

ANO 47-2, 2013

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Tornar-se Jovem ou Estudante: Um Desafio Desenvolvimental

Diana Dias¹ e Maria José Sá²

Resumo

Situando o estudante do ensino superior num percurso desenvolvimental que medeia a adolescência e a adultez, a construção da identidade assume-se como uma tarefa desenvolvimental de referência. Focalizando a análise no desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e usando como referencial teórico a conceptualização do ofício de aluno apresentada por Perrenoud (1995) e desenvolvido por Amado-Tavares (2008) para aplicação no Ensino Superior, este trabalho pretende, através da análise do discurso de estudantes, refletir sobre a construção da sua identidade como tal. Assim, o objetivo é perceber se a frequência do ensino superior pode ser conceptualizada como o exercício de um ofício. Os resultados confirmam que a frequência do ensino superior funciona, na prática, como o exercício de um ofício: o ofício de estudante.

Palavras-chave: identidade; adolescência; ensino superior; ofício de aluno

Introdução

Crescer é um processo complexo e multidimensional. Numa perspetiva psicológica do desenvolvimento do ciclo vital, a adolescência assume particular protagonismo pelo seu crucial papel de mediação entre a infância e a adultez. Na verdade, a adolescência é "...o último período de desenvolvimento na evolução da personalidade; as personalidades individuais poderão mudar durante a idade adulta, mas essas mudanças são causadas por influências externas e não por uma sequência do desenvolvimento". (Levinson, 1985, p. 267).

1 Professora, Laureate International Universities - ISLA Campus Lisboa - Email: diana.dias@lx.isla.pt
Investigadora, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) - Doutor em Ciências da Educação - Email: dianad@cipes.up.pt

2 Investigadora, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) - Doutoranda em Ciências Sociais - Email: mjsa@cipes.up.pt

É precisamente na adolescência que a construção da identidade pessoal se torna uma tarefa desenvolvimental de referência. Ser estudante é um dos papéis que, inevitavelmente, é assumido pelos adolescentes, constituindo uma identidade assumida não só individual, mas também socialmente por crianças, adolescentes e jovens adultos. No entanto, tal “rótulo” é-lhes atribuído por uma ordem externa, assumindo um caráter mandatório e não negociável. Assim, o tornar-se estudante é inevitável no processo desenvolvimental de qualquer membro da sociedade do conhecimento. E esta inevitabilidade surge de tal forma aculturada nos nossos processos de vida, que nem sequer é alvo de contestação ou crítica.

Adolescente ou jovem adulto: eis a questão...

A *adolescência* é um conceito relativamente novo. A sua emergência deve ser contextualizada nas significativas transformações económicas e sociais advindas, num primeiro momento, da revolução industrial do século XIX e, mais tarde, confirmadas e consolidadas pela revolução tecnológica do século passado. Trata-se, pois, de uma construção social, apropriada pela Psicologia em geral, e pela Psicologia do Desenvolvimento, em particular.

Nas sociedades ocidentais, em que a escolarização abarca a esmagadora maioria da população e contextualiza grande parte do percurso desenvolvimental de crianças e adolescentes, as tarefas desenvolvimentais associadas à autonomia, seja ela financeira, seja afetiva, são francamente dificultadas. Surgem, assim, condições para a criação de um novo período desenvolvimental, que poderá designar-se por Jovem Adulthood e que tenta mediar a etapa da adolescência e a etapa adulta (Amado-Tavares, 2008; Arnette & Taber, 1994). Na verdade, as sociedades ocidentais, desde sempre, manifestaram dificuldades em clarificar o momento preciso de passagem da adolescência para a idade adulta, pelo que estas sociedades têm vindo a tornar-se, segundo alguns autores (Anatrella, 1991; Keniston, 1971), cada vez mais *adolescênticas*.

A transição entre a adolescência e a adultez torna-se, assim, mais lenta e complexa, criando oportunidades não só espaciais, mas também temporais para o aparecimento deste novo período de desenvolvimento humano: a jovem adultez. De notar que a própria designação deste “novo” período desenvolvimental encerra em si a noção de transitoriedade, uma vez que é imputada a quem já não pode ser considerado adolescente, mas que ainda não cumpriu as tarefas desenvolvimentais que lhe permitiriam ser considerado adulto. Ou seja, o jovem adulto parece assumir uma condição social, em que o epíteto de adolescente é já considerado desadequado, face à evidente consumação de uma série de transformações físicas e hormonais que avassalam a adolescência e que são vivenciadas intensamente pelo próprio e

seguidas sob a atenção constante dos grupos sociais que o integram (Amado-Tavares, 2008). Trata-se, pois, de uma “negociação identitária” entre *identidade atribuída* e *identidade assumida* (Dubar, 1997).

É inegável que significativas mudanças desenvolvimentais ocorrem neste período, tornando-se particularmente visíveis junto da população estudantil e, em particular, junto dos jovens que frequentam o Ensino Superior. Numerosos estudos de abordagens tanto longitudinais, como transversais, tendo como alvos os estudantes do Ensino Superior, indicam que a mudança não só ocorre efetivamente, como também abrange as mais diversas áreas de vida: passando pelas atitudes, interesses, valores, planos de futuro, aspirações, gestão de emoções, integração pessoal e competência intelectual (Pascarella & Terenzini, 2001, 2005). Segundo estes autores (Pascarella & Terenzini, 2001, 2005), particularmente a experiência universitária aparece como potencialmente desencadeadora de novas aquisições e estruturações pessoais, com particulares reflexos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Evidentemente, será de esperar que estas mudanças ocorram também nos jovens cujo percurso não passa pela frequência do Ensino Superior, mas Chickering (1969, p. 2) defende que a passagem pelo sistema de Ensino Superior faz a diferença, no sentido em que se assume como propiciadora de um conjunto de vivências biográficas e relacionais de uma especificidade considerável. Para tal conclusão, cita diversos estudos (Bugelski & Lester, 1940; Nelson, 1954; Trend & Medsker, 1968, citados em Chickering, 1969) que confirmam a ideia de que a jovem adultez é realmente um período desenvolvimental a considerar, em que a mudança efetiva ou pelo menos potencial parece incontornável. Acrescenta, ainda, que se trata de um momento em que determinadas experiências poderão ter um impacto desenvolvimental bastante assinalável e que as mudanças situadas neste período tendem a persistir no tempo, durante a adultez.

