



**HAL**  
open science

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. Educação, Ciência e Cultura, 2017, 22 (3), pp.175-194. 10.18316/recc.v22i3.4204 . halshs-02500619

**HAL Id: halshs-02500619**

**<https://shs.hal.science/halshs-02500619>**

Submitted on 6 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa\*<sup>1</sup>

### Dimensions and figures of student experience at mass university

François Dubet<sup>2</sup>

**Resumo:** Numa universidade de massa, os públicos, as carreiras e as condições de vida dos estudantes se diversificaram e se fracionaram, engendrando uma eclosão de formas de experiência estudantil. Este artigo propõe a construção de uma tipologia da experiência estudantil através da combinação de três dimensões elementares: a natureza do projeto perseguido, o grau de integração na vida universitária e o engajamento numa “vocação” intelectual.

**Palavras-chave:** Experiência Estudantil; Universidade de Massa.

**Abstract:** In mass university, the type of public, the careers and students’ living conditions have diversified and broken up to result in many different forms of student experience. This article has developed a typology to analyse student experience based on the combination of three elementary dimensions: the type of project undertaken, the degree of integration in university life and the commitment to an intellectual “vocation”.

**Key words:** Students Experience; Mass University.

**Résumé:** Dans une université de masse, les publics, les carrières et les conditions de vie des étudiants se sont diversifiés et fractionnés, engendrant un éclatement des formes de l’expérience étudiante. Cet article propose la construction d’une typologie de l’expérience étudiante à travers la combinaison de trois dimensions élémentaires: la nature du projet poursuivi, le degré d’intégration dans la vie universitaire et l’engagement dans une “vocation” intellectuelle.

**Mots clés:** Expérience  tudiante; Université de Masse.

### Introdu o

A Universidade   ao mesmo tempo um mundo massificado e um mundo atomizado; o que não   contraditório. Massificado, uma vez que é preciso considerar o elevado número de estudantes e o baixo investimento da organiza o em suas condutas. Atomizado, pois é preciso considerar a heterogeneidade dos indivíduos, a diversidade de suas origens, de seus itinerários e de seus projetos. Também se deve sublinhar a extrema fragmenta o do ensino superior, o qual oferece uma multiplicidade de escolas, grandes

\* O material analisado neste artigo se serviu de uma pesquisa desenvolvida sob a dire o de F. Dubet e B. Delage, com a participa o de J. Andrieu, D. Martuccelli e N. Sembel, intitulada: *Les étudiants, le campus e leurs  tudes*, LAPSAC/CEDAS, Université de Bordeaux II, 1993, Programme interminist riel de recherche L’Université et la Ville. Esta enquete, realizada junto a estudantes de três universidades de Bordeaux, abrangia um questionário aplicado a 370 deles, seguido de 25 encontros e discussões de grupo com estudantes de ciências, de direito, de ciências econômicas e AES [*Administration  conomique et Sociale*], do IPE [*Institut pour L’Expertise*], de medicina, letras e de dois IUT [*Instituts Universitaires de Technologie*].

<sup>1</sup> Tradu o para o português realizada por Tiago Ribeiro Santos e Ione Ribeiro Valle. Texto original, intitulado: *Dimensions et figures de l’expérience  tudiante dans l’université de masse*, publicado na *Revue Française de Sociologie*. Ano de 1994, 35-4. Monde  tudiant et monde scolaire, p. 511-532. Versão em francês disponível em: [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1994\\_num\\_35\\_4\\_4353](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353).

<sup>2</sup> Professor de Sociologia na Université de Bordeaux II, Bordeaux, França. Diretor de estudos na  cole des Hautes  tudes en Sciences Sociales, Paris, França.

e pequenas, de classes preparatórias, de IUT [*Institut Universitaire de Technologie*], de UFR [*Unité de Formation et de Recherche*], de departamentos, de certificados, de unidades de valor, de diplomas... Cada um desses conjuntos possui suas próprias características, suas próprias tradições, seus próprios “costumes”, ainda mais específicos quando, sob regras burocráticas gerais, os universitários dispõem de uma autonomia considerável para organizar suas formas de ensino, seus programas e os procedimentos de certificação. (FRIEDBERG e MUSSELIN, 1989)

À complexidade do contexto, é preciso acrescentar a heterogeneidade dos estudantes que chegam à universidade ao término de percursos escolares e sociais muito diferenciados. Torna-se extremamente difícil caracterizar sociologicamente os públicos estudantis, visando construir subconjuntos pertinentes e homogêneos numa universidade que articula “ofertas” e “demandas” múltiplas e fracionadas. Assim, se se contrapor os estudantes de medicina “burgueses”, portadores do bacharelado<sup>3</sup> C e D, aos estudantes de letras mais próximos das classes médias e munidos do bacharelado A, evidencia-se entre estes dois pólos extremos uma parcela mais nuançada, mais sutil, que abrange minorias não negligenciáveis, que não podem ser consideradas apenas como perdas e ganhos de exceções que confirmam as regras (cf. Anexo). Os estudantes não podem ser definidos unicamente por suas origens sociais, como foram os Herdeiros e os Bolsistas, tampouco pelas habilitações do mercado universitário. As condutas e as atitudes dos estudantes da universidade de massa não se prestam a uma interpretação imediata em termos de determinação social baseada apenas nas grandes variáveis clássicas. E isso não porque elas escapam aos “determinismos” sociais, mas porque essas variáveis não conseguem explicar a diversidade dos percursos, dos projetos e das condições de estudo sem levar a uma atomização extrema da construção das experiências e das maneiras de ser estudante. É, portanto, nas relações dos estudantes com seus próprios estudos, mais do que nos fatores “determinantes”, que se pode procurar os princípios de identificação e construção das experiências estudantis. É sobre a elaboração de uma tipologia elementar que este artigo se debruça.

### As dimensões da experiência estudantil

Cada estudante define sua relação com os estudos de acordo com três grandes princípios que remetem a três “funções” essenciais de todo sistema universitário: uma função de adaptação ao mercado das qualificações, uma função de socialização e uma função de criação intelectual crítica (TOURAINÉ, 1972; DUBET, 1991). São estas três dimensões que estruturam a experiência dos indivíduos e definem o sentido subjetivo dos estudos: o *projeto*, a *integração* e a *vocação*. Cada uma delas pode ser observada na subjetividade dos atores, únicos aptos a definir seus projetos, sua adesão às normas de uma organização universitária e de um meio, seu interesse intelectual, sua vocação. Mas, ao mesmo tempo, essas dimensões subjetivas remetem diretamente aos elementos do sistema ou, se se preferir, à “oferta” universitária. Na verdade, cada habilitação e cada formação podem ser definidas a partir do modo como articulam finalidades profissionais e compromissos dos estudantes com um conteúdo intelectual. Desse modo, as finalidades profissionais podem ser mais ou menos claramente afirmadas na definição dos diplomas. As formações também podem

<sup>3</sup> Exames nacionais realizados no final dos estudos do liceu (ou do ensino médio) visando conferir o grau de bacharel. (N.T.)

oferecer uma organização mais ou menos integradora: basta pensar em tudo o que pode opor um IUT ou um DEA [Diplôme d'Études Approfondies], para os estudantes frágeis e para as obrigações pedagógicas fortes, a um DEUG [Diplôme d'Études Universitaires Générales] de letras, com anfiteatros cheios e com regras pedagógicas mais incertas. Enfim, a oferta universitária valoriza mais ou menos, segundo suas tradições e suas oportunidades, a dimensão intelectual e crítica dos estudos.

Toda a retórica dos debates universitários mobiliza essas três dimensões. Combinadas e articuladas, tanto no que concerne à ação quanto ao sistema, essas dimensões são analiticamente independentes e aparecem, como veremos, com mais frequência nas relações de tensão do que nas de convergência. Todas as combinações são, *a priori*, possíveis na alquimia individual e no campo universitário.

### O Projeto

O projeto é a representação subjetiva da utilidade dos estudos por um ator capaz de definir objetivos, avaliar estratégias e seus custos. Precisemos que, nesse registro da experiência estudantil, a ausência de projeto é tão significativa quanto sua existência, pois a situação estudantil exige que os indivíduos se definam com relação aos benefícios sociais decorrentes do seu trabalho<sup>4</sup>.

Mas a noção de projeto é ambígua, uma vez que se existe uma verdadeira obrigação existencial de se projetar no futuro, o projeto não pode ser percebido unicamente como a afirmação de uma liberdade pura (BOUTINET, 1990), mas como o exercício de uma subjetividade em meio a obrigações que não pertencem ao ator.

