensado apesar de poder haver um estudo continuado... [por exemplo, agora] faço este trabalho, [depois] o próximo, em vez de ser [um estudo sistemático]. Há mais trabalho mas mais condensado, mas [depois, também] descanso mais para depois [voltar a] trabalhar...» (E11, 15) – desenham-se ritmos em compasso binário, alternados entre picos de investimento pessoal de estudo e de lazer, ora condensados e intensos, ora de maior abrandamento e relaxe, vivendo-se ora como estudante, ora como jovem... estudante.

• ***«no início foi muito complicado não ter um manual. Andámos aí no primeiro mês nas aulas e eu não tinha livros nem tinha nada...»: a importância de «ir às aulas» na reorganização dos saberes e dos métodos de estudo***

Em toda a confusão e estranheza causadas pela desestruturação geral face ao novo quotidiano discente, frequentar as aulas da LCE de acordo com os princípios: «Não faço selecção de aulas teóricas ou práticas: vou a todas» (E1); «gosto de aproveitar as aulas ao máximo...» (E2), tornou-se uma rotina estruturante da construção da familiaridade com a LCE e da condição estudante. Na perspectiva dos/as estudantes, a assiduidade às aulas, justificada por ser uma acção duplamente central i) para cumprir um objectivo final: «Se não frequentar as aulas não posso acabar o curso: quem falta às aulas não consegue...» (E3, 6); e ii) para ter um suporte para estudar: «vou para ter a matéria em dia, é o

suporte do estudo» (E9), «[...] é fundamentalmente vir para estar dentro da matéria, para perceber» (E10), «Aulas é assim: estou com mais atenção» (E3), evidencia um princípio temporal orientador, bipolarizado por referência a um tempo futuro em que o objectivo final é terminar o curso, mas, sobretudo, a um tempo presente consciencializado como imprescindível à aprendizagem do ofício de estudante e ao processo de estudantização. Com efeito, na ausência de um manual preconcebido, a reorganização das metodologias de estudo implica *estabelecer outra relação no domínio dos conteúdos disciplinares*, dada a necessidade urgente de i) aprender a lidar com novas formas de acesso aos conteúdos disciplinares; ii) diversificar as fontes de informação: «recorrer a mais livros para estudar a mesma coisa...» (E6), «fazer pesquisas» (E8, 17); iii) controlar fontes de informação: «Cheguei ao cúmulo de ir para a reprografia perguntar todos os dias se havia alguma coisa com receio de não ter...» (E12); e iv) implementar novas rotinas de estudo.

«Ir às aulas para ouvir os/as professores/as», torna-se então, naquele encontro recorrente face-a-face, um modo de aprender tacitamente os critérios de distinção entre os saberes centrais e «periféricos» das disciplinas, as continuidades e/ou especificidades das problemáticas que estruturam os programas, o jargão conceptual próprio aos diferentes saberes disciplinares, o tipo de racionalidade e de coerência interna entre objectos de estudo, problemáticas, metodologias de cada disciplina: «A professora X disse que acabou a primeira temática e nós não percebemos... eu escrevo umas oito páginas e não apanho nada daquilo. A disciplina é fácil, só que não se apanha nada!» (E7). Ou seja, «apanhar alguma coisa» é ser capaz de compreender os significados e sentidos e isso implica aprender a interpretar distintamente a ênfase colocada pelos/as diferentes docentes na veiculação de determinados conteúdos relativamente a outros – pelo seu anúncio explícito, maior detalhe, ou por outros indícios verbais como o tom de voz, o recurso a marcadores verbais, a repetição, os exemplos dados... e não verbais como a expressão facial e a gestualidade. É essa aprendizagem que se torna um outro modo dos/as estudantes construir quotidianamente um sentido e uma familiaridade de modo a estarem «por dentro» dos *etnométodos*, nos seus ditos e não ditos, inerentes à cultura das diferentes disciplinas da LCE e à própria LCE. Por outro lado, «ir às aulas» também lhes permite registar por escrito, e em primeira mão, o conteúdo disciplinar

veiculado oralmente pelos/as docentes, «tirar apontamentos», porque «se ouvirmos a prof e não escrevermos, não tenho matéria para estudar... faltei uma vez [...] eles [os/as colegas] disseram: vamos faltar, vamos faltar... depois não havia ninguém para tirar os apontamentos» (E7). «Ir às aulas» subentende ainda o acesso a um conjunto de informação que o/a docente disponibiliza, recolhidos em fontes variadas e que, na ausência de um manual da disciplina, servem de suporte bibliográfico aos conteúdos disciplinares – o que vulgarmente se designa por *textos* ou apenas *fotocópias* –, denotando-se a preocupação dos/as estudantes as terem atempadamente: «Estamos todos a optar pelo mesmo sistema, não deixar acumular as fotocópias, ir vendo...» (E9).