Os trabalhos de Chickering (1969), Chickering e Reisser (1993), Erikson (1976), Havighurst (1973) e Levinson (1985, 1986) são considerados como os mais relevantes no estudo das mudanças desenvolvimentais que ocorrem no período da jovem adultez. De notar que se trata, na sua maioria, de trabalhos fortemente influenciados pelas abordagens psicodinâmicas que predominaram na primeira metade do século XX, especialmente no contexto europeu. A sua vasta e profunda influência na forma de conceptualizar as mudanças desenvolvimentais associadas à jovem adultez contribui também para a problematização e compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.

Da obra de Erikson (1976) ressaltam não só as conceções de tarefas desenvolvimentais sequenciais, como também as crises com dupla possibilidade de resolução segundo orientações opostas. Assim, e para o referido autor, o estudante do Ensino Superior teria já resolvido a sua tarefa de resolução da identidade e estaria agora

confrontado com a tarefa da intimidade. No entanto, para Marcia (1980), o estudante universitário estaria ainda ocupado com a exploração que o levará ao investimento/compromisso entre os diferentes estatutos de identidade. E também nesta perspectiva, a sequencialidade é uma referência significativa, já que os estatutos suceder-se-iam numa lógica de complexificação que culminaria no estatuto de realização da identidade. Waterman (1985), ao desenvolver o modelo de Marcia (1980), permite-nos considerar diferentes trajetórias durante os anos de frequência do Ensino Superior, defendendo que um estudante pode manter-se numa situação de difusão ou transitar para uma fase de moratória e nesta manter-se ou retroceder para uma fase de difusão e posteriormente regressar novamente à moratória. Ou seja, a proposta de Waterman quebra a segurança da linearidade e sequencialidade do processo de construção da identidade, ainda que o objetivo se mantenha.

A identidade mantém um papel central nas preocupações de Chickering (1969), que defende que sem a sua realização/resolução não se poderia passar ao vetor desenvolvimental seguinte: a intimidade, ou melhor, ao estabelecimento de relações interpessoais maduras. No entanto, na revisão da sua obra (Chickering & Reisser, 1993), esta situação assume diferentes contornos, pois a problemática da intimidade surge como anterior ao desenvolvimento da identidade. Ou seja, o Outro, o exterior ao *self* é revalorizado no seu papel enquanto promotor da resolução das principais tarefas da existência.

Sintetizando, os diferentes modelos organizam-se “em torno de polaridade do *self*, prometem a integração como resolução para as crises da existência, sendo que a identidade seria a maior crise e a maior tarefa” (Bastos, 1998, p. 90). Já Levinson (1985) situa o estudante tradicional do Ensino Superior num momento de transição entre a vulnerabilidade/dependência e a capacidade de mudança. A vida do jovem adulto em plena transição para a adultez estaria, assim, na confluência de diversos fatores bio-psico-sociais, que, se por um lado, o preparam com maiores e melhores capacidades e competências (maior energia, maior envolvimento nos projetos de vida, apogeu cognitivo e mnésico), também o pressionam fortemente para o sucesso (seja ele profissional, pessoal, familiar, etc.). A vivência desta tensão entre o que quer, o que pode e o que deve caracteriza esta fase de transição para a adultez e imputa ao estudante universitário significativas responsabilidades na orientação da sua vida futura.

Estudante ou jovem: a questão mantém-se...

A construção da identidade do estudante assume, especialmente durante o período de escolaridade obrigatória, um estatuto mandatário. Na verdade, à criança e/ou aos seus encarregados de educação nunca é dada qualquer hipótese de escolher

ou selecionar o sistema escolar. Aliás, o processo de construção da sua identidade enquanto estudante inicia-se nos ciclos mais básicos do ensino e prolonga-se pela vida académica. Na realidade, as transições de níveis de ensino subsequentes trazem consigo um exercício constante de adaptação a diferentes “universos” escolares, com especificidades e exigências distintas.

A alunização funciona, assim, como um processo identitário ao qual nenhuma criança, adolescente ou jovem adulto é capaz de escapar incólume, embora os reflexos dessa experiência possam ser de uma variabilidade extrema na construção da sua identidade pessoal e social (Amado-Tavares, 2008). Como afirma Perrenoud (1995), o estudante encontra-se na confluência de três tipos de influências: (i) as provenientes da família e do grupo social de que faz parte; (ii) as que têm a sua origem nas diversas turmas e nos sucessivos professores que teve durante o seu percurso escolar; e (iii) as decorrentes do seu grupo de pares, os outros estudantes.

À Escola é atribuída a função basilar e última de preparar para o futuro, justificando, desta forma, a sua inevitabilidade. Tal como afirma Pais (2001, p.50), “o futuro é o tempo que parece legitimar a razão de ser do sistema de ensino, ao predicar-se que ele permite a ‘formação dos futuros homens do amanhã’”. Nesta perspetiva, o mesmo autor atribui aos jovens estudantes o epíteto de “*seres em trânsito*”, “*adultos potenciais do futuro*” (Pais, 2001), em que o presente é desvalorizado em relação ao futuro. Existem não pelo que são, mas por aquilo que virão a ser. Há aqui uma futurização do presente dos jovens, já que a este é atribuído um valor de transitoriedade, logo uma menos-valia intrínseca (Amado-Tavares, 2008). Aliás, a formação é vista como uma “sala de espera” a montante da inserção profissional. Pais (2001) alerta para os riscos do estabelecimento de uma fronteira demasiado rígida entre o tempo de educar (de pretensa inatividade, ou os estudantes não fossem excluídos da população dita ativa) e o tempo de trabalhar (de atividade). Na verdade, a construção do saber pode ser considerada como um utilitarismo vazio, em que se valoriza mais o fim (deter um diploma) do que necessariamente o processo (adquirir competências e saberes).

Construção do ofício do estudante...