Essas obrigações se manifestam, sobretudo, através do fenômeno, já observado no liceu, referente à *escolha negativa* (BERTHELOT, 1987 e 1993; DUBET, 1991; DURU-BELLAT e MINGAT, 1988). “Eu escolhi por eliminação”, diz um estudante de DEUG. Isso não significa que o indivíduo não tenha projeto, mas que ele dispõe apenas daquele que ao final de uma série de renúncias se mostrou possível. Somente a elite escolar tem a possibilidade de conciliar seus desejos e seus projetos: entre 20% e 25% dos estudantes não se dizem satisfeitos com as escolhas que realmente fizeram<sup>5</sup>.

Os estudos de letras são colocados na parte inferior da escala: “No fim do percurso, tem a faculdade”. Com os bacharelados do tipo A, as escolhas são limitadas, e estes são “percurso de desilusão”, diz um estudante de letras-russo. Os estudantes de ciências não estão muito melhor posicionados para escolher, uma vez que eles não pertencem mais a excelência escolar. “Quando se ingressa nos estudos após o bacharelado, não se sabe muito bem aonde se vai chegar. Salvo se se tem uma ideia concebida previamente, ou seja, se se tenta ingressar numa classe preparatória, daí não se sabe muito bem o que se vai obter como escola... Quando não se consegue, se vai para faculdade, o que é ainda pior, porque não se sabe onde vai sair”, diz um estudante de licenciatura em química. Alguns estudantes não hesitam em definir sua faculda

<sup>4</sup> Foi esse tipo de relação com os estudos que privilegiou L. Lévy-Garboua em sua análise das estratégias estudantis (1976); cf. igualmente J.-P. Jarousse (1984).

<sup>5</sup> Em *Le financement des études supérieures...* J.-M. Berthelot (1993) estima que 41% dos estudantes não conseguiram sua primeira opção e escolheram “na falta de coisa melhor”.

de como uma “faculdade de lixo”, porque chegaram até ela após uma série de ajustamentos para baixo. Os melhores dos estudantes também não estão livres dessas escolhas negativas. Portanto, muitos estudantes do IEP [*Institut d'Études Politiques*] de Bordeaux foram, como diz um deles, “rebaixados” para Bordeaux por não terem conseguido entrar numa grande escola<sup>6</sup> em Paris.

Estando enunciadas todas essas obrigações voltadas à preservação da hierarquia e do “mercado” escolares, compete aos estudantes construírem projetos. Obrigação que pressiona ainda mais quando o emprego é a preocupação maior para 69% dos membros da nossa amostra. Essa inquietação é elevada na maior parte das disciplinas: 81% no direito e em ciências econômicas, 78% no IEP, 74% nos IUT científicos, 67% em letras, 62% em ciências e 58% em medicina. A inquietude é mais forte no segundo ciclo que no primeiro (74% contra 59%). Podem-se distinguir, grosseiramente, três grandes tipos de projeto: além do projeto profissional propriamente dito, existe também o projeto escolar e a ausência de projeto.

a) O *projeto profissional* concerne aos estudantes que esperam, primeiramente, que seu diploma seja imediatamente acolhido pelo mercado de trabalho. Esta finalidade é dominante entre os alunos dos IUT científicos e comerciais que concebem seus estudos como uma forma de segurança contra o desemprego. Entre os médicos ele é hegemônico. Esse também é um projeto relativamente presente entre os estudantes que estão se preparando para os concursos para o ensino de letras ou de ciências, ou que percebem sua formação como uma preliminar à preparação desses concursos, especialmente para os estudantes dos IUFM [*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*]. Geralmente é no segundo ciclo que se impõem os projetos de concurso ou as reorientações em direção ao IUT ou ao DESS [*Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées*], vinculados a imagens profissionais precisas. Assim, 17% dos estudantes de nossa amostra vislumbram mudar de habilitação visando adquirir uma formação profissional. A universidade é portanto considerada como uma propedêutica para a preparação aos concursos.

b) O *projeto escolar* coloca a finalidade dos estudos ao longo do seu próprio desenvolvimento. Os estudantes prolongam uma lógica de liceu e desejam acumular um capital escolar que lhes permita, quando chegar o momento das escolhas, definir um projeto profissional. Estuda-se, portanto, por estudar, inclusive para diferenciar o momento dos projetos, encerrando-se numa estratégia estritamente escolar: “Eu entrei na faculdade para fazer um DEUG, e depois, porque não uma licenciatura? e depois, porque não um mestrado?...” Mas esta lógica não esconde o temor de uma conversão profissional: “O buraco negro, ele está logo a frente, e não atrás”.

O projeto estritamente escolar parece estar mais presente nos primeiros ciclos das habilitações gerais, até mesmo por meio do jogo das escolhas negativas. No entanto, ele não é necessariamente vivido de maneira negativa, pois não somente os estudantes podem estabelecer um gosto pelos seus estudos, como estes também podem ser identificados com o tempo da juventude e da liberdade: “Os estudos, isso é a independência, longe dos pais... Eu gostaria de ser estudante toda a minha vida”; “Quanto mais o tempo passa, mais tenho medo da vida ativa, enfim, eu não sei, não tenho ideia, não é meu problema, gosto de tudo e de

---

<sup>6</sup> As grandes escolas formam os futuros dirigentes principalmente nas áreas tecnológicas e administrativas, propondo-lhes um ensino múltiplo ou específico (com a duração de, no mínimo, cinco anos após o liceu) reconhecido pelo Estado e assegurando-lhes as melhores oportunidades de acesso aos cargos públicos e empresariais de maior prestígio. (N.T.)

nada ao mesmo tempo, eu preferiria esperar um pouco mais antes de fazer minha escolha”. Como sublinha O. Galland (1991), a juventude não se prolonga apenas por razões negativas de dificuldades de acesso ao emprego, ela também é o tempo da experimentação, das tentativas e das provações. Muitos se sentem jovens demais para entrar na vida profissional e uma sondagem mostra, por exemplo, que 68% dos alunos dos IUT terciários e 80% dos IUT industriais desejam continuar seus estudos sem dúvida para acumular “capital”, mas também, diz um deles, porque “tomaram gosto” pela vida estudantil<sup>7</sup>.

c) É difícil apreender a *ausência de projeto* uma vez que se pode imaginar que os estudantes sem perspectivas respondem muito pouco aos questionários e não deixam que os entrevistadores se aproximem. Eles aparecem, sobretudo, nas distâncias entre os inscritos e os presentes nos exames, assim como nos propósitos dos seus colegas que evocam sua lenta erosão. Alguns deles declaram estar lá por “razão social”, para “esperar”, unicamente para preencher o tempo com a vida estudantil. A maior parte das enquetes realizadas no programa “*L’Université et la Ville*” coloca em evidência esses estudantes “marginais”, que não esperam nenhum benefício posterior dos seus estudos, senão o próprio fato de ser estudante. Os fenômenos de abandono não se devem unicamente à inadequação das escolhas, mas também à ausência de utilidade perceptível dos estudos. Uma enquete conduzida por O. Galland em Besançon, Nanterre e Rennes indica que 52% dos estudantes não tinham projeto, limitando-se a aspirar vagamente a um nível de vida de quadro<sup>8</sup> e de classe média. (Galland *et al.*, 1994)

### A Integração

Todo estudante constrói uma forma e um nível de implicação e de integração na organização em que se desenvolvem seus estudos. Ele está mais ou menos integrado num meio escolar e mais amplamente num meio estudantil. A influência da vida universitária pode ser mais ou menos densa, exercendo uma socialização mais ou menos explícita e forte<sup>9</sup>.

Tomemos um indicador relativamente simples como o conhecimento que os estudantes têm da hierarquia e da organização do departamento em que estudam: 34% dos estudantes da amostra ignoram tudo. Essa taxa atinge 40% no primeiro ciclo e cai para 24% no segundo, o que pode parecer, apesar de tudo, elevado ao final de três anos de estudos. No entanto, ela é de 40% no conjunto das habilitações não seletivas, contra 20% nas formações seletivas<sup>10</sup>. Esse indicador varia sensivelmente segundo as disciplinas: 87% dos alunos do IEP conhecem esta hierarquia. A taxa cai para 79% em medicina, 74% em direito/ciências econômicas, 69% nos IUT, 54% em letras e 51% em ciências. Essas variações também traduzem diferenças

<sup>7</sup> Cf.: *Le Monde de l'éducation*, n. 202, mars 1992.

<sup>8</sup> Do original “*cadre*”, abrange o pessoal com funções de comando ou de controle, que possui os níveis salariais mais elevados numa empresa ou no serviço público francês, distinguindo-se segundo o nível do diploma (superior ou médio). (N.T.)