• **«Tiro os meus próprios apontamentos das aulas», «leio, sublinho o mais importante, faço um resumo. Leio, sublinho e faço novo resumo até ficar satisfeita»: os apontamentos como analisadores das dimensões processuais dos métodos de estudo e das estratégias de aprendizagem diárias na construção do ofício de estudante**

Para colmatar a lacuna que a não existência de um manual deixa em «branco», os/as estudantes accionam um conjunto de procedimentos individuais para reorganizarem os métodos de estudo e estratégias de aprendizagem, levados a cabo diariamente e de modo sistemático e recorrente nos espaços-tempo extra-escolares da casa. A sua análise processual denota a progressiva institucionalização de rotinas de estudo, com sequências, regras e princípios de acção, mais simples ou complexas, consoante os objectivos a que se destinam – estudo diário, para exames ou para a realização de trabalhos – e segundo variações dependentes do investimento que os/as próprios/as estudantes se propõem.

Os *métodos de estudo no dia-a-dia* estudantil estruturam-se com base numa rotina comum, definida nos próprios termos dos/as estudantes como «tirar apontamentos», que se desenrola diferenciadamente, mas em complementaridade, em dois contextos, dois grandes momentos e supõe dois tipos de relação e de acção social: um deles ocorre no contexto público da Faculdade, em particular, na sala de aula, e a acção, realizada num encontro colectivo, face a face com os pares e o/a docente, visa, no fundamental, a recolha directa de informação da fonte representada por este/a último/a; um outro é o contexto privado da casa e a acção realizada individualmente visa o tratamento, a aquisição

e o domínio da informação, de acordo com o accionamento de diferentes metodologias de estudo e estratégias de aprendizagem. Ainda que a rotina colectiva e o objectivo partilhado de «ir às aulas para poder tirar apontamentos para estudar» seja uma das principais acções do ofício de estudante e dos estudantes como grupo social, «tirar apontamentos» obedece a algumas regras para que possa ser considerada uma acção bem executada: o registo escrito dos conteúdos da aula deve ser efectuado *in situ* e pela mão do/a próprio/a estudante, directamente e não por interposta pessoa «Tiro apontamentos das aulas, tiro os meus próprios apontamentos...» (E4, 1, 2, 7, 17, 20, 23, 24).

Todavia, se «tirar apontamentos nas aulas» obriga ao respeito pelo princípio da assiduidade e, no seu decurso, a mobilizar a atenção para ver, ouvir e escrever «tudo» o que o/a docente veicula – o que implica desenvolver competências de destreza manual, rapidez e de coordenação audiovisual e motora, além das de interpretação, selecção e síntese, entre outras –, isso não significa, de modo algum, que a tarefa esteja dada por terminada¹³. Com efeito, a sequência de acção colectiva «ir às aulas e tirar apontamentos» é depois reiterada e ressignificada individualmente no contexto doméstico, segundo uma ordem em que se começa por «passar os apontamentos [das aulas] a limpo», chegando mesmo algumas estudantes a referir que usam como metodologia de estudo e estratégia de aprendizagem, a regra: «Eu procuro trazer sempre folhas de rascunho [para as aulas] e depois chego a casa e passo a limpo, o que já é uma maneira de estudar» (E6, 8, 9). Daqui se depreende que «passar a limpo os apontamentos» não seja apenas copiá-los mecanicamente mas sim reescrevê-los, o que implica, nos casos em que isso é levado mais longe, reorganizar e completar a