Numa investigação extensiva sobre a transição entre o ensino secundário e o ensino superior (Amado-Tavares, 2008), levada a cabo em Portugal, identificam-se quatro grandes formas de construção do ofício de estudante (ver Figura 1): (i) “*Viver para Estudar*”; (ii) “*Estudar para Viver*”; (iii) “*Estudar sem Viver*” e (iv) “*Viver sem Estudar*”. O primeiro grupo de estudantes investe no seu ofício e é bem-sucedido (“*Viver para Estudar*”), sendo o estatuto de estudante assumido como o principal papel identitário nas suas vidas. No segundo grupo de estudantes (“*Estudar para Viver*”),

o ofício de estudante é um exercício sistemático de equilíbrio entre todos os papéis que coexistem nas suas vidas, uma vez que fazem um investimento “estratégico”, à medida, para obter sucesso, mas sem descuidar outras facetas da sua existência. Note-se que os estudantes de ambos os grupos alcançam, de facto, sucesso no seu percurso académico, atingindo a excelência do seu ofício, apesar de fazerem diferentes escolhas e de utilizarem estratégias diversas.



Figura 1. Matriz da construção do Ofício de Estudante. Fonte: Amado-Tavares, 2008

No entanto, existem aqueles estudantes (“*Estudar sem Viver*”) que, não obstante exercerem o seu ofício, não alcançam sucesso, porque exercem-no de forma desadequada, embora cumpram as competências básicas exigidas pelo ofício de estudante. Ou seja, investem, de facto, no seu ofício de estudante, impondo esse papel como crucial nas suas vidas, mas não obtêm sucesso, apesar de tamanho investimento. Além disso, há ainda um quarto grupo de estudantes (“*Viver sem Estudar*”) que estão oficialmente inseridos no sistema, mas que não desempenham o seu ofício, apenas detendo o título. Estes não são verdadeiros estudantes, mas meros figurantes num filme produzido e realizado por entidades externas que gerem o sistema educativo como uma experiência inevitável (Amado-Tavares, 2008).

Focalizando a análise no desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e usando como referencial teórico a conceptualização do ofício de aluno apresentada por Perrenoud (1995) e desenvolvido por Amado-Tavares (2008) para aplicação no Ensino Superior, o presente artigo pretende, através da análise dos discursos de estudantes do ensino superior, refletir sobre a sua construção identitária. Desta forma, num primeiro momento, o objetivo é o de perceber se a frequência do ensino superior poderá ser conceptualizada como o exercício de um ofício: o ofício de estudante. Num segundo momento, focaliza-se a atenção nas diferentes formas de aprendizagem do ofício de estudante, como vias para a construção da sua identidade.

Método

As formas de construção do ofício de aluno são analisadas através da utilização da análise qualitativa dos dados empíricos. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela ideia da existência de um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo. Na metodologia qualitativa, os sujeitos estudados não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas antes são trabalhados como fazendo parte de um todo, no seu contexto natural. Esta perspetiva recusa-se a reduzir as pessoas (alvo do estudo) a meros agregados estatísticos, enfatizando a natureza necessariamente subjetiva do comportamento humano (Amado-Tavares, 2008).

A amostra deste estudo é constituída por 43 estudantes do 1º ano matriculados num curso da área da Engenharia Electrotécnica e de Computadores (EEC), que se encontrava a frequentar o ensino superior (ES) há seis meses, numa das faculdades portuguesas mais procuradas pelos candidatos ao ES. De facto, em Portugal, os cursos ligados à engenharia continuam a ser um campo científico muito prestigiado e popular para um setor de candidatos ao ES (Amado-Tavares, 2008) e o acesso a alguns destes cursos encontra-se limitado aos melhores candidatos a nível nacional.

A amostra foi constituída por 30 estudantes. Os participantes eram 25 homens e 5 mulheres, uma distribuição de género que é idêntica à da população, com 22% de mulheres. Com uma idade média de 19 anos numa faixa dos 18 aos 20 anos. A análise dos indicadores socioeducativos evidenciou a prevalência de estudantes provenientes de famílias com nível educativo mais elevado.

O método escolhido para a recolha de dados foi uma entrevista semiestruturada, assumindo-se ser uma via privilegiada para captar e compreender a riqueza, complexidade e significados do processo de construção do ofício do estudante. Este tipo de entrevistas oferecia tópicos e perguntas aos entrevistados, mas as mesmas foram cuidadosamente projetadas de forma a retirar do entrevistado ideias e opiniões sobre o tema em estudo, em lugar de levar o entrevistado em direção a opções pré-concebidas. Estas entrevistas inserem-se no âmbito de um projeto mais amplo que visa analisar a integração de estudantes do primeiro ano no ES. No entanto, os dados analisados para este artigo representam apenas uma parte de todos os dados, e lidam, especificamente, com a construção do ofício do estudante.

Assim, os estudantes da nossa amostra foram questionados sobre o seu quotidiano familiar, académico e social. Neste contexto, enquanto temas de análise, focalizaram-se os métodos de estudo, a gestão do tempo, as estratégias para lidar com a avaliação e a apropriação de espaços. Para além disso, as entrevistas enfatizaram ainda as atitudes e sentimentos dos estudantes em relação ao tempo do currículo

escolar formal, bem como o tipo de relações estabelecidas, não só com os pares, mas também com toda a instituição, especialmente no que diz respeito aos seus professores. Foi igualmente questionada a forma como os estudantes tentam conciliar as suas vidas pessoais com as exigências do seu novo papel como estudantes do ES.

Os dados foram objeto de uma análise de conteúdo, com recurso ao software QSR NUD*IST Vivo (NVivo). Esta ferramenta permite a codificação de documentos estatísticos, analisando e explorando essa codificação. A escolha deste *software* foi baseada na sua versatilidade e flexibilidade para abranger a orientação metodológica adotada para esta pesquisa. Além disso, esta ferramenta de *software* assumiu um papel crítico na eficiência do tratamento de dados, favorecendo a gestão e comparação de uma quantidade considerável de dados não estruturados. Esta opção metodológica surgiu a partir da consideração da linguagem enquanto portadora de significados e como uma representação da realidade. Assim, a análise de conteúdo privilegia a abordagem semântica sobre a sintática.