<sup>9</sup> Seria preciso, com todo o rigor, distinguir várias dimensões da integração, dentre as quais duas se impõem. A primeira é a integração cognitiva: o conhecimento das regras explícitas e latentes dos exercícios e das avaliações escolares (COULON, 1990). A segunda é a integração social propriamente dita, que corresponde à densidade das relações interpessoais no próprio ambiente escolar. Ainda que seja intelectualmente pertinente, esta distinção introduziria demasiada complexidade numa tipologia para que a retivéssemos aqui.

<sup>10</sup> Chamamos de habilitações seletivas aquelas que possuem uma barreira de entrada a partir de concursos, de exames de dossiês ou de entrevistas. Nesta enquete, isso concerne ao IEP, aos ITU e à medicina. Mas não podemos esquecer que as habilitações não seletivas também podem, ao final do percurso, se tornar seletivas, inclusive mais do que as precedentes.

nas tradições universitárias sobre a manutenção de uma visibilidade das hierarquias, como em direito, por exemplo.

A presença regular nos cursos é um indicador, não sem ambiguidades, da influência da organização sobre os estudantes. Ela é de 65% para o conjunto, diminui fortemente do primeiro ao segundo ciclo (de 71% para 52%), quando os estudantes aprendem a fazer parte dos ensinamentos “úteis”. A assiduidade varia sensivelmente segundo as disciplinas: 95% nos IUT, 85,5% em ciências, 70% no IEP, 63% em letras, 47% em direito e ciências econômicas. Isso corresponde a uma gradação da integração escolar. Notemos, todavia, o caso dos estudantes de medicina em que apenas 33% são assíduos no curso. Se os futuros médicos privilegiam os futuros estágios hospitalares, os estudantes da universidade de massa desejam com mais frequência adquirir mais formação. Um quarto dos estudantes de letras, contra um décimo do conjunto da amostra, gostaria de obter dispensa de mais cursos, 35% dos científicos desejariam mais trabalhos práticos.

A integração estudantil não se limita ao ambiente propriamente escolar, ela também repousa sobre os laços e a sociabilidade entre estudantes. Os literatos são, desse ponto de vista, menos integrados pois 53% têm laços apenas fora de um ambiente universitário; a taxa é de 35% na medicina. A frequência das *soirées* estudantis é relativamente baixa (40%) e muito diferenciada: 56% nas habilitações seletivas, elevando-se a 76% nas IUT, e cerca de 30% nas habilitações não seletivas (direito/ciências econômicas, letras e ciências). A frequência dessas *soirées* também está relacionada à origem social, uma vez que 66% dos filhos de operários jamais participam dessas festas, contra 52% dos estudantes oriundos dos meios mais favorecidos. Na verdade, 40% dos estudantes estimam que seus círculos de amizade não sofram mudanças em virtude dos estudos. No entanto, frequentemente se faz mais amigos nas habilitações seletivas (38%) do que nas habilitações não seletivas (20%), e de um ciclo ao outro, 30% no segundo ciclo contra 18% no primeiro. Nas habilitações seletivas a sociabilidade também é mais ampla, orientada em direção aos estudantes de outras formações: 52% contra 45% nas habilitações não seletivas. A sociabilidade restrita faz apelo a uma sociabilidade mais alargada. As opiniões relativas à “qualidade” das relações entre estudantes variam segundo os mesmos princípios. Os julgamentos positivos são mais frequentes no segundo ciclo (53% contra 47%) e nas formações seletivas (48% contra 44%).

De um lado mantêm-se as formações seletivas que garantem uma forte integração do quadro de ensino e da coletividade estudantil: trata-se dos IUT, da Faculdade de medicina e do IEP. No outro pólo encontram-se as formações de massa que não estabelecem seleção para o ingresso: direito/ciências econômicas, ciências e, sobretudo, letras. A esta clivagem é preciso acrescentar aquela que separa os ciclos de formação, uma vez que os estudantes dos segundos ciclos são mais integrados que seus colegas dos primeiros ciclos, os quais estão apreendendo a viver a vida de estudante.

## A Vocação

A noção de vocação pode ter algo de excessivo, devido a suas conotações religiosas, para designar

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

o sentimento de realização pessoal experimentado durante os estudos. A vocação é uma versão profana do *Beruf*<sup>11</sup>; termo que remete ao interesse intelectual conferido aos estudos, ao sentido educativo e pessoal que cada um lhe atribui. Ainda que cada estudante se pergunte a que servem seus estudos, ele lhes atribui uma significação em termos “éticos” e críticos, de conhecimentos, mas também em termos de prazer. A vocação deve ser claramente distinguida do projeto, pois o sentimento de realização intelectual nos estudos pode com frequência desenvolver-se na ausência de projeto e de cálculo da utilidade dos estudos. Embora toda sociologia esteja necessariamente ligada a uma teoria da suspeita, ela pode levar a ignorar uma dimensão essencial da relação com os estudos, considerando-se que o indivíduo busca nos estudos uma realização “autêntica” de si mesmo. Até mesmo a “má-fé” da relação do Herdeiro com seus estudos provém de uma valorização “objetiva” da realização intelectual por meio dos estudos. Como os dois registros precedentes, o da vocação está presente em todo estudante, ainda que de maneira “negativa”, na crítica ao “vazio intelectual” e à ausência de interesse dos estudos. Numa boa teologia negativa, a vocação se manifesta, sobretudo, no sofrimento engendrado pela sua impossibilidade de realização. Pode-se utilizar a noção de vocação laicizada quando ela define o ideal formado pela adequação entre um trabalho e uma personalidade.

Cinquenta por cento da amostra declaram ter escolhido seus estudos em função de um interesse intelectual. Número surpreendente se se acredita na opinião comum relativa à ausência de interesse intelectual dos estudantes da universidade de massa. Número ainda mais impressionante uma vez que varia muito pouco entre as habilitações seletivas e as demais: 49% contra 51%. A prioridade intelectual também parece dissociada da definição profissional dos estudos cursados: ela é de 46% no IUT e de 52% em ciências, mas de 36% no direito/ciências econômicas, de 55% no IEP, de 56% em letras e 46% em medicina. Essa repartição aponta poucas diferenças, com exceção do direito/ciências econômicas, nos quais se explica mal o escore particularmente baixo das “vocações”. Elevada em letras, essa taxa está ligada à imagem intelectual desta formação ou provém de um fenômeno de “consolo” que compensa a baixa profissionalização?<sup>12</sup> Mas o lugar do direito, de um lado, e da medicina, de outro, levaria a invalidar esta interpretação.

As entrevistas realizadas junto aos estudantes sugerem, essencialmente, que a vocação não é redutível a uma alternativa ao projeto profissional, uma espécie de contrapeso da “alma” que se opõe à utilidade dos estudos, pois ela emerge através da atividade crítica dos estudantes; ela chega a ser uma das principais ferramentas da crítica à universidade e ao meio estudantil: “A gente tem a impressão de que o espaço cultural da faculdade é reduzido e que as pessoas que vêm à faculdade vêm simplesmente para tentar passar nos exames... Na faculdade acredita-se adquirir uma cultura, mas eu tenho a impressão de que ela é principalmente uma máquina pura de exames que um lugar para alguém que utiliza seu tempo para discutir com os outros, para compartilhar seus pontos de vista... Há uma tendência majoritária em letras onde as pessoas pensam construir uma condição para mais tarde ter certo conforto material, elas dizem para si mesmas: “bom, depois de tudo isso, eu não vou perder meu tempo discutindo...”. Muitos estudantes falam da sua decepção quando entraram na universidade. Eles pensavam encontrar uma vida intelectual, um ambiente

<sup>11</sup> Termo alemão para designar profissão, ocupação, ofício, mas também chamado. (N.T.)

<sup>12</sup> É esta via que orienta uma sondagem do *Monde de l'éducation* (nº 195, julho-agosto, 1992), que indica que o interesse intelectual cresce de forma inversa à finalização profissional dos estudos. Em outras palavras, quanto mais se paga os estudos, menos “interessantes” eles se mostram.



de discussão e de debate que rompesse com o trabalho “escolar” do liceu. Suas expectativas foram traídas. “A gente entra na faculdade e escolhe uma matéria porque gosta, eu foi o alemão, pois gostava muito, mas na faculdade é preciso respeitar um programa e se a gente sair dele, bom, a gente reprova”. A universidade não é mais “intelectual” que o liceu.