¹³ Com efeito, «tirar apontamentos» é também um analisador privilegiado das relações entre pares: observar o que os/as outros/as fazem é ganhar consciência de si e construir um sentido do posicionamento relativo que cada um/a vai ocupando na rede de relações e sociabilidades enquanto pares que são colegas e partilham a condição de estudantes, mas também começar a posicionar, a posicionar-se e a ser posicionado/a no quadro de uma estrutura categorial e hierárquica que distingue desigualmente o grupo de pares, de acordo com quem tira ou não apontamentos e da qualidade dos mesmos: «no início a E9 punha-me nervosa porque escreve tudo o que os professores dizem. A mim, afligia-me: se ela está a escrever é porque é muito importante. Eu sou desorganizada; ela tem tudo direitinho... A E6 também é assim e fica nervosa se alguém tira fotocópias e ela não. Toda a gente está a fazer assim. Só a E7 é que ainda não entrou neste espírito: come, dorme e vem outra vez para as aulas no dia seguinte» (E5).

informação-base recolhida inicialmente na aula: «comparo, completo [com os textos] e sai um produto – fica tudo direitinho» (E4). O refinamento desta sequência de acção, pode ainda incluir i) a leitura de apontamentos e textos (E2, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 16, 17, 19, 23, 24) e ii) a leitura e o sublinhar de textos (E11, 15, 19, 21) que frequentemente culmina em iii) fazer resumos (E2, 8, 12, 14, 15, 17, 19, 24).

A importância das «leituras diárias» de apontamentos e textos na vida extra-escolar de um/a estudante dá conta de uma disposição interna que supõe disponibilidade mental e alguma organização e sistematicidade na gestão do seu tempo «livre» para, à distância, se manter informado/a e acompanhar o desenrolar dos saberes das diferentes disciplinas, assegurando ligações de proximidade com a heterogeneidade curricular do contexto escolar. Além de serem um meio acessível, disponível e facilitador do acesso aos conteúdos curriculares, e por tempo indeterminado, estas leituras facultam a formulação de uma ideia geral acerca dos assuntos em curso, assegurando aos/às estudantes os recursos mínimos para, enquanto discentes, «estarem por dentro do que se passa», ou seja, a sua rápida recontextualização nos saberes inerentes à situação escolar. Já «ler e sublinhar», duas acções concertadas sequencialmente, supõem que a primeira seja uma leitura dotada de outra intencionalidade que não apenas ler para se ficar vagamente informado e que seja mobilizada uma atenção selectiva aos conteúdos interpretados como pertinentes, que assim se assinalam e fazem destacar com o sublinhado. Supõe, portanto, um outro trabalho de natureza sociocognitiva que requer o domínio de alguns critérios de relevância dos saberes disciplinares legítimos, subentendendo uma economia de tempo na sua releitura: «o meu estudo continua a ser sublinhar, ler, reler o que sublinhei...» (E11). A importância da selectividade avalia-se também para um contexto de estudo em que, na ausência de um manual ou de manuais por disciplina, abundam os textos a ler para cada uma delas, o que implica supor que nem todos/as estudantes leiam TODOS os textos. Com efeito, «há a possibilidade de não conseguir ler todas as fotocópias: o primeiro passo passa por uma selecção do que é mais importante, depois estudá-los, analisá-los bem, procurar entender...» (E10). No caso do «fazer resumos» a complexidade é maior porque, além de requerer, desde logo, leituras prévias e o exercício da selectividade, socorre-se da escrita, aliando leituras e grafias, o que reenvia, recorrentemente, à relei-

tura e à reescrita e, por vezes ainda, à repetição da leitura do texto lido e do texto escrito. Trata-se de fazer resumos de resumos: «ler, sublinhar o mais importante e fazer resumos. Faço uma primeira leitura, sublinho, faço um novo resumo até ficar satisfeita...» (E19, 12). Daí que a importância atribuída ao «fazer resumos» pareça ficar a dever-se ao argumento de que «ao fazer o resumo sempre fica qualquer coisa na cabeça» (E8), de acordo com uma lógica em que a repetição faculta a memorização de conteúdos e esta se torna sinónimo do seu domínio e replicação, garantindo o sucesso escolar. Neste sentido, e independentemente do género, classe social, idade ou situação profissional, *ir às aulas, tirar apontamentos, passar apontamentos a limpo, ler os apontamentos e os textos, fazer resumos, fazer resumos de resumos*, parece ser a sequência provável de acções que estrutura a rotina quotidiana do estudar, rotina essa que se apresenta consensual na necessidade de recolha directa de informações nas aulas e, depois, de um trabalho intelectual individual em que a selectividade parece ser uma competência sociocognitiva central, mas também os processos de memorização pela releitura e reescrita sistemáticas. Não é, pois, de estranhar que, à semelhança dos resumos, a prática sistemática de «tirar apontamentos», ou seja, de escrever tudo o que se considera importante, na sua reprodução em outros contextos e situações além das aulas, se torne uma rotina progressivamente interiorizada e naturalizada por alguns/mas estudantes: «tenho necessidade de escrever as coisas e, portanto, leio as coisas e aponto ao lado, leio os apontamentos» (E12, 2, 7, 15).