As transcrições foram codificadas de acordo com um conjunto de temas e foram analisadas utilizando uma abordagem de comparação constante (Glaser, 1992). Os dados foram codificados por parágrafo e frase, de acordo com o proposto por Strauss e Corbin (1990). A análise começou por codificar as transcrições e desta codificação emergiram as categorias. Nos resultados, apresentados de seguida, as categorias emergentes na análise de cada tema serão discutidas e ilustradas com recurso a excertos das transcrições das narrativas dos estudantes inquiridos.

Considerando que métodos confiáveis e conclusões válidas são essenciais para qualquer bom estudo de investigação, neste trabalho, a questão da credibilidade e possibilidade de transferência foi abordada de três formas principais: (i) por meio de entrevistas convergentes e categorias nativas, (ii) selecionando citações e casos contrários, e (iii) no uso de tabulações. As categorias nativas são aquelas que o entrevistado utilizou, ao contrário das desenvolvidas pelo investigador ao interpretar as suas respostas. A redução de dados na pesquisa qualitativa é uma tarefa necessária, tendo sido selecionados excertos de transcrições para ilustrar os pontos de vista dos entrevistados. As categorias dos próprios participantes foram tabuladas com base nas sugestões de Silverman (2000).

De forma a constituir a amostra, uma preocupação subjacente ao estudo era a de ter acesso a uma lista da população total dos caloiros inscritos em EEC, classificados de acordo com a sua nota de acesso. O universo de disponíveis era composto por 172 indivíduos. Recorreu-se ao método de amostragem probabilística, utilizando uma amostra aleatória estratificada, selecionando cada quatro elementos do universo de acordo com sua regularidade (isto é, a partir da listagem geral, foram escolhidos o número 1, 5, 9 e assim por diante, até ao final da listagem). Esta opção metodológica

pretendeu que a amostra fosse representativa, não só em relação às diferentes classificações de acesso, mas também, por via da sua natureza aleatória, a outras variáveis, tais como sexo, idade, origem sociocultural e socioeconómica, entre outras. Uma amostra aleatória parecia a melhor opção para assegurar a sua representatividade: cada estudante da população total tinha exatamente a mesma probabilidade de ser selecionado. No entanto, considerando a opção metodológica qualitativa assumida, a representatividade estatística da amostra, apesar de ser importante, é não crítica. Preferiu-se uma amostra teórica em detrimento de uma amostra puramente estatística, enfatizando a riqueza e diversidade dos dados, ao invés de quantidade e de contabilidade, seguindo o pressuposto de Durkheim (1998), que argumenta que o valor dos factos é muito mais elevado do que o seu número.

Após o procedimento amostral, foi enviada aos estudantes selecionados uma carta institucional, solicitando a sua participação no estudo e explicando o seu propósito geral, tendo sido sublinhada a confidencialidade da sua contribuição potencial. Dos 43 estudantes contactados, foram obtidas 32 confirmações de participação, o que resultou em 30 entrevistas efetivamente realizadas. A mortalidade experimental foi de 13 indivíduos (11 estudantes que não responderam ao pedido e duas gravações de áudio consideradas tecnicamente excluídas).

A entrevista foi realizada sob marcação e decorreu num local que garantia a sua privacidade. As conversas foram gravadas em formato áudio, depois de consentimento prévio explícito por parte dos entrevistados. As entrevistas gravadas tiveram uma duração média de 120 minutos, consistindo, no total, em 58 horas de gravações áudio.

O anonimato dos inquiridos é assegurado pelo recurso a nomes fictícios na apresentação dos resultados.

Resultados

Para Perrenoud (1995, p.15) a passagem pela Escola é mais do que um mero período formativo, podendo ser mesmo considerado como um verdadeiro ofício: o ofício de aluno. Este pode ser definido, antes de mais, como a "aprendizagem das regras do jogo" escolar. Ser "bom aluno" não é somente adquirir conhecimentos, mas também estar disposto e preparado para "jogar o jogo" da Escola, exercendo um papel que implica tanto conformismo, quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o designado "currículo oculto" (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias à vida escolar) é tornar-se um "nativo da cultura escolar", capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional (Sirota, 1993). No entanto, o ofício de aluno apresenta diferenças

significativas relativamente aos restantes ofícios. Por um lado, depende em grande medida de entidades externas e “distantes” (nomeadamente, a Tutela), dificilmente controláveis e das quais dependem não somente as finalidades e condições globais de exercício do ofício de aluno, mas também a sua regulamentação específica a cada ano escolar e a cada nível de ensino. Por outro lado, trata-se de um ofício escolhido mais por imposição externa do que por mote próprio: a entrada na escola surge como uma transição não só esperada, mas também obrigatória. Na verdade, não é apenas o sistema educativo que implica essa obrigatoriedade, mas também há que salientar o papel relevante que as pressões sociais exercem no sentido da escolarização. A família e o grupo social de pertença emergem como uma categoria de análise, constituindo bons exemplos destas fontes de pressão que são designadas por Perrenoud (1995) como o primeiro nível de influência. Manuel, oriundo de uma família de nível sociocultural e socioeconómico elevado, afirma: “O único curso para o qual punha a hipótese de mudar era o de desporto. Mas quando optei, nem sequer pensei nisso. O meu pai morria! Ele diz que isso não é profissão...”. Gustavo, proveniente de uma família da classe média, confirma esta influência familiar: “Quando foi no 9º ano, era para escolher contabilidade ou economia, mas o meu pai disse que não queria os três filhos com o mesmo curso e eu então fui para o tecnológico de Electrónica. [...] Mas se não fosse a mania do meu pai, se calhar estava também no ISCAP, como os meus irmãos”.

O segundo nível de influências proposto por Perrenoud (1995), que compreende os professores, turmas e mesmo estabelecimentos de ensino frequentados ao longo do percurso escolar, pode ser também confirmado pelos discursos dos estudantes. Por exemplo, Nuno, de origem sociocultural e económica baixa, afirma: “Decidi no 12º ano, porque eu até tinha ideias de ir para estágio, mas um professor meu aconselhou-me em vir para o Ensino Superior, não me aconselhava ir para estágio... Queria que eu seguisse para vir para aqui.”