O ensino repousa sobre a preparação: “Ao final de quatro anos a gente não se lembra de nada”. Os professores não aceitam discutir e não explicam os fundamentos intelectuais do seu trabalho; eles respondem a questões que não são colocadas. Tudo se passa, dizem os estudantes, como se os estudos interessantes fossem começar somente no ano seguinte. Os futuros médicos falam com prazer do *métier* em termos de vocação e descrevem seus estudos como um longo obstáculo a ser superado: privilégio da pesquisa e da memorização em detrimento da formação profissional adquirida no contato com o doente... E mais, dizem alguns estudantes, é no momento em que a vocação começa a se delinear que ela entra em conflito com as exigências profissionais.

Ainda que possa estar ligeiramente relacionada a certas formações e a certos momentos dos estudos, a vocação aparece como a dimensão mais pessoal da experiência estudantil. A proximidade psicológica entre a vocação e o projeto não impede sua profunda “aversão de sentido”.<sup>13</sup> Ainda que não seja compartilhada por todos, longe disso, a vocação é uma das dimensões centrais desta experiência; é ela que permite sentir-se “verdadeiramente estudante” na medida em que define a influência, ou o desejo de influir, da formação sobre a personalidade, sobre as maneiras de ver o mundo e de nele se encontrar.

### Algumas figuras da experiência estudantil

As modalidades de articulação entre a *vocação*, a *integração* e o *projeto* permitem abranger, ao menos no plano analítico, algumas figuras da experiência estudantil, algumas maneiras de ser estudante. As combinações assim criadas correspondem menos a situações coletivas que a experiências individuais na medida em que, vale lembrar, no interior de um contexto institucional, os percursos dos estudantes são amplamente diversificados em razão da idade, do sexo, do nascimento, do passado escolar, além de outras variáveis que nenhuma enquete consegue dar conta sem levar a uma eclosão infinita<sup>14</sup>. Portanto, escolhemos ilustrar essas experiências por meio de alguns públicos identificáveis que são apenas conjuntos com fronteiras pouco precisas, associando dados qualitativos e quantitativos.

A tipologia proposta é um modo de descrição ordenado de uma “realidade” muito mais fluída, mas no interior da qual o que importa é obter um modo de estruturação aceitável e próxima à experiência dos atores. A obrigação que nos é colocada, qual seja, a de dicotomizar cada uma das dimensões da experiência estudantil, indica o caráter “construído” desta tipologia, ao passo que os atores se colocam com mais espontaneidade num *continuum* de representações, de sentimentos e de projetos. O cruzamento de variáveis resultou na seguinte tabela:

<sup>13</sup> O tema das tensões de significação, ainda mais vivas quando conseguem mobilizar emoções vizinhas, é amplamente destacado por M. Weber em sua análise sobre as tensões entre a “esfera erótica” e a “esfera acética” (WEBER, ed. 1992).

<sup>14</sup> Os conjuntos constituídos são, fora das situações extremas, somente conjuntos “fluídos” (CONVERT e PINET, 1993; PASSERON, 1987)

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

	<i>Vocação</i>		<i>Vocação</i>	
	+		-	
<i>Projeto +</i>	1	2	3	4
<i>Projeto -</i>	5	6	7	8
	+	-	+	-
	<i>Integração</i>		<i>Integração</i>	

Examinemos agora, através de breves retratos, as diversas maneiras de ser estudante, sobre as quais acabamos de traçar os princípios de organização.

Na primeira extremidade do leque das experiências estudantis estão os “verdadeiros estudantes”, aqueles que se definem como portadores de um projeto profissional, de uma vocação intelectual e de uma forte integração no meio universitário e estudantil. Essa figura um tanto ideal do modo de ser estudante pode estar encarnada, com muitas nuances, no caso dos estudantes de medicina com os quais trabalhamos e que passaram pelas provações do concurso no primeiro ano.

Sabemos que esses estudantes obtêm escores elevados em termos de projeto e de integração. Os estudos médicos jamais são apresentados como uma escolha por falta de opção. Se é médico porque se escolheu ser “desde sempre”: “Desde pequenina, eu queria fazer medicina, diz Delphine no quarto ano. No entanto, não existe médico na minha família... E eu não me via fazendo outra coisa além de medicina. Eu fui fazer medicina me vendo como médica”. Geralmente, a descrição desta vocação que engloba o projeto profissional coloca mais em evidência o papel social e humano da medicina que sua dimensão científica. O imaginário médico, o sonho da vocação, se se preferir, apoia-se facilmente sobre a representação do médico de família, do médico de interior, sobre uma medicina de relação mais que de competência.

Todavia, mesmo nesse caso, vocação e projeto não podem ser totalmente confundidos, pois o peso da vocação sobrevém menos diretamente de sua afirmação que do suporte crítico fornecido aos indivíduos. Nenhum dos grupos de estudantes com os quais trabalhamos criticou tanto seus estudos quanto o dos médicos, pois a profissionalização e a formação são descritas como uma longa provação, uma longa frustração que adia sem cessar a realização da vocação. Os estudantes de medicina se descrevem como aprendizes-médicos sempre distantes da medicina com a qual aspiram. Somente “mais tarde” eles serão médicos: “O *métier* se distancia, nunca se será médico”<sup>15</sup>. É preciso lutar para aprender um pouco de medicina. A tensão entre a pesquisa e o ensino, já descrita por Merton, coloca a vocação à prova na própria realização do projeto (MERTON *et. al.*, 1957): “Existe um fosso no nível do ensino que é muito didático, que é magistral. Nós temos na sequência aulas no hospital que deveriam ser práticas, mas que, por razões técnicas, acabam não sendo. Temos a impressão de que se é obrigado a aprender nosso *métier* na prática, mas não se chegou ao nível de conhecimentos para poder fazê-lo”. Para aprender um *métier* é preciso lutar num sistema que não estaria centrado nos estudantes.

<sup>15</sup> Essa tensão entre a socialização profissional e a vocação, ligada à duração dos estudos médicos, já foi colocada em evidência por H. Becker *et. al.* (1961).

Todas essas críticas não devem levar a pensar que os estudantes contestam seus estudos. Apesar de criticarem a formação em nome da vocação, o projeto profissional permanece suficientemente forte, estável e constante para não ameaçar os próprios princípios da formação. Quanto mais se avança nos estudos, mais a identificação profissional é forte e mais os sacrifícios consentidos levam a temer toda mudança. Quase todos vislumbram passar para o internato, todos querem fazer uma especialização e, afinal de contas, todos aderem à hierarquia e à ordem do mundo médico. Na verdade, se esses estudantes censuram a universidade por não estar à altura de seus sonhos, isso não é em nome de outra medicina, mas visa uma melhor integração profissional. A crítica é portanto seletiva, fechada e, para ser mais exato, conservadora. Assim, um líder da associação dos estudantes deplora a expansão escolar que produz, segundo ele, uma “queda de nível” e um “rebaixamento” da profissão. O princípio dos concursos não é contestado. Em suma, os estudantes opõem sua vocação à sua formação, mas jamais rejeitam os procedimentos que asseguram essa formação.

Delimita-se portanto a nostalgia dos tempos dourados, de um tempo em que os médicos de família eram notáveis, em que os doentes respeitavam os médicos... Os futuros médicos lembram também de uma comunidade integrada; a dos próprios estudantes com seu folclore, suas bagunças, seus trotes, seu espírito *carabin*<sup>16</sup>, suas festas... Alguns estudantes lembram ainda do tempo em que os “grandes patrões” eram guias morais, cientistas e profissionais encarregados da formação humana e pessoal de seus estudantes e garantiam suas carreiras: “Gostaríamos de chamá-los de mestres”. Os estudantes descrevem suas bagunças como a manifestação de uma dupla lógica: a expressão tradicional de uma coesão por meio das piadas e dos excessos de final de ano, uma forma de socialização, mas também uma maneira de sancionar professores demasiadamente indiferentes, demasiadamente distantes da imagem ideal dos “patrões”.

Os estudantes que acabamos de evocar não representam todos os estudantes de medicina e é muito provável que outras formações engendrem esse mesmo tipo de atitudes. Ocorre que existe entre eles uma forte identidade estudantil apoiada no sentimento agudo de uma especificidade, de uma profissão, de uma vocação e de uma forte integração no ambiente escolar. As críticas à formação não estão associadas a nenhuma crítica social externa concernente ao papel e ao lugar da medicina na sociedade. Todas as discussões conduzidas junto ao grupo de estudantes de medicina giram em torno dos problemas do curso, do hospital, do “folclore” e das convívios. A vida estudantil é antes de tudo a vida da universidade e do trabalho estudantil. O restante é secundário ou reduzido ao grau de simples condições materiais<sup>17</sup>.