A tarefa de reorganizar os métodos de estudo indispensáveis ao ofício de estudante sendo indissociável do exercitar determinadas competências sociocognitivas e perceptivo-motoras reitera, no processo de aprendizagem de ser estudante, a importância de mobilizar a selectividade: «temos um calhamaço de folhas que depois uma pessoa lê e tira duas ou três frases», «tenho que ler livros e textos, ter capacidade de interpretação e encaixe e ser organizado» (E1, 7, 9, 15, 17, 24), já que dela depende o saber i) identificar e seleccionar a pertinência dos conteúdos disponíveis, os ditos e os escritos, de os interpretar e articular; ii) exercer competências de síntese e análise; iii) distinguir os conteúdos relevantes de acordo com a lógica curricular e pedagógica das diferentes disciplinas e dos diferentes docentes: «aqui há uma capacidade de ser mais maleável, [mas] depende da cadeira e do professor: há cadeiras que tem de ser

a decorar, outras é apanhar os conceitos e trabalhar...» (E11). Esta aprendizagem selectiva parece assim denotar a dominância de uma aritmética utilitária (Perrenoud, 1995) através da qual os/as actores, agindo mais como alunos/as do que como estudantes, gerem o domínio das matérias e das exigências percebidas do sistema de avaliação. Finalmente, a importância de reorganizar as metodologias de estudo diárias avalia-se na consciencialização que os/as próprios/as estudantes, particularmente as raparigas, ganham de si como tal e como reflexo do controlo que detêm sobre as situações: «eu procuro passar tudo diariamente: acho que é para sentir-me mais segura do que andei a estudar e a pesquisar» (E8), «tiro apontamentos, vou às aulas, mas só me considero boa aluna quando estou a estudar e a perceber a matéria porque sou uma pessoa que ouço o que o professor diz, mas chego cá fora e 'não ouço nada'... Por isso, preciso mesmo de estudar. Se não faço, quando chego a casa, olha, estamos mal...» (E7).

Não obstante no contexto da LCE construir o ofício de estudante seja também construir uma opinião pessoal fundamentada e crítica – «quase todas as disciplinas do nosso curso valorizam muito a nossa opinião pessoal. É mais importante do que escrever aquilo que todos os outros já disseram» (E12) –, é possível inferir alguns dos princípios orientadores das acções dos/as estudantes que, como se pode constatar, apesar das suas diferenças acabam por ser frequentemente conjugados: i) o princípio da compreensão – «baseio-me na compreensão...» (E2), «não quero memorizar» (E18), «procuro entender e não decorar. Não sobrecarregar a cabeça com isso...» (E10), «o meu método é perceber...» (E11, 7, 17, 18, 19); ii) o princípio da memorização – «há cadeiras que tem de ser a decorar» (E11, 15); «procuro decorar e perceber certos conceitos» (E13), «decoro» (E17); iii) o princípio da continuidade e sistematicidade – «não deixo saltar nada... penso fazer tudo direitinho: não custa nada fazer um trabalho contínuo» (E2), «Não gosto de deixar as coisas para a última hora, fico com uma ideia vaga. Estou a pensar estudar com antecedência [...] ir estudando... Não deixo acumular tudo...» (E9), iv) princípio da intensidade e concentração – «nunca fui muito metódica: estudo uma semana antes dos testes» (E5), «temos que estudar uma semana antes» (E15). Apesar do discurso dos/as estudantes privilegiar, à partida, o princípio da compreensão em detrimento do da memorização dos saberes, não se pode esquecer, por referência às suas narrativas