No que diz respeito à influência dos pares referida pelo mesmo autor (Perrenoud, 1995), é novamente Gustavo que nos adianta: “No fim do 12º ano, eu e os meus colegas fizemos um acordo de tentar todos entrar na Faculdade de Engenharia. Viemos quase todos.” Por sua vez, Sofia, quando se refere à sua escolha vocacional, diz-nos que “Não tive ajudas, só dos meus colegas”.

Estas influências podem, contudo, seguir mais do que uma trajetória, já que a criança, o adolescente ou o jovem adulto aprende as funções inerentes ao seu estatuto de estudante através de três diferentes processos (Perrenoud, 1995): (i) por apropriação de representações sociais do que é suposto ser e fazer enquanto estudante, representações essas que circulam tanto entre os seus pares como também entre figuras de referência. André refere: “Os professores não se cansam de

avisar: ‘você estudem, porque isto é realmente difícil, exige muito trabalho’”, e Mário acrescenta: “Há doutores que dizem que não vale a pena ir às aulas de tal cadeira e os caloiros acreditam”; (ii) por imitação, mais ou menos, consciente, das formas de estar e proceder que acontecem na sala de aula e que constituem a realidade do trabalho escolar. Jorge partilha a sua perceção relativamente a alguns colegas no que diz respeito aos seus hábitos de estudo: “às vezes acho que alguns dizem que não estudam e até estudam, mas não querem que os chamem marrões. Para fazerem parte do grupo, para se integrarem melhor, não sei. Acho que é isso. Armam-se...”; (iii) por interiorização de imitações objetivas que levam a respostas adaptadas às situações escolares quotidianas. Daniel refere: “Costumo ir a quase todas as aulas teóricas. Só falto quando acho que a disciplina é fácil e estou à vontade”.

Trata-se de um ofício real, apesar do seu estatuto, uma vez que se prevê que dê lugar a um novo e melhorado ofício. Bruno fala das suas expectativas relativamente ao seu futuro pós Licenciatura: “[...] espero arranjar um bom emprego, onde ganhe bem e faça o que goste”. No entanto, a duração deste ofício provisório pode ser planeada, mas não prevista rigorosamente, pois é em tudo dependente do sucesso e estratégia de cada estudante, ou seja, da sua mestria no desempenho do seu ofício: “Eu tenho de fazer isto em cinco anos. Os meus pais não têm possibilidades para eu andar aqui a chumbar ou a passear os livros” (Nuno). Exemplos paradigmáticos da imprevisibilidade da sua duração são, sem dúvida as taxas de insucesso e de abandono escolar que assolam o ensino superior. Dados de 2009 relativos aos Mestrados Integrados da faculdade onde decorreu o estudo empírico, apresentam uma taxa média de sucesso de 27%. No entanto, uma análise curso a curso permite notar uma elevada variabilidade, uma vez que o Mestrado Integrado (MI) em Engenharia de Minas e Geoambiente apresenta uma taxa de sucesso de 3%, que contrasta com os 100% de sucesso dos estudantes do MI em Bioengenharia. No caso concreto da área de estudos dos estudantes que constituíram a amostra analisada (MI em Engenharia Electrotécnica e de Computadores), esta taxa de sucesso não ultrapassa os 15% (dados cedidos pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2014)

É novamente Daniel que reflete sobre esta temática, ao referir-se às consequências do insucesso académico que ele perceciona na sua faculdade: “Acho que este insucesso afeta um bocado a imagem dos alunos da Faculdade de Engenharia, as pessoas acham que são uns ‘baldas’. Acho que afeta mesmo a própria Faculdade de Engenharia. As pessoas sabem que esta é uma faculdade muito exigente, mas sabe como é: as evidências...”.

Uma outra especificidade do carácter único do ofício de aluno no quadro global dos ofícios reside no facto de aquele ser exercido constantemente sob o controlo de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto à forma de desenrolar

de todo o processo. Ana queixa-se explicitamente da incontrolabilidade a que as formas de avaliação a sujeitam: “Às vezes o professor prega partidas: o exame não tem nada a ver... Há professores com muita imaginação!”.

Contudo, apesar de os alunos passarem na Escola grande parte do seu tempo, a sociedade não lhes confere um estatuto profissional, excluindo-os da população ativa. Esta perspetiva, a que poderíamos chamar trabalhocêntrica, em oposição a escolocêntrica (Amado-Tavares, 2008), ao conferir à Escola o objetivo de preparar para a vida, retira a quem a frequenta a possibilidade de *viver a Escola*, restando-lhe *viver para a Escola*, como se a escola não implicasse ação, mas simplesmente preparasse os seus alunos para agir no futuro. Como afirma Perrenoud (1995):

de um lado está a escola, onde não se vive ainda de facto, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento. Depois, entramos na vida activa. E então, bem entendido, deixamos de estar na escola, ganhamos a vida, passamo-la, perdemo-la”. (p.21)

O ofício de aluno é perspetivado em função do futuro para o qual supostamente prepara, pressupondo-se que isto é suficiente para conferir sentido ao trabalho escolar.

O caráter único do ofício de aluno encontra-se intimamente associado aos fatores conjunturais que contribuem para a sua especificidade, e que induzem um “*sistema de trabalho pedagógico*” que Perrenoud (1995, p. 16) operacionaliza em diversos traços gerais. Neste âmbito, o primeiro indicador para Perrenoud (1995) assenta na falta permanente de tempo e de flexibilidade que o ofício do aluno implica e que pode ser exemplificada pelo que diz Fábio: “Para análise matemática, estudo só pelos exercícios, porque não dá tempo”. A estratégia de estudo parece ser inquestionável: primeiro a abordagem teórica e, só depois, a realização de exercícios. Porém, perante a falta de tempo, salta-se uma etapa, apesar do reconhecimento da sua importância, estabelecendo-se prioridades... Josué propõe, mesmo, uma constatação matemática da falta de tempo que sente: “Fazia um programa em que todos os professores entravam com as horas que acham que os alunos devem estudar para a cadeira deles e depois cruzava isto com as 24 horas do dia e depois chegava-se à conclusão que não chegavam as 24 horas”. Note-se que este estudo foi desenvolvido anteriormente à implementação do processo de Bolonha em Portugal. No entanto, a sugestão de Josué vai ao encontro de um dos pressupostos básicos desse processo: a ênfase na carga de trabalho do estudante.