Uma segunda maneira de ser estudante é definida pela articulação entre uma vocação elevada,

<sup>16</sup> Próprio do estudante de medicina. (N.T.)

<sup>17</sup> As observações extraídas das entrevistas corroboraram com certo número de dados cifrados. Em nossa enquete por questionário, os médicos estão mais inclinados a emitir uma “opinião negativa sobre o ensino recebido”: 23% contra uma média de 10%. Eles também são os mais críticos a respeito do “trabalho pessoal que (lhes) é exigido”: 75% contra 65% do conjunto. Os resultados da sondagem do *Monde de l'éducation* de junho de 1989, para as diversas disciplinas abrangendo três universidades de Bordeaux, ilustram também o antagonismo entre profissionalização e vocação: sendo mais numerosos a considerar seus cursos como “bem adaptados aos futuros egressos” (52% contra 43% do conjunto da amostra nacional), eles são os menos “satisfeitos com o ensino recebido” (51% para uma média global de 70%) e os menos dispostos a “achar as (suas) aulas interessantes” (70% contra 78% do conjunto). (SCP-Communication, mai 1992, “*Les palmarès des universités. Classement des universités*”).

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

um projeto afirmado e uma baixa integração na vida universitária. Encontrar-se-á essa modalidade de experiência estudantil naqueles que chegam ao término de seus estudos e se vêem como “verdadeiros estudantes”. Mas, situados em universidades de massa pouco integradas, eles se sentem abandonados pela instituição universitária. Trata-se geralmente de estudantes de mestrado ou de terceiro ciclo que descobriram seu caminho ou sua vocação intelectual. Mas eles censuram a universidade por não ser um meio intelectual e os professores por serem muito ausentes ou distantes. Na verdade, alguns desses estudantes se ressentem particularmente da fragilidade das capacidades de integração do meio estudantil e universitário porque comparam, de um lado, a universidade com o enquadramento das classes preparatórias e, de outro, com a imagem das grandes escolas. Eles encontraram na universidade uma liberdade e uma autonomia que apreciam. Bons alunos, eles também sabem que realizarão seus projetos profissionais. Mas a universidade não satisfaz plenamente seus desejos de serem enquadrados e assumidos por um meio que definem como demasiadamente instrumentalista ou pouco intelectual: “A preparação oferecida pelos professores, a organização dos trabalhos dirigidos (TD) é feita de um certo modo e tudo isso tende a matar a História, a matar a paixão... Eu tenho a impressão de que há cada vez menos intelectuais e que eles são minoria, e eu, eu penso que na faculdade de letras e de ciências humanas é esse o problema”; “Esse é um desprezo intelectual da parte dos professores porque não se pode apresentar outras problemáticas senão as suas e que poderiam ser igualmente interessantes”. Todavia, o projeto profissional também está presente: “Eu estimo que se seja suficientemente bem formado para passar nos concursos, e isso é de todo modo uma boa coisa”. Aqueles que às vezes chamamos de “estudantes adiantados” se ressentem ainda mais fortemente da fragilidade da integração universitária quando são identificados aos seus valores e princípios.

Quanto mais o caso anterior somente pode ser ilustrado através das aventuras e de retratos muito particulares, mais a articulação de um projeto, de numa forte integração e de uma fraca vocação parece corresponder a um público preciso, o dos IUT. Os estudantes dos IUT que encontramos (técnicos de comunicação, engenharia mecânica e higiene e segurança) concebem seus estudos como uma segurança, como a garantia de encontrar um emprego, e como um investimento rentável para uma formação breve<sup>18</sup>. “Essa não foi a minha escolha, mas tudo bem... vou ter segurança, obterei um diploma”, diz uma estudante de técnicas de comunicação. “Eu fiz o IUT para ter um trabalho estável”, acrescenta outra estudante. “É uma garantia obter um diploma no final de dois anos...” Com relação a seus colegas da Faculdade de ciências, um deles se declara “chocado” com o fato de escolher seus estudos sem pensar em uma finalidade profissional precisa, como se se tratasse de um luxo que os estudantes sérios não podem ter: “Sempre fico chocado ao ver que eles não sabem o que querem fazer”. O caráter concreto dos estudos no IUT também pode seduzir: “O que me motivou a fazer o técnico em comunicação foi o sistema concreto de fazer algo que eu pudesse tocar. Eu tinha a impressão de que na faculdade era somente a teoria, que se estava nas nuvens”; “Eu precisava estar com os pés na realidade, por isso resolvi fazer IUT, afinal, porque me lançaria na teoria? Eu realmente precisava da prática, aprender sem saber a quê isso iria servir não valia à pena nem começar”.

Mas a escolha de um projeto profissional geralmente repousa sobre o sacrifício da vocação: seja de

<sup>18</sup> Sobre o lugar das formações curtas, ver: Conte (1992) e Lévy-Garboua (1976).

uma vocação inicial (muitos estudantes dizem que o IUT não é sua “escolha”), seja de uma vocação descoberta ao longo dos estudos. Assim: “Eu me vi dentro, mas não foi minha escolha. Tudo bem, eu terei a segurança de ter um diploma se consegui-lo antes do terceiro ano. Acabo de encontrar um caminho que me interessa, é o desenvolvimento dos países de terceiro mundo, dos países do Sul. O que significa, neste caso, entrar no magistério do IEP. Ou seja, são caminhos desviados... A grande dificuldade é saber o que se quer”. Mais do que uma vocação eventual, é a juventude que seria sacrificada na brevidade dos estudos. “Eu não me vejo entrando na vida ativa”; essa é certamente uma das frases mais banais para esses estudantes que desejam o tempo e a “gratuidade” dos estudantes de faculdade: “Eu vislumbro continuar numa licenciatura. Além disso, eu tenho vinte anos e não me vejo entrando na vida ativa aos vinte anos!”. Os estudantes não temem apenas perder os charmes e a doçura da vida estudantil, eles também se acham jovens demais para se encerrarem num destino profissional: “Há o lado armadilha trabalhar imediatamente”.

Vê-se portanto que a imagem profissional dos IUT é muito mais ambígua do que se poderia imaginar porque essa formação curta parece, na verdade, ainda mais curta em relação às “vocações” dos estudantes, às ambições de carreira, ao desejo de serem jovens e aos seus próprios projetos profissionais. Muito “curtas” e muito “práticas”, pouco teóricas e pouco “desinteressadas”, essas formações podem sofrer, aos olhos dos estudantes, de certa “indignidade” prolongando aquela das habilitações técnicas do ensino secundário, do qual muitos deles vieram. Paradoxalmente, ainda que tenham sido selecionados de modo severo, muitos alunos do IUT não se sentiam “suficientemente bons para a faculdade”.

Todavia, convém admitir, esses sentimentos se tornam mais atenuados ou neutralizados quando há uma integração forte oferecida pelos IUT. O IUT aparece como uma espécie de antítese do DEUG de massa anônimo: “Eu não me via entrando na faculdade, isso me dava medo, e isso me dá cada vez mais medo. Eu preciso de alguém que me supervisione e me diga: é preciso fazer isso, é preciso fazer aquilo. Entretanto, higiene e segurança não era o que me agradava. O IUT prolonga as obrigações do liceu, enquadra, atrai todos os que temem se perder na massa dos DEUG, cuja imagem apavora muito os liceais e... seus pais. Essa integração assemelha os IUT das “pequenas grandes escolas”, como diz, não sem orgulho, o responsável por uma dessas formações. Não apenas a faculdade é um mundo anônimo (“se está afogado na massa”), mas os professores dão suas aulas “rapidinho” (“não se é considerado como tal”), dizem os estudantes do IUT. Certamente, os IUT são “particularistas”, mas ali reina um espírito de promoção, de grupo, de coleguismo. Os estudantes saem juntos, existe intimidade, trotes, um folclore...: “O IUT tem certa mentalidade, tudo é feito pelo seu IUT, uma espécie de patriotismo de IUT”. Os estudantes têm sobretudo a impressão de estar enquadrados, de manter relações de proximidade com professores amigáveis ou até mesmo cúmplices. Na verdade, nos sistemas em que a seleção está acima dos estudos, os estudantes não temem tão fortemente o fracasso quanto na universidade. Esse enquadramento possibilita um sentimento de segurança que todos sublinham: “Na faculdade, eu jamais conseguiria”. Enquanto o mundo da faculdade aparece como anônimo e arbitrário, dominado pelo pavor da seleção, o mundo dos IUT é regulado e caloroso<sup>19</sup>: “Somos dez com

---

<sup>19</sup> Na nossa amostra, são os estudantes do IUT que julgam mais favoravelmente o ensino que lhes é dispensado: 61% contra uma média de 26%. Por outro lado, a sondagem do *Monde de l'éducation* sobre as habilitações corrobora com as conclusões das entrevistas: sentindo-se satisfeitos com sua formação e com o funcionamento da instituição (enquadramento, seguido do ensino...), esses estudantes consideram seus estudos atuais como um trampolim para outros estudos ulteriores.

um professor e passamos dias e noites juntos, isso nos aproxima verdadeiramente”; “O IUT é uma grande família, a gente fica lá das oito horas da manhã até o meio-dia de sábado: temos trabalhos em grupo para fazer, e jogos para se divertir. Portanto, a organização dos estudos faz com que a gente viva junto por mais de oito horas por dia. Em breve a gente dorme no IUT”. Como em todas as famílias, o IUT acaba pesando um pouco, pois essa integração também é uma pressão, uma obrigação. Chega a acontecer dos alunos se questionam se essa integração não decorre de uma estratégia dos professores que querem se diferenciar de seus colegas de faculdade, menos favorecidos, mas ainda convencidos do prestígio da “ciência pura” e da pesquisa.