acerca das metodologias de estudo individual, que grande parte delas assentam em processos de escrita sistemática, incluindo a reiteração da (re)leitura e da (re)escrita, que facilitam a memorização dos conteúdos escolares e o seu uso descontextualizado. Neste sentido, apesar da condição de estudante fazer recair sobre eles/as a tomada de decisão acerca do que seleccionar, ler, analisar, etc., ou seja, solicitando uma atitude activa na construção autónoma dos saberes, o que parece verificar-se no detalhe das suas metodologias de estudo diário e estratégias de aprendizagem é o contrário: muitos dos processos inerentes ao tratamento e apropriação dos conteúdos parecem fortemente subsidiários da memorização e não da compreensão. O mesmo acontece com os processos de recolha, selecção, e até, análise da informação que, vindo previamente efectuados ou, pelo menos, facilitados pelas «dicas» fornecidas pelos/as docentes, se apresentam mais em continuidade com os tipos de acção que caracterizam o ofício de aluno/a, e que apontam para a reprodução social dos saberes e das relações tradicionais entre professores/as-alunos/as, do que do ofício de estudante. Poderá então dizer-se que o/a estudante «aprende “no terreno” a adquirir os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações e até viver bem porque percebeu as regras do jogo» (Perrenoud, 1995).

Considerações finais

A experiência quotidiana vivida pelos/as jovens chegados/as ao ensino superior ao longo do 1º ano lectivo significa «um tempo de rupturas conjugadas» (Boyer, Coridian & Erlich, 2001: 98) ao nível dos seus quadros de vida e de estudo habituais, em que o desenvolvimento dos respectivos papéis e estatutos associados à nova condição como estudantes evidencia processos de transição onde se combinam facetas de i) autonomização quer em relação à família de origem, particularmente agudas por aqueles/as que sofrem mudanças na situação familiar e de residência, quer em relação à «antiga» condição de alunos/as, patente na combinação de estratégias abertas à diversidade nos modos de se tornar estudante estudar; mas também de ii) dependência de algumas rotinas nos

modos de estudar adquiridos no já longo passado escolar, denunciando os efeitos prolongados da incorporação do *habitus* escolar e do ofício de aluno. Neste sentido, quer os modos como os/as jovens são influenciados/as pelas condições que lhes coloca a vida estudante, quer os modos como essa mesma condição é por eles/as protagonizada e construída, configuram a entrada na universidade como uma espécie de prova identitária em que se torna necessário lidar com a(s) estranheza(s) aprendendo a fazer co-habitar diferentes aspectos da sua existência que não se manifestam espontaneamente, pelo que o alcance da afiliação é muito mais vasto do que a sua mera circunscrição à esfera das competências académicas, obrigando à sua compreensão como processos sociais complexos, situados historicamente na biografia e nas relações que, enquanto grupo de estudantes, são co-construídas entre pares e com os/as docentes.

Não obstante os/as estudantes da LCE corroborarem a ideia de que as/os estudantes constituem um grupo social diversificado, seja por referência às variáveis que os/as caracterizam sociologicamente, às diferentes condições e modos de vida ou de métodos e estratégias de estudo, como se procurou dar conta neste artigo, foram-se desenhando, em simultâneo, um conjunto de aspectos que, pela sua similitude, reiteração e rotinização, tenderam a convergir e a evidenciar, com igual importância, processos de institucionalização de práticas sociais escolares partilhadas nos modos de transição da condição de aluno/a para a de estudante. Salientam-se então a normalização i) da assiduidade às aulas para tirar apontamentos; ii) de um maior tempo consagrado aos estudos; iii) dos diferentes actos do trabalho pessoal, em especial o recopiar as aulas manualmente para melhor memorizarem e se apropriarem dos saberes curriculares e o trabalho sobre as fotocópias para acompanharem as matérias, colmatarem a falta de um manual ou executarem os seus «deveres de casa» (cf. Erlich, 1998: 115), que aliada à manutenção da preferência individualista de trabalhar sozinho/a em casa e à interiorização da necessidade de controlar o trabalho escolar, constituem aspectos integrantes da sua nova identidade. Tornar-se estudante é começar a ganhar consciência de que tal condição implica ser capaz de, por si, tomar em suas mãos a tarefa de assumir o controlo da reestruturação do tempo para si e para o estudar, tarefa que, independentemente dos procedimentos heterogéneos ou dos efeitos sociais de género, idade ou classe social, é reconhecida pelos/as estudantes da LCE como «muito mais exigente e

exige muito mais trabalho», colocando em destaque a construção social das temporalidades como um elemento-chave dos processos de transição e reabilitando o trabalho pessoal inerente ao estudo como um valor (cf. Mèda, 1995).