Nota-se, também, neste sistema de trabalho pedagógico, o constante recurso às recompensas ou às sanções externas (tais como as notas, a competição) no sentido de promover o nível de trabalho da população discente. Esta estratégia pode, na perspetiva de Perrenoud (1995), conduzir a uma relação utilitária do trabalho, em

função da nota e da seleção mais do que do domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal. Daniel refere a importância das classificações como forma de recompensa pelo trabalho desenvolvido: “Quando trabalhar mais, as minhas notas vão ser melhores”. Contudo, as notas (ou pelo menos, as boas notas) parecem não assumir, para todos os estudantes, um caráter fundamental. Alguns consideram que um bom aluno é aquele que “sabe o que quer e tem objetivos. Preocupa-se mais em saber do que em tirar boas notas. Acho que esses é que são os bons alunos e não aqueles que só marram, marram, mas depois não sabem fazer nada que saia daquilo que marraram” (Pedro). Outros duvidam, mesmo, da validade prática de obter classificações consideradas altas: “É porreiro tirar boas notas, mas não sei se compensa: eles só vivem para estudar. Que vida tão estúpida!” (Manuel). Outros, ainda, refletem sobre a forma de estudo dos seus colegas, relativizando a importância atribuída à avaliação: “Nem é isso que interessa: interessa é saber, é passar, não é estudar. Se houvesse maneira de saber sem estudar era bem fixe...” (David).

Note-se que todos estes estudantes que questionam a mais-valia das notas tendem a gerir a necessidade de estudo em função de matérias criteriosamente selecionadas, como sendo as mais importantes ou, pelo menos, as mais suscetíveis de virem a ser avaliadas. Assim, há um esforço de reconhecimento da estratégia docente, com vista a rentabilizar tempo e recursos, de forma a conseguir um equilíbrio entre o que é dele esperado e o que ele está disposto a investir. Esta estratégia, ainda que eficaz para a conclusão com sucesso das disciplinas, não lhes permite aspirar a classificações muito elevadas, no entanto, estas também não parecem ser o seu objetivo principal. De facto, lutar por notas altas iria implicar um esforço suplementar, inviabilizando outros investimentos que consideram fundamentais para o seu bem-estar pessoal (por exemplo, a vida social). Alexandra destaca a dificuldade desta tarefa: “Sabe o que lhe digo: é preciso ter muita dedicação a isto e isso rouba muito tempo para os amigos. Às vezes é difícil optar. Nem toda a gente consegue...”. De salientar, porém, que esta estratégia de procura de eficiência não deve ser confundida com uma certa displicência ou falta de investimento nas atividades académicas. Para os estudantes citados, o seu papel enquanto estudantes do ES é preponderante na sua vida, embora não seja único.

Ao contrário, outros investem todos os recursos pessoais no seu papel de estudante, transformando-o no eixo central da sua identidade. Sofia afirma: “Aqui, é só estudar. É para isso que cá estou”. No entanto, Manuel critica veementemente esta opção: “Se se vive para isto é um desequilibrado. Não quero dizer desequilibrado psicologicamente, mas tem uma vida desequilibrada”. Tiago vai mais longe, ao dizer que “há sempre as ovelhas ronzosas: os que vivem com o nariz enfiado nos livros e não olham para mais nada”.

Para além destes, há os estudantes que não investem no seu ofício, parecendo não demonstrar qualquer motivação para alcançar os seus objetivos académicos, privilegiando outras dimensões da sua vida. Para Miguel, estes colegas “perderam-se e levaram uma vida desregrada”. Sofia acrescenta: “Às vezes, até fico doente ao ver tanta gente desperdiçar a vida desta forma...”, e Mateus continua: “Alguns estão aqui por engano, não sabem o que querem”. Enquanto os primeiros vivem, estudando o necessário, os segundos vivem para estudar e os últimos vão vivendo sem estudar...

Por outro lado, Perrenoud (1995) refere, ainda, o elevado grau de homogeneização que caracteriza o sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito a: (i) horários (André propõe alterações na organização temporal dos tempos letivos: “Penso que é um exagero aulas de hora e meia, porque acaba por não haver rendimento. Penso que podiam mudar, como no secundário”); (ii) espaços (o mesmo estudante critica também os espaços letivos: “As salas em anfiteatro: não é a melhor maneira de estar nas aulas. As salas deviam ser mais pequenas e mais confortáveis”); (iii) planos de estudo (Luis refere a sua perceção de escassa diferenciação entre os planos de estudo de dois cursos distintos: “Resolvi EEC, pelo sim pelo não. Sabia que a Licenciatura em Informática e Computação tinha notas mais altas e não quis arriscar. Tanto se me dava uma ou outra. É quase a mesma coisa...”); (iv) métodos de ensino (Fábio refere que seleciona as aulas teóricas em função do método utilizado pelo professor, referindo que: “a algumas não vale mesmo a pena ir. Não vou, porque é muito maçador: estão a ler os acetatos e a sebeta, o que não me cativa nada”); e (v) formação de professores (Ana considera que: “Os professores deviam ter um curso de pedagogia para não dar as aulas só por acetatos”).

Apesar de os objetivos e das metas propostos para o ensino superior enfatizarem a aprendizagem ativa, os estudantes continuam a referir um grande peso das tarefas fechadas, dos exercícios e das rotinas. Já atrás Fábio referia a importância dos exercícios como forma de estudo, o que parece ser comum para a maioria dos seus colegas, quer quando estudam regularmente, quer quando apenas se preparam na véspera do período de avaliações. Para além disso, os estudantes criticam fortemente a opção pedagógica meramente expositiva: “A maior parte dos professores da Faculdade de Engenharia despejam a matéria” (Nuno), bem como o uso maciço de acetatos: “Assim também eu sabia dar aulas: era arranjar uns acetatos, lê-los e ganhar o meu” (Fábio). João define o professor tipo da sua Licenciatura do seguinte modo: “Não precisa de se preparar, pois já tem tudo feito do ano anterior. É só lá chegar e debitar”.