Esse breve retrato dos estudantes dos IUT contribui para explicar o papel fortemente ativo que eles exerceram nas mobilizações de março de 1993 contra os decretos que instituíram os Contratos de inserção profissional. De um lado, eles podem se sentir ainda mais traídos quando muitos dentre eles fizeram certos sacrifícios de vocação e de liberdade estudantis escolhendo esse tipo de formação; sem grande utilidade, seus estudos perdem todo sentido. De outro, fortemente ligados ao ambiente escolar, esses estudantes não criticaram sua formação ou o sistema dos estudos. Ao contrário, eles foram os defensores mais ativos.

A afirmação de um projeto, associada à ausência de integração e à fraca vocação, não constitui uma simples possibilidade teórica, ainda que ela não corresponda a uma experiência coletiva maciça. Nesse caso, o indivíduo tem como projeto obter um diploma, ou um nível, o que lhe permite o acesso a uma real formação profissional; o diploma universitário é concebido como uma espécie de “super-bacharelado”, que assegura o “nível” que permitirá uma orientação profissional. A relação com o diploma é estritamente instrumental na medida em que esse estudante, situado nos setores de “massa”, está em estado de espera, não estando muito integrado e não manifestando verdadeiramente o desejo.

Pode-se pensar nos numerosos estudantes que vêm “à procura” de uma licenciatura a fim de obter autorização para se inscrever no concurso de ingresso no IUFM. Pode-se tratar também de uma preparação ao IUT, a um concurso administrativo, a um instituto de formação de trabalhadores sociais... As enquetes realizadas junto aos estudantes de sociologia de Bordeaux mostram que esse tipo de projeto era bastante comum e O. Galland se refere, a esse respeito, ao verdadeiro “feito IUFM”<sup>20</sup>. Esse é o caso de muitos estudantes de letras que escolhem uma licenciatura para se tornarem professores primários, a universidade devendo oferecer os meios para ingressarem mais tarde numa formação definitiva. As “pequenas escolas”, os institutos de formação, os concursos para a função pública, que exigem bacharelado +2 ou +3 [anos], reforçam essa relação com os estudos mais particulares nos quais os estudantes se percebem como estando de passagem e desprovidos de uma autêntica “vocação”. O trabalho escolar é, portanto, vivido como uma preparação e a faculdade como uma provação, da qual é preciso se livrar o mais rápido possível. Essa estratégia de profissionalização através de uma mudança de formação caracteriza essencialmente as habilitações não seletivas.

---

<sup>20</sup> Cf. a enquete de B. Delage, “*État des lieux*” junto aos estudantes do primeiro ano de sociologia e de psicologia, 1988-1989, 1989-1990. Université de Bordeaux II, Département de Sociologie. Ver, igualmente, Galland *et al.* (1994).

Este caso associa uma forte vocação, uma forte integração e um projeto que aparece como relativamente incerto. Pode-se ilustrar essa modalidade de vida estudantil por meio do caso dos estudantes do IEP, com todas as nuances impostas devido à diversidade de percursos. Assim como os médicos e os alunos dos IUT, os estudantes do IEP estão inseridos num sistema fortemente integrador. Mas o IEP não oferece uma formação profissional e, apesar das carreiras que podem ser esperadas, esses estudantes permanecem inseguros quanto ao seu futuro profissional e aos seus projetos. Contrariamente, o IEP é definido por um estilo intelectual claramente afirmado que valoriza a “vocação” como engajamento pessoal nos estudos. A *Sciences Po* [Ciências políticas] é definida por sua situação intermediária entre as grandes escolas que têm finalidades profissionais e a universidade preocupada com a formação intelectual. Encontra-se essa posição intermediária em escolas de prestígio do mercado escolar. Muitos estudantes do IEP de Bordeaux, cuja maior parte vem de outras regiões, são “repetentes” neste instituto depois de terem fracassado ou renunciado ao IEP de Paris, ou às grandes escolas, como a ENS [*École Normale Supérieure*] ou a HEC [*École des Hautes Études Commerciales*]. O IEP de Bordeaux acolhe ótimos alunos, mas não os melhores dentre os excelentes.

O IEP outorga um nível, “um cartão de entrada”, mais que uma verdadeira especialização: “A gente se considera especialista, mas tenho a impressão de que não se sabe fazer grande coisa”; “A gente é tão generalista que não sabe, estritamente, fazer nada”. Evidentemente, esse problema do nível e do prestígio está estreitamente associado ao peso da cultura geral que confere prestígio e que permite classificar-se, deixando completamente aberto o problema da formação profissional. Muitos estudantes, ao chegarem ao final da formação, manifestam suas inquietudes a esse respeito, sentindo-se desarmados face aos verdadeiros especialistas. Alguns deles se percebem como bons alunos enclausurados num mundo puramente escolar: o da cultura geral, dos exercícios e da formação pessoal, e se vêem brutalmente obrigados a “crescer”, a transformar esse nível em projeto profissional. Na verdade, para os estudantes que chegam ao final de sua formação, o IEP aparece como uma extensão diferenciada. Desenvolve-se toda uma crítica relativa ao caráter geral da formação, demasiadamente técnica para ser científica, demasiadamente científica para ser profissional: “Fala-se de tudo um pouco, mas não se sabe nada verdadeiramente”.

Ao lado dessa incerteza, é evidente que o IEP é uma instituição de socialização e de educação. A integração social é forte e o estilo intelectual do IEP se impõe a todos. O IEP é um meio de vida; os estudantes se conhecem, se visitam, saem juntos, fazem festas... Muitos passam o dia inteiro no instituto, na biblioteca e no *hall*. A consciência de privilégios relativos é alta no tocante às condições de estudo, à presença dos professores, às pressões dos ritos e dos exercícios escolares. Ainda que seja para se diferenciar, os estudantes andam despenteados, formando distraidamente o estilo social e cultural do IEP: os “*looks*”, as maneiras de ser que fazem com que se possa reconhecer um estudante num “primeiro golpe de vista”, mesmo que ninguém se reconheça individualmente nesse retrato. Alguns praticam uma contra-identificação ostentatória: blusões de couro e jeans, contra paletós e calças de veludo.

Todavia o estilo permanece, mas ele é menos social que escolar. Segundo os estudantes, a verdadeira influência do IEP é intelectual; essa é a marca dos estudos sobre o “espírito”, sobre a maneira de pensar e

de ver as coisas. Primeiramente, é o inevitável plano em duas partes, objeto de muitas discussões: “No IEP, querem nos inculcar um espírito, em parcelas, inicialmente se aprende a fazer um dever em três partes, depois em duas partes, isso é o “sim-mas”. O IEP é a natureza das exposições, a arte e a maneira de apresentar conhecimentos reais, dentre outros que não seriam tanto; é também a arte de acumular uma cultura geral através dos filmes que é preciso ter visto e dos livros que é preciso ter lido... “Não se sabe nada, mas se diz isso em duas partes”, ironiza um garoto. Resulta daí, dizem os estudantes, uma “marca de *science po*”, um sentido da medida, do próprio não-engajamento, uma mistura de prudência e de certezas “técnicas”: “No IEP é a política desencantada, mas não é a política cínica”. Não se adquire suas convicções políticas no IEP, a gente as nuança.