A natureza de todo este trabalho pessoal parece ficar a dever-se às múltiplas dificuldades sentidas na reorganização do quotidiano doméstico e de lazer, e do seu quotidiano discente como jovens estudantes, aí se destacando as mudanças brutais derivadas do seu confronto com as novas condições e modos de vida escolares que, na condição de estudantes, lhes são agora exigidas e que perante o não domínio do enquadramento pedagógico universitário agravam as suas dificuldades i) em perceber o que os/as docentes esperam de si e ii) em organizar o trabalho pessoal de modo autónomo (cf. Oberti, 1995: 33-35). Ora, neste contexto de estranhezas e desconhecimentos vários, o trabalho escolar dos/as estudantes do 1º ano da LCE parece socorrer-se dos meios e das estratégias de estudo adquiridos ao longo dos, pelo menos, doze anos de escolaridade – aqueles que, supostamente, lhes granjearam o sucesso académico e asseguraram a entrada na universidade –, assistindo-se, em (con)sequência, a uma forte tendência para reproduzirem as práticas escolares que configuram o ofício de aluno – efeito de alunização (Tavares, 2004) – e em adiarem aquelas que são inerentes ao ofício de estudante. Face às discrepâncias entre o ensino secundário e o ensino superior explicitadas unanimemente pelos/as estudantes, quando eles/as descrevem os seus métodos e estratégias de estudo deparamo-nos, sobretudo, com «o[a] experiente aluno[a] remetido à necessidade de transformar e/ou actualizar, “reciclando”, as suas técnicas e estratégias de (sobre)vivência, tornando-se, num primeiro momento, num “universitário experimental” com aspirações a “universitário efectivo”» (*ibid.*: 412). Neste sentido, e porque o trabalho escolar passa – na universidade como no ensino secundário – por uma «série de actividades simbólicas e interiorizadas, cuja dinâmica, em última instância, provém da equação pessoal de cada um, do seu desejo e da sua forma de aprender, das características afectivas, relacionais e sociológicas do seu funcionamento intelectual» (Perrenoud, 1995: 83), os/as jovens que frequentam o 1º ano da universidade, a meio caminho entre o ofício do/a aluno/a e o de estudante, parecem afinal estar a dizer-nos que o fenómeno da alunização é estruturante da vida académica e que, assim sendo, aprender o ofício de estudante significa não esquecer que os desafios colocados com a sua transição à

universidade “não terminaram no 1º ano e, muito menos, nas primeiras semanas de ‘reconhecimento do terreno’ da nova instituição de que é suposto fazer parte” (Tavares, 2004: 412).