Perrenoud (1995) refere, ainda, a omnipresença da coação e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo nem interesse. Jorge explicita a sua estratégia: “Não vou a todas as aulas. Às práticas sim, vou a todas,

sempre que posso. Temos faltas e não dá para facilitar". De notar que a grande maioria dos entrevistados refere espontaneamente que a frequência das aulas práticas tem como mote a obrigatoriedade, contrariamente às aulas teóricas, cuja frequência não sendo obrigatória, sofre a avaliação sobre a sua "utilidade" segundo os mais variados critérios: (i) metodologia pedagógica adotada: "Só vou às teóricas das disciplinas que me obrigam a pensar, a fazer coisas. Detesto ser apenas um espectador" (Simão); (ii) interesse suscitado: "No início do semestre costumo ir para ver, para avaliar se vale a pena continuar a ir ou não, mas algumas não vale mesmo a pena ir" (Fábio); (iii) grau de dificuldade: "Costumo ir a quase todas as aulas teóricas. Só falto quando acho que a disciplina é fácil e estou à vontade" (Daniel); (iv) docente: "só vou àquelas dadas por professores menos chatos" (Salvador); (v) horário: "Vou a quase todas as aulas teóricas. Só falto quando tenho muitas seguidas e já não dá. Não quero ir para lá dormir!" (Carlos); e (vi) método de estudo: "Vou a quase todas as aulas, porque prefiro estudar pelos meus próprios apontamentos. Algumas são uma seca, mas tem de ser..." (Susana).

O extenso espaço ocupado pela avaliação formal em detrimento do tempo de ensino é um outro pressuposto base proposto por Perrenoud (1995) que influencia a construção do ofício de aluno. Na verdade, e em especial no ensino superior, as épocas de avaliação são momentos caracterizados por uma sucessão intensiva de provas, sujeitas a enormes pressões para o sucesso e associadas a uma preparação intensiva e, muitas vezes, circunstancial. Daniela explica pragmaticamente a forma como encara a época de exames: "Para acabar o curso tenho de fazer exames, não é? Mas é uma seca, essa é que é essa. Têm mesmo de ser obrigatórios, senão ninguém os fazia. Estudo porque tem de ser: não me dá prazer nenhum". Fábio reflete também sobre a inevitabilidade da avaliação e deixa transparecer a ansiedade que o atinge: "Tem de ser feito. Fica-se mesmo até ao fim de papéis na mão a tentar perceber. Fico até ao fim a estudar. Mas afinal é a última maneira de sermos avaliados, mas custa muito".

Por fim, o autor atrás citado focaliza as relações burocratizadas que se estabelecem entre professores e alunos, em que cada um assume o seu papel, o seu ofício, o seu território. Lourenço parece conformado com esta estrutura de poder: "A relação é a normal. Cada um tem as suas funções. Eles têm poder e eu não: só tenho de dar a volta e seguir o caminho que eles indicam", o mesmo se passando com Gustavo: "Distante: cada macaco no seu galho". Luis é mais radical: "Qual relação? Uma relação implica pelo menos duas pessoas, não é? Ali estamos mais do que duas, mas não há ligação, não há nada a unir-nos, nem a matéria".

No ofício de estudante, o sucesso nunca é completo: fica sempre no ar a sensação que se poderia fazer ainda mais e melhor. Na verdade, durante todo o seu percurso

escolar anterior, o aluno é exposto à omnipresente ameaça do fracasso (na escola e, conseqüentemente, na vida) se não trabalhar o bastante, se não satisfizer todas as exigências com que se vê confrontado. Luis reflete sobre isso: “O pessoal não está habituado a este ritmo maluco. Não estuda aquilo que devia: noite e dia, tá a ver? Às vezes, acho que se estudasse sempre, noite e dia, mesmo assim não tirava 20”.

Discussão

Partindo da conceptualização do ofício de aluno proposto por Perrenoud (1995) como referencial teórico para a análise de dados dos discursos dos estudantes e focalizando a análise no desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, este trabalho procurou refletir sobre a construção da identidade do estudante do ensino superior. Na verdade, os resultados confirmam que a frequência do ensino superior pode ser conceptualizada como, de facto, o exercício de um ofício: o ofício de aluno. Assim, todos os pressupostos do ofício de aluno defendidos por Perrenoud (1995) para os primeiros níveis escolares também são verificados na presente pesquisa, relativamente ao ensino superior. Assim, existe, de facto, um ofício de estudante.

Para além desta conclusão basilar a todo este estudo, também se conclui que este ofício, tal como todos os ofícios, se consubstancia numa tensão entre a sua racionalidade ideal e o seu exercício efetivo. Idealmente, cabe ao estudante aprender: é esse o grande objetivo do seu ofício. Pressupõe-se assim que existe uma motivação intrínseca que mobilize os estudantes para lidar e ultrapassar uma série de obstáculos impostos pelas especificidades que caracterizam o seu ofício. Diversos autores (Coulon, 1997; Dias, 2011; Dias & Sá, 2011, 2012a, 2012b; Perrenoud, 1995) refletem sobre a dificuldade de exigir, ou, pelo menos, esperar alunos motivados, quando o seu trabalho se afigura tão segmentado e descontínuo (aulas com tempos limitados e sem uma sequência lógica), sendo estruturado em função de diferentes disciplinas num só segmento do dia e, conseqüentemente, diferentes matérias, diferentes docentes, diferentes abordagens pedagógicas... Em especial, ressalta a sistemática alternância de docentes, com tudo o que acarreta em termos de necessidade de adaptação a novas rotinas, a diferentes ritmos: muda-se a imagem, o espaço, o método, as técnicas, o grau e o tipo de exigências.