Entretanto, nenhum dos estudantes, mesmo entre os mais críticos, contesta profundamente uma educação que lhes parece útil na sua própria retórica, na sua disciplina. Eles constatam portanto que a crítica ao modelo *science-po* participa da educação *science po*, que ela manifestada o sucesso. Assim, os estudantes experimentam uma antipatia particular pelos que aderem a esse modelo, que se atêm ao estilo intelectual e físico, “que já são chefes”. Tudo se passa como se fosse preciso adquirir uma disciplina, porém sem acreditar nela, preservando sua individualidade, como se fosse preciso manter ou construir uma originalidade intelectual, curvando-se por completo às pesadas obrigações de uma formação. Esse jogo crítico aparece assim como o essencial da formação, como uma tensão entre as exigências de “nível” e o distanciamento intelectual dos Herdeiros. Mas todos estão de acordo em relação às virtudes do “método” porque, é preciso reconhecer, “é um método que recompensa”.

Desligado dos projetos profissionais, distanciado da vida universitária, identificado a uma “vocação” intelectual vivida como uma aventura da personalidade, assim se define o modelo de um estudante herdeiro de uma tradição de boemia intelectual<sup>21</sup>. É nos cursos de letras que sobrevive esse Herdeiro que afirma sua vocação, multiplica as formações, consolidando seu desligamento.

Esse estilo é o de uma verdadeira vocação ou ele procede de uma estratégia de consolo? Ele opõe a construção de uma dignidade intelectual a uma universidade percebida como degradante a partir da imagem que o estudante tem de si mesmo? É muito difícil responder a esta questão, pois a suspeita poderia ser aplicada a todos, todo interesse intelectual “gratuito” podendo sugerir uma artimanha de má-fé. A partir de agora, evoquemos os fatos e os discursos como eles se aparecem.

Esses estudantes se apresentam como se estivessem aí unicamente em razão do interesse intelectual, interesse que a faculdade ameaça sem cessar, entretanto a paixão seria suficientemente forte para triunfar: “A paixão deve resistir aos estudos, em todo caso ao exame”. As profissões vislumbradas não estão diretamente ligadas aos estudos: *métiers* de comunicação, de tradução, *métiers* literários, artísticos... Às vezes são os próprios estudos que revelam a paixão: “O gosto pelo conhecimento chegou depois do DEUG, após a própria licenciatura”; “Eu não tenho objetivo, eu me sinto atraído pela economia pura”. Críticos da universidade considerando-a “escolar” demais, não suficientemente “intelectual”, ou excessivamente preocupada com a adaptação à economia, esses estudantes concordam com um professor de história que procura

<sup>21</sup> É aí que estaria senão o Herdeiro descrito por Bourdieu e Passeron (1964), ao menos a representação de seu estilo.



defender a tradição universitária, seu verdadeiro luxo e sua utilidade: a possibilidade de ser um lugar de formação onde desabrocham ao mesmo tempo a personalidade dos estudantes e o saber de alto nível. O espírito independente, boêmio e crítico de alguns estudantes acomodam-se muito bem a uma defesa das humanidades, a esse *quantum* completamente tradicional.

Evidentemente, essa postura não se impõe sem contradições, pois esses estudantes sabem que um dia será preciso “voltar a terra”, que será preciso converter os diplomas em empregos. Que será preciso se decidir a se tornar professor, mesmo que mantenham uma relação “passional” com a filosofia. Alguns escolheram acumular as qualificações e as formações ao longo de seus interesses e se assemelham um pouco a esses “eternos estudantes”, dos quais se fala de Villon [1431-1463] a Bourdieu [1930-2002], passando por Vallès [1832-1835]. Outros, geralmente professores, já têm um emprego e fazem parte dos estudantes mais velhos que continuam “por prazer” nos cursos de língua, psicologia, sociologia ou ciências da educação...

Em se tratando dos estudantes desprovidos de projeto, de vocação, porém integrados à vida universitária, continuamos situados no quadro de uma experiência estudantil? É importante reconhecer que aqui se trata de uma figura muito particular da experiência estudantil uma vez que eles estão justamente na universidade visando uma “vida estudantil”, o meio que ela oferece, a razão social. Como dizem os estudantes de Bordeaux, trata-se do estudante “*ocioso*”<sup>22</sup>, geralmente um jovem estudante que chega à cidade grande, onde descobre a liberdade e a autonomia, o calor das novas amizades e que acaba se desligando dos estudos por um ano, ou à vida toda.

Evidentemente, é muito difícil encontrar estudantes que apresentem esse tipo de experiência, pois eles não respondem a um questionário, também não é agradável entrevistá-los num campus ao qual praticamente não vêm. Anne-Laure descreve seus amigos “peões”, cuja vida, diz ela, é “muito fácil”. Eles têm um pouco de dinheiro, fazem festa, se instalam na vida, porém abandonaram seus estudos e conhecem da vida estudantil somente sua sociabilidade. Esses são estudantes “*Plana*” como o nome do café de estudantes mais célebre, os estudantes “*rugby-Ricard*” que são estudantes apenas na vida não escolar. Laurent, no primeiro ano de DEUG de ciências considera ter perdido seu ano. Ele pouco a pouco foi se desligando dos estudos e não assiste mais as aulas, assegurando o mínimo possível nos TD obrigatórios. Mas ele preserva a moral, pois esse distanciamento escolar (ainda?) não é uma marginalização social. Alojado na cidade universitária, ele leva uma vida agradável feita de encontros, de “paquera”, de jogos de cartas, de reuniões esportivas... No fundo, Laurent se permite oferecer um bom tempo e pensa, no próximo ano, “mergulhar seriamente”. O único problema é um fugaz sentimento de culpa em relação a sua família.

Sobre esta “rápida” imagem, seria preciso opor a do estudante pobre que perde sua via para ganhá-la e que, de pequenos em pequenos trabalhos, está na universidade unicamente pela razão social. Entra-se aqui numa espécie de “bando” estudantil, cujo retrato foi desenhado por D. Lapeyronnie e J.-L. Marie nas novas universidades da periferia parisiense, onde o “bando” dos jovens de meio popular ingressa, juntamente com eles, na universidade (LAPEYRONNIE e MARIE, 1992).

<sup>22</sup> Do original *branleur*, pessoa que não faz nada em sua vida. (N.T.)

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

Ainda mais difícil de apreender é a experiência “vazia” provada pelo estudante que não tem projeto, nem “vocação”, nem integração. Entretanto, não há dúvidas sobre a realidade dessa experiência. Ela se manifesta primeiramente nas estatísticas da evasão escolar, na taxa de abandono observada entre as inscrições na universidade e as inscrições nos exames, e depois entre esta última e a presença no exame. Todos os estudantes da universidade de massa, notadamente os dos primeiros ciclos, descrevem os anfiteatros que se esvaziam ao longo do ano, abandonados principalmente pelos estudantes isolados que nunca falam e que, um belo dia, sem que ninguém perceba, desaparecem. Às vezes alguns estudantes falam dessa experiência estimulada pelas escolhas negativas, pela ausência de interesse e, sobretudo, diante da incapacidade de se adaptar, de se integrar, de estabelecer relações com outros estudantes, apresentando assim uma espécie de experiência depressiva.

Muitos conheceram ou viram aflorar essa depressão. Os novatos chegam a evocar o verdadeiro pânico com que foram assaltados quando não conseguiam nem mesmo se orientar na faculdade<sup>23</sup>. A topografia, a toponomia e a organização dos estudos, para muitos, permanecem durante longo tempo demasiadamente estranhas. Certamente, pode-se supor que alguns estudantes desprovidos de projetos, pressionados a escolher o que jamais desejaram, permaneceram como estudantes somente para não serem declarados desempregados. Com isso, sabemos que a universidade pode exercer um papel “social” quando jovens que não têm nenhum desejo de continuar seus estudos não podem se voltar ao mercado de trabalho, que está desesperadamente fechado. Mal orientados ou muito frágeis, eles não acessaram a nenhuma formação curta, BTS [*Brevet de Technicien Supérieur*] ou IUT, porque estão esperando algo na universidade. Entretanto, a universidade também pode destruir projetos incertos e “vocações” demasiadamente frágeis pela solidão, pelas dificuldades burocráticas e pela natureza do ensino. Essa forma de infelicidade estudantil não é puramente externa à universidade. A liberdade se torna solidão e os estudantes do DEUG de ciências às vezes invejam seus colegas dos IUT “porque se ocupam deles”: “Na verdade, somos cada vez menos numerosos, trabalhamos cada vez mais sozinhos. Mais que isso, quanto mais pessoas abandonam, mais permanecem aqueles que realmente querem, e isso é catastrófico...” Outros contam como as paixões do liceu foram destruídas pela faculdade. É preciso resistir às aulas entediadas, a essa lógica dos programas que difere as aulas interessantes no segundo ciclo, às disciplinas fragmentadas das quais acreditavam estar livres. Os mais frágeis se decepcionam rapidamente e desaparecem: “Não é nada interessante, mas isso deveria me interessar. Afinal de contas, o que eles fazem? Eles vão embora”. O cinismo ou a ironia desabusada dos professores que se alegram ao ver anfiteatros entupidos de gente se esvaziar depois do Natal indigna os estudantes; alguns deles se sentem ameaçados por esse abandono.