A relação que os/as estudantes estabelecem com as regras de trabalho escolar universitário com vista ao reconhecimento das suas competências como membro, tornando necessária a identificação com um conjunto de rotinas e a aquisição de um à-vontade que lhes permita realizar um sem número de tarefas facilitadoras da realização das diferentes actividades académicas, parece assentar, em termos de investimento, em vários mecanismos intrinsecamente associados ao ofício de aluno – o peso das rotinas, o «fazer» como toda a gente, o interesse pelas actividades de trabalho e pela aquisição de saberes – mas pode, em alguns casos, sobretudo rapazes e/ou raparigas com origem social mais elevada, combinar relações estratégicas, mediadas pela tentativa de negociar e direccionar as regras a seu favor. No entanto, já no final do 1º ano da LCE os/as estudantes mostram que paulatinamente se habituam aos implícitos das regras de funcionamento da universidade, dominam-nas ou aprendem a contorná-las, «instalam-se» nas rotinas; sinal de que estão a passar do tempo de aprendizagem para o tempo da afiliação. Trata-se de uma dupla afiliação – a institucional e a intelectual –, sabendo o/a estudante seguir as regras da instituição, interpretando-as. A afiliação é, então, co-produzida pelos diferentes actores no decurso das suas interacções, constituindo-se como um aspecto da socialização que se constrói através de diversos processos pelos quais os/as estudantes se apropriam e constroem uma identidade colectiva.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto
E-mail: manuela@fpce.up.pt; fmoutinho@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- ALAVA, Séraphin, & ROMAINVILLE, Marc (2001). Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 159-180.
- ALDERSON, Priscilla (2005). Crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In Pia Christensen & Allison James (Orgs.), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 261-280). Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- BOUMARD, Patrick (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivas. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1(2).
- BOURDIEU, Pierre (1978). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- BOYER, Régine, CORIDIAN, Charles, & ERLICH, Valérie (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 97-105.
- BURNS, Tom, & FLAM, Helena (1990). *Sistemas de regras sociais*. Oeiras: Celta.
- CLÉMENÇON, Mireille (1995). Les loisirs et la sociabilité. In Olivier Galland (Dir.), *Le monde des étudiants* (pp. 109-126). Paris: PUF.
- COULON, Alain (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience* (Col. La couleur des idées). Paris: Seuil.
- ERLICH, Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- FAVE-BONNET, Marie-Françoise, & CLERC, Nicole (2001). Des «Héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 9-19.
- FERNANDES, António Teixeira (Coord.) et al. (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto: Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- GALLAND, Olivier (Dir.) (1995a). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF.
- GALLAND, Olivier (1995b). Les étudiants forment-ils une collectivité?. In Olivier Galland (Dir.), *Le monde des étudiants* (pp. 185-200). Paris: PUF.
- GARFINKEL, Harold (1996). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- GEERTZ, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. Londres: Hutchinson.
- GIDDENS, Anthony (1984). *A constituição da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Dualidade da estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. S. Paulo: Perspectiva.
- GOFFMAN, Erving (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GONÇALVES, Carlos Manuel, DIAS, Isabel & LOPES, João Teixeira (1995). A Sociologia e os seus estudantes: Caracterização social e trajectória escolar. *Sociologia*, 5, 177-195.
- GRIGNON, Claude (2000). *Les conditions de vie des étudiants*, enquête OVE. Paris: PUF.
- HENDRICK, H. (1990). Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. In A. James & A. Prout (Orgs.). *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood* (pp. 35-96). Londres: The Falmer Press.
- HERPIN, Nicolas (1982). *A Sociologia americana, escolas, problemas e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LAHIRE, Bernard (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La documentation Française.
- LAHIRE, Bernard (2000). Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles. In Claude Grignon (Dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, enquête OVE (pp. 241-392). Paris: PUF.

- LUZE, Hubert de (1997). *L'ethnomethodologie*. Paris: Economica.
- MACHADO, José Pedro (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (7ª edição, I Vol. A-B). Lisboa: Livros Horizonte. 218.
- MAURICE, Danielle (2001). Réussir la première année à l'Université: La transition secondaire – Université: le Projet Boussole. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 77-86.
- MÊDA, Dominique (1999). *O trabalho, um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- OBERTI, Marco (1995). Les étudiants et leurs études. In Olivier Galland (Dir.), *Le monde des étudiants* (pp. 23-54). Paris: PUF.
- OBERTI, Marco, & GALLÈS, Patrick Le (1995). Le rapport à la ville: Les pratiques sociales et les lieux. In Olivier Galland (Dir.), *Le monde des étudiants* (pp. 165-184). Paris: PUF.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas juvenis* (2ª edição). Lisboa: Imprensa Casa da Moeda.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1996). Métier d'élève: Comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription? Retirado em Maio, 6, 2004 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996_15.html.
- PINTO, Graça Alves (1998). *O trabalho das crianças: «De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)»*. Oeiras: Celta.
- RAMOS, Elsa (2000). *La construction du «chez-soi»: Les étudiants qui cohabitent avec leurs parents*. Tese de doutoramento, U.F.R. Faculté des Sciences Humaines et Sociales de la Sorbonne, Université Paris V – René Descartes, Paris.
- RAYOU, Patrick (2001). Introduction: Entrer, étudier, réussir à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 5-7.
- SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 104, juillet-août-septembre, 85-108.
- SIROTA, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance: Évolution de l'object, évolution du regard. *Education et Société: Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, 2, 9-34.
- TAVARES, Diana (2004). *O superior ofício de ser aluno: Integrar(-se) para viver (n) a Universidade*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- TORRINHA, Francisco (1945). *Dicionário Latino-Português*, (3ª edição). Porto: Máranus. 47.
- TRINQUIER, Marie-Pierre, & CLANET, Jôel (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de la première année: Quelles limites à l'hétérogénéité. *Revue Française de Pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 31-52.
- VAN GENNEP, Arnold (1981). *Les rites de passages*. Paris: Picard.
- VIEIRA, Maria Manuel (1995). Transformações recentes no campo do ensino superior. *Análise Social*, vol. XXX (131-132) (2ª-3ª), 315-373.
- VALE, Ana (2003). *Alunos, aprendentes e aprendizas: Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.