Assim sendo, resta ao estudante encontrar estratégias, mais ou menos eficazes, para exercer o seu ofício. Uma dessas estratégias pode passar pelo exercício intensivo do ofício de aluno, em que o sucesso assume um valor fundamental, acabando por criar uma relação utilitária com o saber, com o trabalho e com os outros. No entanto, pode passar, também, pela sobrevivência, fazendo o aluno valer-se da sua astúcia,

da subserviência estratégica ou do fingimento, usando esquemas alternativos como, por exemplo, copiar, preparar-se na véspera, “fazer de conta”, passar despercebido, faltar o mais possível, etc. Perrenoud (1995) defende que os estudantes, na sua luta para sobreviverem no sistema de ensino, tendem a desvalorizar o conhecimento e a aprendizagem, de forma a satisfazerem o seu próprio prazer e curiosidade. Trata-se de fazer boa figura na competição para obter bons resultados, socorrendo-se de todos os meios, incluindo os menos recomendáveis do ponto de vista pedagógico ou ético.

Em suma, os resultados do presente estudo permitem concluir que a construção do ofício de estudante pode ser alcançada através de diferentes níveis de investimento: os indivíduos que vivem para estudar e os indivíduos que estudam para viver (ver Figura 1).

Também no presente estudo se identificam claramente quatro grandes formas de construção do ofício de estudante: (i) “*Viver para Estudar*”; (ii) “*Estudar para Viver*”; (iii) “*Estudar sem Viver*” e (iv) “*Viver sem Estudar*”. O primeiro grupo de estudantes vive, de facto, para estudar, investindo eficazmente parte significativa do seu tempo e energia no seu ofício. É o estudante “a tempo inteiro”, para quem estudar é o propósito central da sua atual existência. Quem “estuda para viver” mais do que eficaz, pretende ser eficiente na gestão constante de papéis de vida, valorizando um ou outro papel em função das necessidades que diagnostica momento a momento. Não deixando de investir na sua faceta de estudante, fá-lo quando considera ser necessário, sem descurar outras tarefas do seu estatuto de jovem. Tanto o primeiro como o segundo grupo de estudantes são bem sucedidos academicamente; no entanto, a questão crucial que os distingue reside na sua orientação: a eficácia ou a eficiência, ou seja, ser bem sucedido *tout cours* ou ser bem sucedido não secundarizando outras tarefas de vida.

Porém, nem todos os estudantes alcançam o sucesso académico: uns porque simplesmente não estudam, outros porque, apesar de estudarem, não são bem-sucedidos. Na verdade, o insucesso académico acontece não só para quem nem sequer exerce de facto o seu ofício de estudante, limitando-se a assumir o estatuto oficial, mas sem investimento pessoal efetivo, mas também para quem investe efetiva, mas ineficazmente no seu ofício de estudante, colocando as tarefas académicas como protagonistas da sua vivência. Ou seja, entre os estudantes que fracassam academicamente, encontra-se os que tentam, mas que não conseguem, e os que nem tentam sequer.

Entre o investimento e o sucesso, entre a indiferença e o insucesso, os resultados do presente estudo deixam emergir a adequação da tipologia proposta por Amado-Tavares (2008) e inspirada por Perrenoud (1995) como forma de consubstanciar a dialética entre o exercício efetivo (ou não) do ofício de estudante e a sua (in)eficácia.

Referências bibliográficas

- Amado-Tavares, D. (2008). *O superior ofício de ser aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Anatrella, T. (1991). *Interminables adolescences*. Paris: Cerf.
- Arnette, J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: when does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517-537.
- Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Dias, D. (2011). Reasons and motivations for the option of an engineering career in Portugal. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 367-376.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 19(2), 35-48.
- Dias, D., & Sá M. J. (2012a). From high school to university: students' competences recycled. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(3), 277-291.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2012b). Initiation rituals in university as lever for group cohesion. *Journal of Further and Higher Education*, Consultado em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2012.722198>
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). The Impact of the Transition to Higher Education: emotions, feelings and sensations. *European Journal of Education*, 49(2) 291-303. doi: 10.1111/ejed. 12058
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e de identidades profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, E. (1998). *As regras do método sociológico*. In P. S. Oliveira (Ed.), *Metodologia das Ciências Humanas*. (pp. 29-51) São Paulo: Hucitec.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Havighurst, R. (1973). *Development tasks and education*. New York: David McKay Company, Inc.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent*. New York: Harcourt. Brace & Jovanovich.
- Levinson, D. (1985). *The seasons of a man's life*. Toronto: Alfred A. Knopf Publ.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 159-187) New York: Wiley & Sons.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2001). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. New York: Paperback Avg.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. II). San Francisco: Jossey-Bass.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Waterman, A. S. (1985). *Identity in Adolescence: Processes and contents*. San Francisco: Jossey-Bass.

Becoming Young or Student: A Developmental Challenge

Abstract

Placing the higher education student in a developmental path that mediates between adolescence and adulthood, the identity construction is assumed as a critical developmental task. Focusing the analysis on the psychosocial development of the young adult and using, as a framework of theoretical reading, the conceptualization of the student craft put forward by Perrenoud (1995) and developed by Amado-Tavares (2008), to apply it to the higher education arena, this paper, through the analysis of the discourse of higher education students, intends to reflect on the construction of the identity of the student that attends this level of education. Thus, the aim is to realize whether attending higher education institutions may be conceptualized as the exercise of a profession. The results confirm that attending higher education institutions works, in practice, as the exercise of a profession: the student's profession.

Key-words: identity; adolescence; higher education; student's profession

Convertirse en un Estudiante o Joven: Un Desafío para el Desarrollo

Resumen

El estudiante en la educación superior se encuentra en un trayecto de desarrollo que media la adolescencia y la edad adulta, por lo que la construcción de la identidad adquiere una importancia fundamental para su desarrollo. Centrando el análisis en el desarrollo psicosocial de los adultos jóvenes y en el uso de la conceptualización teórica del oficio del alumno por Perrenoud (1995) y desarrollado por Amado-Tavares (2008) para su uso en la educación superior, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de su identidad a través del análisis de las entrevistas con los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo es entender si la asistencia a la educación superior puede ser conceptualizada como el ejercicio de una profesión/oficio. Los resultados confirman que la asistencia a la educación superior resulta ser, na verdad, como el ejercicio de un oficio: el oficio de estudiante.

Palabras-clave: identidad; adolescencia; educación superior; oficio de estudiante