\* \* \*

Tendo construído, no início dos anos 1960, o tipo ideal de Herdeiro, Bourdieu e Passeron sublinhavam que esse modelo estava em vias de desaparecer numa primeira onda de massificação universitária. Atualmente, a intensificação dessa massificação, de um lado, e a diversificação da oferta universitária, de outro, fizeram do Herdeiro uma figura bastante parcial da experiência estudantil. Mas é preciso, sobretudo,

<sup>23</sup> Sobre esse tipo de problema, ver: Coulon (1990).

assinalar o fato de que nenhum tipo ideal novo sucedeu o do Herdeiro. A diversidade das experiências estudantis é extrema e nenhuma delas é central.

Entre a experiência estudantil que ocorre à margem da vida universitária, e que pode ser percebida como uma espécie de ponto zero, como uma experiência vazia, a experiência “plena” de outros estudantes, constitui todo o espaço dos modos de ser estudante. Espaço fluído, de fronteiras imprecisas, mas que coloca em evidência a diversidade das condições. Todos esses estudantes são estudantes, mas o são de modos bem diferentes. Poder-se-ia dizer também que eles são mais ou menos estudantes, que eles encontram na universidade papéis e modelos mais ou menos claros e recortados num jogo de gradações complexas, tecidas entre os dois extremos.

Quanto mais se está próximo do primeiro pólo, ilustrado pelos estudantes de medicina, mais a experiência estudantil é dominada por fatores internos à universidade: natureza dos estudos, do enquadramento, dos programas, da organização universitária... Quanto mais se situa na direção do último pólo, o dos estudantes perdidos no DEUG, mais os fatores externos, as condições sociais, as condições de vida, exercem um papel determinante: alojamento, pequenos empregos<sup>24</sup>, migrações hebdomadárias nas famílias, relações de amizade... Esses estudantes quase não falam como estudantes, mas como jovens que vão à universidade. Enquanto os primeiros são críticos e relativamente ativos, os segundos parecem muito mais passivos e menos críticos, ainda que sejam sensivelmente mais “maltratados”. A frustração de uns e de outros está ligada ao nível de expectativa. Compreende-se assim porque os estudantes das universidades de massa, os estudantes mais anômicos, serão levados às explosões coletivas, à expressão de uma angústia social generalizada pouco relacionada à vida universitária, enquanto os “verdadeiros” estudantes são mais reivindicativos, mas também mais conformistas. Suas críticas cessam na fronteira de seus estudos.

A tipologia proposta também coloca em evidência uma “dialética” da experiência estudantil, pois, olhando de perto, as diversas dimensões da experiência jamais se integram perfeitamente. Não apenas a crítica é conduzida em nome de uma dimensão ausente, ausência de integração, de finalidade profissional ou de interesse intelectual, mas ela é sobretudo conduzida por um jogo de oposição entre essas diversas lógicas. Cria-se um movimento circular no qual a profissionalização é criticada em nome da “vocação”, esta, por sua vez, é criticada em nome da adaptação à sociedade, enquanto a integração sempre aparece, seja como um excesso, seja como uma carência. A experiência estudantil jamais se estabiliza, ela deve ser concebida mais como um trabalho do ator que como um papel.

## Referências

BECKER, H. *et al.* **Boys in white**: student culture in medical school. Chicago: The University of Chicago Press, 1961.

BERTHELOT, J. De la terminale aux études post-bac, **Revue Française de Pédagogie**, n° 81, 1987, p. 5-15.

BERTHELOT, J. **École, orientation, société**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

---

<sup>24</sup> As enquetes realizadas pelo projeto “*L’Université et la Ville*” indicam que cerca de 80% dos estudantes trabalham durante o verão, que a metade faz algum tipo de “*job*” durante o ano e que 30% têm um emprego assalariado que os ocupa por mais de quinze horas por semana.

## Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Éditions de Minuit, 1964.
- BOUTINET, J. **Anthropologie du projet**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- CONTE, M. **Réussite et échec à l'université**. Lyon: Ourip, 1992.
- CONVERT, B; PINET, M. **La carrière étudiante**. Lille: École Centrale de Lille, Laru, 1993.
- COULON, A. **Le métier d'étudiant**. Approche thnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire, thèse de L'Université de Paris VIII, 1990.
- DUBET, F. **Les lycéens**. Paris: Le Seuil, 1991.
- DURU-BELLAT, M; MINGAT, A. Les disparités des carrières individuelles à l'Université: une dialectique de la sélection et de l'autosélection, **L'Année Sociologique**, n° 38, 1988, p. 309-340.
- FINANCEMENT (Le) des études supérieures et le système des prêts aux étudiants en France et à l'étranger**. Paris: Caisse des Dépôts et Consignations, 1989.
- FRIEDBERG, E; MUSSELIN, C. En quête d'université. Etude comparée des universités. **Revue des Livres**, v. 7, n. 3, 1989, p. 196-199. Disponível: [http://www.persee.fr/doc/pomap\\_0758-1726\\_1989\\_num\\_7\\_3\\_2912\\_t1\\_0196\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1989_num_7_3_2912_t1_0196_0000_1).
- GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 1991.
- GALLAND, O; CLEMENÇON, N; LE GALLES, P; OBERTI, M. **Les modes de vie des étudiants**. Paris: FNSP-OSC, 1994.
- JAROUSSE J.-P. Les contradictions de l'université de masse dix ans après. **Revue Française de Sociologie**, 25 (2), 1984, p. 191-210.
- LAPEYRONNIE, D; MARIE J. 1992. **Campus blues**. Paris: Le Seuil, 1992.
- LEVY-GARBOUA, L. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse, **Revue Française de Sociologie**, 17 (1), 1976, p. 53-80.
- MERTON, R.K. *et al.* **The student-physician**: introductory studies in the sociology of medical education. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1957.
- PASSERON J.-C. L'Université mise en question: changement de décor ou changement de cap? (1950-1980). In: VERGER (org.), **Histoire des universités françaises**. Toulouse: Privat, 1987, p. 367-419.
- TOURAINÉ, A. **Université et société aux Etats-Unis**. Paris: Le Seuil, 1972.
- WEBER, M. Parenthèse théorique: le refus religieux du monde, ses orientations et ses degrés. **Enquête**, n° 7, 1992, p. 127-172.

## ANEXO

Eis alguns dados recolhidos nas principais habilitações das três universidades de Bordeaux. Eles estão próximos da população da amostra e dos dados nacionais:

**Direito.** Público mais feminino que a média, 59% contra 56%. Operários sub-representados (5% contra 9%). 73% de bacharéis A e B contra 46% da média; os bacharéis da série G também são mais numerosos (18% contra 9%).

**Ciências econômicas.** 51% de moças contra 56% da média. Mais artesões, quadros, profissionais

intelectuais superiores do que em direito. Dominação de bacharelados da série B (43% contra 17% da média). Observa-se também uma clara clivagem entre ciências econômicas e AES onde os bacharelados da série G são mais numerosos (18% contra 9% da média).

**Letras e ciências humanas.** A feminização é muito superior à média (73% contra 56%). Observa-se uma super-representação dos operários (13% contra 9%). A esmagadora maioria dos estudantes vem das habilitações A (68% contra 30%).

**Ciências.** Permanecem um mundo masculino (63%). O recrutamento social é equivalente ao da população geral. Os bacharelados C e D são predominantes (45% e 44% contra 17% e 23% para o conjunto da população).

**Medicina.** Os dois sexos estão igualmente representados. O recrutamento social é claramente dominado pelos quadros e pelos profissionais intelectuais superiores (51% contra 36%). As séries D estão super-representadas (63% contra 23%); as séries C constituem 27% do recrutamento contra 17% da população geral.

Os IUT industriais são masculinos (72%) e os operários estão super-representados (14% contra 9%). As séries C, D, E e F são dominantes. Os IUT terciários são femininos com 68%. As séries A e B são majoritárias e as profissões intermediárias estão super-representadas (35% contra 20%).

Sobressai desses perfis elementares que o sexo e o passado escolar são mais determinantes que a origem social. Por exemplo, 44% das áreas seletivas – IEP (68%), IUT, medicina – obtiveram uma menção ao bacharelado, contra 27% dos outros.